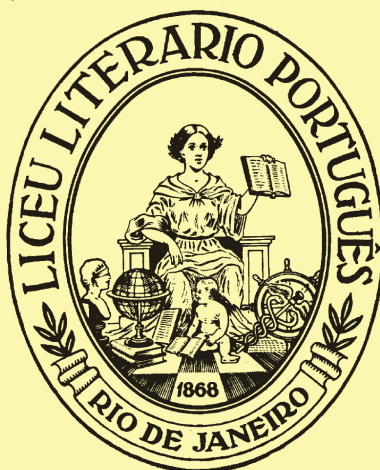


CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 52 – 1.º semestre de 2017 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

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

(JOÃO DE BARROS, *Diálogo em Louvor
da Nossa Linguagem*)



N.º 52 – 1.º semestre de 2017 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS
INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO
Fundado em 10 de setembro de 1868

CORPO DIRETIVO 2013/2014

DIRETORIA

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

CONSELHO DELIBERATIVO

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

CONSELHO FISCAL

Membros Efetivos:	Antonio da Silva Correia Ângelo Leite Horto Carlos Jorge Airoso Branco
Suplentes:	José Gomes da Silva Eduardo Artur Neves Moreira Alcides Martins

CONSELHO CONSULTIVO

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

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: António Gomes da Costa

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (*in memoriam*)

DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Evanildo Bechara

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Prof. Arno Wehling

SUPERINTENDENTE

Albino Melo da Costa

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa (Presidente)
Evanildo Bechara (Diretor Geral)
Maximiano de Carvalho e Silva
Antônio Basílio Rodrigues
Rosalvo do Valle

CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

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

Diagramação

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

Pede-se permuta

Pídese canje

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

We ask for exchange

Man bitte um Austausch

Endereço para correspondência:

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

A matéria da colaboração assinada é da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Artigos	
Forma vs. função na história da linguística brasileira: debates e ‘retórica’ de ruptura – uma interpretação pela Historiografia da Linguística.....	9
RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA	
Preposições transversais em artigos de opinião.....	33
EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI ANA CRISTINA JAEGER HINTZE TATIANE HENRIQUE SOUSA-MACHADO	
As notações etimológicas em Sousa da Silveira: um estudo de caso	51
JOSÉ BENTO CARDOSO VIDAL NETO	
Anomalias gráficas nos primeiros livros impressos em língua portuguesa.....	64
JOSÉ BARBOSA MACHADO	
Semântica-pragmática: sistema de funções sinérgicas e sincrônicas indissociáveis	93
REGINALDO NASCIMENTO NETO	
Luise Ey e <i>A Portuguese Conversation-Grammar</i> de 1912: uma abordagem prática ao ensino do português como língua segunda.....	125
ÂNGELA FILIPE LOPES	
Júlio Ribeiro no horizonte de retrospectiva da gramatização brasileira.....	147
JOSÉ EDICARLOS DE AQUINO	

Leitura de textos no ensino médio: uma proposta didática.....	180
GIVAN FERREIRA SANTOS	
SÔNIA REGINA ANTUNES NAUFAL DE SOUZA	
O software como ferramenta de ensino: estimulando a leitura de crianças e jovens diagnosticados com dislexia	212
MÁRCIA CRISTINA ZIMMER	
JEIZE DE FÁTIMA BATISTA	
A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade	232
VERA PACHECO	
ALCIONE DE JESUS SANTOS	
A língua do/no Brasil: efeitos da memória e da história.....	257
CAROLINE MALLMANN SCHNEIDERS	
Aspectos inovadores no estudo da ortoépia e da ortografia na <i>Gramática filosófica</i> (1822) de Jerônimo Soares Barbosa.....	271
DANIELE FELIZOLA DE OLIVEIRA	
RESENHA.....	290
COLABORADORES DESTE NÚMERO	294

APRESENTAÇÃO

Neste novo número de seu exitoso percurso no cenário acadêmico-editorial, *Confluência* traz a público um conjunto de estudos valiosos sobre o fenômeno da linguagem em várias dimensões. Conjugam-se nas páginas seguintes estudos de especialistas brasileiros e estrangeiros que convergem para o denominador comum da investigação do fenômeno linguístico, não obstante pautados em aparatos teóricos diversificados. Por sinal, é exatamente essa a senda que vem trilhando a Linguística no panorama da pesquisa hodierna, em que caminhos por vezes díspares e metodologicamente contraditórios buscam, cada um a seu feitio, um melhor entendimento da faculdade que tem o homem de comunicar-se pela linguagem.

No conjunto dos trabalhos reunidos neste número de *Confluência* podem identificar-se pesquisadores de consolidada presença no cenário da Linguística contemporânea ao lado de jovens estudiosos que começam agora sua trajetória no mundo acadêmico. Com tal iniciativa, *Confluência* julga estar contribuindo para a formação de novos quadros na área dos estudos linguísticos, a par de estimular o fomento à pesquisa e incentivar o espírito heurístico que reside em cada pessoa que faz da investigação científica uma opção de vida.

FORMA VS. FUNÇÃO NA HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA:
DEBATES E ‘RETÓRICA’ DE RUPTURA – UMA INTERPRETAÇÃO PELA
HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA

FORM VS. FUNCTION IN THE HISTORY OF BRAZILIAN LINGUISTICS:
DEBATES AND ‘RHETORIC’ OF RUPTURE - AN INTERPRETATION FROM
THE PERSPECTIVE OF LINGUISTIC HISTORIOGRAPHY

Ronaldo de Oliveira Batista
Universidade Presbiteriana Mackenzie
ronaldo.obatista@gmail.com

RESUMO: Por meio de uma historiografia que privilegia a ‘retórica’ de linguistas como elemento indicial de movimentos de ruptura ou continuidade na produção e difusão de ideias linguísticas, este artigo analisa um episódio da linguística brasileira das décadas de 1980 e 1990, quando se colocou em debate as perspectivas formalista e funcionalista. A partir de um ‘quadro sócio-retórico’ de análise, que define diretrizes teórico-metodológicas desta proposta, toma-se como *corpus* um debate veiculado no periódico *DELTA*, considerado como nosso documento histórico de análise. O trabalho apresenta algumas considerações sobre o que se entende como ‘retórica’ em Historiografia da Linguística e o tratamento historiográfico desse momento no qual linguistas, em busca da legitimação social e institucional de saberes, se colocaram em posição de ruptura, por meio da elaboração textual-discursiva dos textos que escreveram para o periódico.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística, Quadro Sócio-Retórico, Retórica, Linguística Brasileira

ABSTRACT: Under a historiography that considers ‘rhetoric’ as an indexical element, or pointer of rupture or continuity movements in linguistic ideas production and dissemination, this article analyzes an episode in Brazilian linguistics in the 80s to 90s, when there was a debate on formalist and functionalist perspectives. From a ‘socio-rhetorical framework’ analysis, which defines this proposal theoretical-methodological guidelines, the corpus will be a debate that took place in the journal *DELTA*. This work presents some considerations on how Historiography of Linguistics understands ‘rhetoric’ and a historiographic treatment of that moment, in which linguists, searching for social and

institutional legitimation of knowledge, positioned themselves as marking a rupture, using textual-discursive elaboration on their published texts.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics, Socio-Rhetorical Framework, Rhetoric, Brazilian Linguistics

Introdução

Por meio da Historiografia da Linguística, propõe-se uma análise a partir de um ‘quadro sócio-retórico’¹ (cf. BATISTA, 2015, 2016), para o qual discursos científicos sobre a linguagem apresentam padrões que caracterizam modos de interlocução e sua circunscrição histórico-social. Interessa, portanto, (i) problematizar a história da linguística pela compreensão dos processos sociais de legitimação de saberes, (ii) analisar recursos linguísticos utilizados na elaboração de ‘retóricas’, (iii) interpretar saberes e o discurso que veicula esses saberes em sua circunscrição histórica, social e ideológica. Entende-se que o objeto de análise estabelecido por esse quadro são as ‘retóricas’ (cf. BATISTA, 2015) dos linguistas – manifestações discursivas em defesa de continuidade (que pode também se associar a acréscimo ou refinamento de uma proposta de investigação) ou descontinuidade (rupturas que, ao mesmo tempo, em outro ponto de vista, podem ser consideradas continuidade pelas relações que estabelecem na corrente histórica).

Em termos de procedimentos metodológicos, pela observação de elementos textuais e sociais da ‘retórica’ adotada² por ‘agentes’³ da produção e recepção do conhecimento, serão considerados focos de observação: a) o contexto histórico-social de produção do *corpus* (aqui, os artigos veiculados no periódico *DELTA*, considerados como nosso documento histórico); b) o público-receptor

¹ As aspas simples indicam que termos devem ser compreendidos como parte da metalinguagem da área da Historiografia da Linguística. Para uma introdução a esse campo de pesquisa, ver BATISTA (2013).

² Não se considera aqui a ‘retórica’ como um parâmetro apenas externo de análise, pois os modos enunciativos estão impressos na materialidade textual dos documentos históricos, ao mesmo tempo em que evidenciam a relação que estabelecem com fatores de configuração social. Nesse sentido, a ‘retórica’, como objeto de análise, pode evidenciar a relação histórica entre ‘programas de investigação’ e ‘grupos de especialidade’.

³ ‘Agentes’ são considerados como os autores (filósofos, cientistas, gramáticos) que em determinado recorte histórico propuseram ideias sobre a linguagem humana.

e os modos de divulgação de saberes;⁴ c) o *ethos* e o tom dos enunciadores e receptores do documento e das imagens simbólicas dos sujeitos discursivos; d) as vozes que se deixam entrever na ‘retórica’ de ‘agentes’ produtores e receptores de conhecimento; e) os recursos argumentativos que sustentam e categorizam a ‘retórica’ adotada; f) a materialidade textual da ‘retórica’⁵.

Na sequência deste artigo, esses focos serão analisados em nosso *corpus*: um debate, composto por três artigos, no qual linguistas brasileiros se colocaram em posição de ruptura científica. O momento a ser considerado são as décadas de 1980 e 1990, quando linguistas em posição de controvérsia trouxeram para o centro da discussão a oposição entre formalismo e funcionalismo.

1. Forma e função na linguística brasileira: o debate e sua inserção histórica e social

Os instantes finais da década de 1980 na linguística brasileira presenciaram a profissionalização de fato de um campo que se configurou, desde os seus primeiros momentos de institucionalização, como um espaço de pluralidade teórica e metodológica (como, aliás, é a natureza da ciência da linguagem, pela visão de pesquisadores em epistemologia da linguística), cindido em diferentes ‘grupos de especialidade’⁶, com pesquisadores e docentes buscando

⁴ Batista (2015, 2016) aponta elementos externos que podem fazer parte do quadro de observação dos itens (a) e (b): ‘clima de opinião’ em que ‘programas de investigação’ são propostos; formação de ‘grupos de especialidade’; círculos de interlocução; modos de comunicação e divulgação de saberes; institucionalização do conhecimento; recepção que saberes obtiveram em meio ao processo de desenvolvimento dos estudos da linguagem; demandas sociais que incidem sobre a materialidade textual.

⁵ Batista (2015, 2016) indica uma série de elementos de natureza linguística que podem ser levados em conta nessa análise: temas e conteúdos proposicionais; seleções lexicais, construções sintático-semânticas, atos de fala; processos de sequencialização e referencialização que instauram objetos de discurso; modalizações; pressupostos e subentendidos; estilos de escrita.

⁶ Tradução comumente empregada em trabalhos em língua portuguesa para se referir ao conceito de *theory groups*, cunhado por Murray (1994) para fazer referência a congregações de pesquisadores e intelectuais que se reconhecem como parte de uma mesma comunidade, que compartilha de mesmas ideias e mesmos referenciais teóricos para o tratamento de materiais de análise.

legitimação de suas práticas de ensino e pesquisa⁷. Diferentes ‘programas de investigação’⁸ em torno de propostas teóricas específicas se circunscreveram em contextos histórico-sociais que garantiram, até certa medida, uma dimensão social de atuação para os linguistas que procuraram, na herança de pioneiros ainda na primeira metade do século XX e dos primeiros linguistas profissionais nas décadas de 1960 e 1970, estabelecer uma área de pesquisa de estudos sobre línguas e linguagem no panorama científico brasileiro⁹.

Um contexto intelectual e científico no qual a linguística brasileira começou a formatar seus contornos e se viu embalada, entre outros aspectos, no ritmo da receptividade de diferentes pressupostos teórico-metodológicos¹⁰ e da oposição entre grupos que não cessaram de buscar legitimidade e reconhecimento, como próprio da prática científica quando observada a partir de parâmetros que identificam na ciência o componente humano que muitas vezes se mascara em ideais de objetividade e imparcialidade.

A diversidade de propostas teórico-metodológicas, entre outros fatores, relaciona-se com o fato de que o pensamento linguístico brasileiro pode ser caracterizado, pelo bem e pelo mal, por uma recepção e uma adaptação de ideias advindas daqueles que são considerados centros de produção em teoria

⁷ “Daí que uma nossa primeira observação é de que não podemos olhar a produção linguística brasileira dessa época como se essa tivesse uma uniformidade. Não há tampouco como organizar essa produção por autores, por instituições ou por publicações, etc. Uma segunda observação é que podemos dizer que a relação entre formalismo e funcionalismo não é estrita. Autores diferentes pertencem a tendências diferentes mas um mesmo autor pode ter sua produção repartida entre as duas. Há, além disso, autores que apresentam em seus trabalhos toda uma gama do desenvolvimento da linguística: tradicional, estrutural, gerativa, etc.” (ORLANDI, 2008, p. 149)

⁸ Entende-se por ‘programa de investigação’ diferentes projetos teórico-metodológicos em torno do objeto língua e linguagem. O termo é utilizado no sentido empregado por Swiggers (1981).

⁹ “[...] 1988 encerra o primeiro quarto de século da institucionalização da Linguística no cenário acadêmico brasileiro embora, na verdade, enquanto campo autônomo de ensino e pesquisa, só tenha definido seu perfil de fato alguns anos depois da sua implantação como disciplina acadêmica, em 1962.” (ALTMAN, 1998, p. 269)

¹⁰ “A proliferação de artigos de tipo programático na década de setenta indica o alto grau de diversificação teórica e metodológica buscado entre os linguistas brasileiros do período. Tal característica, definida muitas vezes como o ‘ecletismo’ da Linguística Brasileira, se confirma pelas frequentes citações de linguistas estrangeiros num mesmo artigo, pela redução das teorias adotadas a seus aparatos descritivos, ou às suas nomenclaturas e, principalmente, pela produção de resultados parciais, fragmentados, que não suscitarão continuidade em termos de pesquisa.” (ALTMAN, 1998, p. 280)

linguística, notadamente países considerados como desenvolvidos na organização social e política mundial¹¹.

A efervescência científica desse momento se viu reproduzida nas páginas dos periódicos das áreas de letras e linguística. Foram nas páginas de artigos, os quais por sua natureza nascem legitimados intelectual e cientificamente, considerando o processo de publicação em periódicos científicos, que muitos dos movimentos de unificação e diversificação, nos termos e nas avaliações de Altman (1998), concretizaram-se na linguística brasileira.

Um desses movimentos foi a tensão entre as perspectivas formal e funcional de tratamento da linguagem. Tal qual já havia ocorrido em outros momentos da história da linguística (cf. BORGES Neto 2004; ORLANDI 2008), a polarização forma vs. função se reproduziu no Brasil com tintas e cores semelhantes, com o intervalo temporal que se pode reconhecer como típico em situações de recepção de ideias e práticas científicas. Em uma possibilidade de interpretação não sem polêmica, uma parte do que se pode compreender como linguística brasileira teria herdado não só pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos, mas também conflitos, rupturas e dissensões.

O cerne da polêmica forma vs. função estabeleceu configuração de ruptura entre 'grupos de especialidade' que defenderam seus pontos de vista em torno de 'programas de investigação' de base formalista ou funcionalista – que, como ressaltaremos adiante, não podem ser considerados, pelo menos histórica e epistemologicamente, de maneira tão oposta como muitas vezes os linguistas pretendem quando defendem seus pontos de vista.

Formalismo e funcionalismo podem ser caracterizados em linhas gerais a partir da conhecida e recorrente perspectiva de oposição presente em manuais e livros introdutórios de linguística, retomando visões dicotômicas, propostas, por exemplo, por Dik, nome central do programa funcionalista, no texto "Some

¹¹ "Eu acho que nós somos uma mistura que se reflete também na ciência que fazemos. Se a mistura nos traz uma vantagem é o fato de podermos olhar para muitas linhas teóricas, ter acesso a elas. Mas ao mesmo tempo não conseguimos efetuar uma síntese porque também não sabemos como aplicar isso para nós, ou melhor, nós aplicamos muito parcialmente e acabamos por reproduzir de maneira aberrante as discussões e brigas teóricas que acontecem lá fora. Acabamos num movimento contraditório ou no mínimo confuso: queremos aplicar para nós o que aprendemos fora mas também queremos que tal aplicação nos dê um espaço lá fora. E aí terminamos por contribuir para linhas de investigação que muitas vezes estão desvinculadas da realidade em que vivemos, no sentido de que não resolvemos nossos problemas nem conseguimos o 'almejado' reconhecimento." (Intervenção de Maria Victória Rébora, da USP, em discussão realizada no Instituto de Estudos Avançados da USP em 2001, cf. RÉBORA e PESSOA Jr. (org.), 2001, p. 67.)

Principles of Functional Grammar” de 1987, e por Halliday, um dos fundadores de uma vertente da Gramática Funcional, em 1985 no manual *An Introduction to Functional Grammar*.

A polarização tão bem estabelecida historicamente encontrou formulação mais tensa em debates travados por linguistas em artigos publicados na revista *DELTA, Documentação em Estudos Linguísticos Teóricos e Aplicados*.

Examina-se aqui um momento de ruptura, na história da linguística brasileira, com início em 1989, na revista *DELTA*, quando os linguistas Sebastião Votre e Anthony Julius Naro (ambos, na época, vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro, um dos pólos iniciais de produção em Gramática Funcional) publicaram, em defesa do ‘programa de investigação’ funcionalista, o artigo “Mecanismos funcionais do uso da língua”, no qual afirmavam ser formalismo e funcionalismo programas divergentes e excludentes, exigindo, assim, uma escolha teórica e metodológica por parte do linguista. Em resposta, Milton do Nascimento (vinculado na época à Universidade Federal de Minas Gerais), posicionando-se em ‘grupo de especialidade’ gerativista, em 1990 escreveu “Teoria Gramatical e ‘Mecanismos funcionais do uso da língua’”; texto no qual não concordava com a perspectiva de Votre & Naro (1989), pois partia do princípio de que os dois ‘programas de investigação’ tratariam, na verdade, de objetos diferentes, não podendo, portanto, ser vistos pela ótica estabelecida pelo texto dos funcionalistas. Encerrando o debate, Naro & Votre responderam a Nascimento em texto de 1992, “Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma”, reforçando de modo enfático o posicionamento assumido em 1989.

Quadro I: Material de análise

Autores	Artigos
Sebastião Votre Anthony Julius Naro	Mecanismos funcionais do uso da língua. <i>DELTA</i> , v.5, n.2, p. 169-184, 1989.
Milton do Nascimento	Teoria gramatical e “Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma”. <i>DELTA</i> , v.6, n.1, p. 83-98, 1990.
Anthony Julius Naro Sebastião Votre	Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma. <i>DELTA</i> , v.8, n.2, p. 286-290, 1992.

Esse debate será analisado pelo ‘quadro sócio-retórico’ tal como definido na introdução, considerando, neste primeiro momento, elementos de natureza social que circunscrevem as ‘retóricas’ assumidas pelos linguistas na discussão. Entre esses elementos estão o contexto histórico-social, o público receptor e os modos de divulgação e veiculação das ‘retóricas’.

1.1 Quem fala sobre a língua no debate?

O debate em *DELTA* colocou em linha de oposição dois 'grupos de especialidade': o da Gramática Funcionalista e o da Gramática Gerativa.

1.1.1 A Gramática Gerativa na linguística brasileira: breve contextualização

As ideias de Chomsky começaram a chegar ao Brasil, desde o final da década de 1960, por conta da leitura de obras publicadas em outros países, pela participação de pesquisadores estrangeiros na formação de programas de pós-graduação e pelo envolvimento de jovens estudantes ou professores que tinham sido enviados para o exterior. A participação de linguistas que haviam se diplomado em cursos de pós-graduação fora do Brasil foi importante, pois, ao lado dos professores estrangeiros, esses pesquisadores passaram a ser os principais impulsionadores de um novo grupo, que, nas décadas de 1970 e 1980, imprimiram no cenário nacional uma 'retórica' de ruptura que estabeleceu processos de transformação na comunidade de linguistas brasileiros. Eles advogaram a mudança em relação a formas de pesquisa anteriormente estabelecidas, e essas mudanças eram reivindicadas por conta dos novos referenciais teóricos adotados (em torno das propostas chomskianas e de revisões dessas propostas), dos fenômenos de língua que eram propostos como objeto de análise (a sintaxe era vista como o componente em que se sustentava a 'retórica' de ruptura) e também por meio das formas de argumentação, baseadas no método dedutivo em busca de hipóteses generalizantes.

Esses 'agentes' de produção e divulgação da Gramática Gerativa no Brasil concentraram-se, em sua maioria, nas universidades públicas do sudeste brasileiro e nas universidades católicas de São Paulo e Campinas (PUC-SP e PUC-Campinas). Eles deram destaque, por meio da recepção e aplicação de teorias, a fenômenos da língua portuguesa que estavam concentrados sobretudo na análise de particularidades sintáticas da língua, exatamente aquelas que não haviam tido solução adequada, na visão dos gerativistas, em outras perspectivas de análise. Esses problemas selecionados pelos 'agentes' reforçaram a 'retórica' de ruptura do grupo ao propor novos métodos baseados em uma outra concepção de entender a estrutura linguística, com dois níveis de representação, um deles de caráter abstrato. Ao focar pontos como esses, as propostas mentalistas da teoria mostraram-se também como o elemento que seria o ponto central da articulação de um 'grupo de especialidade' que se reconhecia como diverso de outros grupos porque partia de pressupostos teórico-metodológicos que colocavam

a linguística nacional em outra esfera de influência e com novos referenciais teóricos que impunham outras tarefas de análise (cf. BATISTA, 2010).

1.1.2 A Gramática Funcional na linguística brasileira: breve contextualização

Um ‘grupo de especialidade’ em torno da Gramática Funcional no Brasil começou a se delinear a partir de esferas de influência que se situavam principalmente nos países de língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra) propositores de teorias funcionalistas. Essa influência se fez notar nos grupos que reivindicaram para si o estatuto de linguistas funcionalistas, mas é preciso lembrar a presença de uma linguística funcional francesa também, pela recepção de obras de André Martinet e Bernard Pottier, por exemplo.

Na revisão da área feita por Neves (1999, p. 70): “os estudos funcionalistas têm tido grande incremento no Brasil, nos últimos anos, particularmente nos 90. Os pólos de interesse estão localizados especialmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais”. Neves destaca o pioneirismo, para a Gramática Funcional no Brasil, de Evanildo Bechara, Rafael Hoyos-Andrade e Rodolfo Ilari, ainda antes da constituição, próxima da atual, de um grupo de funcionalistas. Também aponta Ataliba Teixeira de Castilho nas bases iniciais de um grupo que se distingue pela “multiplicidade de orientações que caracteriza a visão funcionalista da linguagem [que] se reflete no cenário brasileiro, onde múltiplos são os interesses dos que se auto-intitulam funcionalistas” (NEVES, 1999, p. 75). Entre os temas privilegiados, em diferentes orientações teórico-metodológicas, estão a variação, a relação discurso e gramática, a gramática do português brasileiro falado, processos de gramaticalização, estudos sobre classes de palavras.

Esse grupo se vinculou, em termos gerais, pelo menos em seu início de institucionalização, a uma formação acadêmica ou atuação profissional na Universidade Federal do Rio de Janeiro (cf. BATISTA, 2012). É o próprio Naro, autor dos textos do grupo funcionalista no debate, quem faz essa circunscrição social e institucional, como apontamos a seguir, destacando a presença de sua voz como representante do ‘grupo de especialidade’, fato evidenciado não só pela sua participação no debate, mas também pela imagem simbólica de um dos principais pesquisadores da área¹². Exatamente por esse último aspecto

¹² “Pesquisador de grande experiência no grupo é Anthony Julius Naro, que tem apresentado em congressos trabalhos sobre o modelo funcionalista e sobre a natureza funcional da variação. Na linha funcionalista de Givón, Naro publicou vários trabalhos em colaboração com Sebastião Votre.” (NEVES, 1999, p. 78)

é que ele foi convidado a escrever o prefácio, em que faz a contextualização do grupo de funcionalistas na linguística nacional, de um livro de introdução à Gramática Funcional mais de dez anos depois de sua destacada defesa do programa funcionalista de investigação de fatos gramaticais do português.

Ao final da década de 1970 surgiu no Rio de Janeiro uma nova corrente de pesquisa linguística orientada sobretudo para o estudo do uso da língua em situações diversas no mundo real. No início, as pesquisas concentravam-se principalmente na área de sociolinguística e variação, com um certo direcionamento para questões relacionadas aos reflexos da diacronia na sincronia. [...] Já na década seguinte, o espectro de estudo ampliou-se com a inclusão da orientação teórica funcionalista norte-americana e, mais tarde, com um interesse especial para o fenômeno da gramaticalização. (NARO, 2003, p. 9)

1.2 Uma circunscrição histórico-social da 'retórica' dos linguistas

Os embates estabelecidos pelo debate forma vs. função delimitaram dimensões de atuação em ensino e pesquisa e conferiram capitais de valoração intelectual e científica. Tal aspecto nos revela que estamos diante de uma formação discursiva privilegiada e exclusivista, pois o modo de funcionamento da linguagem define: a) a caracterização intelectual dos textos; tanto na qualificação do saber veiculado por um artigo de pesquisa lido e aprovado por pares, quanto na especificação desses textos em uma seção de debate, na qual posicionamentos argumentativos entram em destaque; b) o leitor pretendido e delineado na articulação textual dos artigos, pois se fala de um lugar de linguistas (lugar de qualidade, conferindo tom de autoridade científica às 'retóricas' adotadas) para linguistas (outro lugar de qualidade, ressaltando um *ethos* do leitor capaz de tomar sua posição diante do embate de ideias); c) o teor adotado nas argumentações, legitimando o espaço linguístico de veiculação das ideias como válido, pois debates travados por pesquisadores reconhecidos em suas áreas, que geraram réplica e tréplica e que tiveram repercussão na história da linguística brasileira.

Maria Helena de Moura Neves, um dos nomes representativos da Gramática Funcional no Brasil, ao elaborar uma história dos estudos funcionalistas na pesquisa brasileira, refere-se ao embate de ideias entre Naro, Votre e Nascimento, destacando o tom do debate adotado pelos funcionalistas, que advogaram, via 'retórica' de ruptura, pela "superioridade" do programa que defendiam:

No seio do PEUL nasceu uma polêmica que envolveu esses dois funcionalistas e dois formalistas, e que se iniciou com um artigo na revista *D.E.L.T.A.* no qual se considerava a perspectiva funcionalista preferível à formalista (Votre e Naro, 1989). Esse texto teve como resposta um artigo que considerava que a comparação efetuada era desaprovada de sentido, já que as duas correntes têm diferente objeto de estudo, e, a partir daí, têm diferentes pressupostos, objetivos e metodologia (Nascimento, 1990). [...] E a mesma dupla de funcionalistas que iniciara a polêmica, conclui, afinal, pelas seguintes afirmações: funcionalismo e formalismo parecem tratar os mesmos fenômenos, mas têm objetos de estudo distintos, embora não totalmente independentes; as duas escolas utilizam diferentes critérios para análise e generalização; elas também diferem quanto à relação causal entre função e forma, isto é, quanto à visão da própria gramática (Naro e Votre, 1992). E, afinal, eles mantêm a defesa da ‘superioridade da posição funcionalista’ [...]. (NEVES, 1999, p. 78)

Outra repercussão do debate se deve a Mike Dillinger, que escreveu na *DELTA*, em 1991, antes da tréplica dos funcionalistas. Em seu texto reviu o debate em bases mais amplas, destacando o quanto o embate teria sido “interessante” por suscitar reflexões de outra natureza e aproximando a discussão iniciada por Votre, Naro e Nascimento de uma reflexão no âmbito da epistemologia e de uma filosofia da linguística. Em linha de pensamento que expõe o que considera como fragilidades e crises teóricas da linguística, Dillinger procurou compreender o que estaria na essência desse debate forma *vs.* função, orientando sua tese para a pluralidade teórica como um dos elementos que, na ausência de uma teoria global, provocaria mais alarde do que resultados efetivos: “por que, então, na linguística ainda há essas discussões – que geram mais calor que luz – e em outros campos não ocorrem?” (DILLINGER, 1991, p. 403). Em outra chave de solução e com outro propósito, que não exatamente o de Nascimento (1990), Dillinger (1991, p. 406) adota uma ‘retórica’ de conciliação, representada pela revisão epistemológica que fez da discussão: “deixamos para os colegas o desafio de demonstrar como seu marco teórico predileto prevê o estudo de cada fenômeno linguístico e suas relações com todos os outros. Em vez de dividir e separar os linguistas de visões diferentes é mister uni-los e integrá-los para uma maior compreensão da linguagem”.

Outra repercussão foi a do sociolinguista Roberto Camacho (1994, p. 22-23), dois anos após o debate ter se encerrado, em texto escrito em 1994 sobre delimitação de fronteiras na escolha do objeto de análise. Ele fez referência

aos textos da *DELTA*, oferecendo uma visão do 'clima de opinião'¹³ presente na linguística dos anos 1990:

Recentemente, uma polêmica que envolveu no Brasil representantes típicos das duas correntes, o funcionalismo e o gerativismo, atualmente em competição aqui e no exterior, pode servir de caso exemplar da disputa pela hegemonia paradigmática. A polêmica iniciou-se com um artigo de Votre & Naro (1989), em que consideram duas hipóteses fundamentais: a de que a forma lingüística deriva de seu uso no processo real de comunicação e a de que a estrutura gramatical é dependente das regularidades das situações de fala, constituindo, então, objeto probabilístico, ambas opostas ao formalismo representado pela gramática gerativa. A réplica veio de um gerativista. Nascimento (1990) desenvolveu, como linha essencial da resposta, o argumento de que Votre & Naro apresentaram gerativismo e funcionalismo como abordagens comparáveis e, por isso, como alternativas para o tratamento do mesmo objeto. E, para Nascimento, não o são de fato, porque os dois enfoques definem diferentes objetos de estudo, na medida em que abordam diferentes aspectos do complexo fenômeno da linguagem. [...]

A situação generalizada que se pode deduzir desse debate é que há uma competição entre os dois paradigmas, e essa polêmica é apenas o reflexo, no Brasil, do que acontece hoje nos Estados Unidos, em que há revistas especializadas no enfoque funcionalista e no formalista. Votre & Naro, baseados em uma distinção incomensurável entre gerativismo e funcionalismo, consideraram-nos enfoques não apenas diferentes, mas mesmo excludentes, e, além disso, conferiram a primazia de um sobre o outro. Nascimento rejeita a distinção, recusando a necessidade de escolha entre os dois enfoques por basear-se no fato de que estudam objetos diferentes. [...]

Essas repercussões possibilitam reconstruir historicamente a figura do leitor desse embate de ideias; o terceiro ponto de uma configuração que não pode ser descartado de uma análise sobre o efeito da 'retórica' dos linguistas pela defesa de suas ideias. Esse leitor era fundamentalmente um linguista também (os artigos foram publicados num periódico especializado em pesquisa linguística), ou seja, posicionamentos foram defendidos tendo como meta a adesão de outros linguistas para cada um dos lados dessa oposição epistemológica e metodológica criada nos discursos que circularam naquele espaço da revista. Esse destinatário, o leitor, conduziu, de certo modo (como o alvo a ser atingido),

¹³ Entende-se por 'clima de opinião' o contexto histórico, social e ideológico em que ideias sobre a linguagem, em formatos diversos, emergiram, se desenvolveram e tiveram repercussão.

os modos de dizer desses linguistas em franca ruptura com sistemas de ideias opostas, pois ou se convenciam o leitor, o colega de pesquisa linguística, de que o funcionalismo era o caminho adequado, ou o leitor se convenceria de que havia equívocos no posicionamento inicial do primeiro texto dos funcionalistas. Pela natureza do leitor como um linguista, eventualmente um aluno de linguística (mas o tom adotado nos textos não coloca essa figura como o destinatário preferencial), pode-se argumentar que a função dos textos do debate não era exatamente mudar o ponto de vista de algum colega cientista, mas fortalecer adesões a ‘programas de investigação’, validando, assim, a constituição de ‘grupos de especialidade’.

A oposição aqui analisada se dava pela configuração de ideias que pertenciam a camadas teóricas específicas (conceituações de língua e procedimentos de análise de fenômenos linguísticos), a camadas materiais específicas (em virtude dos modos de seleção e tratamento do objeto de análise) e a camadas contextuais específicas (a percepção que linguistas tinham de si mesmos em um recorte histórico-social específico)¹⁴.

O debate forma *vs.* função na história da linguística brasileira pode ser caracterizado como um embate entre dois ‘programas de investigação’ que colocaram em linha direta de contraste e oposição ‘grupos de especialidade’ que se reconheciam como distintos em sua visão de língua e procedimentos de análise e também como pertencentes a distintas comunidades de interlocução¹⁵.

Na próxima seção, as ‘retóricas’ de ruptura serão analisadas em sua dimensão linguística, com destaque para o *ethos* e o tom discursivo, as estratégias de argumentação e a estrutura textual.

2. A ‘retórica’ dos linguistas e as imagens simbólicas da ruptura

2.1 O tom de ruptura: o texto de *Votre & Naro em 1989*

O início do debate foi estabelecido pelo tom de confronto e ruptura assumidos por *Votre & Naro*, que organizaram sua argumentação a partir da recusa de uma abordagem formalista, em especial a descontinuidade com uma sintaxe

¹⁴ Cf. Swiggers (2004, 2006) sobre o conceito de ‘camadas’, tradução aqui adotada para os termos que o autor utiliza em inglês e espanhol: *layer* e *capa*, respectivamente.

¹⁵ Em sua análise historiográfica da linguística brasileira, Altman (1998) aponta como a tensão entre formalismo e funcionalismo esteve presente na produção divulgada em periódicos da área até o final da década de 1980, período que coincide com o da produção e difusão das ideias manifestadas em nosso *corpus*.

gerativa. Representando o programa da Gramática Gerativa, no lado a ser atacado pela ‘retórica’ de ruptura, estava um trabalho de Milton do Nascimento sobre a ordem sintática do português.

O resumo do artigo, em inglês, advogava a favor da ruptura, pelo lugar de argumentação (crença que atua como princípio geral para justificação de raciocínios) da quantidade, no qual prevaleceu o valor persuasivo das quantificações, dos benefícios e das perdas, pois a abordagem funcionalista da qual tratavam os autores, na visão deles, era, no final da década de 1980, cada vez mais presente nos estudos linguísticos: *“approach wich is ever more present in linguistics nowadays”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 169)¹⁶. Ainda no resumo, os funcionalistas assumiram de modo claro ‘retórica’ de ruptura: *“we cannot avoid using a critical tone towards the formalist position”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 169).

Esse enfrentamento se colocava no discurso como inevitável. Os itens lexicais e a construção sintático-semântica do trecho citado acima nos evidenciam o pressuposto de que a posição de descontinuidade seria a única possível, ressaltando o lugar da qualidade adotado como eixo de argumentação, pois a ‘retórica’ colocava para si o espaço discursivo privilegiado da avaliação, fazendo, ela mesma, em estratégia comparativa, o julgamento positivo do discurso que adotava, ao mesmo tempo em que desvalorizava qualquer outra voz científica que não assumisse os mesmos valores veiculados em sua ‘retórica’ de ruptura.

Dando força ao tom que criticava o outro, para acabar valorizando a posição assumida nesse primeiro ato do debate, Votre & Naro (1989, p. 170) assim se posicionaram: *“temos uma perspectiva específica com respeito às generalizações estruturais, cada vez mais abrangentes, da gramática formal. Se essas generalizações forem verdadeiras ainda assim elas não passam de meros fatos, reunidos sob a forma de esquemas”*. Uma expressão como “perspectiva específica” reforça o espaço do debate como dimensão de confronto e ruptura entre o tratamento formal e o funcional para fenômenos linguísticos. Essa negação em atribuir valores positivos ao programa gerativista pode ser evidenciada em afirmações como: *“para nós um princípio como o da ‘subjacência’, se verdadeiro, longe de ser uma explicação, precisa ser explicado”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 170).

¹⁶ Os trechos do *corpus* sob análise serão citados em itálico e sem a separação usual em outro parágrafo. Tal escolha se dá porque entendemos ser importante distinguir um trecho em citação direta (que apoia determinada argumentação realizada pelo autor deste artigo) dos trechos do material de análise.

Na ‘retórica’, a elaboração de uma imagem simbólica negativa para os gerativistas: a) os autores, à moda de um desafio, colocaram em jogo um lugar legitimado como o de uma pesquisa científica adequada, pois desconfiavam dos princípios teóricos da Gramática Gerativa, seus resultados e alcances; b) ao colocarem sob o crivo da avaliação negativa os métodos do que Votre & Naro entendiam como “gramática formalista”, a qualidade e o resultado de uma abordagem formalista foram desacreditados, pois uma sutil referência à tendência de formulações matemáticas para regras e de uso de representações arbóreas, por exemplo, foi considerada como “esquemas”, em um ponto de vista que não deixava de qualificar negativamente um conjunto de procedimentos do programa da Gramática Gerativa.

Um contraste entre o ideal e o possível, em termos de elaboração teórica, na opinião de Votre & Naro (1989, p. 170), invalidava a proposta gerativista: *“o conceito de estrutura no abstrato, considerada independentemente das suas fontes geradoras – e entre elas a comunicação – é uma espécie de ilusão de ótica criada pelo próprio linguista ao observar as regularidades, sem observar suas causas”* (destaque no original).

Votre & Naro fizeram uso do argumento de autoridade, que se colocava pelo valor dos antecedentes históricos (argumento favorável partindo do lugar da ordem) e pelo valor da pessoa (de uma figura que assume, diante de seu posicionamento no panorama institucional e intelectual, lugar de destaque). Ressalte-se o uso do item “diferentes”, a fazer eco ao lugar da quantidade já adotado como argumento para a presença dos estudos funcionalistas, em oposição a novas abordagens formalistas, como a da gramática gerativa: *“nossa posição pode ser rastreada na linguística recente em diferentes estudiosos de diferentes tendências, a exemplo de Bolinger, 1975, e de representantes da Escola de Praga a partir dos anos 30”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 171).

A utilização do argumento de autoridade conferia à ‘retórica’ dos funcionalistas o ideal de filiação a uma tradição de estudos, destacando o pertencimento a um programa de investigação que ancorava raízes na historicamente validada e reconhecida Escola de Praga. Os autores estavam como a dizer a seus leitores: como poderíamos estar equivocados se estamos em diálogo com linguistas como Vilém Mathesius (1882-1945), que na década de 1920 lançou as bases do que seria uma linguística funcional?

A ‘retórica’ de ruptura se delineou de modo mais incisivo pelo apelo à noção de quantidade (uso de expressões, por exemplo, como “número expressivo” reforça a argumentação em torno do lugar da quantidade), tanto pelo

lado positivo (para a abordagem funcionalista) como pelo lado negativo (para a abordagem gerativista), pois esta estaria sendo cada vez mais abandonada pelos pesquisadores.

Em uma estratégia argumentativa que apelava não para argumentos de natureza teórico-metodológica, mas para o modo como eles percebiam a linguística de sua época, os autores falaram até em “frustração” e “fracasso”, diante da ausência de resultados concretos, na perspectiva de ruptura adotada pelos funcionalistas: *“entre os motivos mais imediatos que têm levado um número expressivo de linguistas a trabalharem nessa linha, podemos citar a frustração criada pelo fracasso da gramática gerativa, com suas sucessivas versões, cada vez mais complexas e cada vez menos capazes de lidar com dados reais. Os formalistas continuam, ainda hoje (1988), a produzir tanto a teoria como os dados, que dizem justificar essa teoria. Entretanto, é fácil perceber que os dados são estranhos, soam obtusos, quase impossíveis de acontecer em qualquer contexto real”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 172, destaque no original); *“temos, por outro lado, uma razão de natureza positiva para o crescimento da abordagem funcional em Linguística, motivada por evidências do acerto de propostas de cunho discursivo”* (VOTRE & NARO, 1989, p. 173).

O artigo dos funcionalistas apresentava elementos linguísticos que evidenciavam o projeto de descontinuidade (ao mesmo tempo em que estabeleciam eixo de continuidade histórica com autores, teorias e programas que lhe eram afins), conferindo espaço privilegiado à abordagem funcionalista, vista como espécie de solução contemporânea (o emprego de um marcador argumentativo, destacado graficamente, como “ainda hoje” não deixava esse posicionamento implícito) para uma linguística que se pretendia mais explicativa, atacando um dos princípios nucleares da Gramática Gerativa, que sempre se colocou como uma teoria que se construiu em torno do ideal explicativo.

Na elaboração da ‘retórica’, os funcionalistas se deixaram levar pelo ânimo de combate, pois deixaram de considerar elementos epistemológicos que poderiam contradizer o tom adotado: qual ciência ou qual programa não passa por revisão?; a percepção do objeto a ser analisado não está relacionado à perspectiva teórica adotada? Enfim, de alguma maneira uma visão epistemológica do posicionamento assumido por Votré & Naro tem de considerar que faltou aos funcionalistas um cuidado na visão de ciência que elaboraram, pois não houve distinção clara entre objeto observacional e objeto teórico (cf. BORGES Neto, 2004), assim como não houve a consideração de que no interior mesmo do programa funcionalista haveria abordagens que de alguma maneira poderiam

ser consideradas como formalistas¹⁷. A ‘retórica’ assumiu, intencionalmente ou não, uma perspectiva maniqueísta, ao considerar formalismo o ideal a ser combatido com todas as forças, sem qualquer relação possível com funcionalismo.

Nas palavras dos funcionalistas, mais uma vez, a dimensão opositiva, em questionamento de valor retórico, fundamentado na negação da validade da pesquisa gerativista com mesmo tema: “*qual abordagem está mais de acordo com os fatos – a funcionalista, que não precisa da noção de estrutura sintática, ou a abstrata, que depende criticamente desse construto teórico. Notemos em primeiro lugar que a explicação gerativista é factualmente incorreta, na medida em que postula total incompatibilidade entre verbos transitivos e VS [...]*” (VOTRE & NARO, 1989, p. 177). Esse confronto se referia ao trabalho do gerativista Milton do Nascimento, que será a segunda voz nesse embate polifônico, permeado tanto pelas vozes dos formalistas a combater, como pelos funcionalistas a que se deve estar afiliado.

O que concluía o artigo de Votre & Naro era uma afirmação um tanto enigmática, mas que não escondia sua ruptura com o programa gerativista, que em muitas de suas formulações se concentrou exclusivamente no nível sintático de descrição linguística: “*para nós, a gramática de VS em português ainda está no estágio do caminho trilhado, isto é, ainda não está cimentada. Sugerimos que faz sentido falar em sintaxe apenas quando a língua, ou determinada construção, chega a um estado congelado*” (VOTRE & NARO, 1989, p. 183).

2.2 O tom de conciliação teórica: a resposta de Nascimento em 1990

A reação de Nascimento (1990) se deu em tom conciliador, que construía o *ethos* do cientista que pregava o diálogo em meio a pluralidades teóricas e diferentes procedimentos metodológicos.

Podem-se apontar duas características de destaque na construção textual que revelava o teor argumentativo: a) uso da 1ª. pessoa do singular em enunciados performativos, com verbos que denotavam o posicionamento de Nascimento diante do texto de 1989, ao qual reage: “acredito”, “creio”, “propus-me” (NASCIMENTO, 1990, p. 83, 85, 92); b) estruturas sintático-semânticas que denotavam posicionamento de conciliação, reforçando o tom que ressaltava a

¹⁷ “[...] embora em Dik estejam presentes traços do gerativismo (semântica gerativa). No próprio Chomsky, [...] estariam alguns elementos da perspectiva funcional da frase, como, por exemplo, as noções de tópico/comentário (ou tema/rema), e, especialmente, na semântica gerativa de McCawley, e na gramática de casos de Fillmore, podem ver-se, dentro de um paradigma formalista, tentativas de questionamento de proposições básicas da teoria, sob um ângulo semântico-funcionalista.” (NEVES, 1997, p. 40)

imagem de um cientista que se colocava de modo positivo diante da pluralidade teórica: “nos oferecem uma boa oportunidade”, “implementar um diálogo construtivo”, “troca de ideias”, “discussão acadêmica rentável”, “diálogo entre pesquisadores” (NASCIMENTO, 1990, p. 83, 86).

Essas duas características se fizeram presentes ao lado de estratégias de cortesia, mais uma vez o resultado era o reforço da imagem de um cientista que procurava, antes de mais nada, a conciliação. Mesmo quando se posicionou em termos de ruptura, Nascimento se valeu de cortesia e da conciliação: “*deveríamos dizer que a pergunta [feita pelos autores do texto de 1989] não tem sentido*” (NASCIMENTO, 1990, p. 86). A ruptura e a contra-argumentação de Nascimento foi construída na base da polidez e na elaboração da imagem simbólica do linguista conciliador: “*Mas estas são todas questões que deixariam de ser colocadas se melhorássemos a circulação de informações entre os dois modelos aqui considerados. E além da vantagem de deixarmos de colocar certas questões de menor importância, teríamos uma outra: a de nos colocarmos questões mais interessantes a partir dos resultados dos dois projetos considerados em sua especificidade*” (NASCIMENTO, 1990, p. 96). A ‘retórica’ de Nascimento também o traiu, de certa maneira, porque ele de fato não indicou explicitamente quais seriam essas questões ou como elas poderiam ser resolvidas, deixando lacunas em sua argumentação.

Em ruptura sem a carga lexical comum a descontinuidades e conflitos, Nascimento, mesmo diante de seu esforço de construção da imagem da conciliação, em alguns momentos marcou sua oposição em relação às ideias de Votre & Naro de 1989: a) ora fazendo apelo ao leitor, pois colocava a responsabilidade da avaliação na mão do destinatário de seu discurso: “*utilizo-me delas [de afirmações de Sírio Possenti que Nascimento utiliza para sustentar seu posicionamento a respeito da pluralidade de pontos de vista] para convidar os leitores a repensar a tese de que a ‘abordagem funcionalista’ se contrapõe à ‘abordagem formalista’, constituindo-se como uma alternativa para a adoção do projeto da gramática gerativa, tese defendida pelo texto de V&N*” (NASCIMENTO, 1990, p. 87); b) ora desvalorizando o objetivo do texto de 1989: “*Na verdade, V&N pretendem comparar os dois quadros teóricos – o da abordagem funcionalista com o da gerativista – com o objetivo de justificar uma opção pelo primeiro. Mas, há motivos para repensarmos esta colocação*” (NASCIMENTO, 1990, p. 87); c) ora desvalorizando o teor intelectual do texto de 1989, enviesado em sua opinião, como se depreende de suas palavras, arrematadas pela força argumentativa do marcador de argumentação “portanto”, dando um aspecto de veracidade inegável ao ponto de vista que assumia pela ruptura com Votre &

Naro: “Primeiramente, creio que, com essa linha de raciocínio, o texto de V&N pode levar o leitor menos atento a pensar que as duas abordagens são comparáveis, apresentando-se como alternativas para o tratamento de um mesmo fenômeno, de um mesmo objeto. E não o são. [...] A questão de se saber qual dos dois é melhor, portanto, não se coloca” (NASCIMENTO, 1990, p. 88).

Nascimento se colocou no debate que então se estabelecia de uma maneira questionável do ponto de vista epistemológico, pois sua defesa de que se estaria diante de programas com objetos diferentes, portanto incomparáveis e incomensuráveis, pode ser questionada, diante da ausência de uma reflexão sobre a distinção entre objeto observacional e objeto teórico (como também se pode apontar para o posicionamento dos funcionalistas no debate). A questão que faltou ser colocada com mais cuidado, e que acaba por fragilizar o posicionamento de Nascimento (1990), é a de que estaríamos diante de um mesmo objeto observacional (a língua), mas diante de objetos teóricos distintos (ora forma, ora função). Do que foi dito ao leitor, não se pode depreender essa importante diferença entre o que se considerava como objeto na reação do gerativista.

Outra estratégia argumentativa de Nascimento reforçava o ideal de cientificidade e contribuía para desqualificar o posicionamento de Votre & Naro em 1989: o uso de argumento de autoridade (como também haviam feito os funcionalistas), construído pela citação de textos de N. Chomsky, A. Redford., C. Franchi – autores reconhecidos por aqueles que se enquadravam em ‘grupos de especialidade’ que tratavam privilegiadamente da sintaxe. Ao utilizar a voz do outro, construindo uma rede enunciativa, Nascimento ancorou seu posicionamento em uma dimensão que o afastava de um ponto de vista individualizado e o colocava em diálogo com outros linguistas que validavam seu posicionamento, que, não se pode esquecer, defendia a abordagem do programa gerativista, mesmo que insistisse na produtividade do diálogo entre programas diferentes. A argumentação de Nascimento utilizou também longas referências a textos de Chomsky, referendando os posicionamentos a favor de seu ‘programa de investigação’.

Foi nas entrelinhas, nos implícitos dos dizeres, que o posicionamento negado em Nascimento se fez presente: “É importante ter isto em mente, pois, o diálogo entre pesquisadores que trabalham com quadros referenciais diferenciados torna-se praticamente impossível se não explicitarmos, de antemão, a natureza dos objetos estudados; os pontos de vista sob os quais eles são pesquisados; as definições das noções básicas [...]” (NASCIMENTO, 1990, p. 86). Por detrás dessa superfície lexical e sintático-semântica, o texto nos dizia mais: a) o apelo ao *pathos* do leitor, a quem se pede clareza e discernimento

para compreender o que se considerava científico; b) o reforço da validade de uma argumentação construída em método e procedimentos científicos; c) um *ethos* calcado na imagem simbólica do cientista, ou seja, quem fala, na verdade, é um ideal de ciência, e não um posicionamento subjetivo que reclamava por espaço institucional; d) por fim, o pressuposto de que todos esses aspectos não estavam presentes na 'retórica' de Votre & Naro, considerados, então, falhos em sua argumentação.

A 'retórica' de Nascimento, em sua essência, constituiu-se como reação à 'retórica' de ruptura adotada por Votre & Naro em 1989. Temos, assim, um agente que reage a um ataque, iniciando o debate que fez história na linguística brasileira: o título do texto indiciava ao leitor essa reação, ao citar o outro título de Votre & Naro. O caráter conciliador adotado na reação de Nascimento imprimiu a seu texto uma imagem simbólica de ciência plural que compreendia debates e divergências teóricas.

Em um distanciamento bem calculado, a 'retórica' de Nascimento ganhou ares de superioridade, pois centrada no *ethos* do cientista consciente de um campo aberto a diálogos e confluências, ainda que, em perspectiva epistemológica, muito vago na definição que adotou de objeto de pesquisa, que na realidade sustentava seu posicionamento.

2.3 O tom de ruptura reafirmado: a tréplica de Naro & Votre em 1992

Naro & Votre (dessa vez com autoria invertida: lugar de autoridade assumido por Naro tendo em vista sua representatividade na linguística brasileira?) delinearão a 'retórica' de sua tréplica, e conseqüentemente seu posicionamento diante do debate (que se encerrou pela publicação desse texto), pela contextualização da circulação dos textos: “*os pontos de vista que expressamos em nosso artigo [de 1989] [...] deram origem a uma discussão em números seguintes [...] a respeito da validade de algumas afirmativas que fizemos*” (1992, p. 285).

Na resposta ao texto de Nascimento (1990), havia traços de uma 'retórica' que desconfiava da atitude de conciliação adotada por Nascimento: “*de qualquer modo, a atitude predominante [...] é extremamente conciliatória, com a tendência a valorizar as presumíveis contribuições de cada uma das linhas de investigação*” (NARO & VOTRE, 1992, p. 285). Na manifestação de Naro & Votre, elementos linguísticos que denotavam, mais uma vez, a caracterização negativa do posicionamento assumido pelo gerativista em 1990: expressões como “*extremamente conciliatória*”, “*valorizar as presumíveis contribuições*”.

Reassumindo posição de ruptura com a possibilidade do diálogo científico entre programas divergentes, Naro & Votre (1992, p. 285) claramente se ma-

nifestaram: *“a nossa atitude era de confronto”*. A tréplica não se caracterizou apenas como resposta ao texto de Nascimento (1990), mas como discurso que novamente colocava a ruptura entre os pontos de vista: *“as aparências, entretanto, não são confiáveis, já que cada abordagem tem sua visão própria dos mesmos fenômenos. Para o funcionalista todos os mecanismos que têm a mesma função devem ser reunidos e analisados sob o mesmo prisma; já para o formalista o critério é estritamente formal [...]”* (NARO & VOTRE, 1990, p. 286).

Em diferentes trechos da argumentação de Naro & Votre (1992), o confronto entre os programas indicava a desvalorização da argumentação de Nascimento (1990) e se dava pelo realce do que Naro & Votre (1992, p. 287) consideraram como “confusões”: *“com o intuito de esclarecer algumas confusões já presentes no debate publicado queremos enfatizar, primeiro, que funcionalistas não estudam ‘os processos utilizados pelos falantes na construção do discurso’ [citação dos autores ao texto de Nascimento]”*. A marca gráfica incidia sobre o leitor como elemento enfático de uma ‘retórica’ que não só era de descontinuidade, como também de ausência de possível conciliação.

Em outros trechos do texto, ruptura e não legitimação na tréplica de Naro & Votre (1992), dessa vez em relação ao argumento de autoridade que sustentava a construção discursiva de Nascimento (1990), a tal ponto que a ‘retórica’ (com uso de terminologia que aproximava os funcionalistas de uma sociolinguística laboviana) deixou de negar não apenas a validade da postura conciliadora do gerativista, mas todo o programa estabelecido por Chomsky nas décadas de 1950 e 1960: *“a hipótese central, em confronto direto com a orientação chomskyana [...], é a de que a forma é a variável dependente, e as funções são as variáveis independentes. [...] queremos enfatizar também que não concordamos com a aproximação que Nascimento faz [...] entre nosso ponto de vista a respeito da natureza probabilística e indeterminística do uso da língua e a posição anti-behaviorista que Chomsky chama de ‘creative aspect of language use’ e atribui a Descartes”; “nós estamos muito mais cépticos a esse respeito, especialmente tendo em vista o nível pouco esclarecedor do gerativismo atual e levando em conta a imensa quantidade de recursos intelectuais e materiais gastos nas pesquisas gerativas durante os mais de trinta anos decorridos desde 1957”* (NARO & VOTRE, 1992, p. 287; 289).

Nesse último trecho citado, os funcionalistas criticaram o programa gerativista, ancorando-se em aspectos sociais e institucionais da ciência e da validade de suas práticas. Retomando pensamento de Bourdieu (1994), para quem a ciência é troca de valores, a ruptura com a postura científica adotada

pelos gerativistas, representados no debate pela postura de Nascimento (1990), encontrava-se em uma 'retórica' que trazia à discussão o investimento financeiro em pesquisas que, segundo Naro & Votre, se perdiam em suas propostas e não geravam conhecimento válido. Mais uma vez, os funcionalistas se afastavam de uma argumentação teórico-metodológica e apelavam para a desvalorização social de um programa que de fato viam como opositor. Estava descartada qualquer possibilidade de ato polido por meio da linguagem, pois o emprego de expressões como "pouco esclarecedor", "imensa quantidade de recursos intelectuais e materiais gastos" nos colocam diante de um questionamento do programa e da formação de pesquisadores no domínio teórico da Gramática Gerativa. A estratégia argumentativa era a de ver com desconfiança o lugar de qualidade que o opositor ocupava.

O apelo ao leitor, como fez Nascimento (1990) em mesma estratégia, encerrou a 'retórica' de Naro & Votre (1992: 289): "*a título de ilustração, convidamos o leitor a considerar as duas análises de VS em português e daí tirar suas próprias conclusões*".

Nessa perspectiva de combate entre diferentes vozes históricas e discursivas, gerativismo e funcionalismo estavam em dimensões contrárias em todos os sentidos, inclusive naquelas que orientavam diretrizes da condução social e institucional das pesquisas.

Conclusão

O 'quadro sócio-retórico' de análise em *Historiografia da Linguística* considera que a produção e a circulação de ideias na prática científica podem ser compreendidas por meio da observação de eixos que definem continuidades e descontinuidades. Esses eixos compreenderiam os seguintes processos¹⁸: a) em um primeiro momento, o cientista, consciente de uma tradição científica (quando este de fato existir) para tratamento de um problema, constata que essa tradição não é mais capaz de soluções adequadas; dúvidas se instauram sobre a tradição poder resolver ou não esse problema; b) esse cientista elabora, então, a proposição de um novo modelo, que contém, em sua criação, a descontinuidade com a tradição, reconhecida, mas negada: um problema é identificado e requer investigação; c) o cientista, em consequência, elabora discursos comparativos em que testa o alcance de seu modelo e estabelece uma prática de pesquisa que se opõe a outras práticas.

¹⁸ A definição desses eixos é feita, em outra perspectiva de análise, por Dutra (2008).

Nesse último processo, situa-se a ‘retórica’ de ruptura, que ressalta qualidades para resolução de problemas de um determinado ‘programa de investigação’. Toda ‘retórica’, portanto, articula-se a dimensões linguísticas (elemento necessário para sua elaboração e difusão), históricas (pertencimento a contextos específicos de circulação das ideias) e institucionais (as vinculações sociais e ideológicas das ideias).

Considerando esses elementos, vimos nesta análise que o tom conciliador de Nascimento (1990) no debate pode ser visto como reflexo, ainda que não estabelecido programaticamente, de um grupo que começava a delinear suas intenções de mesclar pontos de vista e procedimentos metodológicos aparentemente contraditórios. Já o tom de ruptura adotado pelos funcionalistas colocou no ponto central do debate a negação dos referenciais gerativistas e das abordagens formalistas, consideradas como insuficientes para a descrição, análise e explicação linguísticas.

Em uma reflexão que estabelece questionamentos futuros, é possível delinear uma indagação sobre o diálogo desses dois grupos com o campo da sociolinguística, pois, naquele contexto nacional de pesquisa linguística, os funcionalistas estavam articulados com pesquisas sobre variação, e os gerativistas começavam a propor bases para um projeto de configuração ousada exatamente com estudos de variação. No substrato desse debate, estaria uma outra disputa não verbalizada sobre quem ganharia essa queda de braços com o campo da sociolinguística? E mais, nesse debate entre forma e função, estariam presentes também ecos de outro debate travado anos antes, nas páginas da mesma revista, em torno do posicionamento do linguista em meio à pluralidade teórica e à configuração de projetos de investigação entre José Borges Neto e Ana Müller, de um lado, e Fernando Tarallo, de outro? Duas questões que pedem novas histórias a serem contadas.

Estamos, assim, diante de um espaço de embates de ideias e posicionamentos sociais e institucionais que colocam inevitavelmente a ciência e sua prática em uma configuração complexa, pelo que motiva e expõe, entre *discutir* e *convencer*, conferindo, portanto, peso ao lado humano esquecido das investigações científicas.

Referências

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Em busca de uma história a ser contada: a recepção brasileira à Gramática Gerativa. *Revista da Anpoll*, São Paulo, n. 29, v. 1, p. 260-291, 2010.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Manual de Linguística: homonímia ou polissemia na história?* DELTA, São Paulo, v. 28, p. 129-160, 2012.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Retórica de ruptura e descontinuidades nas ciências da linguagem: um estudo pela Historiografia da Linguística. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 119-141, 2015.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A Historiografia da Linguística e a retórica dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, dez. 2016.
- BORGES Neto, José. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAMACHO, Roberto. O papel do contexto social na teoria linguística. *Alfa*, Araraquara, n. 38, p. 19-36, 1994.
- DIK, S.C. Some Principles of Functional Grammar. In: Dirven, R.; Fried, V. (Ed.). *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 81-100.
- DILLINGER, Mike. Forma e Função na linguística. *DELTA*, São Paulo, v.7, n.1, p. 395-407, 1991.
- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Pragmática da investigação científica*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- MURRAY, Stephen. *Theory groups and the Study of Language in North America. A social history*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994.
- NARO, Anthony Julius; VOTRE, Sebastião. Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma. *DELTA*, São Paulo, v.8, n.2, p. 285-290, 1992.
- NASCIMENTO, Milton do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, São Paulo, v.6, n.1, p. 83-98, 1990.
- NARO, Anthony Julius. Prefácio. In: Cunha, M.A.F.; Oliveira, M.R.; Martelotta, M. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj: DP&A Editora, 2003. p. 9-10.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- NEVES, Maria Helena de Moura. Estudos funcionalistas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 72-104, 1999.
- ORLANDI, Eni. O funcionalismo e o formalismo na linguística brasileira dos anos 60/80 do século XX. In: Barros, D.L.P.; Fiorin, J.L. (Org.) *A fabricação dos sentidos: estudos em homenagem a Izidoro Blikstein*. São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2008. p. 141-153.
- RÉBORI, Maria Victoria; PESSOA Jr., Osvaldo. (Org.) *Epistemologia da linguística: problemas e métodos*. Série Lógica e Teoria da Ciência, n. 38. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2001.
- SWIGGERS, Pierre. The history writing of Linguistics: a methodological note. *General Linguistics*, n. 21, v. 1, p. 11-16, 1981.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, Métodos y Problemas en la Historiografía de la Lingüística. In: Zumbado, G.C. et al. (Ed.) *Nuevas Aportaciones a la Historiografía Lingüística, Actas del IC Congreso Internacional de la SEHL*. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 39-60, 2013.
- VOTRE, Sebastião.; NARO, Anthony Julius. Mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, São Paulo, v.5, n.2, p. 169-184, 1989.

Recebido em 24 de novembro de 2016.

Aceito em 9 de fevereiro de 2017.

PREPOSIÇÕES TRANSVERSAIS EM ARTIGO DE OPINIÃO

TRANSVERSAL PREPOSITIONS IN OPINION ARTICLES

Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini

Universidade Estadual de Londrina
edneiaabbernini@hotmail.com

Ana Cristina Jaeger Hintze

Universidade Estadual de Maringá
anacristinahintze@yahoo.com.br

Tatiane Henrique Sousa-Machado,

Universidade Paranaense
tatiane@unipar.br

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo geral evidenciar por meio das análises do *corpus* selecionado - artigos de opinião do jornal Folha de São Paulo - como as preposições do eixo transversal contribuem para a organização discursiva, a partir da perspectiva da Descrição Funcional. Através de pesquisa quantitativo-qualitativa de cunho interpretativo, buscaremos verificar como essas preposições atuam na construção do texto (discursivização), bem como analisar a sintaticização dessas preposições no *corpus* eleito e os processos de semanticização. Das análises dos vinte e seis artigos selecionados, verificou-se que as preposições constroem sentidos, a partir de seu contexto e cotexto.

PALAVRAS-CHAVE: preposições; eixo transversal; língua portuguesa; descrição funcional.

ABSTRACT:

This paper aims to evidence by analyses of selected corpus – opinion articles from Folha de São Paulo Newspaper – how the prepositions of the transversal axle contribute to the discursive organization, from a Functional Description perspective. Through a quantitative-qualitative research, interpretative style, we will try to verify how these prepositions act in the construction of the text, as well as analyze the sintaticization of these prepositions in the elected corpus and the semanticization process. From the twenty-six analyses, we verified that the prepositions construct senses, based on context and cotext.

KEYWORDS: prepositions; transversal axle; Portuguese Language; functional description.

Introdução

A partir da perspectiva funcional de mudança linguística, com base no estudo das preposições do eixo transversal proposto por Ataliba T. de Castilho (2004, 2010), este texto apresenta uma análise funcionalista, indo além do que propõe e definem as gramaticais tradicionais. É, portanto, uma pesquisa quantitativa-qualitativa de cunho interpretativo, pois levantaremos a quantidade de ocorrências dessas preposições e realizaremos uma análise interpretativa dessas ocorrências.

Neste artigo, defende-se uma perspectiva funcionalista para explicar a semântica das preposições, baseada em categorias prototípicas. Leva-se em conta a contribuição de elementos pragmáticos e cognitivos na construção do significado, tomando-se como referência central a proposta de Castilho (2004 e 2010). Para isso, explora-se a maneira como o sentido básico – localizar no espaço e no tempo os termos que as preposições ligam – ocorre. Questiona-se, portanto, como as preposições contribuem para a organização discursiva?

Dentro de uma perspectiva cognitiva, leva-se em conta a percepção do usuário da língua sobre a realidade que o cerca. Nesse caso, o antecedente da preposição é mais saliente (a Figura) e desempenha uma função em relação ao seu complemento, menos saliente (o Fundo ou o Ponto de Referência), por isso, há entre eles uma relação assimétrica. Com base nesse pressuposto, o objetivo geral de nosso trabalho é: analisar as preposições transversais em artigos de opinião, considerando a perspectiva da Descrição Funcional e os objetivos específicos se desdobram em: i) analisar processos de semanticização de preposições do eixo transversal; ii) verificar como as preposições do eixo transversal atuam na construção do texto (discursivização) e iii) analisar a sintaticização das preposições do eixo transversal.

Para realização deste estudo, levantamos como pressuposto que as preposições são dotadas de sentido e conforme construções discursivas são muito mais que palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo relação entre ambos.

Primeiramente para fins de contextualização, apresentamos definições tradicionais de preposição e na sequência a definição funcional proposta por Castilho (2004, 2010). Com base nesse percurso, realizamos as análises, considerando excertos retirados dos artigos de opinião do período entre os dias

01 a treze de julho, do Jornal Folha de São Paulo, da coluna – Tendências e Debates, totalizando vinte e seis artigos.

1. Preposições

1.1. *Preposições sob a perspectiva tradicional*

É comum encontrarmos na maior parte das gramáticas a falta de referência ao aspecto semântico das preposições, como se elas fossem ‘vazias de sentido’, como se elas fossem utilizadas apenas para relacionar elementos dotados de sentido na sentença. Para confirmar isso, selecionamos algumas definições de gramáticos e lexicógrafos. De acordo com Cunha & Cintra, preposições são “palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente).” (1985, p. 542).

Para Napoleão Mendes de Almeida, as preposições são conectivos, pois desempenham função de ligação; “palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada.” (1969, p. 306) E acrescenta: “(do lat. *prae* = diante de, mais *positionem* = posição) pelo fato de porem na frente de uma palavra outra que a completa.” (idem).

Para Bechara a preposição é

uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe – e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. (BECHARA, 2009, p. 296).

Esse mesmo autor, em subitem ‘Preposição e significado’ destaca o papel semântico das preposições: “cada preposição tem o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido), em acepções particulares que emergem do nosso saber sobre as coisas e da nossa experiência de mundo.” (BECHARA, 2009, p. 298). E acrescenta que “não se deve perder de vista que, na relação dos ‘significados’ das preposições, há sempre um significado unitário de língua, que se desdobra em sentidos contextuais a que se chega pelo contexto e pela situação”. Constata-se neste autor, uma discussão mais ampla para essa classe gramatical, em relação aos outros gramáticos citados.

Essas definições mais tradicionais se mantêm em dicionários e obras lexicográficas como o verbete do Dicionário Aurélio, no qual encontramos: “palavra invariável que liga orações ou partes da oração, estabelecendo entre elas numerosas relações.” (2008, p. 651). Segundo Soares Amora “palavra invariável que liga dois termos, estabelecendo entre eles diferentes relações” (2009, p. 570-571). Para Silveira Bueno, “palavra invariável que liga partes da proposição dependentes uma das outras, estabelecendo entre elas diferentes relações” (2000, p. 621).

As gramáticas ainda apresentam as classificações em essenciais e acidentais, bem como as locuções preposicionais. O que não é destaque nas gramáticas é a mudança de sentido estabelecida, exatamente, pela seleção/escolha da preposição: correr ao sol, correr do sol; falar de você, falar com você, falar para você, por exemplo. Já uma definição funcionalista, vai além do que propõe a gramática normativa e isso será apresentado a seguir.

1.2. Preposições sob a perspectiva funcionalista

Por um viés funcionalista, as preposições desempenham funções, indo além de suas propriedades puramente estruturais, de acordo com Ataliba T. de Castilho (2010, p. 583) “cada preposição tem um sentido de base, de localização espacial ou temporal”, logo é inaceitável a explicação de ‘sentido vazio’.

De acordo com Castilho, as preposições integram a classe dos nexos gramaticais, ligam palavras e sentenças e em seus usos prototípicos posicionam no espaço os referentes dos termos que relacionam. Para este autor,

Tanto as preposições simples quanto as preposições complexas (ou ‘locuções prepositivas’) podem ser consideradas operadores que realizam uma ligação assimétrica entre um objeto A1, [denominado por ele de Figura], e um objeto B [Fundo], com relação ao qual pretendemos localizar A. (CASTILHO, 2004, p.12)

Essa localização de objetos, que funciona de forma assimétrica, e sua inserção no Espaço são mecanismos básicos na construção dos sentidos, que operam também com outras categorias cognitivas como Visão, Movimento. Para Castilho, “arranjos espaciais são igualmente criados quando um verbo se associa à preposição para relacionar a FIGURA ao FUNDO, tratados então como Origem, Meta, Recipiente, etc.”¹ (CASTILHO, 2004, p. 12). Por sua vez

¹ Figura: informação mais importante veiculada pela sentença, expressa pelos argumentos internos; corresponde ao termo antecedente nas gramáticas tradicionais; Fundo (ou Ponto de referência): informação sentencial secundária, veiculada pelos adjuntos; corresponde a consequente.

Castilho (2010, p. 584-585) substitui o termo Fundo por Ponto de Referência. De acordo com esse mesmo autor (*on line*, p. 9), “É assimétrica a relação entre o objeto que queremos localizar e o ambiente em que vamos localizá-lo, dadas suas diferenças de tamanho, conteúdo, orientação, ordem, direção, distância, movimento ou até mesmo dada a combinação dessas propriedades.” Para Figura e Fundo, Oliveira (2010) nomina de Trajetor e Marco. Para esta autora a comprovação dessa assimetria “está no fato de o marco ser normalmente maior que o trajetor” (OLIVEIRA, 2010, p. 69) e “o marco serve de referência para a localização do trajetor” (idem: 70), e o “controle do trajetor pelo marco” (p.71) como forma de inclusão e contenção.

Castilho (2010, p. 583) apresenta as três funções das preposições: “função sintática: ligação de palavras e de sentenças”; “função semântica: atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço” e “função discursiva: acréscimo de informações secundárias ao texto e organização do texto, no caso das construções de tópico preposicionado”.

Seguindo um critério semântico, Castilho propõe a distribuição das preposições em cinco eixos espaciais, em função de seus sentidos de base: Preposições do eixo Horizontal (origem/meta); Preposições do eixo Vertical (inferior/superior); Preposições do eixo Transversal (anterior/posterior); Preposições do eixo Continente ~ Conteúdo e Preposições do eixo Proximidade ~ Distância. Para este trabalho nos deteremos às preposições do eixo Transversal, subdivididas em: **Anterior**: *ante, diante de, antes de, em frente de, em face de, defronte de/a, à frente de*; e **Posterior**: *atrás de, por trás de, após, depois de, em pós de*.

Ao estudar as preposições indicativas de espaço transversal e a **Lexicalização** (processo de criação de itens lexicais a partir de um conjunto de categorias e subcategorias cognitivas prévias à enunciação), Castilho observou em sua pesquisa uma frequência maior das preposições que apresentam o traço /+Anterior/ em relação à /+Posterior/, 79% e 21% respectivamente. Ao comparar diacronicamente a produtividade de preposições simples diante das complexas (locuções prepositivas), e a ocorrência de alguma mudança do século XIX para o século XX, constatou que as preposições /+Anterior/ também prevalecem sobre as /+Posterior/. Outra questão diacrônica é o possível desaparecimento das preposições *ante* e *perante*, contrariando a previsão de que a forma regramaticalizada *perante* pudesse substituir *ante*, como ocorreu com a preposição *para* em relação à *a*.

Em relação à **Semanticização** (processo de criação, alteração e categorização dos sentidos), concernente às preposições, Castilho questiona a criação e as alterações de sentido a partir de categorias cognitivas de base. Questiona ainda

se as preposições “seriam completamente vazias de sentido e a semântica das expressões preposicionadas decorreria dos termos que elas relacionam” (2004, p. 20). Em função disso, hipotetiza que as preposições “têm um sentido prototípico, dado pelas categorias e subcategorias cognitivas, que se desdobram por processos vários em traços semânticos derivados”. (CASTILHO, 2004, p.20). E acrescenta que: “Os sentidos prototípicos das preposições correspondem às categorias semântico-cognitivas de POSIÇÃO NO ESPAÇO, DESLOCAMENTO NO ESPAÇO, DISTÂNCIA NO ESPAÇO e MOVIMENTO.” (idem, p. 20) e se detém a Categoria Semântica – “Eixo Transversal”, derivada da Categoria Cognitiva – “Posição no Espaço”, derivada ainda da Categoria cognitiva de Base – “Espaço”. Adverte, porém, que seria ingênuo supor que as preposições representem fielmente os eixos espaciais propostos por ele, pois a criatividade humana intervém de diferentes modos, “promovendo alterações nos sentidos prototípicos.” (idem, p. 21), mesmo que as preposições do eixo transversal preservem “com maior ou menos vigor o valor prototípico de ESPAÇO” (idem, op. cit) sejam elas para denotar o Espaço Anterior ou Espaço Posterior.

A partir dessa explanação, Castilho passa a apresentar e analisar as ocorrências das preposições em relação ao Espaço Anterior. As primeiras preposições são *ante* e *perante* sendo que elas preservam seu valor prototípico quando o Fundo foi lexicalizado por Objeto, Concreto ou Abstrato. Já em relação à preposição complexa *antes de*, ocorre alteração de sentido quando passamos de Espaço Anterior para Tempo Anterior: “Quando o dispositivo sociocognitivo desativa na preposição complexa *antes de* seu sentido prototípico de ESPAÇO ANTERIOR, ele ativa ao mesmo tempo o sentido de TEMPO ANTERIOR atribuído à FIGURA” (CASTILHO, 2004, p. 22-23). Outra alteração de sentido ocorre quando o Fundo for lexicalizado por um Evento. Para este autor, um objeto se desloca no Espaço e, ao fazê-lo, vai ocupando diferentes pontos na linha do Tempo ou ainda com característica modal, como ocorreu com *em face de*. Assim, propõe uma escala ESPAÇO > TEMPO > CAUSA > MODO. A presença dessas bases de sentido será analisada em nosso *corpus* de pesquisa.

No que se referem às preposições que denotam Espaço Posterior (*depois de*, por exemplo), elas sofrem processos idênticos de semanticização. Além dos casos em que se preservou o sentido etimológico e cognitivo de base, em que Figura e Fundo sejam Objetos, há ainda casos em que se ativa Tempo e se desativa Espaço Posterior se Figura e Fundo forem expressões temporais ou se Fundo for um Evento.

Em outro trabalho Castilho (2007b, p. 106) justifica por que é dada prioridade cognitiva ao Espaço: “Porque o espaço é uma experiência humana primor-

dial, na qual convergem (i) a percepção da capacidade de movimento corporal e (ii) a percepção das coisas que rodeiam o ser humano como entidades únicas.”

Quanto à **Discursivização** (processo de criação do texto; um conjunto de atividades de negociação conversacional em que se envolvem o locutor e o interlocutor), a preservação das categorias Espaço (ou Lugar) e Tempo “concorrem para o funcionamento das preposições no eixo transversal como Construções de Tópico, desativando-se o valor de lugar físico e de tempo cronológico, ativando-se significações tais como ‘espaço do discurso’, ‘tempo do discurso’ (CASTILHO, 2004, p. 28), como, por exemplo, em: “**Ante** tão amorosas palavras, e diante das explicações, não me cabe fazer nada além de acatar seu pedido”. Se o produto da discursivização é o texto, o autor sugere um estudo das preposições na organização do texto para verificar se elas atuam como: introdução do tópico discursivo; agregação de informação secundária; determinação – indeterminação; impessoalização do tópico; articulação do texto. As preposições /+Posterior/ (*depois*, por exemplo) são mais comuns como conectivos textuais, funcionando como sequenciador do discurso. Além disso, segundo Castilho, “a grande quantidade de adjuntos adverbiais constituídos por essas preposições mostram que seu papel discursivo mais importante é o de agregar informações secundárias à estrutura tópica”, o que se caracteriza como uma gramaticalização.

Castilho (2004, p. 30) propõe uma escala de **Gramaticalização**: Preposições mais gramaticalizadas: *de, em, a, para, com, por*; medianamente gramaticalizadas: *sem, sob, sobre, até, entre, contra, desde, após*; menos gramaticalizadas: *ante, perante, durante, exceto, salvante, salvo, conforme, trás, segundo*. Essa escala vai dos itens mais frequentes e com maior amplitude sintática, para os itens menos frequentes, de menor amplitude sintática.

A gramaticalização se divide em três subprocessos que ocorrem simultaneamente, sem hierarquia entre eles: fonologização, que são alterações no corpo fônico das palavras, como ocorreu em *facie > face; de+post > depois*; morfologização, alterações que afetam o radical e os afixos; sintaticização, alterações que afetam os arranjos sintagmático e sentencial, as preposições introduzem argumentos selecionados pelo predicador e adjuntos. De acordo com Castilho, a preposição *ante* “introduz argumento interno oblíquo e adjuntos adverbiais de lugar, tempo e qualidade, distanciando-se um pouco das outras preposições do mesmo eixo.” (CASTILHO, 2006, p. 511). Estudando a **Sintaticização** das preposições do eixo transversal, Castilho diagnosticou que elas “desempenham as funções de argumento e adjunto adverbial, com larga predominância desta última função” (2004, p. 31).

Diante das contribuições dos estudos de Castilho (2004, 2006, 2010, dentre outros) que considera a existência de sentidos prototípicos às categorias semântico-cognitivas de posição de espaço, deslocamento, distância e movimento; descrevendo-se a categoria espaço nos eixos horizontal, vertical e transversal, contudo, no presente estudo, dedicamos a analisar o deslocamento de sentido prototípico das preposições do eixo transversal entre usos mais concretos em direção a usos mais abstratos.

2. Análise das preposições transversais em artigos de opinião

A partir de nossos objetivos, passaremos à análise do *corpus* selecionado, conforme levantamento das preposições do eixo transversal em artigos de opinião². Partiu-se para tanto das contribuições teóricas de Hilla (2008) e Rodrigues (2005) acerca da constituição do gênero discursivo estudado. Segundo Bräkling (2000, p.226), o artigo de opinião parte de uma questão controversa, acrescentando que:

(...) é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, apud HILA, 2008, p.5)³

Além disso, conforme Hilla (2008) e Rodrigues (2005) o horizonte temático do artigo de opinião orienta-se por meio da seleção de expressões valorativas acerca de acontecimentos sociais. Nesse contexto, cabe ao jornalista, selecionar, interpretar e escolher fatos, lidando com a linguagem como articulista (RODRIGUES, 2005).

Na organização composicional do artigo de opinião cabe ao autor articular vozes, aproximar-se de algumas e distanciar-se de outras, organizando vozes, recorrendo a modalizadores, operadores argumentativos (RODRIGUES, 2005).

² O corpus analisado foi constituído de vinte e seis artigos de opinião, da coluna Tendências e Debates do Jornal Folha de São Paulo, do dia 01 a 13 de julho de 2012. Diariamente, são publicados dois artigos de diferentes autores. Esses artigos completos estão disponíveis no site <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio>

³ BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R.(Org.) A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.221-247.

Vale destacar que não é objetivo do presente estudo apresentar as especificidades discursivas desse gênero em foco, mas sim, demonstrar como as preposições do eixo transversal, por meio dos processos de gramaticalização contribuem para a articulação argumentativa do artigo de opinião.

Para este trabalho nos deteremos às preposições do eixo transversal, conforme Castilho (2004 e 2010), subdivididas em: **Anterior**: ante, diante (de), antes de, em frente de, em face de, defronte (de/a), à frente de, perante; e **Posterior**: trás, atrás de, por trás de, após, depois de, em pós de. As preposições desse eixo também representam o Espaço “tomando por referência a orientação do corpo humano: olhando para frente se constrói o Espaço Anterior, olhando para trás se constrói o Espaço posterior” (CASTILHO, 2010, p. 601) e acrescenta que valores temporais de futuro e passado derivam disso. “À nossa frente, miramos o futuro. Às nossas costas, o passado” (idem). Para Batoréo

O Futuro é conceptualizado como o que vai acontecer *depois* do momento presente, isto é, mais *à frente* (=à *direita*) no eixo da representação temporal – concebido e visualizado como uma linha horizontal que percorre da Esquerda para a Direita -, enquanto o Passado, pelo contrário, é representado como o que aconteceu *antes*, isto é, mais *atrás* no eixo temporal (=à *esquerda*). (destaques da autora). (BATORÉO, 2000, p.536)

De acordo com levantamento, a maioria das preposições do eixo transversal presente nos artigos de opinião analisados são /Anterior/ - 10 ocorrências contra 7 do eixo transversal /Posterior/, não sendo uma diferença tão significativa, mas confirmando o que Castilho já observara “os objetos localizados no espaço diante dos olhos têm mais relevância cognitiva do que aqueles localizados às costas” (CASTILHO, 2004, p. 18). Provavelmente, essa diferença não tenha sido tão significativa, em função da característica do gênero textual em análise: apresentar “questões polêmicas, controversas, normalmente surgidas a partir de um fato acontecido e noticiado.” (HILA, 2008, p. 5).

Em relação às ocorrências de preposições simples diante das preposições complexas (locuções prepositivas), definida por Castilho (2010, p. 588) como “um advérbio ou um substantivo antecedido opcionalmente por certas preposições e seguidos obrigatoriamente pelas preposições *de* ou *a*.”, os resultados de nosso *corpus* mostram que as ocorrências das preposições complexas prevalecem sobre as simples: 13 ocorrências de complexas contra 4 de simples, evidenciando na amostra desse gênero,

artigo de opinião, maior gramaticalização das preposições complexas sobre as simples.

Em relação à preposição *ante*, Poggio afirma que no latim “houve um processo de recategorização sintática, quando a forma adverbial *ante* foi empregada como preposição, passando, assim, à outra classe gramatical” (2002, p. 165) como advérbio. Acrescenta que houve outras formas de alargamento da significação de *ante*, tanto no latim quanto em português.

Das ocorrências da preposição complexa *antes de*, diagnosticamos que três delas introduzem Tempo:

(1) Para curtir a peça, tivemos de sair cedo: o teatro Alfa fica muito longe do nosso mundinho, o trânsito das 19h30 estava bravo e precisávamos chegar **antes das** 21 horas, para tentar evitar congestionamento na hora de entregar o carro ao serviço de valets da Estapar. (10/07)

(2) O que os jornais não podiam era ser contra São Paulo. Um jornal tenentista, que apoiava o governante então provisório, Getúlio Vargas, teve sua sede destruída **pouco antes do** 9 de julho. (09/07)

(3) Será difícil, porém, agradar as mulheres mantendo o sexo feminino excluído da hierarquia eclesiástica. Será difícil atrair jovens proibindo o sexo **antes do** matrimônio. (06/07)

No exemplo (2), há a presença de um Intensificador dessa preposição complexa – **pouco** antes do. Há uma ocorrência da preposição *antes de* com Especificador de focalização Anterior: “Não é difícil entender por que a imprensa paulista agia assim. Se os jornais escolheram mobilizar em vez de informar, é porque haviam vestido farda **bem antes da** deflagração do conflito.” (09/07) introduzindo um Evento – o “conflito”. Já em “Mas não é por eu estar sendo ameaçada que irei parar de trabalhar ou pensar **duas vezes antes de** uma decisão.” (13/07) há um Especificador de Graduação, introduzindo também um Evento – a “decisão”.

Considerando que *antes*, assim como *anteriormente*, derivaram de *ante* – advérbio latino – encontramos ocorrências com esse valor semântico:

(4) No Brasil, escolas privadas e centenas de escolas públicas alfabetizam aos seis anos **-antes** no terceiro período da pré-escola, **agora** no primeiro ano do ensino fundamental. No plano internacional, todos os países com o sistema alfabético de escrita alfabetizam seus alunos no primeiro ano da escola formal. (12/07)

(5) **Agora**, são de submissão obrigatória apenas operações cujas partes ou grupos econômicos possuam faturamentos brutos equivalentes ou superiores a R\$ 750 milhões, de um lado, e R\$ 75 milhões, do outro--**antes**, os valores eram respectivamente R\$ 400 milhões e R\$ 30 milhões. (08/07)

Ambos relacionam dois tempos: ‘antes’ e ‘agora’. Outro exemplo com o advérbio *antes* relaciona gradação temporal estabelecida pelos dois advérbios em destaque: “Há um comportamento nitidamente ideológico de juízes da Suprema Corte e de ministros do STF em pronunciamentos públicos, **antes** raros e **a cada dia** mais frequentes, sobre temas da pauta política e às vezes até mesmo sobre o conteúdo de processos que ainda vão ser julgados por eles mesmos.” (01/07).

Há um exemplo com *antes*, com função de conjunção subordinativa temporal: “Emergiu ainda trazendo na ponta do bico o peixinho que tinha acabado de apanhar. Vi seu brilho, **antes de** ser engolido. E o pinguim tornou a mergulhar, nadando de um lado para outro com uma rapidez espantosa.” (10/07).

Encontramos no material em análise uma ocorrência de *diante de* que é uma regramaticalização de *ante* > *antes* >. Segundo Poggio (2002, p. 166) essa preposição passou por dois processos de morfologização: “o primeiro, ao se fundirem *de* e *ante*, obteve-se uma forma simples (*diante*), enquanto o segundo encontra-se num estágio intermediário, que é o da formação da locução *diante de*”; com preposições que denotam Espaço Anterior tendo como Fundo um Objeto Concreto, mas com valor metonímico: “No Brasil, a pedagogia da alfabetização ficou paralisada desde a década de 1970. Jogamos fora o bebê e a água do banho. Paramos de formar professores alfabetizadores, paramos de alfabetizar as crianças, tudo em nome de uma ideologia que afirma que o aluno é um Champollion **diante da** pedra de Roseta, capaz de descobrir por si mesmo o código alfabético.” (12/07).

Também com valor metafórico e metonímico, temos: “Por cinco décadas, é provável que ele tenha acordado todos os dias e se levantado da cama para viver em favor de si mesmo, de alguém ou de uma causa. O amanhã aparecia luminoso **diante de** seus olhos, incentivando-o a moldar seu presente e seu futuro.” (04/07) pois há um valor abstrato em “diante de seus olhos” com o sentido figurado de razão. Para Poggio “Expressões metafóricas na linguagem diária podem introduzir as pessoas na natureza metafórica dos conceitos que estruturam as atividades diárias” (2002, p. 270).

Há mais três ocorrências com Fundo Abstrato, com destaque para o segundo exemplo, pois o fundo é lexicalizado por um Evento: o “conflito”.

(6) Cada homem, mulher, criança ou adolescente foi levado à rua por uma razão distinta. Só há possibilidade de inclusão **diante dessa** compreensão e emprego de esforços, recursos e ideias novas para não padronizar atendimentos. Não há solução total e nem deve haver prática totalitária. (12/07)

(7) O que foi diferente, isto sim, foi seu algoz. Em geral, a verdade sucumbe **diante do** conflito de versões dificilmente verificáveis pela imprensa. No caso da chamada Revolução Constitucionalista, no entanto, foi da própria imprensa que partiram os disparos que atingiram a verdade. (09/07)

(8) Contudo, não devemos ficar estarecidos e paralisados **diante do** fato consumado. (03/07)

Castilho (2010, p. 590) afirma que se tem admitido que algumas preposições estão em processo de substituição no Português Brasileiro e de acordo com ele, *ante* estaria em processo de desaparecimento, sendo substituída pela preposição complexa *diante de*. Em nosso material, houve apenas a ocorrência de *diante de* (cinco ocorrências) e nenhuma de *ante* confirmando esse indício.

A preposição *trás* deriva de *trans* indicando espaço /transversal posterior/, já *atrás* deriva de *ad + trans* ocorrendo em forma de preposição complexa como em: “Ficamos chocados. Afinal, amar o próximo não é crime aqui e nem qualquer outro lugar do mundo. Fomos **atrás de** mais informações, pois até agora não recebemos nenhum informativo ou comunicado oficial.” (07/07) e em forma de pronome-advérbio em: “A decisão desta vez foi do prefeito Gilberto Kassab. Pressionado pela sociedade e pela mobilização nas redes sociais, voltou **atrás** e desautorizou o secretário Edsom Ortega.” (07/07). Temos uma ocorrência também de *trás* com função dêitica, classificado, portanto, como pronome e não como preposição, marcando essa posição posterior em relação ao discurso: “Existia até uma certa rejeição. Uma brincadeira comum entre os meninos era dizer que ‘quem chegar por último é mulher do padre’ -e era grande o esforço para não ficar para **trás**.” (06/07).

Pós deriva de *post* e *após* é uma regramaticalização de *pós e depois* é uma nova regramaticalização da mesma base *post* e em nosso material apresenta-se em forma de preposições simples e complexas:

(9) **Depois de** dois anos em situação de rua, são praticamente irresgatáveis pelos métodos já experimentados as pessoas que os doutores querem ver depositadas em albergues. (12/07)

(10) O cientista político Arend Lijphart, em seu livro “Democracies”, de 1984, detectou, em todo o mundo, apenas 20 países em que não houvera ruptura institucional **depois da** Segunda Guerra. (05/07)

Esse conselho escolhe, **após** rigoroso processo internacional de busca e seleção, o reitor da universidade. (11/07)

(11) (Sim, Auschwitz 1 e Theresienstadt continuariam a funcionar por alguns anos **após** a guerra, com outros inquilinos e sob nova direção.) (08/07)

(12) Alguns dias **após** o encontro do ex-presidente Lula com o deputado Paulo Maluf, nos jardins da mansão da rua Costa Rica, na capital, para selar o apoio do PP a Fernando Haddad, candidato a prefeito de São Paulo pelo PT, você já deve ter se perguntado: por que um fato habitual na nossa vida política, a aliança entre partidos com origens, projetos e compromissos antagônicos, causou tanta perplexidade e indignação da maioria dos brasileiros? (03/07)

(13) O menino Pavlik Morozov foi premiado pelo estado totalitário por promover a delação de seu pai. Ganhou do regime uma estátua em troca da ajuda. Seu pai morreu num gulag. É desnecessário descrever aqui o grau de desconstrução atingido pela sociedade soviética **após** anos de vigência de tal modelo totalitário de justiça criminal. (01/07)

Em relação à preposição complexa *depois de*, os exemplos citados introduzem tempo posterior: “**Depois de** dois anos” e “**depois da** Segunda Guerra” e o último exemplo de *após* também exerce essa função, introduzir Tempo: “É desnecessário descrever aqui o grau de desconstrução atingido pela sociedade soviética **após** anos de vigência de tal modelo totalitário de justiça criminal.”. Em relação ao primeiro exemplo com a preposição *após*, essa introduz um Evento: “**após** rigoroso processo internacional”, enquanto os outros dois introduzem Tempo, mas diferente do exemplo já citado, pois estes relacionam dois tempos – um anterior e outro posterior: “funcionar por alguns anos **após** a guerra,” e “Alguns dias **após** o encontro do ex-presidente Lula”.

Ainda em relação a *depois*, em nosso *corpus* há duas ocorrências em que funcionam como conjunção subordinativa, ambos com base semântica temporal.

(14) É bom que as autoridades políticas falem em alfabetização na idade certa. Pelo menos começam a falar do problema, **depois de** ter torrado bilhões em programas ineficazes de alfabetização de adultos. (12/07)

(15) ‘É letra morta?’, perguntou-se **depois que** a Lei de Acesso à Informação entrou em vigor. (02/07),

Castilho (2010, p. 603) destaca entre essas preposições a preferência na língua culta pelo uso de *depois*. Também em relação a essas duas preposições, Castilho (2010, p. 590) apresenta como o provável desaparecimento de *após* sendo substituído por *depois de*. No entanto, em nosso material, se considerarmos apenas as preposições há um maior número de ocorrências (quatro) de *após* e menor número de *depois de* (duas), contrariando as proposições de Castilho.

Na análise referente à utilização das preposições na organização do texto (discursivização), destacamos dois exemplos em que as preposições *antes* e *depois* funcionam como sequenciador do discurso. Funcionam, portanto, como construções de tópico, desativando o valor de lugar físico e de tempo cronológico, ativando outras significações como nos exemplos a seguir, em que no primeiro caso ativa-se o Espaço do discurso e no segundo, o Tempo do discurso:

(16) Daí, a lógica do artigo 20 do Tratado de Assunção, **antes** mencionado, que é constitutivo do Mercosul e dele inseparável. (04/07)

(17) Primeiro, bombas demolidoras de alta potência removeriam telhados, portas e janelas. **Depois**, correntes de ar e línguas de fogo geradas por explosões de 200 mil bombas incendiárias fariam passar um hálito do inferno por dentro das edificações esburacadas. (...) (08/07)

Outro caso de pronome-advérbio, encontramos em:

(18) A segunda leva de bombardeiros ingleses atacaria três horas **depois**, com intenção astuta de desorganizar as operações de bombeiros e ampliar o incêndio.” (08/07)

Percebe-se no enunciado supracitado que há maior gramaticalização de *depois* em função de seu sentido semântico ser maior em relação à temporalidade - **três horas depois**.

Nem todas as preposições do eixo transversal foram produtivas em nosso corpus. Não há ocorrências de preposições como as do Eixo Anterior: ante, em frente de, em face de, defronte (de/a), à frente de, perante e do Eixo Posterior: por trás de, em pós de. Sobre essa menor ocorrência, Castilho (2010) já alertara sobre a menor produtividade no português culto falado no Brasil de preposições que dispõem da base *fronte*, por exemplo, o que se comprovou em

nosso material escrito. Castilho (2010, p. 602) adverte ainda que o substantivo *frente* gramaticalizado como preposição é de uso escasso, figurando ou como adverbial ou como preposição complexa; também no *corpus* em análise, não apareceram preposições (*em*) (*a*) *frente* (*de*) (*a*).

Considerações finais

O valor prototípico das preposições do Eixo Transversal Anterior e Posterior é de base Espacial e Temporal, mas em função da característica do gênero textual em análise: articulação de vozes (concordantes ou discordantes) acerca de um acontecimento, bem como articulação discursiva a fim de conduzir a argumentação. Podem-se observar as ocorrências de preposições de base temporal, dado ao caráter abstrato de textos opinativos, em que estão presentes discussão de ideias e, em função do conteúdo, não ocorreu qualquer preposição com acepção espacial. Isso confirma o que Castilho afirmou: “Liga-se a este eixo [transversal] a categoria de Tempo, associando-se imagetivamente ao Futuro o espaço à nossa frente, para o qual nos dirigimos, e ao Passado o espaço posterior, do qual nos afastamos.” (2010, p. 586).

A ocorrência e a ausência das preposições em análise mostram um certo percurso constitutivo do gênero Artigo de Opinião – contexto em que essas preposições se inserem. Além disso, as ocorrências são bem maiores para a utilização de preposição introdutora de substantivos abstratos, com valor de Tempo abstrato, de Evento, bem como para introduzir construções de tópicos; ratificando a abstração desse gênero discursivo, confirmando também o percurso de gramaticalização dessas preposições

Como pudemos perceber, assim como na origem dessas classes, dessas categorias, algumas classes de palavras transitavam entre si, o mesmo se deu nas ocorrências em análise com *antes*, *depois*, *atrás*, em que ora aparecem com função de preposição, ora como conjunção, ora como advérbio, usos possibilitados pela língua no discurso. Poggio (2002, p. 247) confirma isso “no que se refere à forma latina, observa-se que o advérbio *post* foi recategorizado como preposição” e acrescenta que “as formas *após*, *depós/depois* e *empós* são usadas como advérbios, desde o século XIII; houve um processo de recategorização sintática, seguido de ampliação de sentido, quando esses advérbios passaram a ser empregados como preposições” (idem). Por conseguinte, o presente estudo confirma os achados dos estudos de Poggio (2002).

A língua é um sistema dinâmico que muda de acordo com as necessidades e a criatividade de seus falantes. Os mecanismos de criação linguística que

servem a essa dinamicidade podem ser diversos. Como exemplo, encontramos o uso de preposições, mesmo que desconsiderados pela gramática normativa, tradicional, mas estudadas pelos funcionalistas.

Apresentamos a perspectiva defendida por Castilho (2004 e 2010) que trabalha com a ideia de que as preposições têm um sentido prototípico que corresponde às categorias semântico-cognitivas de posição no espaço, deslocamento, distância e movimento, sendo que a categoria espaço pode ser descrita nos eixos horizontal, vertical e transversal. Com o uso, no entanto, tal sentido prototípico se modifica, tornando-se mais abstrato. Assim, por exemplo, o sentido prototípico da preposição *antes* é o de expressar Espaço, mas em nosso *corpus*, essa preposição aparece para expressar Tempo e, inclusive, é usada para a construção de tópico.

Nossa análise destacou que as preposições não são um conjunto de itens lexicais estáticos, vazios de sentido, mas apresentam um caráter dinâmico, multifuncional, motivados pelo contexto de uso e pelo cotexto, proporcionado, em nosso caso pelo gênero artigo de opinião.

Referências

- ALMEIDA, N.M. de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 22^a ed. São Paulo: Saraiva, 1969.
- BATORÉO, H. J. *Expressão do Espaço no Português Europeu – Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Coimbra, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. Ver. E atual. São Paulo: FTD, 2000.
- CASTILHO, A.T. de. Língua falada e gramaticalização. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. Vol. 1. 1997, p. 107-120 Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=29> Acesso em: 11 julho 2012.
- _____. Diacronia das preposições do eixo transversal no português brasileiro. In. NEGRI, L.; FOLTRAN, M.J.; OLIVEIRA, R.P. de (Orgs). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-47.

- _____. *Mudança linguística multissistêmica*. Coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia, 2006. p. 505-518. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_510.pdf> Acesso em: 09 julho 2012.
- _____. Abordagem da língua como um sistema complexo: contribuições para uma linguística histórica. In: CASTILHO, A.T. et. al. (Orgs). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. São Paulo: Fapesp. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 329- 360.
- _____. Fundamentos Teóricos da Gramática do Português Culto Falado no Brasil: sobre o Segundo Volume, Classes de Palavras e as Construções Gramaticais. *Revista Alfa*, São Paulo, 51 (1): 99-135, 2007b. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1428/1129>> Acesso em: 12 julho 2012.
- _____. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 583-610.
- _____. *Proposta funcionalista de mudança linguística*. p. 01-32. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/ATCastilho001.pdf>> Acesso em: 11 julho 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ª ed. 24ª impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.
- FERREIRA, A.B.H. *Mini Aurélio – o dicionário da Língua Portuguesa*; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos, 7ª ed.- Curitiba-PR: Positivo. 2008.
- HILA, C. V. D. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 47(1), jan/jun, 2008, p. 183-201.
- NEVES, M.H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, A. de A. *Cognição e Pragmática na Semântica de Preposições Espaciais*. *Revista Gláuks* v. 10 n. 1. 2010 59-81. Disponível em: <<http://www.revista-glauks.ufv.br/artigo/44>> Acesso em: 09 julho 2012.
- POGGIO, R. M. G. F. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português: uma abordagem funcionalista*. Salvador: EDUFBA, 2002.

- RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183
- SOARES AMORA. *Minidicionário da língua portuguesa*. 19ed. 4ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2009.
- VIEIRA, M.J.B.; Variação das preposições em verbos de movimento. *Revista Signum*: Londrina-PR, v. 12, n. 1, p. 423-445, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4203>> Acesso em: 11 julho 2012.

Recebido em 20 de fevereiro de 2017.

Aceito em 10 de abril de 2017.

AS NOTAÇÕES ETIMOLÓGICAS EM SOUSA DA SILVEIRA:
UM ESTUDO DE CASO

THE NOTATIONS ETYMOLOGICAL IN SOUSA DA SILVEIRA:
A CASE STUDY

José Bento Cardoso Vidal Neto

Universidade de São Paulo

netospvidal@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição de Sousa da Silveira (1883-1967) para os estudos etimológicos no Brasil. A análise de sua obra *Lições de português*, de 1921, nos mostrou o uso de notações etimológicas até então não registradas em materiais nacionais congêneres. Tal fato nos instigou a investigar o caráter inovador de Silveira nesta área de estudos da linguagem. Desta forma, ao assumirmos como válido tal ineditismo, tornou-se necessário realizar um estudo em que se levantassem quais foram os autores e as obras que influenciaram o pensamento etimológico do autor.

PALAVRAS-CHAVE: Sousa da Silveira. Notação etimológica. Historiografia linguística.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the contribution of Sousa da Silveira (1883-1967) to the etymological studies in Brazil. The analysis of his book *Lições de Português*, 1921, showed us the use of etymological notations hitherto unrecorded in national similar materials. This fact prompted us to investigate the innovative character of Silveira in this area of the language studies. Thus, realizing such originality, it became necessary to undertake a study to arise which were the authors and works that influenced the etymological thinking of the author.

KEYWORDS: Sousa da Silveira. Etymological notations. Linguistic Historiography

1. À guisa de introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição de Sousa da Silveira (1883-1967) para os estudos etimológicos no Brasil. A análise de sua obra *Lições de português*, de 1921, nos mostrou o uso de notações etimo-

lógicas até então não registradas em materiais nacionais congêneres. Tal fato nos instigou a investigar o caráter inovador de Silveira nesta área de estudos da linguagem. Desta forma, ao assumirmos como válido tal ineditismo, tornou-se necessário realizar um estudo em que se levantassem quais foram os autores e as obras que influenciaram o pensamento etimológico do autor.

O percurso de nossa pesquisa deu-se através do levantamento de informações em fontes primárias e também secundárias. Evidentemente, quanto à primeira fonte, utilizamos o livro *Lições de português*, já mencionado anteriormente. No que tange às fontes secundárias, nos valem dos estudos que Maximiano de Carvalho e Silva¹ realizou sobre o autor em sua tese de livre-docência, em 1981, depois transformada em formato de livro. (cf. SILVA, 1984). Também tivemos a oportunidade de manter correspondência eletrônica com o professor Maximiano, que nos forneceu informações complementares, além de materiais de difícil acesso, como algumas colunas sobre matéria linguística publicadas por Sousa da Silveira na *Revista de Cultura*, ao longo da década de 1930.

Finalmente, cabe destacar que este estudo está atrelado teórico-metodologicamente à Historiografia Linguística.

1. As *Lições* e sua importância para a etimologia brasileira

Lições de português, de Sousa da Silveira, é uma obra de caráter didático, inicialmente escrita para uso no 3º ano da escola normal secundarista, mas que a partir de sua publicação passou a ter grande acolhida pelo público. Foram nove edições que se estenderam de 1921 a 1983, considerando, neste intervalo, períodos em que a obra ficou esgotada e também a publicação por diferentes casas editoriais. A sétima edição, publicada em 1964, foi a última feita em vida pelo autor e constitui o texto definitivo da obra. As demais, de 1972 e 1983, são fac-símiles do texto fixado pelo autor, porém receberam prefácio de Maximiano de Carvalho Silva. A respeito do contexto de publicação das *Lições*, é importante destacar o que nos diz Silva:

¹ Maximiano de Carvalho e Silva é Professor Titular de Filologia (Crítica Textual) da Universidade Federal Fluminense – Membro da Academia Brasileira de Filologia.

Fez-se a primeira publicação das mesmas [das *Lições*] em artigos da *Revista de Língua Portuguesa*, dirigida por Laudelino Freire, de maio de 1921 a janeiro de 1923. Concluída a série de artigos, o editor da *Revista* lançou o livro, aproveitando a mesma composição tipográfica, e inclusive conservando na folha de rosto a data de 1921, embora só tivesse saído em 1923, como esclarece o prefácio (SILVA, 1984, p.45).

No que tange a qualidade do autor e da obra, Silva assim se manifesta:

As *Lições de português* constituem o livro de Sousa da Silveira que melhor representa a extensão e a profundidade dos conhecimentos do autor, abrangendo estudos de Linguística Diacrônica (como os excelentes resumos da história externa, a focalização dos principais fatos da história interna, e a *etimologia das diversas espécies de palavras da língua portuguesa*), de Linguística Sincrônica (como a sintaxe das diferentes classes de palavras), de Estilística, de Dialectologia, de Filologia (como os comentários aos textos arcaicos nelas transcritos) (SILVA, 1984, p.4).

Como já apontamos, o que inicialmente nos chamou a atenção na referida obra foi a notação etimológica utilizada pelo autor na primeira edição, ou seja, em 1921. O uso de tal notação pode ser considerado moderno para os padrões da época, não encontrando registros equivalentes em obras nacionais congêneres.

Para os limites deste trabalho, nos ateremos a estudar o uso de três tipos de notação - *, > e < -, pois representam exatamente o ineditismo e a modernidade acima referidos.

1.1. Notação etimológica em Sousa da Silveira (1921) e Eduardo Carlos Pereira (1916)

Silveira (1983 [1921], p.15, grifos do autor)², sob o título “Explicações de alguns sinais usados neste livro”, diz:

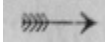

“ > quer dizer *origina, torna-se, donde.*

< quer dizer *provém de, provido de.*

* indica uma forma não documentada”

² Usamos a 9ª edição, de 1983, mas a cotejamos com a primeira, de 1921, e não há diferenças entre elas quanto às notações em análise.

Comparativamente, Eduardo Carlos Pereira, gramático de prestígio no início do século XX³, em sua *Grammatica histórica*⁴, publicada em 1916, adota as seguintes notações etimológicas:

1. A flexa (sic) indica procedencia etymologica (*fatum*  *fado*, *fado*  *fatum*),
2. = igual a;
3. + mais, v + elho, port. + uiguez (...) etc” (p.VI)

Não há referência em Pereira (1916), a nenhuma das notações utilizadas em Silveira (1921), notadamente quanto às três que estamos analisando neste trabalho. Vejamos, então, como os dois autores analisam etimologicamente duas palavras: *vinte* e *sete*.

Quadro 1 – Etimologia da palavra *vinte* em Pereira e em Silveira

Pereira (1916, p. 169)	Silveira (1983 [1921], p.115)
Vinte (<i>sem nenhum símbolo</i>) viginte arch. (vinte)	vinte < vinti (8) < * vīgīntī (cláss. vīgīntī). O <i>ī</i> breve, entre dois <i>ii</i> longos, um dos quais final, poderia alongar-se, o que justifica a forma hipotética intermediária. Obs.: Em português antigo encontra-se <i>vinta-três</i> , <i>vintaquatro</i> : vid. Epifânio Dias, <i>Obras de Cristóvão Falcão</i> , 107. Parece que nessas formas se verifica o mesmo processo que originou <i>dezasseis</i> , <i>dezassete</i> , etc., com <i>a</i> . Nota de rodapé (8): Lindsay, <i>The latin language</i> , 165.

Nos casos acima, note-se em Silveira a presença da forma reconstruída não documentada * **vīgīntī**, bem como o uso da notação < (**provém de**). Importante também notar a presença de citações bibliográficas por parte do autor, incluindo

³ Pereira publicou a *Gramática Expositiva* – curso superior (1907), a *Gramática Expositiva* – curso elementar (1908) e a *Gramática Histórica* (1916). Das três obras, a primeira teve 96 edições; a segunda 153 edições e a terceira 10 edições.

⁴ Carlos Eduardo Pereira apresenta, nesta obra de 1916, alguns conceitos caros aos estudos naturalistas sobre a linguagem, muito frequentes no século XIX. Na página 183, por exemplo, ao falar do léxico, apresenta visão da língua como um sistema orgânico. Vejamos: “O lexico de todas as línguas vivas é essencialmente movel: palavras surgem e palavras desaparecem, perdem significações antigas e adquirem novas. Filha do homem, a palavra reflecte-lhe o destino: como ele, nasce, vive, transforma-se, adoece, morre e até ressuscita.

do, neste caso, uma referência a Epifânio Dias, um dos filólogos portugueses que influenciaram na formação linguística de Sousa da Silveira. Uma análise específica destas influências será feita na próxima seção do presente trabalho.

Vejamos outro caso em contraste:

Quadro 2 – Etimologia da palavra *sete* em *Pereira* e em *Silveira*

Pereira (1916, p. 168)			Silveira (1983 [1921], p.114)
PORT. sete	LAT. POP. septe	LAT. CLASS. sēptem	sete < *sette (1) < septe(m). Nota de rodapé (1): Cf. <i>settembris</i> em inscrições: v. Juret, <i>Phonétique Latine</i> , 1921, pág.220.
OBS.: Não há nenhuma notação etimológica entre as formas apresentadas.			

Pereira (1916), ao propor a forma intermediária *septe* no *latim popular* não assinala se se trata de forma reconstruída ou mesmo como chegou a ela. Como se sabe, o *latim popular* era, na verdade, o latim falado e, desta forma, na ausência de documentos escritos, para que se chegue a uma forma escrita hipotética, é necessário recorrer “sobretudo, [ao] estudo comparativo dos idiomas românicos, o qual nos leva a *indicações seguras* a respeito do latim falado, de que são êles [o latim familiar e o latim popular que são bases do latim falado] transformações diferenciadas no espaço e no tempo (...)”, Silveira (1983 [1921], p.29, grifos nossos). Nestes casos, a notação * faz-se necessária para que o rigor quanto à documentação seja respeitado.

Há vários outros exemplos comparativos que apontam para as diferenças existentes no fazer etimológico de Pereira (1916) e Silveira (1921), mas nos limitaremos a estes dois por julgarmos que já são significativos quanto aos nossos objetivos neste quesito, qual seja, contrastar o trabalho de Silveira com outro manual etimológico contemporâneo a ele (há um lapso temporal de cinco anos entre os dois).

1.2. A notação etimológica contemporânea em Mário Eduardo Viaro (2014)

Em trabalho recente, tirando do abandono a que foram relegados os estudos etimológicos no Brasil após a segunda metade do século XX, Mário Eduardo Viaro publicou livro em que propõe “detalhar e discutir o método etimológico

propriamente dito em suas minúcias, com a apresentação de muitos exemplos⁵. Além do referido livro, Viaro desenvolve suas pesquisas etimológicas no *Núcleo de apoio à pesquisa em etimologia e história da língua portuguesa* (NEHiLP – USP)⁶, grupo que é por ele coordenado.

Ao examinar Viaro (2014, p. 13) e procurarmos a tabela de notação etimológica por ele utilizada, encontramos o seguinte:

- *x (*significa que*) x é reconstruído.
- x > y (*significa que*) x se transforma em y
- x < y (*significa que*) x provém de y

A equivalência de notações entre Silveira (1921) e Viaro (2014), chama a atenção relativamente ao caráter precursor do primeiro. Até onde pudemos recuperar, não há autores nacionais contemporâneos a Silveira que adotaram representação semelhante, com exceção de Said Ali (1861-1953), seu professor durante o tempo de estudante no Ginásio Nacional, no Rio de Janeiro. A ele, Silveira (1983 [1921], p.7 dedica as *Lições*, nos seguintes termos: “Ao meu sábio mestre e amigo, o ex.mo. sr. SAID ALI, cuja perspicácia filológica, aplicada a estudos da língua portuguesa, tão prestimosa tem sido a todos os que nos interessamos pelo idioma pátrio, dedico este trabalho. SOUSA DA SILVEIRA.”

A partir destas constatações, passaremos, na próxima seção, a investigar pontualmente as influências teórico-procedimentais que levaram Silveira (1921) a realizar registros etimológicos com notações relativamente inéditas no Brasil.

2. Fontes de influência etimológica em Sousa da Silveira.

Nesta seção, procuraremos levantar as fontes que influenciaram ou mesmo subsidiaram a formação etimológica de Sousa da Silveira. Neste sentido, é importante lembrar o que nos diz Altman quanto à postura do historiógrafo da linguística no que diz respeito à investigação das fontes de influência de um determinado autor:

Colocar o processo de produção do conhecimento linguístico em perspectiva histórica significa buscar, na medida do possível, uma *documentação paralela ao texto publicado* que nos serve de fonte, que pode incluir desde a correspondência

⁵ Cf. VIARO, 2014, quarta capa.

⁶ Cf. <http://www.nehilp.org/>, acesso em 15/07/2016.

(incluindo eletrônica) entre dois autores até anotações de leitura, notas de aula, de conferências e assim por diante. (ALTMAN, 2012, p. 22, grifamos)

No caso de Sousa da Silveira, há um facilitador para se realizar o resgate de suas fontes ou nas palavras de Altman (2012) da “documentação paralela ao texto publicado”: o autor acrescenta fartas notas de rodapé ao seu texto. Neste sentido, tal procedimento do autor parece favorecer que evitemos um tipo específico de erro, ao qual Koerner (2014 [1998]) se referiu como “o problema da ‘influência’ na historiografia linguística”. Neste texto, Koerner analisa as equivocadas influências - apontadas em alguns estudos de historiografia da linguística - de Herder sobre Humboldt, de Darwin sobre Schleicher e de Durkheim sobre Saussure. Do ponto de vista metodológico e a respeito dos caminhos que seguimos no presente trabalho, é importante ressaltar tal ponto. Vejamos o que Koerner diz sobre o caso de Darwin x Schleicher:

Os historiógrafos da linguística falharam em duas coisas: em primeiro lugar, *não leram muitos dos escritos do próprio Schleicher*, se é que o fizeram, mas confiaram apenas e demasiadas vezes nos relatos de outros (p. ex. Whitney, 1871). Em segundo lugar, falharam em estabelecer as verdadeiras fontes de inspiração teórica de Schleicher, em particular a sua familiaridade com a botânica, com a teoria evolucionista pré-darwiniana, com o princípio do uniformitarismo na geologia, e assim por diante. Ambas as linhas de investigação teriam estabelecido uma variedade de factos e observações importantes, que só poderiam ter conduzido a uma revisão considerável da imagem distorcida de Schleicher nos anais da ciência linguística. (KOERNER, 2014 [1998], p. 97, grifamos)

Começamos, então, com as palavras do próprio Sousa da Silveira em depoimento a Senna ao falar do livro *Lições de filologia portuguesa*, de Leite de Vasconcelos e do fato de ter sido ele o responsável pelo seu ingresso no campo dos estudos de língua portuguesa, interrompendo uma carreira iniciada na área de engenharia civil.

A leitura das *Lições de Filologia*, do Doutor Leite de Vasconcelos [publicada em 1911], é que me veio mostrar que havia, realmente, uma ciência da linguagem que, podendo satisfazer às exigências do meu espírito, era menos seca do que a Matemática, por ter como objeto o mecanismo da produção da palavra e como importante campo de estudo os documentos da literatura, popular ou erudita, onde a alma humana, individual ou coletiva, se reflete ou está latente, ao alcance, porém, de uma observação penetrante. *Depois dessa leitura* resolvi dedicar-me ao estudo da língua portuguesa e tornar-me professor dela. (SENNA, 1968, p.148, grifamos)

Como mostraremos mais a frente, as constantes referências a esta obra, nas *Lições*, confirmam a importância que teve Leite de Vasconcelos para Sousa da Silveira. Outro filólogo português contemporâneo a Vasconcelos que é também bastante citado nas *Lições* é José Joaquim Nunes.

Maximiano de Carvalho e Silva, estudioso da obra de Silveira, descreve um cenário que muito nos ajudar na tarefa de mapear e compreender as influências a que Silveira esteve submetido. Vejamos:

Ao voltar ao Brasil em 1911 [por questões pessoais, Silveira morou três anos em Portugal], trouxe na bagagem exemplares do livro *Lições de filologia portuguesa*, de Leite de Vasconcelos, da edição crítica de *Os lusíadas*, de Epifânio Dias, e das *Bases para a unificação da ortografia*, preparadas pela comissão de que foi presidente Adolfo Coelho e redator Gonçalves Viana. (...) [Silveira] ao publicar entre os anos 1921 e 1923 as suas *Lições de português*, já tinha lido as obras principais dos grandes filólogos portugueses – Leite de Vasconcelos, Epifânio Dias, Carolina Michaëlis, Gonçalves Viana entre outros – e as dos seus antigos professores no Ginásio Nacional (RJ) – Said Ali e Silva Ramos. Foi desde logo um constante leitor da *Revista Lusitana* com os seus excelentes artigos. (informação pessoal)⁷

2.1. Obras citadas por Silveira ao longo das *Lições*

Antes de realizarmos um estudo mais detido de algumas obras importantes para o fazer etimológico de Sousa da Silveira, notadamente a de Leite de Vasconcelos, faremos aqui uma apresentação exaustiva de todas as obras citadas pelo autor, em nota de rodapé, na seção de etimologia, o que equivale praticamente a metade das *Lições*⁸. As referências bibliográficas estão reproduzidas da mesma forma que foram registradas por Silveira e estão na ordem sequencial em que vão aparecendo no livro.

Quadro 3 – Obras citadas em rodapé por Silveira em seu *Lições*.

1	Antenor Nascentes, <i>Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa</i> , Rio de Janeiro, 1932.
2	Renato Mendonça, <i>A influência africana no Português do Brasil</i> .

⁷ SILVA, M. de C. **Sobre Sousa da Silveira**. Mensagem recebida por maximiano@infolink.com.br, em 16 de julho de 2016.

⁸ A seção de etimologia é a primeira parte do livro. É desenvolvida da página 17 a 136, ou seja, são 119 páginas das 290 totais da obra. As demais seções são dedicadas à sintaxe, estilística e dialetologia.

3	Rodolfo Dalgado, <i>Glossário Luso-Asiático</i> .
4	Jaques Raimundo, <i>O elemento afro-negro na língua portuguesa</i> , 1933.
5	Bourciez, <i>Éléments de Linguistique Romane</i> , Paris, 1910.
6	Leite de Vasconcelos, <i>Lições de Filologia Portuguesa</i> , Lisboa, 1911.
7	Lindsay, <i>The Latin Language</i> , 1894.
8	Max Niedermann, <i>Précis de Phonétique Historique du Latin</i> , 1906.
9	Oliveira Guimarães, <i>Fonética Portuguesa</i> , 1927.
10	Ferdinand de Saussure, <i>Cours de Linguistique Générale</i> , 2ª ed., 1922.
11	Roudet, <i>Eléments de Phonétique Générale</i> , 1910.
12	Gonçalves Viana, <i>Exposição da Pronúncia Normal Portuguesa</i> .
13	Carnoy, <i>Le Latin d'Espagne d'après les Inscriptions</i> , 1906.
14	Joaquim José Nunes. <i>Crestomatia Arcaica</i> , 1906.
15	Michel Bréal. <i>Dictionnaire Etymologique Latin</i> , 1914.
16	Grandgent, <i>Introduction to Vulgar Latin</i> , 1907.
17	Grandgent, <i>Introducción al Latín Vulgar</i> , Madrid, 1928.
18	Serafim da Silva Neto, <i>Fontes do Latim Vulgar</i> (o Appendix Probi)
19	Joaquim José Nunes, <i>Gramática Histórica</i> , 1919.
20	Passy, <i>Changements Phonétiques</i> , 1890.
21	Brunot, <i>Histoire de la Langue Française</i> , I, 1913.
22	Fouché, <i>Études de Phonétique Générale</i> , 1927.
23	Ernout, <i>Eléments Dialectaux du Vocabulaire Latin</i> , 1928.
24	Meyer-Lübke. <i>Introdução ao Estudo da Glotologia Românica</i> , Lisboa, 1916.
25	Leite de Vasconcelos. <i>Textos Arcaicos</i> , 1922.
26	Walde, <i>Lat. Etym. Wörterbuch</i> .
27	Antoine. <i>Manuel d'Orthographe Latine</i> .
28	Leite de Vasconcelos. <i>Opúsculos</i> , vol. III e IV, Coimbra, 1931.
29	Carolina Michaëlis, <i>Glossário do Cancioneiro da Ajuda</i> .
30	Celso Ferreira da Cunha. <i>O cancioneiro de Joan Zorro</i> , Rio de Janeiro, 1949.
31	Amadeu Amaral. <i>O dialecto caipira</i> , São Paulo, 1920.
32	Augusto Magne. <i>Princípios Elementares de Literatura</i> , vol. I, 1935.
33	Grégoire, <i>Petit Traité de Linguistique</i> , 1923.
34	Epifânio Dias, <i>ed d'Os Lusíadas</i> , Pôrto, 1910.
35	Pidal. <i>Manual de Gramática Histórica del Español</i> , 1929.
36	Said Ali, <i>Lexiologia do Português Histórico</i> .
37	Juret, <i>Phonétique Latine</i> , 1921.
38	Zauner, <i>Romanische Sprachwissenschaft</i> , I, 1921.

39	Joaquim José Nunes, <i>Digressões Lexiológicas</i> , 1928.
40	Joseph Anglade, <i>Grammaire Élémentaire de l'Ancien Français</i> , 1918.

2.2. Análise das influências em Sousa da Silveira

Como mostramos, há uma grande quantidade de fontes utilizadas por Silveira (1921) para compor suas *Lições*. Dados os limites do presente trabalho e também da não disponibilidade de alguns materiais, tomamos uma decisão metodológica: analisar fundamentalmente as notações etimológicas de Leite de Vasconcelos que, nas palavras do próprio Silveira, foi quem mais o influenciou. Também optamos por utilizar, como *corpus* principal, as colunas de Vasconcelos sobre etimologia publicadas na *Revista Lusitana*, do número 1, publicado em 1888-1889, ao número 23, de 1920, um ano antes da primeira edição das *Lições*. Complementarmente, analisaremos também algumas colunas de outros autores presentes no *horizonte de retrospecto*⁹ de Silveira.

Vasconcelos (1911, p. 302), em suas colunas na *Revista Lusitana*, basicamente apresentava as etimologias de palavras, por tópicos. Vejamos o que ele nos diz sobre o termo “cabaça”:

Comparando *cabaça* com o hesp. *calabaza*, esperaríamos **caabaça* em português arcaico, porém o que conheço é *cabaaza* nas *Inquisitiones*, p. 90 e 91. Se em português arcaico houvesse aquela forma, teríamos hoje na língua popular talvez ainda **càbaça* e não temos, que eu saiba. Todavia o onomástico do sec. XIII apresenta *Calabaza* e *Calabacinus*; mas como também apresenta *Cabaaza*, *Cabaazal*, e *Cabaazos*, concluo que em épocas antigas se disse *calabaça*, d’onde por metathese se fez **cabalaça*, que explica as formas *cabaaza* > *cabaça*. (VASCONCELOS, 1911, p. 302)

Aqui se pode ver o uso da notação * como forma reconstruída, hipotética e também o uso de $x > y$, significado moderno¹⁰ de “x se transforma em y”, tal como é utilizado por Viaro (2014). Aqui teríamos *cabaaza* se transforma em *cabaça*.

Em Silveira, temos a mesma estrutura notacional:

⁹ Cf. Auroux, 2006; 2007.

¹⁰ O termo “moderno” merece ser esclarecido. Gaston Paris (1892), em texto publicado na *Revista Romania*, já apontava que a forma correta e mais antiga de se dizer x “se transforma em” y é $x > y$. Esta notação não era consenso na época, havendo, inclusive, estudiosos com Hugo Schuchardt que faziam a mesma representação com a seta invertida, ou seja, $x < y$.

[sobre as consoantes simples] o -l- cai: *malu* > mau, *gelare* > gear, *palatiu* > paaço > paço, *soles* > soes > sóis. Obs.: Se, caindo a vogal seguinte, o *l* deixa de ser intervocálico, mantém-se: *male* > mal, *fidele* > fiel, *cubile* > covil, *sole* > sol, *padule* (por *palule*) > paul, *solitariu* > *soltariu > solteiro. (SILVEIRA, 1983 [1921], p. 69)

Sobre a notação <, também vemos o uso moderno em Vasconcelos:

(...) *idade* < **idade* < *aevitate*- (não *aetate*-); a forma com *ei*- está representada no gallego *idade* (e *eidá*), e o leonês *eidat*; (...) *igual* relaciona-se com o verbo antigo *iguar* < **eiguar* < **aeguar* < *adaequare*; e nas mesmas circunstâncias estão as outras palavras da mesma família, como *igualdade*, *igualdança*, *igualha*.” (VASCONCELOS, 1910, p. 434)

Ou seja, aqui temos $x < y$ com significado de “*x* provém de *y*”. Assim, *idade* provém de *aevitate*- e *igual* provém de *adaequare*, considerando que em ambos os casos há formas reconstruídas, não documentadas marcadas com *.

Em Silveira (1983 [1921], p. 135), há a mesma notação: “**amanhã** < **a** + **manhã** < **ad** + ***maniana**.”. Ou ainda, Silveira (1983 [1921], p. 124) **a** < **la** < ***ela** < lat. **illa**.

Por outro lado, Dias, ao dar a etimologia da palavra “*astea*”, não faz uso das notações < e >, mas usa o * para formas hipotéticas. Vejamos.

ASTEIA (ou HASTEIA) é um alongamento de ASTE ou ASTA, como RESTEA (fôrma popular) de RESTE = *restis*, LENDEA (*lens*) ALFACEA (f.p.) de ALFACE (pal. árabe), LOGEA (f. antiga) de LOJA (pal. germanica) ou LOGE (f.p.); cf. também LAGEA a par de LAGE, pop. VÉSTIA (*vestis*) a par de VESTE.

ASTE resulta de ASTA por enfraquecimento da vogal final, se é que ao lado de *hasta* não existia já no latim popular a forma **hastis*, sugerida pela palavra *hastile*. (DIAS, 1888-1889, p. 260)

Said Ali (1965 [1931], p. 26-27) pouco utiliza as notações em análise, mas, ao utilizá-las, mostra conhecer seus valores, tal qual os autores acima analisados. Vejamos: “*amargo* < **amarego* (de *amaricu*-)” ou ainda sem um dos <, substituído pela preposição de, “*trevo de* **trefolo* < trifoliu-”.

Considerações finais

Além da questão notacional, o pequeno estudo que aqui realizamos nos mostrou, na verdade, que as *Lições de Português*, bem como seu autor, são fonte bastante rica quando se tem como objetivo conhecer o cenário linguístico-filológico brasileiro no início do século XX. Para que tal objetivo seja plenamente realizado, seguramente Silveira e sua obra merecem receber outros estudos que ampliem e melhor caracterizem suas influências.

A grande quantidade de autores estrangeiros utilizados por Sousa da Silveira, muitos dos quais eminentes filólogos como Meyer-Lübke, Joaquim José Nunes ou Leite de Vasconcelos, apontam para a necessidade de se compreender melhor como se deu a *recepção* de vários autores estrangeiros na filologia brasileira.

Referências bibliográficas

- ALTMAN, Cristina. Histórias, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as letras*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 14-37, 2012.
- AUROUX, S. *Les modes d'historicisation*. In: Histoire, Epistemologie, Langage. Histoire des Idées Linguistiques et Horizons de Rétrospection. Tome XXVIII, Fascicule 1, 2006. pp. 105-116.
- _____. *La question de l'origine des langues, suivi de l'historicité des sciences*. Paris: PUF, 2007.
- DIAS, Epiphanio. Nota sobre a etymologia de gemeo e astea. *Revista Lusitana*, Lisboa. v. 1, p. 260, 1888-1889.
- KOERNER, E. F. K. O problema da “influência” na historiografia linguística. In: _____. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Estudos em Letras, Coleção Linguística 11, 2014.
- PARIS, Gaston. Chronique. *Romania*, Paris, v. 21, p.471-472, 1892.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1916.
- SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- _____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

- SENNA, Homero. *República das letras*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1968.
- SILVA, Maximiano de Carvalho. Sousa da Silveira e as suas *Lições de Português*. In. SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. 9.ed. Rio De Janeiro: Presença, 1983.
- _____. *Sousa da Silveira: o homem e a obra – sua contribuição à crítica textual brasileira*. Rio De Janeiro: Presença, 1984.
- SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. Rio De Janeiro: Litho-Tipographia Fluminense, 1921.
- _____. *Lições de português*. 9.ed. Rio De Janeiro: Presença, 1983 [1.ed.1921].
- SWIGGERS, Pierre. “Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística”. *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003, p. 113-146, 2004.
- VASCONCELOS, Leite de. Etymologias. *Revista Lusitana*, Lisboa. v. 13, p. 434, 1910.
- _____. Etymologias. *Revista Lusitana*, Lisboa. v. 14, p. 302, 1911.
- VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2014.

Recebido em 30 de setembro de 2016.

Aceito em 21 de dezembro de 2016.

ANOMALIAS GRÁFICAS NOS PRIMEIROS LIVROS IMPRESSOS
EM LÍNGUA PORTUGUESA

GRAPHIC ANOMALIES IN THE FIRST PRINTED BOOKS
IN PORTUGUESE LANGUAGE

José Barbosa Machado

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

jleon@utad.pt

RESUMO:

As anomalias tipográficas são uma constante na história da edição impressa. Mesmo na atualidade, com os corretores ortográficos cada vez mais sofisticados dos processadores de texto, elas passam aos olhos dos autores e revisores. No entanto, as gralhas das obras impressas desde o século XV até finais do século XIX têm outras características, devido sobretudo ao facto de as páginas serem manualmente compostas por caracteres móveis, que levavam à confusão e troca de letras. O *Sacramental* (1488), considerado o primeiro livro impresso em língua portuguesa, tem mais de 3000 anomalias, o que é um número significativo que nenhuma obra posterior dificilmente ultrapassa. Neste estudo, faremos uma análise das principais anomalias dos livros impressos em língua portuguesa até ao final do século XV, sistematizando-as por categorias e procurando as causas da sua ocorrência. Daremos especial destaque à troca de letras (como *n* por *u* e vice-versa), uso do sinal de nasalização e da cedilha, metáteses e acrescentos.

PALAVRAS-CHAVE: História da Imprensa; século XV; tipografia; metátese; erro.

ABSTRACT:

Typographical anomalies are constant in the history of the printed edition. Even today, with the increasingly sophisticated spell checkers of word processors, they pass into the eyes of authors and reviewers. However, the engravings of works printed from the fifteenth century to the end of the nineteenth century have other characteristics, mainly due to the fact that the pages are manually composed of moving characters, which led to the confusion and exchange of letters. The *Sacramental* (1488), considered the first book printed in Portuguese, has more than 3000 anomalies, which is a significant number that no later work hardly surpasses. In this study, we analyze the main anomalies of books printed in Portuguese until the end of the fifteenth century, systematizing them by categories and looking for the causes of their occurrence. Special emphasis are given

to the exchange of letters (such as *n* for *u* and vice versa), the use of the nasal sign and the cedilla, metatheses and additions.

KEYWORDS: History of the press; 15th century; typography; metathesis; error.

Introdução

É sabido que as anomalias tipográficas, ou gralhas, são uma constante na história da edição impressa (cfr. Habler 1995: 189-192). Mesmo na atualidade, com os corretores ortográficos cada vez mais sofisticados dos processadores de texto, os erros passam aos olhos dos autores e revisores. No entanto, os erros das obras impressas desde o século XV até finais do século XIX têm outras características, devido sobretudo ao facto de as páginas serem compostas por caracteres móveis, que levavam facilmente à confusão e troca de letras. Para complicar o processo, a composição das páginas tinha de ser feita em espelho, ou seja, ao contrário. Os impressores tinham de compor as palavras invertidas, imaginando-as na forma que depois teriam no papel, o que do ponto de vista psicológico é bastante complexo.

Foi em finais do século XIX que as tipografias deixaram a composição manual letra a letra e passaram a utilizar as máquinas Monotype e Linotype, que fundiam os caracteres a chumbo letra a letra ou linha a linha, reduzindo assim o tempo de composição de um texto e o número de erros. A mecanização do processo não acabou com eles, isso é um facto, como não acabaram com eles os atuais processadores de texto, uma vez que a intervenção humana continua a ser necessária e é uma fonte constante de erro.

Os primeiros livros impressos em língua portuguesa, mais concretamente os incunábulos, que servem de base ao nosso estudo, têm anomalias que ultrapassam aquilo que atualmente entendemos ser razoável num livro. O *Sacramental* (1488), considerado o primeiro livro impresso em língua portuguesa, tem mais de 3000, o que é um número significativo que nenhuma obra posterior dificilmente ultrapassa. Nos primórdios da tipografia, a revisão dos textos impressos não era feita convenientemente, não só devido a dificuldades técnicas e à pobreza dos meios, mas também à ignorância linguística dos tipógrafos, quase todos estrangeiros, e ao desleixo daqueles que eram responsáveis pelas edições, geralmente gente ligada ao clero. Erros fáceis de resolver, como a troca de caracteres, eram mantidos na composição final, talvez por entenderem que não impediriam a leitura. Outros, porém, mais subtis, parecem provar que a revisão comparativa entre o texto impresso e o texto manuscrito original, ou não

era feita, ou era feita com muita desatenção. Cremos que esse tipo de trabalho era descurado, uma vez que se vivia numa espécie de caos gráfico que vinha já dos manuscritos medievais, em que uma palavra poderia ser grafada de mais de uma dúzia de formas diferentes. Veja-se, por exemplo, o caso de *pendença*, que aparece no *Sacramental* escrita de 15 formas diferentes e no *Tratado de Confissom* (1489) de 16.

Neste estudo, procederemos a uma análise dos erros existentes nos livros impressos em língua portuguesa até ao final do século XV, sistematizando-os por categorias e procurando as causas da sua ocorrência. Excluímos as lacunas, que serão tratadas num estudo à parte. Por erros, ou gralhas na gíria tipográfica, entendemos todas as anamalias que têm a ver com troca de letras (como *n* por *u* e vice-versa), o uso ou desuso indevido do sinal de nasalização e da cedilha, metáteses, acrescentos e repetições de letras, sílabas, palavras ou frases. As lacunas são todos os casos em que há a falta de um caracter, sílaba, palavra, expressão ou frase.

Os erros estão assim distribuídos nos primeiros livros impressos em língua portuguesa:

Sigla	Título da obra	Data de impressão	N.º de fólhos	N.º de páginas	N.º de Gralhas	Média
S	<i>Sacramental</i>	1488	159	318	2840	8,93
TC	<i>Tratado de Confissom</i>	1489	30	59	65	1,10
VC1	<i>Vita Christi</i> , vol. I	1495	197	384	524	1,36
VC2	<i>Vita Christi</i> , vol. II	1495	215	424	615	1,45
VC3	<i>Vita Christi</i> , vol. III	1495	191	371	476	1,28
RP	<i>Regimento Proveitoso Contra a Pestenença</i>	c. 1495	10	20	5	0,25
HV	<i>História do Mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma</i>	1496	44	87	45	0,52
C	<i>Constituições de D. Diogo de Sousa</i>	1497	32	62	20	0,32
EE	<i>Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance</i>	1497	199	398	397	1,00

O *Sacramental* é o incunábulo que tem maior número de erros: cerca de nove por cada página, sete a oito vezes mais do que qualquer outro. Nos restantes,

o número de erros por página anda entre 0,25 e 1,45, o que é bastante menos. O número de erros nos três volumes da *Vita Christi* é ligeiramente superior a 1% devido talvez ao facto de terem sido impressos por impressores estrangeiros, certamente com um conhecimento da língua portuguesa bastante reduzido.

Os erros podem ser sistematizados nas seguintes categorias: sinal de nasalação; cedilha; troca entre consoantes e vogais; troca de vogais; troca de consoantes; metáteses; acrescentos; erros de concordância; e leitura errada do manuscrito. Passaremos a analisar cada uma delas.

1. Sinal de nasalação

O uso excessivo do til é uma das características gráficas do português medieval e médio. Ora serve para marcar uma vogal nasal, ora para indicar a abreviatura de uma sílaba e pode ser colocado em vogais e consoantes. Os caracteres *n*, *q*, *p*, *r* são os que com mais frequência aparecem com o til, para indicar a abreviação da sílaba que iniciam. Os casos em que o til para sinalizar abreviações não aparece ou é utilizado indevidamente são raros.

No entanto, ausência do til como sinal de nasalação é um dos erros mais frequentes nos primeiros livros impressos em língua portuguesa, sobretudo nas palavras em que substitui os caracteres *m* e *n*. Nos ditongos nasais há também ausência do sinal de nasalação, mas com uma incidência menor. No caso do gerúndio, a ausência do sinal na vogal nasal deve-se ao facto de as formas poderem ser confundida com o particípio passado pelo impressor. Nalguns casos, o sinal de nasalação é desnecessário ou redundante, e noutros está na vogal errada.

Ausência do sinal de nasalação nas vogais nasais *ã*, *ẽ*, *ĩ*, *õ*, *ũ*: abēaueturada > a bēauēturada (EE); abra da > abrã da (VC2); acopanha > acõpanha (VC3); ajutar > ajũtar (VC3); alleuatãdo > alleuãtãdo (EE); alleuãtado > alleuatado (EE); alogamonos > alõgamonos (VC3); aproua > aprouã (EE); bēaueturãça > bēauēturãça (VC2); bēauēturaça > bēauēturãça (VC3); braduras > brãduras (VC3); co > cõ (C); coffessandoa > cõffessandoa (VC2); cofiãça > cõfiãça (VC3); cofusa > cõfusa (EE); cofusõ > cõfusõ (VC2); conçeberas > couçeberas (VC1); conhoçimeto > conhoçimēto (VC1); consete > consēte (TC); copaixam > cõpaixam (VC1); coprido > cõprido (VC1); coselho > cõselho (VC3); cotã > cõtã (VC1); cõteplatiuo > cõtēplatiuo (VC1); couẽ > cõuẽ (VC2); cõue > cõuē (VC2); couem > cõuem (EE); couersa > cõuersa (VC3); couinhauel > cõuinhauel (VC1); depedurado > depēdurado (VC2); desteperança > destēperança

(VC2); deue > deuê (VC2); e > ê (HV; VC2); ebargãdo > êbargãdo (VC3); egeita > êgeita (VC2); eguanarã > êgvanarã (VC2); êmeda > êmêda (VC2); ençetino > ençêtiuo (VC2); entêço > entêçô (VC2); era > erã (VC1); esinoulhe > êsinoulhe (EE); etêdimêto > êtêdimêto (VC2); etender > êtender (EE); etender > êtender (VC3); eteuçô > êtençô (VC3); Euagelho > Euãgelho (EE); euagellica > euãgellica (EE); êxeplos > êxêplos (VC2); exuta > êxuta (VC1); finalmete > finalmête (VC2); fora lançados > forã lançados (VC3); geetes > geêtes (HV); guaffe > guaffê (VC2); huu > huũ (VC3); laçarô > lâçarô (VC2); lapadas > lâpadas (EE); ligua > lîgua (EE); mada > mãda (TC); madamêto > mãdamêto (TC); madamêtos > mãdamêtos (EE); manhaa > manhaã (HV); mateemos > mâteemos (VC3); medigoo > mêdigoo (VC2); mereçimetos > mereçimêtos (VC2); mote > môte (EE); mudanaes > mūdanaes (VC2); mudo > mūdo (EE); ne > nê (TC); nebrassem > nêbrassem (VC3); nembraça > nembrãça (VC3); nenuhũ > nenhuũ (EE); no > nō (TC; VC1; VC2; VC3; EE); noueta > nouêta (VC2); paciecia > paciêcia (VC3); pediam > pêdiam (VC1); peedêça > peêdêça (TC); peêdeça > peêdêça (VC2); perteençe te > perteençête (VC1); pithicoste > pîthicoste (EE); poruetura > poruêtura (EE); priçipe > pîriçipe (VC2); que > quê (TC); reçebimeto > reçebimêto (VC2); redeçã > redêçã (EE); reprehêso > reprehêso (VC2); respodeo > respôdeo (VC2); saa > saã (HV); sacrametos > sacramêtos (VC2); sactus > sãctus (EE); sadeus > sãdeus (VC2); sagre > sãgre (TC); satificaçam > sãtificaçam (EE); setêça > sêtêça (TC); setença > sêtença (VC3); sipliz > sîpliz (TC); soo > soô (VC1; VC2); soobra > soôbra (VC1); soomete > soomête (VC2); sperano > sperãno (VC2); tabem > tâbem (VC1); tager > tâger (TC); tees > teês (TC); teplo > têplo (VC2); teporaes > têporaes (VC2); teporal > têporal (EE); teporal > têporal (VC3); trihupho > trihũpho (VC3); uaas > uaãs (TC); vees > veês (VC1; VC2); vjdos > vîjdos (EE); vjdoyro > vîjdoyro (EE).

Ausência do sinal de nasalação no gerúndio: atormêtado > atormêtãdo (VC1); creedoo > creêdoo (VC2); denúciadoa > denúciãdoa (VC1); deshonrado > deshonrãdo (VC3); dizado > dizêdo (VC2); ensagoêtado > ensãgoêtado (VC3); mādado > mādãdo (VC1); possuido > possuído (VC2; VC3); pregütado > pregütãdo (VC2; VC3); preuaricado > preuaricãdo (TC); tirado > tirãdo (TC).

Ausência do sinal de nasalação em ditongos nasais: barooes > barooês (VC2; VC3); christaaos > christaões (VC2); çidadaaos > çidadaões (VC2); confeçooes > confeçoões (VC3); confeyçooes > confeyçoões (VC3); coraçoos > coraçoões (VC2; VC3); cuydaçoos > cuydaçoões (VC3); demooes > demooês (VC1); escripuaaes > escripuaães (VC2); jrmaao > jrmaão (VC1); jrmaaos > jrmaões (VC2); justificaçoos > justificaçoões (VC2); ladrooes >

ladroões (VC3); legiooes > legioões (VC3); maaos > mão (HV); maaos > mãos (VC1); pagaos > pagaões (EE); poe > põe (VC1; VC2); poes > pões > (VC3); poee > poê (VC2); presooes > presoões (VC3; HV); questoes > questões (VC2); romaos > romaões (VC3); saaos > saões (VC1); scripuaaes > scripuaaes (VC2); tēptaçooes > tēptações (VC2); vaaos > vaões (VC1; VC2).

Sinal de nasalação desnecessário: allēuãrō > allēuarō (EE); areuãtam > areuatam (VC1); batalhã > batalha /VC1); brãdãdo > bradãdo (VC3); cõntem-
platiua > contemplatiua (VC3); cõntrairo > contrairo (VC2); dē > de (HV);
deuotamentē > deuotamente (VC3); ãmpero > empero (VC3); esteũerō >
esteuerō (HV); excellētē > excellēte (VC1); foaãm > foaam (VC1); graão
> graao (VC2); grãdē > grãde (VC2); justamētē > justamēte (VC2); mão >
mao (TC); mãos > maaos (VC1; VC2; VC3; EE); mãdãdo > mãdado (VC2);
madrē > madre (VC2); maõs > maos (TC); mētirá > mētira (VC1); mūdado >
mudado (VC3); muytã > muyta (EE); neiçiamētē > neiçiamente (VC3); nō >
no (VC2; VC3); nõbre > nobre (VC3); offēnsa > offensa (EE); pãdres > padres
(EE); peccãdo > peccado (C); peçonhã > peçonha (VC1); quē > que (VC1);
queriã > queria (VC3); segũdō > segũdo (VC2); sejã > seja (VC2); sobrē >
sobre (VC3); sõnhos > sonhos (VC2); soõ > soo (VC2); tēmpo > tempo (VC2);
tornãdo > tornado (VC3); vaãm > vaam (C); vnguēnto > vnguento (EE); võn-
tade > vontade (C).

Sinal de nasalação na vogal errada: bēauenturaçã > bēauenturãça (VC2);
grauemetē > grauemēte (VC1); vinguaçã > vinguaça (VC2);

2. Cedilha

O uso da cedilha nos primeiros livros em língua portuguesa não segue as convenções ortográficas atuais. O ç com valor da sibilante [s] ocorre antes das cinco vogais. O número de vezes em que ocorre antes de *e* e *i* é um pouco superior ao número de vezes em que não ocorre. Neste último caso, não consideramos erro a ausencia da cedilha. No entanto, quando o *c* com valor de sibilante antecede *a*, *o* e *u* e não vem grafado com cedilha, então consideramos erro.

Nos títulos dos capítulos dos *Evangelhos e Epístolas*, o ç nunca aparece, talvez pelo facto de o corpo utilizado (um pouco maior do que o corpo dotexto) não ter disponível esse caracter.

Assim como há um número significativo de ocorrências em que o contexto ortográfico exige o ç antes de *a*, *o*, *u*, também há umas quantas em que em que a cedilha é desnecessária. Nalguns casos mais raros, a cedilha é colocada no *c* errado.

Ausência da cedilha: *annunciacõ* > *annunciaçõ* (EE); *anunciacom* > *anunciaçom* (EE); *aparescas* > *aparesças* (VC3); *assumpcõ* > *assumpçõ* (EE); *assupmcom* > *assupmçom* (EE); *calcadura* > *calçadura* (VC3); *calcaduras* > *calçaduras* (VC1); *cobijca* > *cobijça* (VC2); *cobijcarmos* > *cobijçarmos* (VC2); *cõcepçõ* > *cõcepçõ* (EE); *comeca* > *começa* (EE); *comecã* > *começã* (EE); *comecam* > *começam* (EE); *conhoco* > *conhoço* (TC); *coracom* > *coraçom* (VC2); *coracoões* > *coraçoões* (VC1); *cõsollacõ* > *cõsollaçõ* (VC1); *cresca* > *cresça* (VC1; VC3); *cuias* > *çuias* (TC); *cujo* > *çujo* (VC3); *danca* > *dança* (EE); *desposicoões* > *desposiçoões* (VC1); *desprecamêto* > *despreçamêto* (TC); *distincõ* > *distinçõ* (VC1); *emxalcamento* > *emxalçamento* (EE); *esforcou* > *esforçou* (VC3); *ësinãca* > *ësinãça* (VC1); *exalcamento* > *exalçamento* (EE); *faca* > *faça* (EE); *forcados* > *forçados* (EE); *forcando* > *forçando* (VC1); *graca* > *graça* (VC3); *herãca* > *herãça* (VC2); *lãcasse* > *lãçasse* (VC3); *Laurêco* > *Laurêço* (EE); *loucaynha* > *louçaynha* (VC2); *menos precadores* > *menos preçadores* (VC2); *mudadica* > *mudadiça* (VC3); *nacoões* > *naçoões* (VC2); *nascenca* > *nascença* (VC1); *nascom* > *nasçom* (VC3); *nëbrãca* > *nëbrãça* (VC3); *preco* > *preço* (VC3); *purificacam* > *purificaçam* (EE); *purificacon* > *purificaçom* (EE); *rellacã* > *rellaçã* (EE); *reuellacã* > *reullaçã* (EE); *saluacõ* > *saluaçõ* (VC1); *segurãca* > *segurãça* (VC1); *têptacoões* > *têptaçoões* (VC1); *terca* > *terça* (EE); *tribullacoões* > *tribullaçoões* (VC2; VC3); *uisytacom* > *uisytaçom* (EE).

Cedilha desnecessária: *açerçaste* > *açercaste* (VC2); *açreçenta* > *acrecçenta* (VC2); *açreçëtara* > *acrecçëtara* (VC2); *açresçentã* > *acresçentã* (VC2); *bëauenturãda* > *bëauenturada* (VC2); *çapellães* > *capellães* (C); *çapitollos* > *capitollos* (EE); *çinço* > *çinco* (VC2); *çoçepçõ* > *cõçepçõ* (EE); *çõclusom* > *cõclusom* (VC3); *çonhoçeste* > *conhoçeste* (VC3); *çõpra* > *cõpra* (VC3); *çoraçõ* > *coraçõ* (VC2); *çoraçoões* > *coraçoões* (VC3); *çõtra* > *cõtra* (VC3); *çõtrairo* > *cõtrairo* (VC2); *çõuidado* > *cõuidado* (VC3); *çreesses* > *creesses* (VC2); *çrisostomo* > *crisostomo* (VC2); *çruz* > *cruz* (VC3); *çujo* > *cujo* (VC2); *esçarnecimentos* > *escarnecimentos* (VC3); *escolheras* > *eşcolheras* (VC2); *fracos* > *fracos* (VC2); *Marços* > *Marcos* (EE); *perçalçarõ* > *percalçarõ* (VC2); *perçalçe* > *percalçe* (VC2); *reçonhoçendo* > *reconhoçendo* (VC3); *sançtorum* > *sanctorum* (VC3); *sçripuaaes* > *scripuaães* (VC2); *toçã* > *tocã* (VC1).

Cedilha colocada no *c* errado: *açcõ* > *acçõ* (VC1); *acerça* > *açerca* (VC2); *çomeco* > *começo* (S); *çrescã* > *cresçã* (VC1); *çrucificado* > *cruçificado* (VC2).

3. Troca entre consoantes e vogais

A troca entre consoantes e vogais é um dos erros mais comuns nos primeiros livros impressos. Neste âmbito, a troca mais frequente tem a ver com a confusão das letras *n* e *u*, que são graficamente semelhantes. Os impressores, aliás, utilizavam o mesmo carácter metálico para as duas letras, limitando-se a voltá-lo para cima ou para baixo conforme pretendessem a letra *n* ou *u*. É desse gesto que surge grande número de anomalias.

n / u: acndir > acudir (VC1); açontãdo > açoutãdo (VC3); acontar > acoutar (VC2); adrono > adouro (VC1); afignrados > afigurados (VC3); afnndo > afundo (VC2); ãgnstias > ãgustias (VC3); Agnstinho > Agustinho (VC1; VC3); ajnda > ajuda (VC1); ajnntados > ajuntados (VC3); algunm > algum (EE); annnciauam > anunciavam (VC1); argnmêto > argumêto (VC1); argnmêto > argumêto (VC2); banptizador > baptizador (VC2); bêauentnrada > bêaumenturada (EE); Bêauentnrado > Bêaumenturado (EE); bêauentnrança > bêaumenturada (VC1); bemauêtnrãça > bemauêturãça (EE); bemauêtnrado > bemauêturado (EE); bemaventnrados > bemaventurados (VC3); bnsca > busca (VC1); cadahnũ > cadahuũ (VC2; VC3); choçoon > choçooou (VC2); cnlpa > culpa (VC1); cnm > com (VC3); cnrada > curada (VC2); cnydã > cuydã (HV); cnydado > cuydado (VC2); cnydados > cuydados (VC1); cnydas > cuydas (VC2); cnydauã > cuydauã (HV); começon > começou (VC3); comnnhõ > comunhõ (VC3); consas > cousas (VC3); crncifiga > crucifiga (VC3); Crncifigao > Crucifigao (VC3); crnz > cruz (VC3); den > deu (VC1); dnas > duas (VC1); dontra > doutra (VC1); En > Eu (VC3); endnrado > enduredo (VC3); escnsã > escusã (VC2); estnruiho > esturninho (TC); fnturo > futuro (VC2); frncto > fructo (VC2); futnro > futuro (VC3); hnmanidade > humanidade (VC2); hnmildade > humildade (VC1); hnmildoso > humildoso (VC3); hnũ > huũ (VC3; HV; EE); hnũa > huũa (VC3; C); hnum > hum (EE); hnũs > huũs (VC2); injnriaua > injuriaua (VC1); ionue > iouue (TC); Jesn > Jesu (VC2); Jhernalẽ > Jherusalẽ (VC2); Jhesn > Jhesu (EE); Jndea > Judea (VC1); jndeus > judeus (VC2); jnizo > juizo (VC1); jnlgar > julgar (VC2); jnlgua > julgua (VC2); jnramento > juramento (VC2); jnstiça > justiça (VC2); jnstificando > justificando (VC2); jnstos > justos (VC2); jnyz > juyz (VC2); jnyzo > juyzo (VC2); lonuor > louuor (VC3); luxnrriosos > luxuriosos (VC2); mercon > mercou (VC3); mnito > muito (EE); mnrmurar > murmurar (VC2); mnytas > muytas

(VC1; VC2; HV); mnyto > muyto (VC3); mnytos > muytos (VC1); natnreza > natureza (VC2); oncpado > ocupado (VC2); on > ou (VC2); ontras > outras (VC3); ontro > outro (VC1; VC2; VC3); ontros > outros (VC1; VC3; EE); Ontrossy > Outrossy (VC3); onuissê > ouuissê (EE); paronmentes > paroumentes (VC2); pnbianos > publicanos (VC2); ponco > pouco (VC3); posnyssê > posuyssê (VC2); postnmeiro > postumeiro (VC2); purpnra > purpura (VC3); resnrreição > resurreição (VC3); sande > saude (VC1); segnndo > segundo (VC1; VC2; VC3; EE); sen > seu (VC1); sna > sua (VC2); snsso > suso (VC3); sonbe > soube (VC2); spiritnal > spiritual (VC2); spiritnsancto > spiritusancto (EE); tn > tu (VC1); tna > tua (VC2; HV); virtnde > virtude (VC2).

n / u (com valor de *v*): allenantâdo > alleuantâdo (VC2); almoguanares > almogouaures (VC1); aner > auer (VC1); anera > auera (VC2); aniã > auiã (VC1); anôdosamente > auôdosamente (VC1); aproneita > aproueita (VC1); aproneitarem > aproueitarem (VC2); arnor > aruor (VC2); aterniã > ateruiã (VC1); bēanēturada > bēauēturada (VC3); bemanēturãça > bemaueitãça (EE); bemanēturado > bemaueiturado (EE); canalleyros > caualleyros (HV); cōnidado > cōuidado (VC1); cōniha > cōuiha (VC2); cordoneas > cordoueas (VC3); cōtemplatinos > cōtemplatiuos (VC2); demoniao > demouiao (VC1); denemos > deuemos (VC3); denêse > deuêse (VC2); desnairadas > desuairadas (VC2); desnayrado > desuayrado (VC1); dinijndade > diuijndade (VC3); dininal > diuinial (VC1); dinindade > diuindade (VC3); dunida > duuida (VC2); dunidosa > duuidosa (VC2); enãgelho > euãgelho (VC3; EE); enangelho > euangelho (VC1; VC3; EE); encētino > encētiuo (VC2); enniou > enuiou (EE); estana > estaua (HV); fauoranel > fauorauel (VC1); granemente > grauemente (VC1); granes > graues (VC3); Junenal > Juenal (VC1); lenita > leuita (VC1); linro > liuro (VC2); menediços > mouediços (VC2); monidas > mouidas (VC1); monidiças > mouidiças (VC1); moranam > morauam (VC3); nanegaçam > nauegaçam (VC1); none > noue (VC3); nos > uos (VC3; HV); nosso > uosso (HV); onuê > ouuê (VC1); onuer > ouuer (VC1); onuidos > ouuidos (VC2); onuistes > ouuistes (EE); onuir > ouuir (VC2); palanra > palaura (VC1); palanras > palauras (VC3); pallanra > pallaura (VC2); pallanras > pallauras (EE); panio > pauio (VC1); persenerãdo > perseuerãdo (VC1); perseneraram > perseueraram (VC2); Pillatns > Pillatus (VC3); primitina > primitiua (VC1); proneito > proueito (VC1); prouner > prouuer (VC3); salnar > salvar (VC2); saudana > saudaua (VC1); scrinaães > scriuaães (VC2); semelhanees > semelhauees (VC2); serniços > seruiços (VC1); serno > seruo (VC1); stana > staua (VC1; VC3); tornaua > toruaua (VC1); tornauase > toruauase (VC1); tornoões

> toruoões (VC2); tronuessem > trouuessem (VC2); visinees > visiuees (VC2); vninerssidade > vniuerssidade (VC3).

gn / gu: achegnarse > acheguarse (VC1); agna > agua (VC3); algnẽ > alguẽ (VC2); algnũ > alguũ (VC1; VC2; C); algnũa > alguũa (VC3); arreignandoa > arreiguandoa (VC3); augna > augua (VC3); desygnaleza > desygualeza (VC1); desygnalmente > desyqualmente (EE); embargnando > embarguando (VC1); enbargnãdo > enbarguãdo (VC3); folgnança > folguança (VC1); gnallilea > guallilea (VC2); gnamho > guamho (VC3); gnardar > guardar (VC3); gnareçe > guareçe (VC2); gnisa > guisa (VC1); persegnir > perseguir (VC1); sangnis > sanguis (EE); segnirõ > seguirõ (HV); signamos > siguamos (VC2); vimgnar > vinguar (VC3); vingnãça > vinguãça (VC2); vingnanças > vinguanças (VC1); vngnẽtos > vnguẽtos (EE).

qn / qu: aqnelle > aquelle (VC3); aqnelles > aquelles (VC3); aqnesta > aquesta (VC3); aqneste > aqeste (VC3); aqnesto > aqesto (VC3); aqni > aqui (VC2); cinqno > cinco (EE); daqnelle > daquelle (VC1); porqne > porque (VC1; VC2; VC3); qnaaes > quaaes (VC1; VC3; EE); qnãdo > quãdo (VC2; EE); qnal > qual (VC1; VC3); qnalquer > qualquer (VC3); qnando > quando (VC2; VC3; EE); qnarta > quarta (VC1); qne > que (VC1; VC2; VC3; EE); qninta > quinta (EE); qniser > quiser (VC1); qniserã > quiserã (VC2); qnisse > quisse (VC3); reqnerido > requerido (VC2).

u / n: aleuautado > aleuantado (VC3); alnidro > aluidro (VC1); asuo > asno (VC1); audasse > andasse (VC2); auojamẽto > anojamẽto (VC1); auondauça > auondança (EE); Beruardo > Bernardo (VC1); canauea > cananea (VC2); Capharuaũ > Capharnaũ (VC1); carual > carnal (TC); carue > carne (VC1; VC2; VC3); causa > cansa (VC1); cheuas > chenas (VC1); çiuco > cinco (VC2); cõcludiudo > cõcludindo (VC1); cõsciencia > cõsciencia (VC3); coufessauã > confessauã (VC3); coufessom > confessom (VC1); couelho > conselho (VC1); cousola > consola (VC2); coutra > contra (VC3); couuem > conuem (EE); couuertimẽto > conuertimẽto (VC2); couuijnha > conuijnha (EE); cruelmeute > cruelmente (VC1); curaudo > curando (VC3); dãpuificamolloy > dãpnificamolloy (VC2); dauos > danos (S); defuudo > defundo (VC3); demoustroulhe > demonstroulhe (VC3); diuijudade > diuijndade (VC2); domiugo > domingo (HV); êcaruaçõ > êcaruaçõ (VC2); êcheudoas > êchendoas (VC2); encaruacõ > encarnaçõ (VC1); engauo > engano (VC3); enguauados > enguanados (VC2); ensiuar > ensinar (VC3); ensyuarey > ensynarey (EE); escaruacõ > escarnaçõ (VC3); estauau > estauan (EE); êsyuaça > êsynãça (EE); eterual > eternal (VC1; VC2; VC3); eteuçõ > êtençõ (VC3);

eu > en (VC2); eu ceguentados > enceguentados (VC3); eudusse > endusse (VC2); euferridade > enfermidade (VC2); euforcados > enforcados (VC3); eutêderemos > entêderemos (VC2); eutêdimento > eutêdimento (VC1); eutom > entom (VC3); euueja > enueja (VC1); fazeudo > fazendo (VC3); fiuados > finados (VC3); graude > grande (VC2; VC3); houesto > honesto (VC2); humaua > humana (EE); incliuou > inclinou (VC3); iujuriosa > injuriosa (VC3); juuerno > jnuerno (VC2); juuidus > jnuidus (S); lauças > lanças (VC1); lauçarem > lançarem (VC1); lauçou > lançou (VC2); liugua > lingua (EE); louguas > longuas (VC2); maudamentos > mandamentos (VC1); maudou > mandou (VC1); maueira > maneira (VC3); maueyra > maneyra (VC1); mauna > manna (VC3); miniuo > minino (EE); mundaual > mundanal (VC1); muudo > mundo (VC1; VC3); negligeuça > negligência (C); oude > onde (VC2); pameutes > paramentes (VC3); penua > penna (VC1); perueutura > perventura (VC1); pestaua > pestana (VC2); pëua > pëna (VC1); peussa > penssa (VC3); preguutaua > preguntaua (VC1); preguutauã > preguntauã (VC3); primeirameute > primeiramente (VC3); priuçipe > príncipe (VC2); quiuto > quinto (VC1); respondeudo > respondendo (VC3); respoudeo > respondeo (HV); saucta > sancta (VC1); seeudo > sendo (VC3); seguuda > segunda (VC1; C); seguudo > segundo (VC2; VC3); semelhauça > semelhança (EE); seu > sen (S); señor > señor (S); seutido > sentido (VC3); seutidos > sentidos (VC2); sollêpuidade > sollêpnidade (VC3); somaua > somana (VC1); syuaaes > synaaes (EE); ua > na (VC1); uaçeeo > naçeeo (EE); uë > nê (VC2); uõ > nõ (VC1; VC2; VC3); uo > no (VC1); uom > nom (VC1; VC3); uoua > noua (VC1); uunca > nunca (VC1; VC3); vijur > vijnr (VC2); vingauça > vingança (VC2).

gu / gn: Assiguasse > Assignasse (VC2); ensiguar > ensinar (VC3); iguorãcia > ignorãcia (VC3); indiguo > indigno (VC3); Regua > Regna (VC1); reguo > regno (VC2); siguaaes > signaaes (VC3); significa > significa (VC2; EE).

uh / nh: Agustiuhu > Agustinho (VC1; VC2; VC3); camiuho > caminho (VC2); camiuhos > caminhos (VC1); cõpauhas > cõpanhas (VC2); diuheiro > dinheiro (VC2); miuha > minha (VC2); mjuha > mjnha (VC3); peçouhêtes > peçonhêtes (VC3); seuhor > senhor (VC2; VC3); seuhorio > senhorio (VC3); testimuuho > testemunho (VC1).

A maioria dos outros casos de troca entre consoantes e vogais deve-se sobretudo à semelhante gráfica entre umas e outras: *a* facilmente se confunde com *d*; *c* com *e*; *i* com *t*; *l* com *i*; *O* com *Q*, etc.

- a / d*: poae > pode (VC1).
- a / n*: aleuaatado > aleuantado (VC3); eatender > entender (VC2); graade > grande (HV).
- a / q*: aue > que (VC2).
- a / s*: qnaaea > quaaes (EE); seua > seus (EE); todao > todos (EE).
- b / o*: Thebphillo > Theophillo (VC2).
- c / e*: conheçrem > conhecerem (VC1); manifestamêtc > manifestamête (VC2); merçec > merçee (VC2); quaaes > quaaes (VC2); Seguesc > Seguese (EE); teer > teer (VC2).
- d / a*: auctoriddde > auctoridade (VC2).
- d / e*: dscoldrinhamos > escoldrinhamos (VC2).
- d / o*: maãds > mãos (EE); proueitd > proueito (VC2); sabeddria > sabedoria (EE); sanctidaoe > sanctidade (EE); verbd > verbo (VC1).
- e / c*: abstinêeia > abstinência (VC3); acerea > acerca (VC3); eomo > como (VC1); parenteseo > parentesco (VC3); peeadores > pecadores (EE).
- e / n*: pëea > pëna (VC3).
- e / r*: allegeia > alegria (VC2); eazõ > razõ (VC2); perdeeõ > perderõ (VC2);
- e / t*: Elisabeeh > Elisabeth (EE); Esttuã > Esteuã (EE); pensameneos > pensamentos (EE).
- i / r*: mediosa > medrosa (VC3).
- i / t*: iftees > ifiees (EE); Segūdariamëie > Segūdariamête (VC1).
- l / i*: cathollca > catholica (VC2); dillgencia > diligencia (VC1); familiar > familiar (VC3); famliliares > familiares (VC1); gimldo > gimido (VC1); vlsiuel > visiuel (VC1).
- m / u*: sem > seu (VC1).
- n / a*: verdndeiro > verdadeiro (EE).
- n / e*: cornesma > coreesma (C); snñor > señor (S; EE).
- n / o*: cnusas > cousas (VC2); snfrimento > sofrimento (VC1); Vespesiann > Vespesiano (HV).
- o / d*: bemaumenturaoo > bemaumenturado (EE); oeffeiçõ > deffeiçõ (VC3); preguntao > preguntado (EE); verdaoeiramente > verdaoeiramente (VC2).
- o / n*: cooheçeste > conheçeste (VC2); oo > no (VC1).
- o / s*: ao > as (VC3); capitolloo > capitollos (EE); obrao > obras (EE).
- o / p*: oer > por (VC1).
- o / u* (com valor de *v*): ouoirom > ouuirom.
- O / Q*: Oualquer > Qualquer (VC2); Ouãto > Quãto (VC2).

Q / O: Qnde > Onde (VC3).

r / e: et cetrra > et cetera (EE); podrrio > poderio (VC2); primriros > primeiros (VC2); seruidores > seruidoões (VC2).

r / i: indrçõ > indiçõ (EE); martirto > martirio (VC1).

t / i: penetrada > peneirada (VC1); Primetramente > Primeiramente (VC2).

s / a: ass > aas (C); corsçom > coração (EE); creaturs > creatura (RP); doutrss > doutras (EE); ds > da (VC2); guardadss > guardadss (VC1); vestidurss > vestiduras (VC1).

s / o: discipollss > discipollos (EE); pecadss > pecados (EE); vijnrsm > vijnrom (EE).

s / i: thesaurszara > thesaurizara (EE).

s / u: os > ou (VC1).

y / d: yo > do (VC2).

4. Troca de vogais

A troca de vogais é um erro bastante comum, sendo as mais frequentes a troca *a/e* e vice-versa, *a/o* e vice-versa, e *e/o* e vice-versa. Nestes casos, a confusão deve-se, muito provavelmente, à dificuldade de leitura do original manuscrito, em que as vogais são bastante mais difíceis de distinguir, sobretudo quando o impressor tem um conhecimento da língua portuguesa reduzido.

a / e: a > e (VC1); a astrella > a estrella (VC1); alle > elle (EE); apartada > apertada (VC2); asantem > asentem (EE); astando > estando (EE); astas > estas (EE); carna > carne (VC3); carnaeas > carnaees (VC2); chaguauam > cheguauam (VC1); começandosa > começandose (VC1); conhaçẽ > conheçẽ (EE); conheçarã > conheçerã (EE); cõsentimanto > cõsentimento (EE); da > de (VC2); dalle > delle (EE); êchassem > êchessem (VC3); escaue > escreue (EE); esparança > esperança (EE); euãgalho > euãgelho (VC3); fazer > fazer (VC3); fazes > fezes (VC1); firmemãte > firmemête (EE); gantes > gentes (EE); gearal > geeral (EE); grauamente > grauemente (VC3); ha > he (VC3; EE); he liura > he liure (VC3); imperfeitamenta > imperfeitamente (EE); lay > ley (EE); maesma > meesma (EE); manaira > maneira (VC2); mereçimãtos > mereçimētos (EE); naturaza > natureza (EE); paraçẽ > pareçẽ (VC3); parca > perca (VC1); parseguirã > perseguirã (EE); passoas > pessoas (VC1); prazar > prazer (EE); primara > primeira (EE); sa > se (VC2); sabar > saber (EE); saja > seja (HV); sajas > sejam (VC2); soomante > soamente (EE); tantaray > tentaray (EE); vanhã

> venhã (VC1); vardadeira > verdadeira (VC2); verdadairo > verdadeiro (EE); variedada > variedade (EE); verdadeiramêta > verdadeiramête (EE).

a / i: falhar > filhar (VC1); neçessarao > necessário (EE); sacrificios > sacrifícios (VC3).

a / o: abra > obra (VC3); abras > obras (VC1; VC2); adoranda > adorando (VC1); affenssas > offenssas (VC2); ajamas > ajamos (VC2); alhos > olhos (VC1); amar > amor (VC1); ara > ora (VC1); autras > outras (VC1); outros > outros (VC3; EE); câcelho > cõcelho (VC3); campanhas > companhias (EE); cantra > contra (TC); cardeiro > cordeiro (VC2); coraçãdes > coraçõdes (VC1); consalaçõ > consolaçõ (VC1); cõsallaçõ > cõsollaçõ (VC3; EE); dãpnasa > dãpnosa (VC2); decarre > decorre (VC3); dizenda > dizendo (VC3); encorporamento > incorporamento (VC3); gasto > gosto (EE); geeraçãdes > geeraçõdes (VC3); Jahãne > Johãne (VC1); Jahanne > Johanne (VC2); martos > mortos (VC2); pecada > pecado (VC1); perdoate > perdoote (VC1); piedaso > piedoso (VC3); prauincias > prouincias (EE); quanda > quando (VC2); ramaãos > romaãos (VC2); sabe > sobe (VC1); saberba > soberba (VC2); saborasas > saborosas (VC3); salamête > solamête (VC1; VC2); sallamente > sollamente (VC1); Senhar > Senhor (VC2); soamête > soomête (VC1); sobinda > sobindo (VC3); tada > toda (EE); tadas > todas (VC3); tadollos > todollos (VC3); tados > todos (VC3); tormentamenta > tormentamento (VC1); ypacritas > ypocritas (VC2).

a / u: au > ou (VC2); bascao > buscao (EE); sabido > subido (EE); sabjeiçõ > subjeiçõ (VC1); sepultara > sepultura (VC3).

e / a: achera > achara (VC2); arcedar > arrecadar (EE); cebeça > cabeça (EE); chamauêlhe > chamauâlhe (VC2); claramente > claramente (EE); deleyteuel > deleytauel (EE); demãdessê > demãdassê (EE); des > das (VC3); descãsesse > descãssasse (VC3); deshonnrademente > deshonnradamente (VC3); despeses > despesas (VC1); echalloa > achalloa (VC1); efeiçõ > afeiçõ (VC1); effremosentãdo > affremosentãdo (VC1); eterra > a terra (VC2); essay > assy (EE); esteua > estaua (EE); esteuã > estauã (EE); euêgelho > euãgelho (EE); Gellilea > Gallilea (EE); guerdemos > guardemos (VC3); Jordê > Jordã (EE); lauer > lauar (VC3); majestede > majestade (VC2); meneira > maneira (EE); Methesus > Matheus (EE); ordenedamête > ordenadamête (VC2); pallaures > pallauras (VC2); perfeitemête > perfeitamête (VC3); pertir > partir (VC3); poderies > poderias (VC2); posse > possa (VC1); regre > regra (VC1); seber > saber (EE); semelhêtes > semelhãtes (VC1); stauê > stauã (VC2); temporeaes > temporaees (EE); venhe > venha (VC3).

e / o: adero > adoro (S); aseytamêtes > aseytamêtos (VC2); cenhocia > conhoçiã (VC3); demoninhades > demoninhados (VC3); dereite > direito (VC3); dizende > dizendo (EE); entêdimête > entêdimêto (VC1); eutra > outra (EE); fermeso > fermoso (VC3); fesse > fosse (EE); fessemos > fossemos (VC3); hemês > homês (VC2); hes > hos (EE); Jesep > Josep (VC1); legamête > legamêto (TC); meesme > meesmo (EE); noue > nouo (VC3); outre > outro (VC3); reguê > roguê (VC1); reuelueo > reuolueo (VC3); sebre > sobre (EE); teelle > teello (VC3); vee > veo (VC1).

e / u: cerouos > curouos (VC1); conmenmente > comunmente (VC3); jêtamête > jûtamête (VC3).

i / e: dinhiyros > dinheyros (EE); remetindo > remetendo (EE).

i / u: diuida > duuida (VC1).

o / a: ablâdoos > ablâdaos (VC2); acobou > acabou (VC3); agoro > agora (VC1; VC2); ajütodos > ajütados (VC3); aleuantodos > aleuantados (VC3); amodo > amado (VC3); amoestomêtos > amoestamêtos (VC2); apanhadores > apanhadores (VC1); auio > auia (VC3); boco > boca (VC2); caridade > caridade (VC1); chomaste > chamaste (VC3); chomou > chamou (VC2; VC3); cominho > caminho (VC2); comporaçom > comparaçom (VC1); conformor > conformar (VC3); contou > cantou (VC3); cop. > cap. (EE); copitollos > capitolllos (EE); corçoç > coraçõ (VC2); couallaria > cauallaria (VC3); desamporarmos > desampararmos (VC2); discordio > discordia (VC2); duos > duas (VC1); engonosamente > enganosamente (VC3); enuioo > enuiao (S); fazio > faziã (VC2); foro > fora (VC3); geeroçõ > geeraçõ (VC1); guardor > guardar (VC1); loguar > laguar (VC3); louuo > louua (VC1); moldade > maldade (EE); motrimonio > matrimonio (VC1); moyor > mayor (TC; VC3); oa > aa (VC3); oborreçe > aborreçe (EE); oficou > aficou (VC1); ogora > agora (VC2; VC3); olumeas > alumeas (VC3); omar > amar (VC2); opostollos > apostollos (VC2; EE); oroçõ > oraçõ (VC1); oroçom > oraçom (VC3); orroydo > arroydo (VC3); ossi > assi (VC1); oteesque > ateesque (VC3); outor > autor (VC2); oytoua > oytaua (EE); pero > pera (VC1); poixõ > paixõ (VC3); poscoa > pascoa (VC3); prouoçõ > prouaçõ (VC2); quol > qual (EE); reposto > reposta (HV); rozã > razã (VC1); rozõ > razõ (VC2; VC3); rozom > razom (VC2); rozoões > razoões (VC3); sabedorio > sabedoria (VC1); sobedores > sabedores (HV); socerdotes > sacerdotes (VC3); soluador > salvador (VC1); soudaçom > saudaçom (VC3); soude > saude (VC2); stodo > stado (VC2); Thomos > Thomas (EE); trabalho > trabalho (VC2); vido > vida (EE); voontode > voontade (VC1).

o / e: aduerssidados > aduerssidades (VC2); aquolla > aquella (VC2); asçonsam > asçensam (EE); ateos > atees (VC1); bežzoos > bežzeos (VC2);

colo > celo (S); dantro > dantre (VC3); desposorom > desposerom (VC3); do > de (VC1; VC2; VC3); domostraua > demostraua (VC3); em forma > emferma (VC1); entêdo > entêde (VC2); freguesos > fregueses (VC1); Herodos > Herodes (EE); ho < he (VC2); jmizados > jmizadas (VC1); largamêto > largamête (VC1); lembreto > lembrete (HV); libro > libre (S); liuro > liure (VC1); malos > males (VC1); nã > nê (VC1); o > e (VC1); Ojo > Oje (VC3); ou > eu (VC1; VC2); piodoso > piedoso (VC2); podo > pode (VC3); preoguada > preeguada (VC1); presento > presente (EE); Primeiramêto > Primeiramête (VC1); promosas > promesas (VC2); ronposte > ronpeste (VC3); Segũdariamêto > Segũdariamêto (VC3); sonhor > senhor (VC3); tẽporado > tẽperado (VC2); terçëiramêto > terçëiramête (VC2); voontado > voontade (VC1; VC3).

o / i: doze > dize (S); folho > filho (VC1); hostoria > historia (VC2); proxomo > proximo (EE).

u / a: chegarõ > chegarõ (VC1); cubrito > cabrito (VC2); lugures > lugares (VC1; VC2); obrigudo > obrigado (C); qnul > qual (VC3).

u / i: turã > tirã (VC2).

u / y: fou > foy (VC1).

5. Troca de consoantes

Há uma grande variedade de troca de consoantes, mas com poucas ocorrências cada uma. Muitas das trocas devem-se à semelhança dos caracteres: *b* com *h*, *h* com *b*, *d* com *b*, *f* com *s* (alto), *c* com *t*, *g* com *q*, *p* com *b*, *r* com *t*, *s* (alto) com *f*, *t* com *c*, etc. A maioria dos outros casos, são meras desatenções do impressor.

b / h: acompanbando > acompanhando (EE); bomẽ > homẽ (RP); cbaue > chaue (VC2); Cbristo > Christo (VC1); Cõuinbaueilmête > Cõuinhaueilmête (VC2); molber > molher (VC2); pbariseus > phariseus (VC2); senbor > senhor (VC2); testimunbo > testemunho (VC2).

b / l: abberguadores > alberguadores (VC1).

b / p: beneblaçitos > beneblaçitos (VC2).

c / d: depois ca > depois da (VC1); estãco > estãdo (EE); misericorcia > misericordia (EE).

c / r: ccueldade > crueldade.

ç / f: Santiçicado > Santificado (S).

c / t: acreuer > atreuer (VC2); codo > todo (VC1).

d / b: sader > saber (EE).

d / c: indredullidade > incredullidade (EE); Jadobo > Jacobo (EE); Tropologido > Tropologico (EE).

d / h: escoldidos > escolhidos (VC2); Sendor > Senhor (EE).

d / s: paruoood > paruoos (VC2).

d / t: ã quando > ã quanto (VC2); executor > executor (VC3); portãdo > portãto; subdido > subdito (VC2).

f / l: bfasfemias > blasfemias (VC1).

f / s: deffarã > desfarã (VC3); effragalhadas > esfragalhadas (VC1); fofrer > sofrer (VC3).

g / h: filga > filha (EE); Jgesu > Jhesu (EE).

g / p: grazer > prazer (HV).

g / q: pratigue > pratique (VC3).

h / b: beher > beber (VC2); hehrayco > hebrayco (VC3); ohediçia > obediçia (VC2); pohres > pobres (VC2); sohre > sobre (VC2); souhessen > soubessen (EE); trabalbã > trabalhã (VC2); trahalhando > trabalhando (VC2); trihullaçoões > tribullaçoões (VC2);

h / g: cheharõ > chegarõ (EE); Dominho > Domingo (EE); euãhelho > euãgelho (EE); euanhelho > euangelho (EE); foho > fogo (EE).

h / l: todolhos > todollos (VC3).

h / s: Lucah > Lucas (EE).

h / t: Chriho > Christo; Josephah > Josephat (VC3).

j / l: Hejyas > Helyas (EE).

j / s: Jheju > Jhesu (EE).

l / j: ala > aja (VC2).

ll / lh: consello > conselho (VC1); cõsello > cõselho (VC1); falla > falha (VC1).

ll / u (v): callallaria > cauallaria (EE).

m / d: firmamamente > firmadamente (VC2).

m / n: emssima > emssina (VC1); mem > nem (VC1); memor > menor (VC1); minimos > mininos (EE); mõ > nõ (VC3); mom > nom (VC1); moticia > noticia (VC1); mjnguẽ > njnguẽ (VC1).

n / d: verdaneiramête > verdadeiramête (VC3).

n / h: no > ho (RP).

n / m: amenos > amemos (VC3); conheçimento > conhecimento (VC2); Crisostono > Crisostomo (VC3); Jeronino > Jeronimo (VC2; EE); nẽbro > mẽbro (TC); poderosanête > poderosamête (HV); tenia > temia (VC1).

ng / nh: ladingo > ladinho (VC1).

p / b: puplicallos > publicallos (VC2).

p / d: pecapo > pecado (EE).

p / c: papitollos > papitollos (EE).

p / q: porpue > porpue (EE).

r / c: açerra > açerca (VC2).

r / d: entrara > entrada (VC3).

r / n: cortassemos > contassemos (VC3).

r / s: por > pos (VC1).

r / t: auenrurados > aenturados (VC2); cheamenre > cheamente (EE);

claramenre > claramente (EE); cuberra > cuberta (VC1); dererminaçõ > determinaçõ (VC2); dianre > diante (EE); fruyros > fruytos (EE); Marheus > Matheus (EE); narurezas > naturezas (VC2); ourros > outros (VC2); parricipauã > participauã (VC3); rerra > terra (EE); semelhanre > semelhante (EE); serpêre > serpête (VC2); sobrescripro > sobrescripto (EE); voonrade > voontade (VC2).

s / f: sariã > fariã (VC3); Se > Fe (S); seguras > feguras (VC2).

s / m: coraços > coraçom (VC1).

s / r: das > dar (VC1); soportas > soportar (VC3); vesso > verso (VC3).

s / t: assensamêtos > assentamêtos (EE); prinçipalmêse > prinçipalmête (VC2); proueisoso > proueitoso (VC1).

t / c: astendesse > ascendesse (VC1); certado > cercado (VC1); destenderõse > descenderõse (VC1); distriçõ > discriçõ (VC1); distriçom > discriçom (VC1); Esto ltheo > Escolheo (VC1); impetiuees > impeciuees (VC3); inotencia > inocencia (S); maristo > marisco (VC2); mortifitaçõ > mortificaçõ (VC2); offitio > officio (EE); pertã > percã (VC1); ristados > riscados (VC1); storeguauel > scoreguauel (VC1); studãdoo > scudãdoo (VC1); tantigos > cantigos (VC3); tapitollos > capitolllos (EE); tâtigas > cãtigas (VC1); todea > codea (VC1); tousas > cousas (EE); vistosos > viscosos (RP).

t / ç: deteêta > deteêça (VC1); perfeita > perfeiçã (VC3).

t / d: quanto > quando (VC3); quãto > quãdo (VC1); tado > dado (VC2).

t / g: tenazareth > Genazareth (EE).

t / l: aquelte > aquelle (EE).

t / n: totar > notar (VC2).

t / p: cat. > cap. (EE); Joseth > Joseph (EE).

t / r: conta > contra (EE); cõptido > cõprido (HV); cordeito > cordeiro (EE); detradeira > derradeira (EE); espetança > esperança (EE); matatom > matarom (EE); motte > morte (EE); outto > outro (EE); outtos > outros (EE); pattiremos > partiremos (EE); quotenta > quorenta (EE); tazõ > razõ (VC2); tesuçita > resuçita (EE).

t / s: oytauat > oytauas (EE).

u (v) / *f*: auasta > afasta (VC1); vilha > filha (VC1).

u (v) / *h*: Semeluauel > Semelhauel (VC2).

z / *n*: vijzras > vijnras (VC2).

z / *r*: poz > por (VC2).

z / *x*: compaizã > compaixã (VC2); leyzarom > leyxarom (VC1).

6. Metáteses

A metátese, ou seja, a troca da posição de uma letra, grupo de letras ou sílabas numa palavra, é um erro com alguma incidência, sobretudo na *Vita Christi*. As metáteses mais frequentes são entre vogais e consoantes. O erro deve-se a distrações e algum desleixo do impressor.

Entre vogais: adainte > adiante (VC1); creuis > crueis (TC); cuosas > cousas (S); experêcia > experiêcia (VC3); mias > mais (EE); mingao > mingoa (VC1); razõa > razão (VC3); semoeu > semeou (EE); thesuoros > thesouros (EE); uo > ou (VC1); vyeo > veyo (VC2).

Entre vogais e consoantes: aguda > agdua (VC2); auiã > auiã (EE); apratarnos > apartarnos (EE); as a portas > aas portas (HV); assummcom > assumpçom (EE); aure > auer (VC1); balsfemo > blasfemo (VC2); baxio > baixo (VC2); bêauêturaça > bêauêturnaça (EE); cariddae > caridade (VC1); carreria > carreira (EE); catiuerio > catiueiro (VC3); chamraas > chamaras (EE); Chrstio > Christo (VC3); chuyua > chuuya (VC2); cõdpëna > cõdëpna / VC1); cõfssiõ > cõfissõ (VC3); corderio > cordeiro (VC1); da fae çde > da façe de (VC3); dampnairam > dampnariam (EE); dcita > dicta (EE); ddõe > dõde (VC3); dellicadamnete > dellicadamente (VC2); deso > deos (VC3); desohnrras > deshonnras (VC3); despenserio > despenseiro (EE); desprzeãdo > desprezãdo (VC2); difciuldade > dificuldade (VC1); disslehe > disselhe (HV); ds ooutros > dos outros (VC2); dseuestê > desuestê (VC2); dyoso > ydoso (VC3); ehlias > Helias (EE); encubertamtêe > encubertamête (VC1); enetnde > entende (VC3); etrenam > eternam (S); Euagnelho > Euangelho (EE); gnetio > gentio (VC3); golriosso > glorioso (S); inidscreçõ > indiscreçõ (VC2); insture > instrue (S); jnutamente > juntamente (VC1); leunatate > leuantate (EE); liuer > liure (VC2); me > em (VC2); mester > mestre (S); mtãijmêtos > mätijmêtos (VC2); multiplicares > multiplicares (VC2); naçimneto > naçimento (EE); neçeario > neçesario (EE); obediçëia > obediçia (EE); odeu > doeu (VC2); oh > ho (VC1); oirs > oris (S); orbas > obras (VC1; VC3); ordneaçoões > ordenaçoões (VC2); otods > todos (VC2); outrso > outros (VC2); padçeerõ >

padeçerõ (VC2); paxiom > paixom (VC3); perfeitamnete > perfeitamente (EE); plaieirzamête > plazeiramête (VC2); pnãos > pãos (VC1); premã a > apremã (VC2); preto > perto (VC3); prmieyro > primeyro (VC3); qeur > quer (VC3); qñito > quinto (S); Quarto > Quatro (S); qunita > quinta (S); qutão > quão (EE); raõzadas > razõadas (VC1); redepmpçom > redempçom (EE); scandalzia > scandaliza (VC1); simpremzête > simprezmête (VC1); so > os (EE); sober > sobre (TC); solpêne > solêpne (VC2); terciaria > terceira (EE); thesallnoçenses > thesallon[i]çenses; trilhaaua > trilhauaa (VC1); vemter > ventre (S); vngutêo > vnguêto (VC3).

Entre cosoantes: armagura > amargura (VC3); auazera > auareza (EE); contemplaçom > contemplaçom (VC1); conuersou > conseruou (VC2); filhar > filhar (VC3); mehlor > melhor (VC2); nehnũ > nenhũ (EE); nêhnũ > nênhũ (VC3; EE); ortogua me > otorgua me (VC3); renumeraçom > remuneraçom (EE); soborrahlo > soborrvalho (VC3); spalmos > psalmos (VC2);

De sílabas: auisamendate > auisadamente (VC3); fesseze > fezesse (VC1).

Além da troca de posição de letras ou síbalas, há alguns casos em que se verifica a troca da posição de uma palavra, violando as regras da gramática. Os casos são os seguintes: he liçito se de dar > he liçito de se dar (VC2); em esteue oraçõ > esteue em oraçõ (HV); e çerto sabedor > çerto e sabedor (HV).

7. Acrescentos

Os acrescentos de caracteres inúteis ou redundantes, quer vogais, quer consoantes, ocorrem em início de palavra, em posição medial ou no fim. As vogais geminadas resultantes quer da queda de consoantes intervocálicas, quer da falsa analogia, como *coor*, *geeraçõ*, *seer*, *temporaaes graao*, *taaes*, etc, sendo convenções gráficas da época, não as consideramos erros. Todos os outros casos são erros do impressor.

As causas deste tipo de erros são várias. Os acrescentos de vogais em posição inicial são devidos muitas vezes à confusão com os artigos definidos ou com a última vogal da palavra anterior. Em posição medial, não há uma explicação lógica para o erro na maioria dos casos, podendo ser meras distrações do impressor. As ocorrências do *n* e do *m* desnecessários em final de sílaba, como em *espantando* por *espantado* e *complensem* por *complense*, terão as seguintes motivações: o primeiro deve-se à confusão do gerúndio com o particípio passado e o segundo à analogia com formas verbais da terceira pessoa do plural.

A duplicação de consoantes desnecessárias, o excesso de vogais geminadas, o acrescento de sílabas ou a sua replicação, a repetição de palavras e até de frases ou expressões são outros erros bastante comuns nalgumas das obras do *corpus*.

Acrescento de vogais em início de palavra: algũa aesmolla > algũa esmolla (VC3); apitaçom > petiçom (VC2); do ocorpo > do corpo (VC3); do osacerdocio > do sacerdocio (VC3); liure ado pecado > liure do pecado (VC1); na aresurreiçom > na resurreiçom (EE); no oentêdimento > no entêdimento (VC3); O osegũdo > O segũdo (S); opecados > pecados (VC3); praçional > raçional (C); sem > em (EE).

Acrescento de vogais em posição medial: abrioulhes > abriulhes (VC1); abrioussse > abriussse (VC1); administrauia > administraua (VC3); alaguũ > alguũ (S); aluguũs > alguũs (EE); amarguara > amargura (VC3); ameades > amedes (VC1); christião > christaão (VC1); começa > começa (VC3); dabriel > dabril (EE); demoninhaydo > demoninhado (EE); dicipollos > discipollos (VC3); dous > dos (VC3); êcuberatamête > êcubertamête (VC2); em pois > em pos (VC2); enpois > enpos (VC3); euanagelho > euangelho (EE); ex opossse > exposse (VC1); fazear > fazer (C); he ey > hey (VC1); hieremos > hiremos (VC2); huamanal > humanal (VC1); jnteiaramête > jnteiramête (VC2); lehe > lhe (TC); Liyra > Lyra (EE); martiyres > martyres (EE); Mateheus > Matheus (EE); mias > mas (VC1); niê > nê (VC2); osiô > o sô (VC3); oyamos > yamos (VC1); pallauara > pallaura (EE); perdiada > perdida (EE); persegueirê > perseguirê (VC1); produyzio > produzio (EE); quiando > quando (VC2); sabeoaria > sabedoria (EE); tentaciões > tentações (VC1); terçeyyro > terçeyro (S).

Acrescento do *r* em posição medial: antrechristo > antechristo (EE); Aruorçer > Aurreçer (VC2); corarçõ > coraçõ (VC1); cõtrar > cõtar (VC3); dirzedoyras > dizedoyras (VC1); perverntura > perventura (VC3); pretrorio > pretorio (VC3); sobrir > sobir (VC2); strado > stado (VC2); treer > teer (VC2; VC3); triralla > tiralla (VC1); uotros > uotos (VC3).

Acrescento de outras consoantes em posição medial: amaquelle > aaquelle (VC3); anunciado > anunciado (VC1); aos sinfernos > aos infernos (VC3); aperfice > aperfie (VC1); bubscao > buscao (VC1); dueemos > deueemos (VC3); gualarldom > gualardom (VC1); jũstar > jũtar (EE); nasçom > naçom (VC1); plublicano > publicano (VC2); renêlbrança > renêbrança (VC3); sabzer > saber (VC1); sadcrifiços > sacrificios (EE); sasbe > sabe (EE); tralbalho > trabalho (VC1; VC2); trasmisgraçom > transmigraçom (VC1); viuiua > viuia (EE).

Consoante nasal desnecessária: abrançando > abraçando (VC3); acõtençimêto > acõteçimêto (VC1); açoutando > açoutado (EE); antee > atee

(EE); arrendandonos > arredandonos (VC1); brandando > bradando (VC3); complensem > complense (VC1); espantando > espantado (EE); justiça > justiça (VC2); nembrando > nembrado (VC2); sabedores > sabedores (VC3); sengũdo > segũdo (VC3); tringança > trigança (VC1).

Acrescento em final de palavra: corpor > corpo (VC2); dormindos > dormindo (VC3); Escariotht > Escarioth (VC3); estos > esto (EE); filhou > filho (VC1; VC3); indiçome > indiçom (EE); ou > o (VC3); pacificou > pacifico (VC1); gloriar > gloria (EE); sperao > spera (VC2).

Duplicação de consoantes desnecessárias: *cc / çç / çc*: acresçcêto > acresçêto (VC2); Cchristo > Christo (EE); paccados > paccados (C); paciencçia > paciência (EE); *dd*: escolhyddo > escolhydo (S); piedadde > piedade (EE); segũddo > segũdo (TC); toddo > todo (S); *ss*: meessmo > meesmo (VC3); menfessto > menfesto (TC); pelloss > pellos (S); *ll*: capitolllos > capitolllos (EE); ollhos > olhos (EE); scollheo > scolheo (VC1); *nn*: cassanndoos > cassandoos (VC2); remissamennte > remissamente (VC); quannto > quanto (VC2); *rr*: marr > mar (VC1); *uu* (com valor de *v*): conuuê > conuê (EE);

Excesso de vogais geminadas: coOstrãgimêto > costrãgimêto (VC3); homeês > homeês (VC1); huuũ > huũ (EE); mostrouulhe > mostroulhe (EE); nuuũ > nuuê (VC3); perseguuirã > perseguirã (EE); sereees > serees (S); vooõtade > voõtade (VC2).

Acrescento de sílabas: apareçeo > apareço (VC3); descuydado > descuydo (EE); firmemêtere > firmemête (EE); gloriaria > gloria (EE); pervêturada > pervêtura (VC2); podode > pode (S); presenêça > presênça (VC1); satatisfaçom > satisfação (VC2); sêtêçararum > sêtêçarum (S); voõtadade > voõtadade (VC2).

Repetição de sílabas: apareçem > aparecem (S); apartatamêto > apartamêto (VC1); bêanenturarãça > bêaenturãça (VC1); Bêauêturadada > Bêauêturada (VC2); cathezizizo > cathezizo (S); cõfifissom > cõfissom (VC2); cõstanstantemente > cõstantemente (EE); cõtataadas > cõtadas (VC2); damizazade > damizade (VC3); disselhelhes > disselhes (EE); emtendidimento > emtendimento (VC1); encocomenda > encomenda (VC3); entêdididos > entêdidos (VC2); guardada > guarda (VC1); inspiraçoões > inspirações (VC2); mararauhiosa > marauilhosa (VC3); moymêmento > moymento (VC3); pa padre > padre (EE); reřebêdodo > reřebêdo (S); resususctar > resuscitar (VC3); retêteer > reteer (VC1); saber > saber (EE); se sesegue > se segue (VC2); Segnndndo > Segundo (EE); Seguêse se > Seguêse (TC); sememelhança > semelhança (VC3; EE); significacado > significado (VC3); sosoffrera > soffrera (EE); stauaua > staua (VC1); titotolo > titolo (S); voontatade > voontade (VC3).

Repetição de letras ou sílabas na translineação, mudança de coluna ou página: acõpan-panha > acõpanha (VC2); ajunta-tada > ajuntada (VC2); aque-questa > aquesta (VC2); ato-todo > a todo (VC2); avõdan-dança > avõdança (VC2); co-cómo > cómo (EE); co-coraçam > coraçam (EE); cõ-cõuem > cõuem (EE); di-dizer > dizer (VC2); do-domingo > domingo (EE); du-duro > duro (VC2); he-hediffiços > hediffiços (VC2); muj-muytos > muytos (VC2); outro-os > outros (VC2); resur-surreccõ > resurreccõ (VC2); rique-quezas > riquezas (VC2); s-sempre > sempre (EE); se-segũdo > segũdo (VC2); traba-balho > trabalho (VC2).

Repetição de palavras: adorou ho o (VC1); amerçeatte te (VC2); aos aos (EE); da da (EE); das das (EE); de de (EE; RP); desta desta (C); deus deus (EE); do do (TC; EE); e e (VC2; VC3; EE); ã em (EE); em ã (EE); em em (VC2); no no (S); ã nom (VC1); ou ou (TC); passados: passados: (EE); porque porque (TC); posto posto (EE); quando quando (VC3); que que (S; VC1; EE); rriquezas rriquezas (S); todas todas (TC).

Repetição de frases ou expressões: Titulo .v. que coussa he fe. Titulo .v. que coussa he fe (S); assy como aquelle que teem febre Assi como aquelle que tem febre (VC2); o trabalho dos apostollos significa o trabalho dos apostollos significa (VC2); sem seer sem seer (EE).

Outros acrescentos: a ao > ao (VC1); achalla a varrida > achalla varrida (EE); aos a vijnte > aos vijnte (EE); da do > do (EE); o vaã o buscar > o vaão buscar (VC3); vio o > vio (HV).

8. Erros de concordância

Os erros de concordância são bastante frequentes nos primeiros livros impressos em língua portuguesa. A causa deve-se mais uma vez ao facto de os impressores, na sua maioria, terem um conhecimento limitado da língua portuguesa e, ao transporem o manuscrito para letra de imprensa, não terem completa noção das regras básicas de concordância, por exemplo, de género número, pessoa e tempo.

8.1. Entre masculino e feminino:

Substantivos, adjetivos e participios: a enueja he contrayro a Deus > a enueja he contrayra a Deus (S); a espado > a espada (VC2); a glosa > a glosa (VC3); a maão estêdido > a maão estêdida (VC2); a vos ricas > a vos ricos (VC1); algũa pedra preçioso > algũa pedra preçiosa (VC2); aquella viãdo > aquella viãda (VC2); aquellas cousas que erã scriptos > aquellas cousas que erã

scriptas (VC1); aquestas cousas som doestados > aquestas cousas som doestadas (VC2); as entradanhos > as entradanhas (VC3); as folhos > as folhas (VC2); as fontes forõ aparelhados > as fontes forõ aparelhadas (HV); as mãos aleuãtados > as mãos aleuãtadas (VC3); as mãos furados > as mãos furadas (VC3); as mensagens que som enuiados > as mensagens que som enuiadas (VC2); as orelhas dos surdos seã abertos > as orelhas dos surdos seã abertas (VC1); auia cheguada > auia cheguado (VC1); da synagogo > da synagoga (EE); das oytauos > das oytauas (EE); de pouca recado > de pouco recado (VC); deseja de vaã gloria > desejo de vaã gloria (VC2); dia de ramas > dia de ramos (VC2); do chora > do choro (VC1); do morte > do morto (VC3); door aficado > door aficada (VC2); falso liberdade > falsa liberdade (VC2); foy dada preço > foy dado preço (VC2); he aranhada e lãçado > he aranhado e lãçado (VC2); lõgo ordenãça > lõga ordenãça (VC2); mãos furados > mãos furadas (VC3); mais apertados sã as ruas que as praças > mais apertadas sã as ruas que as praças (VC2); na vijndo dos magos > na vijnda dos magos (VC2); no caba do valle > no cabo do valle (VC3); no deribamêta > no deribamêto (VC1); o coraçõ de Christo foy chaguada > o coraçõ de Christo foy chaguado (VC3); o lada aberto > o lado aberto (VC3); o munda > o mundo (VC2); O primeira > O primeiro (VC2); o serua > o seruo (VC2); obras piedosos > obras piedosas (VC2); os alheos mais pesadas > os alheos mais pesados (VC1); os euangelistos > os euangelistas (VC3); os fallimentos alheas > os fallimentos alheos (VC1); os marcos dobradas > os marcos dobrados (VC2); per a resposto > per a resposta (VC1); per testimunha çerto > per testemunho çerto (VC2); per vista e per ouuida > per vista e per ouvido (VC3); prazeres passadas > prazeres passados (VC2); presos e bẽ atadas > presos e bẽ atados (HV); quis Christo com palmas seer ferida > quis Christo com palmas seer ferido (VC3); Rabana > Rabano (VC2); se for fructuosa e laurado > se for fructuosa e laurada (VC2); seja feito vôtade > seja feita vôtade (VC2); sera demandada > sera demandado (VC2); som ocupados > som ocupadas (VC2); spãtosa he aquelle juyzo > spãtoso he aquelle juyzo (VC2); tem as elle ocupados > tem as elle ocupadas (VC2); todos meus feitos sejam encaminhadas > todos meus feitos sejam encaminhados (VC1); treuosas e scuros > treuosas e scuras (VC1); vosso cuidada > vosso cuidado (EE).

Numerais ordinais: A primeiro > A primeira (VC3); A segũdo cousa > A segũda cousa (VC2); A segũdo vijnda > A segũda vijnda (VC2); A segundo > A segunda (VC3); na segũdo > na segũda (VC1).

Artigos definidos: a bẽauêturado > o bẽauêturado (VC1); a lobo > o lobo (VC3); a mãdamento > o mãdamento (TC); a pecado > o pecado (VC1); a penssamêto > o penssamêto (VC2); a senhor > o senhor (VC2); as beãs > os

beês (VC2); as lououres > os lououres (VC1); as maaos homeês > os maaos homeês (VC1); as patriarchas > os patriarchas (VC1); as prophetas > os prophetas (VC3); as sabedores > os sabedores (VC2); o cobijça > a cobijça (VC2); o destruiçõ > a destruiçõ (TC); o febre > a febre (S); o hora > a hora (VC2); o morte > a morte /VC2); o nossa ociosidade > a nossa ociosidade (VC3); o pallaura > a pallaura (VC2); o razõ > a razõ (VC2); o tẽptaçõ > a tẽptaçõ (VC3); oos maãos > as maãos (VC2); os cidades > as cidades (VC3); os escolhydas > as escolhydas (VC2); os flores > as flores (VC3); os maãos puras > as maãos puras (VC1); os pallauras > as pallauras (VC2); os postumerias > as postumerias (VC2); os suas cõstituições > as suas cõstituições (C); per o prisom > per a prisom (VC2); por a mouimento > por o mouimento (VC1); sentiro door > sentir a door (VC3); toda o nocte > toda a nocte (VC2).

Pronomes: *algum*: Alguũs da quellas gẽtes > Algũas da quellas gẽtes (VC2); alguũs destas cousas > algũas destas cousas (VC3); alguũs vezes > algũas vezes (VC2); *aquele*: aaquelles consolaçoões > aaquellas consolaçoões (VC3); aquellas que sam boõs prellados > aquelles que sam boõs prellados (VC1); aquelle vide carreguada > aquella vide carreguada (VC3); aquelles pessoas > aquellas pessoas (VC1); daquelles gentes > daquellas gentes (HV); daquelles molheres > daquellas molheres (VC3); em aquelles temptaçoões > em aquellas temptaçoões (VC2); todos aquellas > todos aquelles (VC2); eu sã aquello > eu sã aquelle (VC1); *aqueste*: aquesta dia > aquesta dia (VC3); aquesta maneira > aquesta maneira (VC3); aquestes cousas > aquestas cousas (VC2; VC3); *ele*: cadahuũ dellas > cadahuũ delles (VC3); fazer delle > fazer della (VC1); se elle foy resolluta > se ella foy resolluta (VC3); *este*: aalem deste visom > aalem desta visom (VC2); desta euãgelho > deste euãgelho (EE); Destes quatro virtudes > Destas quatro virtudes (VC2); em este quarta vigilha > em esta quarta vigilha (VC2); Esta sermõ > Este sermõ (VC1); este maneira > esta maneira (EE); este razõ > esta razõ (VC1); Estes cousas > Estas cousas (VC1); estes cousas > estas cousas (VC1); estes partes > estas partes (VC2); desto primeiro ãbargo > deste primeiro ãbargo (VC1); esto tempo > este tempo (VC1); *muito*: muytas feitos > muytos feitos (VC1); muytos graças > muytas graças (VC2); *nosso*: pollas nossos boas obras > pollas nossas boas obras (VC1); *o qual*: açerca do qual cousa > açerca da qual cousa (VC2); por o qual razõ > por a qual razõ (VC1); *o*: desçendeo sobre elle quando a baptizauã > desçendeo sobre elle quando o baptizauã (VC2); quando a resusçitou > quando o resusçitou (VC2); muytas som os que nos som guardadas > muytas som as que nos som guardadas (VC2); para o veer > para a veer (VC1); *outro*: a outro seruidom > a outra seruidom (VC1); as outros > as outras (VC1); outra lugar > outro lugar

(VC2); outras fructos > outros fructos (VC2); outras lugares > outros lugares (VC2); outras melhores votos > outros melhores votos (VC1); outro cousa > outra cousa (VC1); outros aruores > outras aruores (VC2); outros vezes > outras vezes (VC1); *pouco*: poucos viandas > poucas viandas (HV); *quanto*: quantas beês > quantos beês (VC2); quantas dias > quantos dias (VC2); quantas males > quantos males (VC2); *seu*: das suas prophetas > dos seus prophetas (EE); na seu caridade > na sua caridade (VC3); seus obras > suas obras (VC3); *tanto*: tâtas malles > tâtos malles (VC2); tâtos flores > tâtas flores (VC2); *todo*: seer visto per todas > seer visto per todos (VC3); toda aquelle > todo aquelle (VC2); todallas aseytamêtos > todallos aseytamêtos (VC1); todallas dias > todollos dias (VC1); todallas prophetas > todollos prophetas (EE); todas aquelles > todos aquelles (VC2); todos aquellas cousas > todas aquellas cousas (VC2); todos cousas > todas cousas (VC2; VC3); *vosso*: vossas filhos > vossos filhos (VC3);

Contração das preposições: *ao*: Aas seus amjgos > Aos seus amjgos (VC3); ao hordenança > aa hordenança (VC1); aos jngratas > aos jngratos (VC2); *do*: a vida da nosso senhor > a vida de nosso senhor (VC3); da Christo > de Christo (EE); da coraçõ > do coraçõ (VC3); da deus > de deus (VC3; EE); da maaõ caminho > do maaõ caminho (VC1); da Matheus > de Matheus (EE); da qualquer cousa > de qualquer cousa (VC3); da rigor > do rigor (VC2); das caëezinhos > dos caëezinhos (VC2); das pecados > dos pecados (TC); das prellados > dos prellados (VC3); das profetas > dos profetas (EE); dia do emdoenças > dia de emdoenças (VC3); dia do somana > dia da somana (VC3); do caridade > da caridade (VC2); do comũ doctrina > da comũ doctrina (VC3); do cruz > da cruz (VC3); do ley da saluador > da ley do saluador (VC2); do morte > da morte (VC2); do paz > de paz (VC3); dos treeuas > das treeuas (VC3); *no*: na offiçio > no offiçio (VC2); na viij. capit. > no viij. capit. (EE); nas buracos da parede > nos buracos da parede (VC3); no maõ > na maõ (HV); no mājadoira > na mājadoira (VC2); no tempo do paz > no tempo da paz (VC2); *pollo*: pollos obras > pollas obras (VC1).

Outras classes: foy muyta toruada > foy muyto toruada (VC1); outra si > outro si (VC2); por tâta > por tâto (VC2); segũda Beda e Rabano > segũdo Beda e Rabano (VC2); segunda a maneira > segundo a maneira (VC2).

8.2 Erros de concordância entre plural e singular

alguũs aleiue > alguũ aleiue (VC1); ao corpos > ao corpo (S); he o primeiros > he o primeiro (VC2); nos çeeo > no çeeo (S); O desprezamêtos > O desprezamêto (VC1); os studo > o studo (VC2); seus vituperio > seu vituperio (VC2).

8.3 Erros de concordância verbal

a qual se cometê > a qual se comete (VC2); assi como se reçoebesse sacerdote aueras merito de sacerdote > assi como se reçoebeste sacerdote aueras merito de sacerdote (VC1); chamou eu > chamo eu (VC1); conhece > conheço (EE); eu sera tirado > eu serei tirado (VC3); forê > forô (HV); os discipollos o reçoerberê e ouuerom > os discipollos o reçoerberô e ouuerom (VC3); pera comeremos > pera comeremos (VC2); por nõ leuarom > por nõ leuarem (VC1); que nom se glorieise > que nom se gloriase (VC1); rezarã > rezarê (C); syruem > syruam (EE).

9. Leitura errada do manuscrito

A leitura errada do manuscrito que serviu de base à impressão é outra das anomalias detetadas. Embora alguns dos problemas atrás referidos possam ser imputados a esta causa, há, porém, um conjunto de anomalias em que isso se torna mais evidente. Tanto podem ser palavras como expressões, que o impressor leu mal e as transcreveu como lhe pareceu, ignorando se faziam ou não sentido no contexto da frase.

Palavras: achey > elrey (HV); allegoria > anagogia (EE); amchillado > anichillado (VC2); amhorio > Ambrosio (VC2); arramos > oramos (VC1); au-gujdade > a cegujdade (VC1); basçoideo > basteçido (HV); bêtã > vêçã (VC1); ege > e que (VC1); encaenda > enmenda (VC1); esto lhe > escolhe (VC1); fas em > fazem (VC3); ferora > fer, ora (S); gradado > guardãdo (VC3); grãde > graça (EE); jn honor > enorme (EE); louuor > olor (EE); momentauees > momentaneas (EE); monte > morte (VC1); nasçoer > neiçoer (VC1); o coração > a oraçoer (VC2); O ndo > Onde (EE); ooro ou > honrou (VC3); orescolheo > o restolho (VC1); ou de > onde (VC2); per o seguia > prosegua (VC1); pocotica > politica (EE); pormetido > permitido (EE); prometido > permitido (EE); tâto > cõto (VC1); Thimathia > Arimathia (EE); tomaromno > tornaromno (VC3); tuuo xea > trouxea (VC3); uida > uerdade (EE); ve malia > venialia (S); voz > noz (VC1).

Expressões: a os sctõ as verdade > aos sanctos a verdade (VC3); aja cabo > a Jacobo (EE); ao auto do mar > ao acto de amar (EE); bulaçoerões > tribulaçoerões (VC2); dar pasada > dar pousada (S); de se superadas > desesperadas (VC1); de su estio > desuestio (VC3); deprizel > desprizuel (VC2); do ordenado > desordenado (S); forõ ajũtar das > forõ ajũtadas (VC1); forom estes he dias > forom estes hos dias (VC3); Herodes antre a duuida e o themor

que auião sabia que fezesse > Herodes antre a duuida e o themor que auia nõ sabia que fezesse (VC2); mes messe > ã a messe (VC1); poendo as a fazer > podendo as fazer (S); propeita > por peita (VC3); que vltimo > cap. ultimo (EE); qui mias > aqui mais (EE); rainãdo çeeo > rainha do çeeo (VC1); Sayde filhã de Syõ euuede > Sayde filhas de Syõ e uede (VC3); Sempre outrage no seo > Sempre o trage no seo (VC3); Tem dicta > Bem dicta (VC1); todallas prophetas > todallas prophacias (VC3).

Conclusão

Como este estudo indica, as anomalias gráficas, quer pela variedade, quer pelo número de ocorrências, quer pelas causas que as motivaram, são uma das características dos primeiros livros impressos em língua portuguesa. O facto de a maioria dos impressores serem estrangeiros e terem um conhecimento rudimentar da língua portuguesa influenciou certamente a forma como interpretaram a versão manuscrita que se propuseram imprimir. Aliado a isso, houve a dificuldade técnica de compor as páginas em espelho, as desatenções no momento da composição do texto e a deficiente revisão por pessoas externas à oficina e que seriam, nos termos de hoje, os responsáveis científicos da edição da obra.

É conhecido o facto de os exemplares da mesma edição de um livro não serem, nos primórdios da imprensa, todos iguais. Os impressores faziam alterações de exemplar para exemplar, como aconteceu, por exemplo, em *Os Lusíadas* de Camões. Não pudemos confrontar as obras do *corpus* de que se conhecem outros exemplares da mesma edição, devido a dificuldades de acesso aos mesmos, para verificar se alguns dos erros foram corrigidos. Faremos isso em estudo próximo, assim como procederemos à análise das lacunas que, devido à extensão deste artigo, não foi possível aqui tratar.

Bibliografia

- ANSELMO, Artur (1983), *Les Origines de l'Imprimerie au Portugal*. Paris: Jean Touzot Libraire-Editeur.
- ANSELMO, Artur (1991), *História da Edição em Portugal: I – das Origens até 1536*. Porto: Lello & Irmão.
- HABLER, Konrad (1995), *Introducción al Estudio de los Incunables*. Madrid: Ollero & Ramos Editores. Edição, prólogo e notas de Julián Martín Abad.
- HABLER, Konrad (1997), *Bibliografía Ibérica del Siglo XV: Enumeración de Todos los Libros Impresos en España y Portugal hasta el Año 1500*.

- Madrid: Ollero y Ramos Editores, tomo I e II. [Reprodução facsimilada da edição de La Haia, Leipzig, 1903-1917.]
- MACHADO, José Barbosa (2008), *Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance*. Braga: Edições Vercial.
- MACHADO, José Barbosa (2015), *Tratado de Confissom: Edição e Estudo*. 5.^a ed. Braga: Edições Vercial.
- MACHADO, José Barbosa (2016), *Constituições de D. Diogo de Sousa*. 5.^a ed. Braga: Edições Vercial.
- Edições Vercial.
- MACHADO, José Barbosa (2016), *Regimento Proveitoso Contra a Pestenença*. 4.^a ed. Braga: Edições Vercial.
- SAXÓNIA, Nicolau de (2010-2015), *Vita Christi*. Vol. I, II e III. Braga: Edições Vercial. Edição e estudo de José Barbosa Machado.
- VERCIAL, Clemente Sánchez de (2005), *Sacramental: Edição e Estudo*. S.l. Pena Perfeita. Edição e estudo de José Barbosa Machado.

Recebido em 1 de fevereiro de 2017

Aceito em 14 de março de 2017.

SEMÂNTICA-PRAGMÁTICA: SISTEMA DE FUNÇÕES SINÉRGICAS
E SINCRÔNICAS INDISSOCIÁVEIS
SEMANTICS-PRAGMATICS: SYSTEM OF INSEPARABLE SYNERGIC
AND SYNCHRONIC FUNCTIONS

Reginaldo Nascimento Neto
Universidade Federal do Tocantins
nadyahu@ifma.edu.br

RESUMO:

Este artigo pretende demonstrar que a divisão entre a Semântica e a Pragmática tem impedido a compreensão de um sistema de funções sinérgicas e *sincrônicas indissociáveis que opera* sem anulação recíproca. Parte-se de um vislumbre da história dos paradigmas das ciências e, em seguida, apresentam-se exemplos diacrônicos, diafásicos e diastráticos da concepção variacionista da língua/linguagem, bem como a análise de algumas palavras em contextos diversos para evidenciar que o significado advém por meio da operação de sistema semântico-pragmático indissociável.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica, Pragmática, Sistema.

ABSTRACT:

This article aims to demonstrate that the division between semantics and pragmatics has blocked the comprehension of a system of inseparable synergic and synchronic functions operating in those two sciences without a reciprocal annulation. It starts from a glimpse on the science paradigms history and, after, examples of diachronic, diaphasic, and diastractic elements of the variation conception of language are shown, as well as the analysis of some words in several contexts to evidence that meaning comes by mean of an inseparable semantic-pragmatic system operation.

KEYWORDS: Semantics, Pragmatics, System.

1. Introdução

Este artigo se propõe a defender o postulado de que a Semântica e a Pragmática formam um sistema complexo de componentes imbricados e indissociáveis que administra o equilíbrio compensatório na oscilação comutativa que se dá entre os eventos de maior e menor ênfase de suas funções, sem que

uma engrenagem suplante ou anule a outra, visando à produção de significado. Isto é, ainda que, em certos momentos, o significado de uma sentença pareça depender unicamente de condições extralinguísticas, e em outros, só do campo linguístico, ele não vem à existência pela ação isolada de um desses fatores.

A metodologia empregada cumpre os seguintes passos: 1. À princípio, selecionar lexemas aleatoriamente do dicionário de Aurélio Buarque. 2. Em seguida, elencar o protótipo ou primitivo semântico da palavra alvo da investigação. 3. Consultar as acepções e empregos da palavra em questão em sites de busca da *internet*. 4. Selecionar alguns trechos do texto onde a palavra é empregada. 5. A partir daí, substituir a palavra por sinônimo ou por uma pseudopalavra e observar a suposta variação do significado da palavra em questão.

Se a substituição ou ocultação da palavra não comprometer o significado da sentença, o pragmático exerce mais influência na produção do significado. Se há comprometimento ou desvio do significado primitivo, então a Semântica apõe maior ênfase na significação. 6. Observar se o comprometimento ou não do significado pela evaporação do contexto e consequente salinização do semântico, apenas compensa ou descarta o pragmático. Observar também se o comprometimento ou não do significado da palavra pelo mascaramento e resultante extrusão do pragmático, compensa ou descarta o semântico. 7. Comparar a oscilação de ênfase entre a Semântica e a Pragmática, bem como suas relações de pareamento para a significação desse item lexical em várias situações de uso.

O artigo está organizado em três seções além da introdução e considerações finais, e conta com a contribuição bibliográfica de Ferrarezi (2013), Ducrot (1984), Ilari e Geraldi (1985), Chierchia (2003), Cançado (2013), Marcuschi (1994) e Oliveira (2001) entre outros.

A primeira seção trata da possível origem do paradigma analítico das ciências por meio da divisão e especificidade de cada epistemologia. A segunda seção aborda a impossibilidade de demarcar fronteiras claras entre os domínios da Semântica e da Pragmática. O terceira propõe que a significação se dá por meio da movimentação simultânea das engrenagens semânticas e pragmáticas em exercício sincrético porém comutativo que oscila entre maior e menor vigor de suas funções. Enfim, aplica-se a teoria discutida na análise de exemplos conforme a metodologia proposta.

A hipótese suscitada neste trabalho é que não há Semântica sem Pragmática e nem vice-versa.

Com o objetivo de investigar e identificar a oscilação de ênfase no pareamento das funções semânticas e Pragmáticas, analisam-se alguns lexemas empregados em várias sentenças extraídas de site de busca na internet para testar a veracidade da hipótese.

2. A etiologia da divisão de epistemologias

O óbelo (*obelus*) é um símbolo constituído por dois pontos paralelos sobrepostos, entremeados por uma curta linha horizontal, isto é, um travessão (\div). Conforme Cajori (1928), este sinal foi primeiramente empregado para representar a divisão por Johann Heinrich Rahn em 1659 em seu livro: *Teutsche Algebra*, onde fundiu convenções contidas em *Clariss Mathematicae* de William Oughtred, 1639.

São alguns propósitos da divisão: transmitir a ideia de partilha (um pouco para cada parte); dissentir (desavença) e compartimentalizar (organizar em grupos). Portanto, pode-se empregar a divisão para:

- I. Distinguir as várias artes de um todo como em:
“Uma árvore divide-se em raízes, tronco, galhos e folhas.
- II. Demarcar limites físicos ou teóricos:
“A ponte da Amizade divide o Brasil do Paraguai.”
- III. Apontar uma variedade de pontos de vista:
“A medida provisória desse governo dividiu a opinião pública.”
- IV. Repartir alguma coisa de forma equitativa:
“Dez mil e quatrocentos litros de água foram divididos em três caminhões-pipa.”
- V. Informar quantas vezes uma certa quantidade pode estar contida na outra:
“Duzentos mililitros é a divisão de um litro por cinco.”
- VI. Dissentir ou desunir:
“A herança dividiu a família.”

Dessa forma, a perspectiva matemática concernente à divisão, sub-repticiamente estabelece a existência de fronteiras.

Ao se considerar o parentesco ou pertinência da Matemática com o desenvolvimento do Método Científico, percebe-se que esse congraçamento fossilizou o paradigma de que a ciência deve subdividir seus saberes dentro de fronteiras bem definidas. Paradigma para Kuhn (1962) “é a constelação de crenças e valores de uma comunidade científica.”

A filogenia dessa cosmovisão parece remeter-se à Aristóteles (385-322 a.C.), porque é possível garimpar embriões do paradigma compartimentalista da ciência quando Aristóteles, conforme Alande (1967 p.240), distingue *a dialética e a analítica* e divide as ciências em *teóricas, práticas e poéticas*. A poesia era segmentada em *Lírica, Ilegíaca, Épica e Dramática*.

Para Bacon (1561-1626), a simples disposição ordenada de dados tornaria óbvia a hipótese. Para tanto, quatro regras são instauradas: evidência, análise, (o que implica em quebra das partes), síntese e enumeração (HEGENBERG, 1976, p. 117).

Descartes (1596-1650) sucede Bacon postulando que tudo deve ser abordado sob a base das partes que compõem o todo - pormenorização setorial, isto é, para compreender o todo basta entender as partes desse todo.

Comte (1798 - 1857) pensava que a natureza é composta por classes de fenômenos e dividiu o conhecimento em seis ciências distintas entre si: a Astronomia, Química, Física, Filosofia, Física Social e Matemática. Esta última, ele hierarquizou adjetivando-a de Ciência Superior, por causa de seu patrocínio à abstração e, nesse prisma, supostamente dela dependeriam todas as outras ciências. Obviamente ele não tinha ainda atinado de que “é a linguagem que tem de ser interiorizada acima de tudo” pois, “com a linguagem; e por meio dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido.” Berger e Luckmann (1994, p. 180).

É verdade que, pelo uso de princípios científicos, o homem descortinou a ignorância e melhorou a qualidade de vida da humanidade, no entanto, o legado histórico outorgado pelo paradigma divisicionista fez proliferar ramificações epistemológicas que isolam os saberes, e às vezes, até mesmo as operações sincrônicas indissociáveis e indispensáveis à complexidade de sistemas em compartimentos fechados, o que pode contrapor-se ao progresso, eclipsando o conhecimento integral.

3. Semântica/Pragmática: fronteiras possíveis?

Nesta seção, apresenta-se a ideia de que não é possível definir as fronteiras entre o que é semântico e o que é pragmático, embora essa tentativa sectária das ciências persista no campo linguístico. Para tanto, evocam-se para esse debate, Basso e Ferrarezi (2013), Ducrot (1984), Ilari e Galdi (1985), Chierchia (2003), Cançado (2013), Marcuschi (1994) e Oliveira (2001), por meio de seus escritos.

Basso e Ferrarezi (2013) organizam um trabalho intitulado *Semântica, Semânticas*, prefaciado por Rodolfo Ilari, que permite vislumbrar as dimensões que o estudo do significado assume.

Ao pluralizar o termo *Semântica*, Basso e Ferrarezi (2013) dizem logo que, se dispõem a apresentar uma introdução das vertentes da Semântica como a Argumentativa de Oswald Ducrot (1984); Cognitivista – Lakoff Johnson (1980); Computacional – Pulmann (2007); Cultural – Manzali (1998); Enunciação – Delesalle (1986); Formal – Noam Chomsky (1957); Lexical, etc.

No entanto, é amplo o campo de infindáveis discussões entre a Semântica e a Pragmática. Ilari e Galdi (1985) rompem com a tradicional definição de Semântica e promovem mais questionamentos que respostas prontas ao afirmarem que o estudo da Semântica é um campo movediço, dado ao leque de diferentes tendências que exploram aspectos não tão claros do significado, o que, longe de ser um campo uníssono, é mais uma colcha de retalhos, na qual, a costura é por vezes complexa. Dessa forma, evocam Port Royal, Frege e Fillmore para corroborarem com a proposta de não se pretender a apresentação de soluções fechadas mas, viabilizarem-se reflexões e debates.

O argumento principal de Ilari e Galdi(1985) baseia-se no fato de que exemplos de paráfrases, sinonímias, hiponímias e hiperonímias, antonímia, polissemia, e a negação de sentenças “corrompem” suas definições tradicionais e mudam o significado dos termos e sentenças. Mais adiante, este artigo soma alguns aspectos de Etimologia (estudo da origem e evolução das palavras), Sintaxe (elementos e relações formais que interligam os constituintes da sentença); e o movimento dos elementos sintáticos dentro da oração) para corroborar com essa percepção.

A ideia de Semântica como “a ciência do significado” (Chierchia, 2003), isto é, o significado do significado - ancora-se em bases imanentemente linguísticas, enquanto que, para a Pragmática, o significado firma-se a partir do falante.

A acepção contemporânea do termo *Pragmática* deve-se ao filósofo Charles Morris (1938), e, suas bases na linguística foram lançadas por John

Austin (1990) e Paul Grice (1979). Dessa forma, a Pragmática tem a ver com o significado dinâmico que emerge em condições de uso, e a Semântica, no construto estritamente linguístico.

Excetuando-se os sincretistas, de modo geral, os teóricos de correntes Pragmáticas declaram que uma teoria do significado deve brotar das leituras de fenômenos oriundos de situações de uso da linguagem, isto é, da ocorrência de fenômenos observados no uso da linguagem.

Por outro lado, muitos semanticistas, os chamados puristas, asseveram que a teoria do significado tem que emergir da exegese inerente do termo ou sentença, independentemente da circunstância de uso pelo falante.

Mey (2001), da Sociopragmática, fala em “uma Pragmática voltada para o estudo da língua em contextos reais cotidianos, portanto da língua incrustada na totalidade da vida social e política”, tal qual Labov (1972) quando diz que “não existe língua sem um povo que a fale”.

Cançado (2013, p.21) menciona o fato de que “(...) existem algumas propriedades pragmáticas que sempre são relevantes, mesmo dentro de um estudo semântico”. A mesma autora também declara que “a Semântica não pode ser estudada somente como a interpretação de um sistema abstrato...”.

A partir das declarações de Basso e Ferrarezi (2013); Ilari e Galdi (1985); (Chierchia, 2003); Austin (1990); Grice (1979); Mey (2001); Labov (1972), Cançado (2013), Oliveira (2001) e outros, percebe-se nitidamente a existência de duas vertentes no que concerne ao significado e seu referencial teórico, o que, forçosamente estabelece limites entre elas.

No entanto, é possível demarcarem-se fronteiras entre as conexões lógico-semânticas e discursivas/argumentativas?

Um ponto em comum entre a Semântica e a Pragmática está no que diz respeito à necessidade de que uma teoria deve explicar a maioria dos casos que são submetidos ao escrutínio dessa teoria. Isto é, uma teoria precisa brotar da observação dos fenômenos para dar-lhes uma explicação. Não se pode inverter esse vetor, ou seja, produzir-se uma eisegese, manipulação ou criação de exemplos dissociados das condições e contextos de uso para que se adequem à teoria, com o finco de dar a ela validade ainda que falaciosa.

Decorre desse último conceito, a alegação de Oliveira (2001) concernente a reformulação de hipóteses e ao papel do semanticista:

“O primeiro passo nessa grande empreitada é abandonar os preconceitos linguísticos. Um semanticista não pode querer ditar o que as palavras ou sentenças têm que significar, mas observar como as pessoas utilizam as palavras e sentenças e

descrever esses usos procurando entender que ‘regras’ regem sua compreensão”. (OLIVEIRA, 2001, p.22).

Dessa abordagem, dá-se a impressão de que os fenômenos linguísticos da linha semântico-pragmática devem ser observados na intenção de se produzir um arcabouço teórico que dê conta de explicar a maioria desses fenômenos, e não o contrário.

A representação de um (\surd) pretende exemplificar que, como uma pirâmide invertida, não se pode decretar um código teórico compulsório e litigioso que tenta equilibrar desengonçadamente exemplos descontextualizados sobre um ponto teórico; enquanto que, o desenho de um delta (Δ) pode ilustrar como a área de base maior deve ser a observação dos fenômenos quando ocorrem, e, portanto, onde se deve edificar a estrutura teórica que abrigue os instrumentos de estudo e a observação sobre ela, para assim posteriormente engendrar-se uma relação de associativa representada pela ampulheta (\mathcal{S}).

Com a intenção de propor que a relação semântico-pragmática na construção do significado se dá por meio de um sistema (o todo é maior que a soma de suas partes) sincrônico irreduzível, e que, focar-se na distinção entre onde termina um domínio e começa outro é tarefa estéril, apresentam-se como que estando nas extremidades das discussões, citações de Oswald Ducrot (1984) e Ferrarezi (2010), sobre postulados de significado inscrito na língua versus o significado produzido pelos actantes no uso da língua respectivamente.

Para Ducrot (1984), o léxico tem na língua, uma significação que permite certas continuidades no enunciado e inibe ou impede outras. Para ele, essas continuidades produzem relações entre as palavras. Dessa forma, quando um enunciador expressa seu pensamento, instiga seu alocutário a replicar. Assim, Ducrot (1984) entende que “a argumentação está inscrita na língua, e é inerente a ela, está na própria natureza da língua”, por conseguinte, supostamente seria possível explicar o significado do signo sem a utilização do extralinguístico.

Marcuschi (1994) discorda quando, com pensamento similar ao de Lakoff (2002), declara que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Sendo assim, não podemos entender a língua como uma estrutura autônoma, alheia à realidade dos falantes e imutável”.

Seria possível entender o que significa a sentença: “por favor, me passe a manteiga, porque eu gosto”, sem o uso do extralinguístico? Não é possível tratar de sentido literal e figurativo aqui, dadas as óbvias limitações deste artigo, mas efetivamente a língua por si só não expressa o real significado que pretende, nem tampouco só o contexto dissociado dos elementos semânticos.

Ducrot (1984) apresenta dois tipos de articuladores argumentativos denominados de normativos (portanto, por isso, conseqüentemente, etc.), e transgressivos (no entanto, apesar de, mesmo assim, etc.), para alegar que eles dispensam o extralingüístico. Isto é, o primeiro segmento não pode ser entendido se não estiver conveniado ao segundo.

Considerando-se que os blocos argumentativos podem ser positivos ou negativos, Ducrot (1984) assera que em um enunciado como *Pedro estuda, por isso é bom aluno*, o primeiro bloco seria positivo e evocaria uma outra continuação positiva e impediria as negativas, como *Pedro estuda, por isso é mau aluno*.

No entanto, o contexto pode tornar a sentença *Pedro estuda, por isso é mau aluno*, uma combinação significativa. Por exemplo, ao se inserir o dêitico *ali* ou *naquela escola*, e existe o conhecimento implícito de que *aquela escola* é de má qualidade, ou destinada a alunos menos competentes ou esforçados, o próprio sentido do verbo estudar é alterado assumindo a conotação de frequentar escola, tornando a sentença viável. Outra possibilidade é, sem a inclusão do dêitico, o contexto fazer a sentença ser uma resposta à pergunta desdenhosa *Pedro estuda naquela escola?*

Mediante o tecido teórico de Ducrot (1984), os enunciados carregam orientações argumentativas na própria língua, e daí supõe poder-se garimpar a informação que os enunciados carregam em si, sem a utilização de fatores extralingüísticos.

Por outro lado, Recanati (2004) afirma que “não existe o que a sentença diz”, ou seja, não há referencialidade determinada pela linguagem. Além disso, ele sustenta que não convém extrair o significado pragmático do que é dito a partir do dito semântico, ao que soma a crença na inexistência de um sentido literal.

Embora aparentemente este artigo concorde com o autor no que se refere ao vetor do sentido hoje parecer ser Pragmática=>Semântica como abordado acima, não anui à ideia de que o inverso não seja, ou tenha sido um sistema funcional, porque, ainda considerando-se o conceito de sistema (Gestalt) e de complexidade (Morin, 2008), não se pode dizer que um determinado léxico não tem sentido algum a ver com sua família semântica e etimológica, mas sim, apenas com seu contexto. Isto é, não convém declarar que, em um discurso, *cachorro* não tem nenhuma pertinência com a raiz ou componentes etimológicos e semânticos primordiais, assim como também não é próprio concluir que esse léxico só tem a ver com seu valor semântico fechado e nada mais. A mecânica lexical e o movimento pragmático que ela realiza fundem-se em uma cooperação mútua para propósitos funcionais de significação. Isso remete à origem da língua, e a uma discussão que polariza quem veio primeiro, o ovo ou a galinha.

4. Interface Semântica e Pragmática

Um sentido primordial convencional fora necessário para que um sentido secundário ou pragmático fosse cunhado. A matéria-prima semântica pode ter sido condição implícita para a construção do significado, mas isso não descarta que esse significado tenha sido moldado em condições de uso. No entanto, segundo os estudos de Chomsky, da gramática gerativa, pode-se inferir que, assim como, há programado inerentemente no cérebro humano uma competência para a linguagem e construção sintática, então, também haja algo de primordial na Lexicologia e na Semântica.

Porém, a que se propõe este artigo, é apoiar que a Semântica e a Pragmática, no que se referem aos seus postulados principais, são um sistema de componentes imbricados para o exercício simultâneo com o propósito da produção de significados e sentidos. No entanto, parece haver um balanço compensatório comutativo que oscila entre maior e menor ênfase, ora na Semântica, ora na Pragmática.

Este diverge um pouco da visão sincretista de Bach (1989) no que se refere à homogeneidade da concomitância de trabalho ou ênfase de atuação Semântica e Pragmática nessa produção de sentido e significado. Supõe-se aqui que, a sinergia desses dois componentes linguísticos é oscilante e se dá em caráter comutativo à semelhança de linhas helicoidais, onde o pareamento do semântico e do pragmático consolida o significado. (Fig. A)



Figura A

Fita helicoidal da oscilação de ênfase entre as funções de cada elo do pareamento Semântica/Pragmática na produção do significado -
Desenhado pelo autor

Portanto, quando há maior lastro de condições Pragmáticas, o sentido apoia-se em maior grau no contexto e propósito do falante, assim, a Semântica contrai-se no cerne estrutural e analítico da sentença, mas não se anula; e vice-versa, quando as condições o exigirem em maior grau da Semântica, é a Pragmática que cede nesse movimento gangorra. Cabe ressaltar que em nenhum momento, esse sistema opera com uma de suas partes desassociada. (Fig. B).

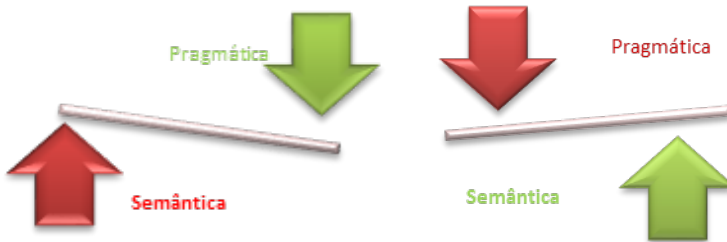


Figura B
Sinergia Oscilante entre Semântica e Pragmática
Desenhado pelo autor

Parece ser esse o motivo porque algumas correntes semânticas focam-se em recortes que evidenciam maior ênfase de sentido no que é puramente linguístico e, diversas correntes pragmáticas, no que decorre do extralinguístico, como por exemplo, os dêiticos. Mas em uma abordagem geral, a construção de sentido é complexa e integral.

Note-se como tal evento acontece nos exemplos (a), (b) e (c) que requerem Objeto Direto Preposicionado em Português dados abaixo:

- a) – Pedro chutou Paulo.
- b) - O cachorro mordeu o gato.
- c) - Os israelenses atacaram os palestinos.

É possível em português alterar a ordem do sujeito e do objeto, de forma que os exemplos acima podem vir na seguinte ordem:

- a1) – Paulo Pedro chutou.
- a2) – Chutou Pedro Paulo.
- a3) – Pedro Paulo chutou.

b1) – O gato o cachorro mordeu.

b2) – Mordeu o gato o cachorro

b3) – O cachorro o gato mordeu.

c1) – Os palestinos os israelenses atacaram.

c2) – Atacaram os israelenses os palestinos.

c3) – Os israelenses os palestinos atacaram.

Note-se que não é possível reconhecer o sujeito, isto é, aquele de quem o verbo fala, a não ser quando se transgredir a norma sintática inserindo uma preposição antes do objeto direto.

a) – Pedro chutou *ao* Paulo.

b) - O cachorro mordeu *ao* gato.

c) - Os israelenses atacaram *aos* palestinos.

Em Grego, a declinação da palavra identificava a classe gramatical e, por isso, não importaria a ordem ou disposição lexical, tendo-se em vista que o Nominativo (Sujeito, e Complemento do Predicativo), o Dativo (Objeto Indireto) e o Acusativo (Objeto Direto) eram caracterizados, conforme o caso, com as desinências da 1ª. 2ª. ou 3ª. declinação.

No entanto, em Português, ao se lerem os exemplos acima, ainda que sem a inserção da preposição que transforma o complemento do verbo transitivo direto em objeto direto preposicionado, a intuição e a pragmática localizam Pedro, o cachorro e os israelenses como os sujeitos das orações (a), (b), e (c), no entanto, linguisticamente, há ambiguidade, não é possível, de fato se afirmar que sejam o sujeito da oração porque a movimentação do vocábulo dentro da sentença é possível em certa medida.

Por isso, um dos principais motivos da existência de um objeto direto preposicionado é claro: evitar ambiguidade entre sujeito e objeto, ainda que provoque incoerente transgressão na definição de o que seja um objeto direto, isto é, um complemento que não precisa de preposição. Bechara (2003a, p. 416), quanto ao objeto direto diz: *O complemento direto, representado por um signo léxico de natureza substantiva (substantivo ou pronome), não introduzido por preposição necessária.* O mesmo autor (2003b, p.33) reafirma que o objeto direto é *O complemento verbal* não introduzido por preposição, mas, transgredir ao dizer que *o objeto aparece iniciado por preposição para evidenciar o contraste entre o sujeito e o complemento.* (BECHARA, 2003b, p.33)

Tal situação não permite descartar o uso pragmático da linguagem, tão pouco deve-se ignorar que estão, concomitantemente em ação, legados semânticos. É importante considerar as palavras de Saussure (2000, p. 21) no que concerne à herança linguística quando afirma que “*língua é um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade*”. Essa riqueza se constitui à semelhança de como minérios valiosos cristalizam estalactites após escoar continuamente pelos filtros rócheos de cavernas úmidas.

O significado precede ao homem e a criação de significantes para representá-lo, tornando-o compreensível e comunicável, tem sido um árduo e complexo construto iniciado pelas gerações passadas e, sobre ele, a continuação da obra é legada às culturas subsequentes. Titiev (1963, p. 326) também pensava assim: *Toda língua reflete, até certo ponto, os antecedentes culturais dos que a falam e dá uma indicação não só acerca do seu universo, mas também da maneira como o interpretam*”.

Dessa forma, a representação primordial do significado alicerça a ereção de novos pavimentos desse prédio diacrônico que se sobrepõe, somando, ajustando, reduzindo, alterando, adaptando ou estendendo sustentação à sustentação. Turazza (2005) corrobora essa ideia da seguinte maneira:

[...] trata-se de representações esquemáticas, armazenadas na memória Semântica a longo prazo. Deste modo, este conjunto de conhecimentos de que os sujeitos dispõem, aumenta continuamente, possibilitando-lhes ampliar o funcionamento do sistema de representações de modo que, na maior parte dos casos, os sujeitos são capazes de produzirem a justa palavra, no momento certo, de maneira apropriada, compreendendo um texto, ou uma conversação sem rodeios reflexivos e sem a necessidade de buscar o sentido das palavras no universo lexical. (TURAZZA, 2005, p. 81).

As sociedades têm convencionado sistemas de significantes sobrepostos como *Tels* arqueológicos. Os estratos aterrados passam a ser sustentáculos semânticos que, em cooperação com o pragmático faz erigir a significação.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que há na língua um sistema sêmico complexo que rege as normas, que por sua vez governam a fala. O estatuto do sistema e da norma não é transgredido.

Por exemplo, pode-se mencionar que a escrita em português ocorre da esquerda para a direita. O padrão silábico C+V+C (vogal+ consoante+ vogal) é mantido. No que concerne ao significado, um lastro mínimo tolerável para o movimento dos elementos sintáticos, aqui denominados de *lexicocinese*, ocorre dentro da oração. Isto é, não se pode transgredir a ordem sistêmica convencio-

nal de artigo precedendo o substantivo, entre outros. A anarquia nesse quesito impediria a compreensão do enunciado.

Portanto, no exemplo acima, não se pode descartar a cooperação sinérgica da Semântica da Pragmática. Decorre daí que, embora a influência de cada uma no estabelecimento do significado não seja equitativa, é impossível de se precisar as fronteiras entre cada uma dessas forças. Além do que, tal tentativa se oporia ao pressuposto deste artigo.

Uma outra consideração que deve haver concernente à discussão acima, tem a ver com a variação de sentido e significado nas instâncias (I) Diafásicas, (II) Diatópicas, (III) Diastráticas, e (IV) Diacrônicas. Segundo Damke (1992) a língua/linguagem ocorrerem como fato social.

A língua/linguagem, no seu aspecto social, é o elemento indispensável para a comunicação e interação dos indivíduos dentro de seu grupo. Deduz-se que a língua não existe em si só, não pode, pois, ser definida simples e unicamente como um código de sinais. A língua/linguagem somente existe e se realiza de fato em situações sociais. (DAMKE, 1992, 21).

Tendo-se em vista que assim como a sociedade é mutável também o é a linguagem. Há como mencionado, instâncias variacionistas, como de (I) faixa etária ou ocasião, (II) de região geográfica, (III) de classe social e seus jargões, e (IV) de época, isto é, (I) diafásicas, do grego *Dia* -(*dia*) por meio de + *fasis* -(*phasis*) fala, (II) diatópicas, *Dia* -(*dia*) por meio de + *topos* -(*topós*) lugar; (III) diastráticas, *Dia* -(*dia*) por meio de + *stratos* -(*stratos*) camada ou nível, e (IV) diacrônicas *Dia* -(*dia*) por meio de + *kronos* -(*cronós*) tempo, respectivamente.

Observe-se a variação de sentido das palavras destacadas abaixo.

- I. Diafásica: O jogador é um *animal*.
 - a. (O significado de *animal* para um Jovem corresponde a um bom jogador).
 - b. (O significado de *animal* para um idoso corresponde a grosseiro e violento).
- II. Diatópica: A *bicha* era grande.
 - a. (O significado de *bicha* em Portugal corresponde a fila).
 - b. (O significado de *bicha* no Brasil corresponde a homossexual).

III. Diastrática: Escondi a *máquina*.

- a. (O significado de *máquina* para um criminoso corresponde a revólver).
- b. (O significado de *máquina* para um corredor de fórmula I corresponde a carro).

IV. Diacrônica: Naquele dia, o Senhor arrancará os enfeites delas: as pulseiras, os braceletes, (...) *os espelhos*... Bíblia (Isaías 3:18) escrito cerca de 600 anos a.C.

- a. (O significado de *espelhos* em 600 anos a.C. correspondia a vestido transparente).
- b. (O significado de *espelhos* no Século XXI corresponde a lâmina de vidro que reflete a imagem de objetos e pessoas).

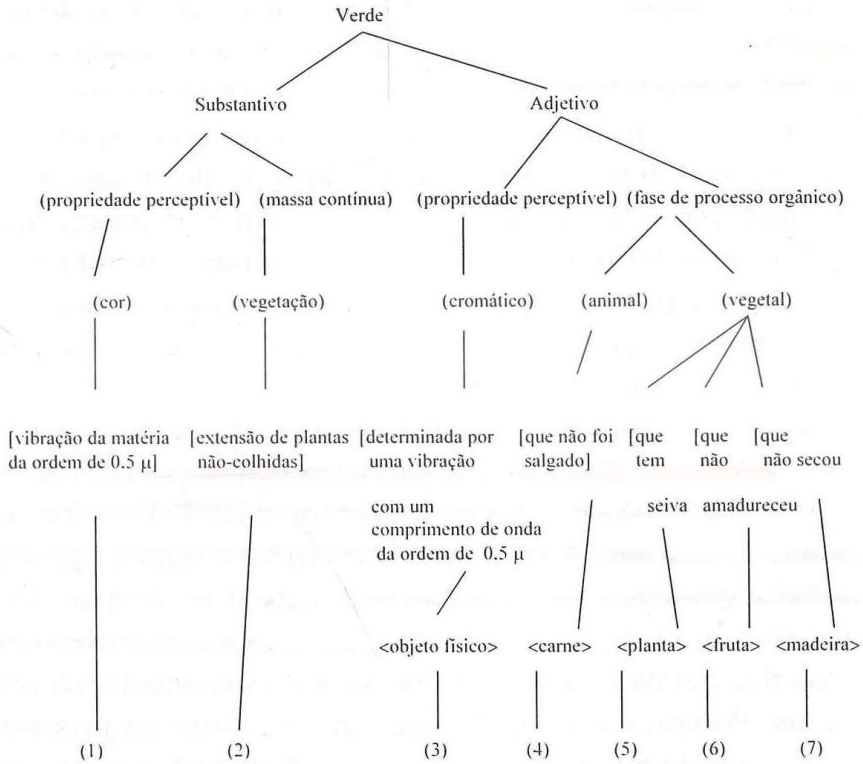
Segundo Bakhtin (2000), os propósitos do falante são refletidos até na construção composicional do enunciado, isto produz variação de sentido também.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também na construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Uma palavra pode cobrir um grupo de significados que se interseccionam com semelhanças páreas em um relacionamento semântico básico. Como se viu nos exemplos acima, linguagem e sociedade estão imbricadas. Lyons (1987, p. 293) diz que “*determinadas línguas estão associadas historicamente a determinadas culturas, e; as línguas em si só podem ser completamente entendidas no contexto das culturas nas quais elas estão encaixadas inextricavelmente*”.

Cabe aqui novamente defender que a cooperação sinérgica da Semântica e da Pragmática decorre da coexistência de equipamentos de significação procedentes de ambas correntes como se mostra doravante.

Os exemplos acima tecidos mostram uma interseção de significados múltiplos. Katz e Fodor (1963) apresentaram um exemplo de uma possível descrição lexical para o vocábulo *verde*, levando em conta a ideia de primitivos semânticos apresentados em frames ou estruturas conforme Ilari (1985, p. 48) *apud* Bidarra (2004, p.34).



Observe-se que Lyons (1987, p. 295), diz que esses protótipos semânticos também são dependentes da cultura, refutando que o sistema de *frames* ou estruturas baseadas em protótipos, traços ou primitivos semânticos possam fazer a descrição completa do significado lexical; no entanto, é claro que eles existem. Dessa forma, a representação primordial do significado alicerça a ereção de novos pavimentos semânticos que se sobrepõem produzindo novos significados. Assim, fica claro que, embora o acesso à etimologia e à evolução Semântica das palavras não seja vital para o uso da linguagem pelos falantes, isso demonstra que há cooperação sinérgica entre a Semântica e a Pragmática.

Além desses pontos elencados, este artigo passa a apresentar doravante uma rápida aplicação do princípio defendido aqui, de que significação se dá por meio da movimentação simultânea das engrenagens semânticas e Pragmáticas, em exercício sincrético, porém comutativo, que oscila entre maior e menor vigor de suas funções.

Para tanto, serão analisadas as palavras (P_1) espelho, (P_2) cavalo, e (P_3) sua. Por meio da análise dessas palavras em múltiplos contextos (C) testa-se a veracidade da hipótese.

Abaixo, são apresentadas as definições das entradas P_1 , P_2 , e P_3 , conforme constam no dicionário de Aurélio (2001) e, em seguida, o emprego múltiplo que se faz delas em textos retirados da web com o fim de analisar a cooperação que se dá entre a Semântica e a Pragmática.

P_1 - Espelho

s.m. 1- Superfície refletora de raios luminosos. 2 – Objeto que serve para refletir imagens de pessoas e coisas. 3 – Modelo, exemplo. 4- Eng. Eletr. Tampa de caixa de derivação de condutor ou de uma caixa para interruptor ou tomada.

Ao se observar como o organizador do dicionário apresenta o significado da palavra espelho, percebe-se que ele elenca apenas quatro acepções, sendo que, de fato, a primeira e a segunda focam-se no aspecto refletor. Isso se dá, naturalmente porque sua etimologia remete à palavra latina *speculum* e *specere* – que significam *olhar; ver; contemplar*; portanto, o que *reflete o olhar de quem vê*.

No entanto, como visto acima no exemplo IV, concernente à variação diacrônica do significado, se a palavra *espelho*, (vestido transparente) fosse substituída por um sinônimo relativo a qualquer uma das acepções descritas pelo dicionário, como por exemplo, *refletor, retrato, placa* e ou *tampa*, o significado seria desvirtuado e não compreendido a não ser se mediante o conhecimento de mundo e da cultura daquele contexto pelos envolvidos na comunicação. O contexto, ou a circunstância dentro da qual uma determinada palavra é empregada, (doravante representado por C_x) e os fatores culturais ou extralinguísticos, neste caso, exercem maior influência na significação, embora, a Semântica da própria palavra não deixe de apresentar a ideia primitiva de reflexo e transparência. Isto é, não deixa de ocorrer cooperação entre o significado da palavra e seu emprego na significação dada pelo falante.

Notem-se os demais empregos de (P_1) nos seguintes contextos (C) abaixo retirados da web:

P_1 - C_1)

Este inchamento da madeira devido à absorção da umidade enfraquece a estrutura do material, fazendo com que a peça central já sensível da barriga, relati-

vamente fina, tenha menos resistência às forças enormes causadas pelas cordas. A combinação destes estresses na barriga e na resistência da madeira, no verão, causa um cavalete mais elevado, **espelho** mais baixo, e o oposto no inverno. Um outro efeito infeliz da umidade do verão é entortar e torcer o braço. O **espelho** de ébano e o braço de maple, de densidades diferentes, incharão diferentemente quando sujeitados à umidade, e a distorção pode começar ocorrer. <http://www.atelierdosviolinos.com.br/dicas.html>

Quando o texto aborda sobre o *inchamento da madeira pela absorção da umidade*, não é possível distinguir de imediato de que objeto ele está falando. As pistas lexicais fornecidas como partes desse objeto são *barriga, cordas, cavalete, espelho e braço*. No que se refere a **espelho**, seria possível imaginar que o significado supostamente fosse, de fato o objeto de vidro refletor de imagem, pois sua moldura bem poderia ser de madeira, e estar sobre um cavalete. No entanto, o que seriam cordas, barriga e braço nesse contexto? Ainda mais, não é a estrutura, mas o próprio **espelho** que é de ébano. Por esse motivo, o significado que o texto dá à palavra **espelho** não permite ao leitor encontrar um gabarito cognitivo (Pinker, 2000) adequado para esse objeto que se enquadre à definição puramente semântica. A significação ocorre à princípio, se o conhecimento prévio do leitor esclarecer que o C_1 é um contexto de como conservar melhor um instrumento musical de cordas. O endereço do site mencionado é também uma sinalização para a percepção do C_1 – atelier dos violinos.

O nome **espelho**, dado à esteira que cobre a parte frontal do braço do violino, tem uma extremidade que paira sobre o tampo e acaba em um hiato antes do cavalete, e sugere que o movimento dos dedos ao pressionar a corda seja uma alusão ao reflexo.

Dessa forma, a P_1 empregada no texto dentro de C_1 exige da Pragmática maior ênfase para sua compreensão apropriada, no entanto, não deixa de fazer referência, ainda que sub-reptícia, à ideia semântica de reflexo. Então, a onomasiologia de P_1 em C_1 está atrelada à metáfora. Decorre daí que, ambas engrenagens participam na confecção dessa significação.

$P_1 - C_2$)

Os degraus e **espelhos** de uma escada devem ter tamanhos que permitam um caminhar confortável e seguro. **Espelhos** muito altos exigem esforços exagerados na subida. <http://www.ebanataw.com.br/escada/escada4.htm>

O Cálculo das escadas se divide em duas etapas: o cálculo do conforto da escada e o cálculo da quantidade de pisos e **espelhos**.

Para o cálculo do conforto de escadas (ao subir ou descer), utilizamos a Fórmula de Blondel que é uma relação entre o tamanho do piso e do *espelho* da escada. O *piso* de uma escada comum varia de 25cm a 30cm e o *espelho* entre 16cm a 18cm.

Leitura da Fórmula de Blondel: a soma de dois *espelhos* mais um piso é maior que 63cm e menor que 64cm.

Assim, se uma escada tiver um piso = 28cm (mínimo exigido pelo Corpo de Bombeiros), o *espelho* (E) da escada será de 18cm. Essa foi a primeira etapa, nela definimos que a escada do exemplo terá um **Piso (P) = 28cm e um espelho (E) = 18cm**. <http://pedreira.com.br/escadas/calculo-de-escadas-passo-a-passo>

Se o texto que emprega a P_1 em C_2 substituísse P_1 por uma pseudopalavra como *litama*, a primeira sentença já induziria o leitor não envolvido com engenharia a pensar nessa palavra como designadora de uma parte integrante da escada, o que não acontece com *espelho*, pois o leitor alheio a C_2 , poderia imaginar P_1 como algo agregado ou decorativo. Se entendido puramente o significado da sentença *Espelhos de uma escada* e descartado o contexto, seria possível ter o mesmo sentido de *espelhos na escada*, fato este que, dependendo da posição do espelho, não traria conforto a quem subisse os degraus trajando saia...

Por outro lado, seria C_2 a entrega do espelho de uma penteadeira para o andar superior de uma residência ou escritório? Os adjuntos adnominais *alto* e *exagerados*, respectivamente referentes a P_1 e a *esforços*, sinalizam que C_2 refere-se ao desenho, estrutura, forma ou dimensão dos degraus de uma escada. Naturalmente as palavras vizinhas que orbitam P_1 criam condições favoráveis à significação geral do texto, somando informações que reduzem o astigmatismo de sentidos interpretativos do leitor e mapeiam os processos de categorização.

Por exemplo, a palavra *tamanho* desfaz a impressão de que poderia ser uma escada rolante ou revestida com carpete oriunda da possível insinuação da palavra *conforto*.

Nesse rumo, também o significado de *cálculo* abandona a imagem de quantidade de degraus que devem ser subidos, clareando o C_2 como sendo da construção de escadarias. Isso se dá por causa da modalização dada à palavra *cálculo* como pertinente à atividade da engenharia.

O entendimento puramente semântico da sentença “*espelhos muito altos exigem esforços exagerados na subida*” da escada, à princípio pode ser que, subir as escadas conduzindo, para um andar superior, os vidros polidos e metalizados, que refletem a imagem das pessoas, quando forem muito grandes, mesmo que não estejam enquadrados em uma mobília, requer o dispêndio de exaustiva força. No entanto, não é essa a significação a que o sistema semântico-pragmático afere.

Como visto, o sentido compartilhado das palavras orbitantes em P_1 em associação com o C_2 vão ajustando a compreensão do significado pretendido no texto. Nesta circunstância, percebe-se que as palavras não dão conta de referenciar a língua mas que, como disse Marcuschi (1994),” a língua é um conjunto de práticas sociais cognitivas, historicamente situadas, e não podemos entender a língua como estrutura autônoma, imutável e alheia à realidade dos falantes. Porém, em nenhum momento, esse sistema opera com uma de suas partes dissociadas.

Espelho possui história, mantém sua identidade etimológica, caráter estrutural de pertencimento à língua portuguesa, e caule participante dos novos significados que o contexto faz brotar por meio de comparações, associações, contraposições ou metáforas, mas, o sistema opera com cooperação mútua entre a semântica e a pragmática na construção da significação.

Decorre daí que o significado da sentença (SS) dissociado da significação do falante (SF) e ou, vice-versa não produzirá comunicação. Destituam-se as palavras que sintetizaram o contexto e ele não existirá. Elimine-se o contexto, e o significado desaparecerá também, porque a Semântica e a Pragmática formam um sistema complexo de componentes imbricados e indissociáveis que administra o equilíbrio compensatório na oscilação comutativa que se dá entre os eventos de maior e menor ênfase de suas funções, sem que uma engrenagem suplante ou anule a outra.

$P_1 - C_3$

Espelho do contracheque

por Anônimo - 16/02/2011 - 22:11

Por que não estou conseguindo tirar o *espelho* do contracheque? **Portal do Servidor: Caro, tire suas dúvidas aqui:** <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/webform/contracheque>

No contexto C_3 acima, a P_1 assume o significado de cópia ou imagem do contracheque, somente porque ocorre uma cooperação entre o exercício das funções semânticas e pragmáticas na produção da significação. Caso contrário, se a sentença *por que não estou conseguindo tirar o espelho do contracheque?* fosse entendida apenas por meio de recursos semânticos, o significado seria cômico ou, no mínimo, incoerente.

Note-se por exemplo, que, partindo do pressuposto de que *contracheque* seja o documento mensal que discrimina o salário a que faz jus, eventuais des-

contos e receita líquida paga pelo empregador ao assalariado, e que ele pode ser físico, isto é, impresso e fechado em forma de envelope, então, P_1 entendido como *refletor*, *retrato*, *placa* ou *tampa*, produz estranhamento. A palavra *do* em *do contracheque* pode assumir a designação de pertencimento, isto é, o espelho pertence ao contracheque, e o falante deseja tirá-lo ou privá-lo da posse do espelho, ou seja, tomar o espelho do contracheque desapropriando-o, porém não obteve êxito nessa ação. Por outro lado, se o *do* implicar no sentido de procedência, o falante pergunta por que não consegue extrair, retirar, arrancar um espelho de dentro do contracheque, obviamente, a resposta seria relativa à impossibilidade de um contracheque conter um espelho para que dele pudesse ser retirado.

Por certo, a significação mais condizente é a de *cópia do documento*. Essa é a intenção comunicativa do falante. A máxima de cooperação de Paul Grice (1979) torna possível que o equipamento estrutural semântico (*hard*) faça rodar a engrenagem pragmática (*soft*). Este conjunto de considerações, mostra novamente que fatores linguísticos estão imbricados com os extralinguísticos na produção de significação, pois, só o semântico conduziria a interpretações mirabolantes da sentença, e, só o por meio do extralinguístico, como o servidor solicitaria essa informação no site sem nenhuma colaboração do linguístico?

Palavra (P)	Contexto (C)	Significado	Significação
P_1 - Espelho	C_0 - Vestimenta, moda. C_1 - Instrumentos musicais de cordas – conservação. C_2 - Construção, engenharia. C_3 - Orientação a servidor	s.m. 1- Superfície refletora de raios luminosos. 2 – Objeto que serve para refletir imagens de pessoas e coisas. 3 – Modelo, exemplo. 4- Eng. Eletr. Tampa de caixa de derivação de condutor ou de uma caixa para interruptor ou tomada.	C_0 -Vestido transparente. C_1 -Esteira que cobre a parte frontal do braço do violino. C_2 -Parte horizontal de um degrau de escada. C_3 -Cópia ou imagem

P_2 – Cavalo

s.m. 1. Zoo. Mamífero equídeo, domesticado e de montaria. 2. Homem muito grosseiro, ou pouco inteligente; jumento, cavalgadura. 3. Ramo ou tronco em que se faz um enxerto. 4. Certa peça do jogo de xadrez.

O dicionário apresenta logo após a categoria gramatical de um verbete, a abreviação da palavra que designa o contexto $C_{(x)}$ daquela entrada, como *Acu* de Acústica, *Anat.* de Anatomia, *Bio*, de Biologia. No caso da (P) *cavalo*, aparece *Zoo*, referente à zoológico como a primeira acepção, portanto um hipônimo de animal.

A acepção de *homem muito grosseiro* é uma metáfora em que cavalo é o domínio fonte. Levando em conta a imagem de que o tronco é *montado* por um ramo, o mesmo ocorre com a acepção *enxerto*. A peça de xadrez, apresentada com variação número quatro, é uma imagem do cavalo. Sem evidências claras desse contexto, maiores explicações seriam necessárias em uma sentença como: *Um cavalo vale quase a mesma coisa que um bispo*. [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/CAVALO_\(xadrez\)](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/CAVALO_(xadrez)).

Os contextos abaixo apresentam outros empregos da P_2 .

$P_2 - C_1$

Esta doença sexualmente transmissível causada por uma bactéria que recebe o nome de *Haemophilus ducreyi*. É altamente contagiosa e pode ser transmitida durante o ato sexual sem o uso de preservativo. Quando recebe o devido tratamento o prognóstico é bastante favorável. Popularmente conhecido como *cavalo*, o cancro mole produz úlceras em homens e mulheres. O diagnóstico é fácil e o tratamento é simples, portanto, diante de qualquer sintoma, recomenda-se procurar auxílio médico. <http://www.saudemedicina.com/cancro-mole-dst/>

No contexto popular C_1 , a P_2 significa um sintoma ou indicação de uma DST – doença Sexualmente Transmissível denominada cancroide. A ligação ou referência ao animal cavalo não é facilmente assimilada nesse contexto.

Na sentença: *João está tomando remédio por causa do cavalo que ele tem*, dita por um mexeriqueiro de plantão, poderia produzir humor para uma parcela dos ouvintes, dada a ambiguidade ou aparente incoerência da sentença. Isto é, João está tomando remédio, mas é o cavalo dele que está doente. Ou, o constante galope de João sobre seu cavalo deixou-o doente, dentre outras possibilidades.

No texto acima, o $C_{(1)}$ permite que a palavra P_2 possa ser substituída, trocada ou mesmo ocultada sem prejuízo do significado que lhe é atribuído pelo texto. Assim, nesse caso, a pragmática mostra-se com maior ênfase na produção da significação pretendida, porém, não haveria significado algum sem a associação das palavras, e sentenças que se sincronizam ao direcionar a compreensão do texto.

$P_2 - C_2$

Não é de hoje que cientistas sabem que machos de *cavalo-marinho* ficam ‘grávidos’. Ele carrega os óvulos da fêmea em uma bolsa especial. Por isso, cabe a ela escolher o parceiro que seja maior e apresente mais ornamentos em seu corpo. É nele que ela vai depositar seus óvulos. Cientistas da Universidade de Sydney, na Austrália, agora conseguiram observar com mais detalhes o processo pelo qual o *cavalo-marinho* nutre os embriões. http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150907_vert_earth_CAVALO_marinho_ml

O contexto acima fala de um cavalo-marinho, uma espécie da família dos *Syngnathidae*, que incluem ainda o peixe-agulha e o dragão-marinho. Portanto, P_2 tem aqui uma nova acepção. Em C_2 , P_2 não significa um equídeo e, muito menos domesticado para montaria. Quando se diz a premissa de que, *um cavalo tem quatro patas*, e que, *ao animal que tem quatro patas dá-se o nome de quadrúpede*, é possível produzir uma falácia com o significado de P_2 quando se conclui que *todo cavalo é um quadrúpede*. Como visto acima, DSTs não são quadrúpedes, cavalos-marinho também não o são.

 $P_2 - C_3$

Relação peso/potência: não deixe de fazer esta conta antes de comprar seu próximo carro! 23/07/2012

Cada cavalo do Golzinho carregará um pouquinho mais que 12 quilos. Nesta luta por consumidores jovens e dinâmicos percebemos que a Fiat fez o melhor oferecendo o Bravo T-Jet com recurso Overboost, o que faz com que ele consiga bons **8,40** Kg/cv quando utiliza os 163 cavalos de que dispõe.

Números não mentem, Cada cavalo do Golf 1.6 precisa arrastar **11,58 Quilos** e do 2.0 AT **10,49**. Veja que quanto menos peso por cavalo o carro carrega, mais reais do seu bolso ele leva. <http://www.noticiasautomotivas.com.br/relacao-peso-potencia-nao-deixe-de-fazer-esta-conta-antes-de-comprar-seu-proximo-carro/>

A P_2 em C_3 refere-se à medida de potência de motores automotivos. No entanto, as sentenças: 1. *Cada cavalo do Golzinho carregará um pouquinho mais que 12 quilos*, e 2. *Quanto menos peso por cavalo o carro carrega, mais reais do seu bolso ele leva*, se entendidas apenas semanticamente, obtém-se uma relação de propriedade dos cavalos pelo Golzinho, uma dicotomia entre cavalo e carro, isto é, os cavalos possuem um peso que, quanto menor for, mais vantajoso financeiramente será para o carro, para o cavalo ou para o dono do

carro ou do cavalo. Inclui-se também a dúvida se o peso do próprio animal é considerado ou não. Para que o texto seja entendido, semântica e pragmática têm que operar juntas na produção de significação.

$P_2 - C_4$

Saltos sobre o cavalo

Ele deve terminar com os dois pés dentro de uma área de 50 cm para a esquerda ou para a direita da extensão de uma linha que passe pelo meio do cavalo.

https://books.google.com.br/books?id=_vQ9DW01H4C&printsec=frontcover&dq=isbn:8575940295&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwimmKj7jsjLAhXLFZAKHSPkA3QQ6AEIHTAA#v=onepage&q&f=false pág. 260

A acepção de P_2 em C_4 traduz um aparelho de madeira com alças, industrializado para a execução de evoluções e saltos atléticas de ginastas. O entendimento semântico de *linha que passe pelo meio do cavalo* não representa o sua significação real, pois passar uma linha pelo meio do animal, quer em seu comprimento quer em sua largura, certamente feriria o animal.

$P_2 - C_5$

O processo de se transformar num *cavalo* é uma estrada longa, difícil e cara, cujos estágios na nação gueto podem ser assim sumariados: Para se iniciar como *cavalo*, a abiã precisa juntar dinheiro suficiente para cobrir os gastos com as oferendas.
<http://ocandomble.com/category/iniciacao/>

O contexto C_5 em que é empregada a P_2 também foi retirado da web e se refere nome dado àquele que passa pelo ritual de iniciação de transe na religião afro-brasileira do candomblé. O sentido da sentença: *O processo de se transformar num cavalo é uma estrada longa, difícil e cara*, se descartado o contexto, poderia receber a réplica de que mais longa, difícil e cara é a estrada para a educação da nação brasileira transformar um cavalo...

Naturalmente, o significado puramente linguístico ou semântico dessa sentença pressuporia a possibilidade da metamorfose do humano em cavalo. Por outro lado, a sentença *para se iniciar como cavalo, a abiã precisa juntar dinheiro suficiente para cobrir os gastos* expressa que essa mutação seria positiva bem como desejada, pois requer a necessidade de pagamento.

$P_2 - C_6$

Piloto fez *cavalo* ao aterrar avião - 26/11/2008

Um piloto fez um *cavalo* com o avião ao aterrar de emergência no aeroporto de Van Nuys. Com o trem de aterragem dianteiro partido e o nariz do Cessna parcialmente destruído, o piloto manteve o bimotor empinado enquanto reduzia a velocidade, para não incendiar no momento em que a fuselagem tocasse a pista. http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=1050100

Outra acepção para P_2 é encontrada também no contexto C_6 de aviação, que o texto acima refere como sendo uma *Virada violenta não controlável da direção do avião quando no solo durante o pouso, decolagem ou taxi, independente da vontade do piloto, devido a ter o freio pegado mais numa roda, vento de lado, defeitos do terreno ou mesmo descuido do piloto*. http://www2.anac.gov.br/anacpedia/por_ing/tr1547.htm

Em *Um piloto fez um cavalo com o avião*, encerra, sem o uso da pragmática, uma tarefa difícil, pois a natureza do avião é diferente da natureza de um animal. Só na associação de funções semânticas e pragmáticas que se faz possível a significação de P_2 .

Palavra (P)	Contexto (C)	Significado	Significação
P_2 - Cavalo	C_1 - Doença sexualmente transmissível C_2 - Comportamento de animal marinho. C_3 - Comparação de potência de carros. C_4 - Atletismo e regras para ginastas. C_5 - Ritual de culto afro C_6 - Aviação	s.m. 1. <i>Zoo</i> . Mamífero equídeo, domesticado e de montaria. 2. Homem muito grosseiro, ou pouco inteligente; jumento, cavalgada. 3. Ramo ou tronco em que se faz um enxerto. 4. Certa peça do jogo de xadrez.	C_1 - Doença C_2 - Espécie marinha C_3 - Medida de potência de motores. C_4 - Aparelho para ginastas C_5 - Mèdium C_6 - Manobra

 $P_3 - Sua$

Pron. Flex. De seu. *

*Seu Pron. Pertencente à(s), ou próprio da(s), ou sentido pela(s) pessoa(s) de quem se fala; dele(s), dela(s).

Em Português, a palavra *Sua* apresenta um espectro que causa considerável ambiguidade em muitas situações de uso. Algumas delas serão postas mais adiante.

Como pode ser observado na definição exibida acima como está no dicionário a palavra *sua* é o pronome *seu* flexionado para o gênero feminino e indica pertencimento à pessoa *de* quem se fala, portanto 3ª pessoa (ele ou ela). No entanto, *seu* ou *sua* também podem se referir à pessoa com quem se fala. Obviamente, o pronome *você* é redução de *vossa mercê* e *vosmicê*, e por isso, a conjugação dos verbos mantém a desinência de 3ª. pessoa quando se referem a *você*, embora seja com quem se fala. Tal situação, em circunstâncias reais de comunicação pode gerar ambiguidade como no seguinte exemplo:

- Eduardo, eu vi o Carlos e **sua** namorada ontem à noite, se beijando em uma praça mal iluminada perto de **sua** casa.

Eduardo é um vocativo, portanto a pessoa com quem eu estou falando. Mas, *sua* se refere à namorada de Eduardo, e por isso, eu sou a seringa que lhe injeta o reagente de ciúmes e ira? Ou, por outro lado, a namorada é de Carlos, e assim, o que minha informação faz é lançar suspeita sobre a decência de Carlos e até suscitar uma certa inveja em Eduardo, que não namora ninguém?

A segunda referência da palavra *sua* designa casa de Carlos ou casa de Eduardo? Em língua inglesa, essa ambiguidade não existiria pois, se a garota flagrada com Carlos em uma praça escura fosse a namorada de Eduardo e, a casa perto de onde eles estavam fosse a de Carlos, a sentença seria:

- Eduardo, I saw Carlos and **your** girlfriend last night kissing in a dimly lit square near **his** house.

O pronome **your** refere-se à de Eduardo e **his** à de Carlos. Assim é possível notar que, na realidade há dois significados para a palavra *sua* neste contexto.

P3 – C1

Como Acessar **sua** Conta

As informações do Bradesco em um único lugar.

Movimente **sua** conta com segurança, a qualquer hora e em qualquer lugar. Você só precisa da senha de 4 dígitos e do Dispositivo de Segurança Bradesco – Chave de Segurança Bradesco TAN Code, Token ou Token no Celular.

Sua senha de 4 dígitos pode ser cadastrada pelo Internet Banking, Fone Fácil, nas Máquinas de Autoatendimento ou em qualquer Agência Bradesco. <http://www.bradesco.com.br/html/classic/como-usar/como-acessar-sua-conta.shtm>

A P_3 usada no C_1 se refere à você, porque a função conativa da linguagem evidenciada pelo verbo *movimentar* no imperativo revela que a mensagem é destinada a quem se fala, portanto, *sua* também se refere ao receptor da mensagem. No entanto no contexto C_2 abaixo, isso não acontece como se pode observar.

$P_3 - C_2$

Em entrevista à Band News, o juiz afirmou que foi às manifestações de domingo (13) contra o governo, como “cidadão”, e que isso não interferiu em **sua** decisão. Sobre uma postagem na rede social dizendo que Lula ser ministro seria “esculhambação”, ele diz que foi uma “brincadeira”. “Todo juiz decide de acordo com o que está no processo e na Constituição Brasileira. <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/03/17/juiz-do-df-suspende-posse-de-lula-como-ministro.htm>

A P_3 refere-se à decisão do juiz *de* quem o texto fala, e tem sentido diverso de P_3 no C_1 . Tanto em C_1 quanto em C_2 , embora ocorra também a cooperação de funções semântico-pragmáticas, percebe-se que a função pragmática exibe maior ênfase. Todavia, como se notará no exemplo abaixo, P_3 tem um papel semântico de maior ênfase que o pragmático porque, se P_3 fosse substituída por uma pseudopalavra no C_3 , não seria possível entender seu sentido, e, de fato, até mesmo quando explícita na sentença, requer-se uma maior atenção ao significado dela para tornar o entendimento possível.

$P_3 - C_3$

- a. Encontro-a acamada, ela parece pálida e **sua** ureia alaranjada, que infesta todo o quarto, nunca havia visto nada parecido.

O sentido de P_3 em C_3 é o mesmo que se encontra no site que trata do uso de pontuação a seguir:

- b. Maria toma banho quente e *sua* mãe diz ela jogue água fria
 Maria toma banho quente, e *sua*. – mãe, diz ela: - jogue água fria. <http://pt.slideshare.net/Laguar/pontuao-37444745>

Com a pontuação, é possível perceber que P_3 em C_{3-b} significa o verbo suar, transpirar. Como visto, trata-se de um outro significado. O contexto não ajuda muito no exemplo acima, mas a semântica fornece com maior ênfase as condições de entendimento do sentido da sentença. A fase infantil de desenvolvimento da consciência semiótica, que, conforme Biderman (2001), os psicolinguistas denominam de fala holográfica, isto é, quando sentenças completas dos adultos são representadas por palavras isoladas, do tipo: *xixi* no lugar de preciso ir ao sanitário, ou *papá* por *quero comer*, ou *estou com fome*, se assemelha ao que ocorre no exemplo acima pois concentra todo o significado da sentença em uma palavra só. Ela é a porta de entendimento da sentença.

$P_3 - C_4$

A Manuela, querendo ser mais inteligente, disse: “Sua burra! <http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/voce-deve-se-orgulhar-do-sobrenome-que-tem-2/>

Uma outra acepção de P_3 é a encontrada em C_4 e significa *você é*. Em *Crônicas de Ada*, encontra-se o seguinte trecho que retrata o desabafo de Ada pela mudança do antes para o depois do casamento, e usa a P_3 com o propósito de retratar por metáfora como a mulher era e como depois passou a ser chamada pelo marido:

...quando de antes: Princesa, rainha, rosa, flor... Agora é o depois: *você é* uma cobra, *sua* cascavel, *sua* jiboia, *sua* baleia, *sua* bruxa, *sua* seca, perna de sacura, *sua* traste, perna de sucuri, *sua* pata choca, *sua* anta, *sua* besta, *sua* burra, oh inteligência, *sua* boba, lacraia, gorda, magricela, vaca atolada, bigoduda... https://books.google.com.br/books?id=TCBLBQAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=cronicas+sua+burra&source=bl&ots=nK6dwadx1q&sig=E5RiHsXK6GBFvkZT8FUXrQBQruc&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwiQ_KzunMjLahXLF5AKHUcUAnEQ6AEIKTAD#v=onepage&q=cronicas%20sua%20burra&f=false

$P_3 - C_5$

Além dos conceitos e aplicações da P_3 até agora vista em C_1 , C_2 , C_3 , C_4 , neste C_5 ela vem como nome próprio de um cananeu cuja filha se casou com Judá, um dos irmãos de José, filho de Jacó, na história hebreia como se segue:

Aconteceu, por esse tempo, que Judá se apartou de seus irmãos e se hospedou na casa de um adulamita, chamado Hira. Ali viu Judá a filha de um cananeu, chamado *Sua*; ele a tomou por mulher e a desposou. <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/38>

Palavra (P)	Contexto (C)	Significado	Significação
P ₃ - Sua	C ₁ - Propaganda conta Banco Bradesco. C ₂ - Reportagem decisão Juiz C ₃ - Calor ou febre C ₄ - Crônica da mulher ofendida C ₅ - História da Bíblia	<i>Pron. Flex. De seu. *</i> <i>*Seu Pron. Pertencente à(s), ou próprio da(s), ou sentido pela(s) pessoa(s) de quem se fala; dele(s), dela(s).</i>	C ₁ - Pertencente a pessoa com quem se fala C ₂ - Pertencente a pessoa de quem se fala C ₃ - Verbo suar, transpirar C ₄ - Você é C ₅ - Nome próprio

A variação de significados de palavras em diversos contextos e situações reais de fala é grande como pode ser visto no que foi declinado acima. É verdade que a pragmática traz à lume o propósito e funcionalidade da língua em uso na produção da significação, porém ela se utiliza de instrumentos semânticos, fato este que impede sectarismo entre as funções semântico-pragmáticas. O conceito semântico de cada lexema que os dicionários tentam reproduzir é incapaz de abranger todos os aspectos da língua como fonte, histórico, etimologia, acepções em múltiplos contextos, diacronia, diatopia, árvore lexical, litígios ideológicos que permeiam a etiologia dos conceitos e seus argumentos, e os diversos olhares, entre outros variadores do significado.

O dicionário, por ter uma visão caleidoscópica e facetada, confirma que não é possível demarcar fronteiras nas funções semânticas e pragmáticas, pois formam um sistema que põe em operação, com maior ou menor ênfase em determinadas circunstâncias comunicativas, ora o primitivo semântico da palavra, ora seu uso pragmático, porém nunca dissociados.

A importância de ambas funções se dá pelo fato de que, como visto acima, as palavras mudam de significado dependendo das condições pragmáticas em que se encontram em diversos contextos; mas o primitivo semântico participa com alicerces linguísticos nessa construção do significado.

Embora os contextos apresentados acima demonstrem sua força mutante no significado primitivo, e, por isso, os dicionários citam-nos em forma de *zoo.*, *acust.*, *eng.*, e outros, é vital compreender que são as primeiras acepções que demarcam o significado mais comumente empregado da(s) P em C geral

do imaginário social coletivo. Isto pode ser constatado pelo sentido dado ao maior número de ocorrências de uma (P) no site de pesquisa.

No entanto, o significado mais comumente empregado pode mudar e, outro passar a ser o mais comum.

A língua é dinâmica e emprega elementos semânticos fossilizados de forma pragmática, metaforizando, comparando, contrapondo, permutando e, ou substituindo conceitos. Este fato também pressupõe cooperação entre o semântico e o pragmático porque o produto pragmático se utiliza da matéria prima semântica, ora com maior ora com menos ênfase na produção do sentido.

A Pragmática tem seu papel de, mediante os diversos contextos onde a linguagem está em uso, criar condições favoráveis à compreensão do significado, mas não dissociada, pois se empregam sufixos e prefixos, bem como radicais com seu significado semântico fossilizado. Isto é, o prefixo (*a, an*) mantém seu significado de *não*. O radical *andro* sustenta o significado de *homem*; e *equi* ainda porta o significado de *igual, semelhante*. As mudanças mais acentuadas de significados nas palavras podem advir como resultado de alguma intersecção metafórica, ironia cristalizada ou outros fatores. Mas, se há independência absoluta entre o primitivo semântico e o significado atual em alguma palavra, isso não anula o vínculo maior e mais repetido existente entre a Semântica e a Pragmática. Isto é, o padrão Semântico subsiste como fundamento imbricado no Pragmático. Todas os exemplos acima, a despeito da variação de significado oriundo do uso, inserem-se dentro do padrão ou conjunto de regras fixas da língua. Esse padrão estrutural coíbe que, em inglês, por exemplo, o morfema *ng* de *clang* ocorra no início de uma palavra. Em português, *r* pode vir após um *p* como em *prática*, mas nunca poderia anteceder-lo para iniciar uma palavra.

Esse sistema padronizador subjaz o caráter morfológico, fonológico, sintático e diacrônico da língua, embora ela avance, manobre ou se desvie da etimologia por meio de invenções e adaptações que o contexto cultural exija gerando a evolução semântica, quaisquer mudanças ou movimentos de significado arvoram-se sobre raízes históricas.

Além disso, a evolução Semântica pressupõe que nesse deslocamento de significados houve uma força impulsionadora e vetor iniciais (causa) que estabeleceram a base Semântica primordial possibilitando as extensões futuras para novos significados (efeito). Portanto, há cooperação sinérgica da Semântica e da Pragmática, ainda que de causa e efeito.

5. Considerações finais

Ao se perorar este apanhado de considerações, chega-se à ilação de que a relação entre a Semântica e a Pragmática é um sistema de funções sinérgicas e sincrônicas indissociáveis para a significação das palavras, sentenças e textos. Decorre daí que, parece ingênua a concepção de que o significado esteja somente inscrito na palavra, sendo referencial e, então dispense o campo pragmático. Por outro lado, é também uma temeridade supor que não haja um sistema semântico vivo em operação, e que somente o contexto dê conta de referenciar o significado.

Em uma abordagem geral, depreende-se do postulado deste artigo que a sinergia dos componentes linguísticos da Semântica e da Pragmática é oscilante e se dá em caráter comutativo à semelhança de linhas paralelas onduladas, ou seja, quando há maior lastro de condições Pragmáticas, o sentido apoia-se em maior grau no contexto e propósito do falante, assim, a Semântica subjaz, mas não se anula, e, vice-versa, quando as condições o exigirem da Semântica. Em nenhum momento, esse sistema opera com uma de suas partes desassociada.

Com a teoria da complexidade, descobre-se cada vez mais que não há vãos ou fronteiras reais entre as epistemologias. Hoje, muitas das linhas imaginárias que historicamente dividiram fronteiras e desenharam supostos hiatos entre os saberes, progressivamente têm se tornado tênues e fenecem. De forma célere, estes vãos estreitam-se e definham porque as novas e constantes incursões peninsulares cada vez mais robustas do conhecimento interdisciplinar revelam um contínuo, que interliga as ciências e sugere que suas fronteiras são versáteis e efêmeras. Assim, supõe-se que o entendimento do significado em uma abordagem sincrética, de sistema comutativo indissociável e irreduzível pode ampliar as descobertas e o estudo da Linguística como um todo.

Referências

- ALANDE, A. *Vocabulário técnico y científico de la filosofía*. 2ª ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1967.
- BACH, E. W. *Informal Lectures on Formal Semantics*. 2nd ed. New York: State University Press, 1989.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed.. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 a.

- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003 b.
- BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. 11ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 248p.
- BÍBLIA. Português. Bíblia de Referência Thompson. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.
- BIDARRA, Jorge. *O léxico no processamento da linguagem natural*. Cascavel: Edunioeste, 2004.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística (Teoria Lexical e Linguística Computacional)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CAJORI, F. *A history of mathematical notations*, 2 vols. Lasalle, Illinois: The open court publishing co., 1928-1929 vol 2 p. 211.
- CANÇADO, Marcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Campinas: Eduel, 2003.
- DAMKE, Ciro. *Linguagem e dialogia*: In: *Letras e Letras*. Cascavel, 1992, p. 19-25.
- DUCROT. Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.
- FERRAREZI, Celso. BASSO, Renato. *Semântica, Semânticas - uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.
- HEGENBERG, L. *Etapas da investigação científica*. São Paulo: Edusp, 1976.
- ILARI, R.A. *Semântica interpretativa em sua fase mais antiga: Leitura de "Structure of a Semantic Theory"*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.8, p.48, 1985.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- KATZ, J.J.; FODOR, J.A. *Structure of a Semantic Theory*. Vol. 39, n. 2, *Language*. 1963.
- KUHN, T.S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma Introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Revista Veredas. V6 Nr1 p. 43. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. Minas Gerais, 1994.
- MEY, Jacob. L. *As vozes da sociedade. Seminários de Pragmática*. Tradução de Ana Cristina Aguiar, revisão da tradução Viviane Veras. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de MATOS, D. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica formal: Uma breve introdução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- PINKER, Steven. *Como a Mente Funciona*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RECANATI, F. *Literal Meaning*. New York: Cambridge University Press. 2004.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 24ª. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.
- TITIEV, Mischa. *Introdução à Antropologia Cultural*. 6ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste, 1963.
- TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e Criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

Recebido em 30 de setembro de 2016.

Aceito em 14 de janeiro de 2016.

LUISE EY E A PORTUGUESE CONVERSATION-GRAMMAR DE 1912:
UMA ABORDAGEM PRÁTICA AO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA SEGUNDA

LUISE EY AND THE *PORTUGUESE CONVERSATION-GRAMMAR* OF 1912:
A PRACTICAL APPROACH TO THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A
SECOND LANGUAGE

Ângela Filipe Lopes
Universidade do Porto
angela.tita@gmail.com

RESUMO:

Luise Ey publicou inúmeras gramáticas de teor prático dirigidas a aprendentes adultos de português como L2 no início do séc. XX na Alemanha. Herdeira da tradição humboldtiana e do movimento reformista no ensino de línguas na Europa do séc. XIX, esta autora, residente no Porto, Portugal, por vários anos, surge como uma interveniente importante no processo de ensino do português L2 da época por preconizar uma abordagem prática ao ensino e ao uso da língua, evidenciando para isso o papel da fonética na sua *Portuguese Conversation-Grammar* de 1912.

PALAVRAS-CHAVE: historiografia gramatical; Luise Ey; ensino de português L2; reforma do ensino de línguas no séc XX

ABSTRACT:

Luise Ey published several practical grammars that were aimed at adult learners of Portuguese as a L2 in early 20th century Germany. Having inherited the humboldtian tradition and the reform movement in language teaching in 19th century Europe, the author, who was also a resident in Porto, Portugal, for years, is an important stakeholder in the Portuguese as a L2 teaching process due to her practical approach to teaching and to language use. Hence the weight she has given to phonetics in her *Portuguese Conversation-Grammar*, published in 1912.

KEY WORDS: Luise Ey; grammar historiography; reform in language teaching in early 20th century; Portuguese as a L2 teaching

Introdução

Luise Ey (1854-1936) foi docente de português como língua segunda (L2) no fim do séc. XIX e no início do séc. XX. Foi também autora de várias gramáticas que foram objeto de crítica elogiosa à época da sua publicação. O interesse que suscita a sua obra prende-se não só com o facto de se poder enquadrar num momento de reforma na didática das línguas estrangeiras na Europa, mas também com uma abordagem ao ensino que, sendo de cariz prático, implicava um uso oral da língua em contexto real. Dado que esta era uma opção pedagógica menos comum na época, procurar-se-á, através da sua biografia e da análise de uma das suas obras, compreender melhor o trabalho desta autora. Seguem-se portanto alguns dados sobre a sua vida, um enquadramento histórico da sua obra e uma análise a uma das gramáticas que publicou, o que será feito a partir de um ângulo pedagógico-didático.

1. Dados biobibliográficos

Luise Friederike Ey nasceu a 18 de fevereiro de 1854 no noroeste do estado da Turíngia e dedicou uma grande parte da sua vida a estudar português e a literatura portuguesa. Estudou música no Conservatório de Berlim, onde lecionou piano findo o curso. Fez o exame que lhe permitiria exercer funções de docente do ensino secundário em Lübeck, tendo lecionado em Karlsruhe (BOLÉO, 2010; GÄRTNER, 2009). Em 1883, depois de passar uma temporada em Paris, aceitou uma posição como docente no colégio Von Hafé do Porto¹, onde lecionaria francês por três anos. Foi neste colégio que, pela primeira vez, contactou com Carolina Michaëlis com quem manteve uma amizade próxima até 1925, ano em que esta faleceu. Em Portugal trabalhou como instrutora privada de piano e professora de línguas, tendo simultaneamente estudado desenho histórico e escultura na Academia de Belas Artes do Porto onde teve oportunidade de contactar com artistas e intelectuais portugueses seus contemporâneos (GÄRTNER, 2009, pp. 155-156).

¹ Apesar de o website do Colégio Alemão do Porto (<http://www.dsporto.de/pt-pt/1901-1921/>) fazer referência à história da instituição somente de 1901 em diante, a Embaixada da Alemanha em Lisboa (<http://www.lissabon.diplo.de/Vertretung/lissabon/pt/06/ds-estoril-pt.html>) refere a criação das escolas alemãs em Lisboa e no Porto ainda no século XIX, de que faria parte o colégio Von Hafé, o que vem ao encontro da data em que, de acordo com a biografia de Luise Ey disponível em <http://www.romanistinnen.de/frauen/ey.html>, e com o artigo de Boléo (2010), a autora se mudou para o Porto para exercer funções de docente de francês na referida escola.

Em 1896 regressou à Alemanha sem que o seu interesse pelo português e pela literatura portuguesa se dissipasse, continuando por isso a aprofundar o estudo de ambas ao mesmo tempo que aceitava inúmeros alunos alemães, cujo objetivo era estabelecerem-se no Brasil, tanto a título privado como no contexto institucional dos estabelecimentos de ensino com os quais colaborou. O interesse crescente pelo português na Alemanha devia-se na época às trocas comerciais que se faziam com maior frequência com Portugal, mas também advinham da motivação para investir no Brasil tanto do ponto de vista dos negócios como da perspectiva emigrante (ver BOLÉO, 2010, pp. 11-12 a respeito do impacto da intervenção de Ey no Brasil como docente de português e como tradutora).

Em 1904, já depois do seu regresso à Alemanha, publicou o *Taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen Sprache*, um dicionário bilingue de português-alemão com especial enfoque na transcrição fonética de acordo com o método Toussaint-Langenscheidt. Em 1909 reeditou o mesmo dicionário com revisão. Em 1908 foi responsável pela publicação da quarta edição da *Kleine portugugiesischen Sprachlehre*, cuja primeira edição data de 1883 por Gustav Kordgien. Nesta quarta edição, Ey centrou a sua intervenção sobretudo na parte respeitante à pronúncia.

De 1905 a 1906 voltou a residir no Porto, muito embora se saiba pouco sobre este período.

Em 1909, já novamente estabelecida na Alemanha, Luise Ey começou a ensinar português no Kolonialinstitut de Hamburgo e na Escola Superior de Comércio e, de 1919 a 1923, exerceu funções de docente de cultura e de língua portuguesa na universidade da mesma cidade, fundada no mesmo ano em que integrou o seu Departamento de Filologia Românica.

Em 1910 publicou uma edição revista e aumentada da *Portugiesische Konversations-Grammatik* também da autoria de Gustav Kordgien, publicada originalmente em 1887, à qual o editor Julius Groos optou por chamar *Neue portugugiesische Konversationsgrammatik*. Nesta reedição, Luise Ey interessou-se mais uma vez pelas questões atinentes à articulação e pronúncia do português europeu, não esquecendo algumas notas sobre especificidades da variedade brasileira (GÄRTNER, 2009), dado o interesse do público alemão pelo Brasil. Este manual teve quatro edições ao longo da vida da autora e uma quinta já em 1948, com revisão de Fritz Krüger, filólogo catedrático de Hamburgo, também responsável pela décima primeira edição da *Portugiesische Sprachlehre* em 1949, quarenta anos depois da edição revista e alargada por Luise Ey.

De 1918 a 1926 publicou traduções de textos de Trindade Coelho, Guerra Junqueiro e Eça de Queiroz, entre outros autores consagrados da época numa

coleção de volumes publicada também por Julius Groos, subordinada ao título *Neuere portugiesische Schriftsteller*.

Em 1922 publicou, de acordo com Brauer (1985), um volume destinado ao estudo autónomo do que chamaríamos agora português de negócios, a *Portugiesisch – Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium des portugiesischen Sprache*. Foi ainda a autora de *Der portugiesische Korrespondent: Handbuch für den portugiesischen kaufmännischen Briefwechsel zum Selbstunterricht und zum Gebrauch an Unterrichtsanstalten* cuja data de publicação não é referida em nenhuma das fontes consultadas. Este volume segue a linha do ensino do português no âmbito da correspondência comercial e dos contactos de negócios.

Da lista das suas publicações feita por Gärtner (2009) ou por Brauer (1985) não consta, no entanto, a publicação em análise cujo título é *Portuguese Conversation-Grammar*, a tradução e adaptação da *Neue Portugiesische Konversationsgrammatik*, tendo em mente o público anglófono e sobretudo o britânico. Esta reedição em inglês foi publicada em 1912 pelo mesmo editor de Heidelberg, Julius Groos, mas desta feita em Londres.

Luise Ey aposentou-se em 1924, ano em que, de acordo com Brauer (1985), foi condecorada em Portugal com a Ordem de Santiago por serviços prestados à cultura portuguesa, no contexto da I República. Viria a ser novamente distinguida em 1934, já pelo Estado Novo, que lhe atribuiu a Ordem da Instrução Pública por altos serviços prestados à causa da educação e do ensino.

Faleceu na sua casa na periferia de Hamburgo a 17 de maio de 1936.

1.1 As correntes metodológicas do fim do séc. XIX

De acordo com Koerner (1999), o século XIX foi marcado pela decisiva influência de Wilhelm von Humboldt na forma de abordar o ensino em geral e o das línguas em particular. Este intelectual veria, segundo Koerner (1999), na aprendizagem de uma língua estrangeira o contacto com a manifestação interior da língua que por sua vez dá acesso a uma visão particular do mundo e do(s) país(es) onde é falada². A perspetiva humboldtiana da formação do indivíduo é aliás apontada como a base do movimento reformista do ensino a que alude Howatt (1984, p. 133) quando descreve a Alemanha como o modelo de pensamento pedagógico avançado no fim do séc. XVIII e ao longo do

² Koerner refere-se a esta particularidade da perspetiva de Humboldt sobre a aprendizagem de uma L2 como uma “‘inner form’ of a language with the particularity of a world view of the nation that speaks it” (KOERNER, 1999, p. 62).

séc. XIX. Esta tendência reformista consistia precisamente num olhar mais abrangente e eminentemente prático sobre o uso e sobre o ensino das línguas modernas em oposição ao ensino erudito e meramente teórico que suportava o ensino das línguas clássicas (HOWATT, 1984; RICHARDS & RODGERS, 2001). Enquanto no seu começo a reforma se centrava num corte radical com o paradigma metodológico centrado no eixo tradução-gramática, o “late reform movement” (HOWATT, 1984, p. 170) do fim do séc. XIX volta-se sobretudo para a fonética como ciência fundamental no desenho didático do ensino das línguas vivas. É aliás em 1886 que a Associação Internacional de Fonética é fundada com a consequente criação do alfabeto fonético internacional (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 9) ao qual Luise Ey recorreria já no séc. XX no contexto da reedição das suas gramáticas. Howatt (1984) refere-se a este movimento como sendo um exemplo de cooperação internacional e interdisciplinar entre foneticistas e professores de línguas³. Esta intenção de corte com o método anterior decorre de um certo descontentamento com os resultados que as próprias escolas públicas obtinham no que respeitava ao uso efetivo das línguas modernas, como referem Richards e Rodgers (2001, p. 7).

A época e o movimento reformista ficaram marcados pela publicação de *Der Sprachunterricht muss umkehren!* por Viëtor em 1882 e de *On the practical study of language* em 1884 por Henry Sweet (ambas referidas por HOWATT, 1984, p. 170), herdeiros dos primeiros revolucionários dos métodos de ensino do início do séc. XIX, como C. Marcel ou T. Prendergast, ambos estudiosos de processos de aquisição da linguagem pelas crianças, como referem Howatt (1984) e Richards e Rodgers (2001). Os textos de Viëtor e de Sweet levaram à disseminação de três princípios que deveriam reger o ensino das línguas modernas (HOWATT, 1984): a primazia da interação verbal, a centralidade do texto como núcleo do processo de ensino-aprendizagem e a prioridade do uso oral da língua para cuja correção devia contribuir a fonética com a sua descrição exata dos sons das línguas. A estes três pontos, Richards e Rodgers (2001, p. 9) acrescentam a tendência para o desenho indutivo das lições de gramática e o estudo do léxico em contexto. Com efeito, Sweet preconizava, de acordo os mesmo autores (p. 9) a criação de métodos cuja base obrigatória deveria ser a abordagem científica da língua e o estudo de princípios da Psicologia, resultando na seleção criteriosa dos conteúdos a lecionar, no desenho da sequência

³ “a remarkable display of international and interdisciplinary co-operation in which the specialist phoneticians took as much interest in the classroom as the teachers did in the new science of phonetics” (Howatt, 1984, p. 169)

segundo a qual deveriam surgir e na hierarquização do grau de dificuldade de conteúdos e tarefas cujo objetivo deveria ser cobrir a leitura, a audição, a oralidade e a escrita. Esta nova abordagem exigia mais dos docentes da época, na sua maioria não nativos, já que, no contexto reformista, se esperava que o docente falasse efetivamente a língua que ensinava e que a usasse como meio primordial de comunicação na sala de aula, muito embora, ao contrário do que viria a suceder com o método direto, se previsse o uso da língua materna quando fosse imprescindível, nomeadamente na introdução de itens gramaticais novos (HOWATT, 1984, p. 173).

O enfoque que o movimento deu ao texto adveio da necessidade de romper com a tradição da abordagem da frase como unidade isolada de estudo linguístico. Os reformistas preconizavam o estudo da gramática em contexto mais lato, isto é, de maneira que o aprendente tivesse a oportunidade de associar conceitos, léxico e estrutura. Para este ponto de vista contribuiu, de acordo com Howatt (p. 173) a recente Psicologia, bem como o interesse de Prendergast e de Marcel pelos processos que permitiam à criança compreender e utilizar a língua materna (RICHARDS & RODGERS, 2001). A este respeito, Howatt (1984) refere mesmo que os autores da época privilegiavam o uso de textos que tivessem uma ligação clara com tópicos considerados pertinentes em detrimento do tratamento de unidades linguísticas descontextualizadas (HOWATT, 1984, p. 173). O texto funcionava ainda como um ponto de partida para a interação verbal quer oral quer escrita, na medida em que fornecia um ponto de partida para a dinâmica pergunta-resposta que levava o aprendente ao uso natural da língua.

Embora o movimento reformista tivesse tido algum eco nos círculos académicos, foi dinamizado em grande parte por docentes cujas ideias inovadoras, no contexto da época, abriram caminho a novas perspetivas no ensino. Estas ideias eram o resultado da procura crescente de aulas de línguas modernas fora do contexto curricular escolar, já que os interessados eram frequentemente adultos cujas atividades profissionais implicavam contactos com outros países. A urgência de falar decorria, portanto, desta perspetiva utilitária que o próprio aprendente passou a ter da língua de que necessitava para se fazer compreender e até da forma como a aprendia. Não é por acaso que nos títulos dos métodos surge frequentemente a palavra “prático” com o sentido de treino, como refere Howatt (1984, p. 131). O uso automático das línguas, que passou a constituir a meta da aprendizagem, era fruto da emergência da comunicação que se fazia sentir na época.

Segundo Howatt (1984), a procura pelo ensino utilitário de línguas era mais evidente na Alemanha do que em outros pontos europeus, o que pode justificar

a liderança deste país no que respeita à publicação de gramáticas e métodos cuja orientação se enquadrava no espírito reformista (p. 130). É neste contexto de revolução metodológica no ensino que Luise Ey sai da Alemanha e chega ao Porto, onde o contacto com Carolina Michaëlis pode ter reforçado uma visão do ensino que, não sendo única, era devedora do seu tempo e provavelmente do movimento já referido.

1.2 Luise Ey: uma visão do ensino

De acordo com excertos de cartas publicados por Brauer (1985), os pontos de vista de Luise Ey sobre a educação em Portugal podem permitir aventar a influência do conceito humboldtiano de *Bildung* aplicado à formação global do indivíduo. Boléo (2010) refere que o seu “entusiasmo pela instrução e a ânsia de melhorar os métodos de ensino em Portugal” (BOLÉO, 2010, p. 23) estão patentes na correspondência trocada sobretudo com Carolina Michaëlis e com Trindade Coelho com quem discutia este interesse. Michaëlis partilhava com a amiga a paixão pelo “desenvolvimento harmonioso do ser humano”, como referem Delile (2001, p. 41) e Boléo (2010, p. 17) que deveria materializar-se num sério investimento na educação da criança. É neste contexto que nasce a paixão de Ey pelo ensino e pela instrução como veículo de ascensão intelectual e social, interesse que se traduziu numa abordagem metodológica fresca e atual que, de resto, era atribuída pela própria à influência modeladora de Michaëlis que frequentemente lhe indicava leituras, traduções e contactos.

De facto, em cartas de 1902 a Trindade Coelho, Luise Ey alude ao cariz gratuito e obrigatório da educação na Alemanha, com especial atenção ao caso das mulheres, e sugere que o mesmo se devia implementar de forma séria em Portugal (BRAUER, 1985, p. 100). Insiste, por isso, na necessidade de produzir literatura para crianças, incentivando sempre o escritor a produzir o equivalente aos *Märchen* alemães, fruto da tradição do Romantismo Alemão. Considerava estes contos como uma porta aberta para a imaginação e para a construção mental de realidades maravilhosas sempre tendo em conta a capacidade de compreensão da criança, não esquecendo a importância formal que podiam representar na aprendizagem da leitura e no domínio da língua materna. Na verdade, em carta de 18 de julho de 1902 a Trindade Coelho (BRAUER, 1985, p. 104), afirma que as lendas de Teófilo Braga, muito embora tivessem um valor indiscutível, não eram adequadas a crianças, defendendo o encanto dos *Märchen*:

Eu morro-me por contos maravilhosos, de fadas ou como é que se diz (nós chamamo-los ‘Märchen’ e quando se diz p.ex. ‘é como um Märchen’, entendemos

que é tão belo que não há palavras que lhe exprimam a beleza senão – Märchen!) (BRAUER, 1985, p. 104)

É pois sem surpresa, tendo em conta as suas próprias palavras acerca do ensino, que nos deparamos com um ponto de vista educativo menos comum à época, sobretudo no tocante ao contexto português:

Eu uso de métodos só aparentemente, fazendo-me um método especial para cada ocasião, e queria que todos os professores fizessem o mesmo porque assim os métodos são sempre frescos e não mostram já o uso e a poeira dos tempos. (BRAUER, 1985, pp. 101-102)

Nesta afirmação encontra-se uma abordagem docente que tem em conta as circunstâncias de ensino, mas também uma sensibilidade especial no que se refere às especificidades dos seus alunos, vendo-os como indivíduos com necessidades diferentes. Declara mesmo, noutra carta a Trindade Coelho, que “o método é o professor” (BRAUER, 1985, p. 102) e critica, como refere Boléo (2010, p. 19), o facto de se insistir em Portugal na memorização de conteúdo ao invés de se apostar no desenvolvimento mental das crianças.

Outro dos temas que partilhava com Carolina Michaëlis e que lhe era bastante caro centrava-se na situação da mulher, tanto a alemã como a portuguesa, na sociedade. Participava pois em fóruns feministas da época, tanto em Portugal como na Alemanha, com assiduidade. Luise Ey foi, de acordo com Brauer (1985), um membro muito interventivo da Associação Feminina Alemã e da Associação Feminina Universal de Hamburgo (ver também Bispo, 2011). Boléo (2010, p. 18) refere ainda que Ey substituíra Michaëlis sempre que esta não podia atender a todas as solicitações deste teor.

Haverá, porém, ainda outra razão que explica uma visão tão ampla do ensino do português por parte de Luise Ey. De acordo com Koerner (1999, p. 192), o começo do séc. XX viu emergir uma perspectiva idealista do contacto com uma língua estrangeira que se materializava numa abordagem a aspetos como a cultura, a identidade nacional e o espírito dos povos refletido, por exemplo, nas suas literaturas nacionais. Tendo em conta o contexto reformista já mencionado e a importância que atribuía ao texto como unidade linguística, compreende-se que Ey tivesse a intenção de juntar ambos os pontos nos seus livros. Ainda segundo Koerner (1999, pp. 191- ss), esta visão mais abrangente deveu-se também aos princípios que regularam o positivismo de Comte e que desembocaram numa atitude científica aplicada ao ensino das línguas, como

também referem Howatt (1984) ou Richards e Rodgers (2001). No entender de Gonçalves (2012), no contexto português, a gramática dita científica vem encontrar a sua primeira manifestação no trabalho de Adolfo Coelho e na sua conceção de língua como produto social, para além de natural. Ainda de acordo com a mesma autora, também em Portugal, as gramáticas anteriores, muito presas ao eixo gramática-tradução, eram consideradas pouco sustentadas em teoria científica e limitavam-se frequentemente à exposição de dados que não tinham em conta os estudos linguísticos. Como se percebe pelo contexto reformista europeu, a fonética emergiu como a base científica necessária ao desenho didático. Eventualmente, porventura através da ação de personalidades ligadas ao ensino como Carolina Michaëlis ou Luise Ey, esta tendência encontrou solo fértil também em Portugal.

Os excertos das cartas de Luise Ey permitem obter uma impressão da sua posição em relação a alguns assuntos prementes da época, mas também podem levar a supor que as influências descritas acima constituem um filtro através do qual passamos a compreender a sua atividade de docente e de autora de manuais.

A partir da sua correspondência também compreendemos melhor as escolhas que fez relativamente aos textos que incluiu na gramática em análise.

2. A Portuguese Conversation-Grammar no contexto editorial de Julius Groos

2.1 A Neue portugiesische Konversationsgrammatik

Em 1910, Luise Ey preparou uma edição revista da *Portugiesische Konversations-Grammatik* de Gustav Carl Kordgien e Carl Marquard Sauer, publicada originalmente em 1887 (GÄRTNER, 2009, p. 156). Esta reedição tinha o título de *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* e mostrava um enfoque particular na pronúncia do português, em coerência com a revisão da *Kleine portugiesische Sprachlehre*, publicada em 1883 também por Kordgien. De acordo com Gärtner (2009), Kordgien dedicava, na versão original da *Kleine portugiesische Sprachlehre*, apenas quatro páginas à pronúncia que, em alguns casos, não eram completas nem exatas. Ey, em contraponto, aquando da sua revisão em 1908, reescreveu totalmente o capítulo, aumentando o número de páginas para 18, rementendo para o sistema fonético adaptado por Gonçalves Viana a partir daquele que tinha sido elaborado pela Association Phonétique Internationale cujo título era *Portugais, phonétique et phonologie, morphologie, textes* de 1903. Ey fez, na verdade, um trabalho didático a partir de Viana, na

medida em que adaptou o seu sistema complexo às necessidades efetivas do aprendente alemão de português, escusando-se a aprofundar explicações teóricas que entendeu melhor simplificar ou omitir da gramática por ser um manual para principiantes. Embora o volume seguinte fosse destinado a um público aprendente mais proficiente em português, a sua abordagem a questões teóricas esteve sempre subordinada aos interesses didáticos em questão.

Na *Neue Portugiesische Konversationsgrammatik* de 1910, Luise Ey passa a dedicar à pronúncia 57 páginas (GÄRTNER, 2009, p. 166), dedicando 20 delas às regras que regem a pronúncia, muito à semelhança do capítulo que dedicou ao tema na *Kleine portugiesische Sprachlehre*, mas com maior profundidade. Na opinião de Gärtner (2009, p. 166), a organização deste capítulo surge melhorada em virtude de o arranjo do material exposto resultar mais claro.

O elemento mais surpreendente, ainda de acordo com o mesmo autor, é a existência da relação entre a articulação das vogais em sílaba tónica e sílaba átona, antes de consoantes e antes de vogais (GÄRTNER, 2009, p. 166) que não existia na versão de Kordgien. Para Ey, era importante que as palavras e a sua pronúncia surgissem em contexto e em contraste com os sons do alemão de forma que a articulação se compreendesse melhor. Gärtner (2009) afirma ainda que, não sendo perfeita, esta foi, “durante muito tempo, a melhor descrição da fonética portuguesa em língua alemã” (GÄRTNER, 2009, p. 167).

A *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* teve 5 edições, tendo a última sido revista e alargada por Fritz Krüger, filólogo da Universidade de Hamburgo, com quem Ey tinha trabalhado. A 5ª edição foi publicada em 1948.

A *Portuguese Conversation-Grammar* não foi a única edição da *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* em outra língua, já que à sua publicação em Londres se seguiu uma adaptação de Jeanne e Louis D’Almeida Nogueira publicada em Paris em 1913, com o título *Grammaire Portugaise*.

2.2. A *Grammaire Portugaise*

No prefácio à *Grammaire Portugaise*, Jeanne e Louis D’Almeida Nogueira não poupam elogios a Luise Ey e ao seu método com base no sucesso que as gramáticas anteriores nas versões alemãs e inglesa tinham tido aquando da publicação da francesa apenas um ano após a *Portuguese Conversation-Grammar* ter sido lançada em Londres:

“Dans l’arrangement de cette grammaire, nous avons suivi pas à pas le plan méthodique de l’excellent travail de notre amie l’éminente professeuse Mme Louise Ey. Nous avons appliqué au français les précieuses méthodes d’illustration par

des exemples, si claires et si intuitives, exposées par Mme L.Ey dans ses ouvrages précités.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA/ EY, 1913, p. III)

Esta reação de Jeanne e Louis Nogueira permite compreender a reputação de que gozava Ey à época no campo da gramaticografia do português focado no ensino a estrangeiros. Adicionalmente, importa realçar a preocupação dos autores em justificar o uso da norma ortográfica de 1911 que tanta polémica causou na época e que, como agora, não era consensual (sobre a reforma de 1911 e seguintes, ver CASTRO, DUARTE & LEIRIA, 1987). O peso que assumiam os temas Fonética e Ortografia nos manuais de Luise Ey não era, portanto, estranho aos autores franceses que a seguiram neste âmbito.

3. A Portuguese Conversation-Grammar de Luise Ey

3.1 O método Gaspey-Otto-Sauer

O apêndice à *Portuguese Conversation-Grammar* é composto por várias secções. Há no entanto um último segmento que se revela útil para compreender a relevância do método Gaspey-Otto-Sauer na gramaticografia do começo do séc. XX. Trata-se de um excerto da revista *Literary Review* (sem data) que, porventura, o próprio editor, Julius Groos, terá decidido incluir na edição. Este texto é precedido de duas epígrafes que preparam o leitor para o caráter eminentemente prático do método:

’With each newly-learnt language one wins a new soul.’ Charles V.

’At the end of the 19th century the world is ruled by the interest for trade and traffic; it breaks through the barriers which separate the peoples and ties up new realtions between the nations.’ William II (EY, 1912)

A primeira citação parece remeter para uma dimensão formativa e mais abrangente do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Processo esse que pode conceder acesso a um estágio diferente de evolução intelectual: o acesso a uma nova alma e portanto a aquisição de uma nova perspetiva sobre a realidade através do alargamento dos conhecimentos sobre uma nova cultura e uma nova forma de expressão. A segunda citação alude às motivações claramente práticas, tão familiares ainda hoje, que levam a aprender outra língua, como o investimento pessoal com fins profissionais ou o objetivo de facilitar o comércio aproximando pessoas e mentalidades. Assim, o método em questão

surge sob a forma de manuais que exploram uma visão mais moderna do uso das línguas, cujo advento parece encontrar eco ainda nos dias de hoje. Com efeito, a crítica a esta coleção de manuais foi altamente elogiosa por vários motivos que os autores não mencionados deste artigo da *Literary Review* elencam de forma inequívoca⁴. Contam-se, entre as vantagens da obra, o facto de ter um preço acessível, um desenho apelativo, a junção eficaz de teoria e prática, bem como as sequências de exercícios bem contruídos sobre uma base científica sólida. Dir-se-ia que os critérios que dão origem a esta opinião tão favorável podiam vigorar ainda hoje, tendo em mente que os objetivos que amiúde regulam a vontade de aprender outra língua são também semelhantes.

De facto, o artigo mostra ainda um contraste entre as gramáticas que seguem o referido método e as restantes, referidas como sendo rebuscadas na exposição da teoria, ignorantes da dimensão prática e oral da língua ou, no extremo oposto, apologistas do aprendente-papagaio que se limita a repetir enunciados lançados pelo professor.

O método Gaspey-Otto-Sauer, apesar de não ser absolutamente revolucionário, na medida em que ainda segue uma lógica de tradução-gramática, oferecia aos docentes e aprendentes da época uma abordagem de transição por se debruçar já sobre a prática viva, contemporânea e objetiva das línguas às quais foi aplicado.

3.2 O organização da *Portuguese Conversation-Grammar*

A *Portuguese Conversation-Grammar* divide-se em duas partes. Da primeira constam um capítulo de 17 páginas dedicado à pronúncia e 35 lições organizadas por estruturas gramaticais inseridas em contextos que incidem tanto sobre temas do quotidiano de uma classe média instruída, como “Na Escola” ou “No Theatro. Na rua” (EY 1912, pp. VIII-X) como sobre questões modernas e prementes como “A emigração portuguêsza para o Brasil” (p. 312) ou “On the education of children” (p. 378). A estes temas correspondem sempre estruturas gramaticais que tendem a ser objeto de análise mais profunda na segunda série de lições que compõem o manual.

A segunda parte do volume compreende 29 lições estruturadas como as primeiras 35, mas com especial relevo para a flexão e para a sintaxe, subdivisões

⁴ “lowness of price and good appearance, the happy union of theory and practice, the clear scientific basis of the grammar proper combined with practical conversational exercises, and the system (...) by which the pupil is really taught to speak and write the foreign language” (EY 1912)

nas quais Ey organizou a segunda metade da gramática. Na parcela dedicada à sintaxe, é interessante verificar que não se limita a dar ao aprendente uma visão geral e uniformizante das regras, centrando-se, da lição 14 à lição 18, em “syntactic peculiarities” (EY, 1912, pp. XI-XII) discursivas e, sobretudo, pronominais. Há, portanto, uma preocupação em isolar os temas gramaticais que podem causar mais obstáculos ao aprendente, dando-lhe ferramentas para os compreender melhor em contexto. Nesta parte, podemos também ver agrupados os tempos do conjuntivo que se seguem a uma lição de revisão do indicativo e, finalmente, 4 lições inteiramente dedicadas ao infinitivo pessoal e impessoal, sendo que este tema é um dos que mais estranheza causa a Luise Ey que se refere a esta particularidade do português numa das cartas a Trindade Coelho (BOLÉO, 2010).

A última lição é dedicada ao tema “Construction” ou “Collocação” (EY, 1912, pp. 388-390), na qual a autora resume a estrutura sintática do português de forma muito prática:

The simplest construction is: beginning by the subject and what relates thereto; then the predicate and its extensions; the determinative follows the word it determines (...); the accusative complement generally precedes the dative. (EY, 1912, p. 388)

Sabendo que a ordem destes elementos é inversa em inglês, a autora opta por chamar a atenção do aprendente para esta diferença.

Por último, o volume inclui um suplemento dedicado a enunciados práticos, alguns modelos de notas ou cartas curtas, provérbios portugueses e equivalentes ingleses, poemas para memorizar, poemas modernos e um “English-Portuguese Vocabulary” (pp. 406-457) com que termina a gramática. No caso dos enunciados práticos ou “Idioms” (pp. 391-392) e dos provérbios (pp. 393-394), Ey opta por apresentar os elementos divididos em duas colunas paralelas que permitem fazer uma leitura comparativa imediata, como se constata ao longo das secções em que aborda o léxico integrante nos textos de cada lição.

3.3 O prefácio

A preocupação dos editores da *Grammaire* com a pronúncia e com a ortografia era a mesma de Luise Ey que a coloca em segundo lugar na lista dos temas prioritários a ter em conta na *Portuguese Conversation-Grammar*. Seguiu, em consonância com esta preocupação, o dicionário de Cândido de Figueiredo que, de acordo com a autora, “tends to simplify the writing and to

facilitate the pronunciation of Portuguese” (EY, 1912, p. III). Porém, tendo em consideração as alterações ortográficas em curso, a autora sentiu necessidade de incluir uma adenda ao prefácio da gramática em inglês a que deu o título de “Remarks on the Recent Reform of Portuguese Orthography” (EY, 2012, p. VI), porquanto já durante a fase de impressão do volume, foi aprovada em Portugal a Reforma Ortográfica de 1911, o que fez com que Ey sentisse necessidade de se referir ao facto de a gramática não refletir ainda as ditas alterações. Apresenta como justificação a constatação de que as obras literárias portuguesas, que aliás servem de base aos seus exercícios de leitura, não estavam ainda adaptadas à nova ortografia, bem como o caráter de transição que sofreria a reforma, sendo aplicada inicialmente apenas no Diário do Governo (p. VI). Ainda assim, elenca nesta adenda as principais modificações que se seguiriam na ortografia portuguesa, como a eliminação das consoantes duplas, a omissão do /h/ nas combinações /th/ e /ch/ (com valor de [k]), sendo substituídas por /c/ ou /qu/, e outras de que considerou fulcral deixar registo.

A preferência da autora parece ir sempre no sentido de dar ao utilizador das suas gramáticas ferramentas inequívocas para a correta articulação da palavra escrita. De facto no prefácio à *Portuguese Conversation-Grammar*, Ey declara que tinha procurado ultrapassar aquele que considerava ser o maior obstáculo na língua portuguesa - a pronúncia - ao consultar o sistema fonético internacional a que se seguiu consulta a Gonçalves Viana no sentido de supervisionar uma adaptação ao português. A própria autora agradece a Viana a sua revisão deste capítulo.

No entanto, o prefácio de Ey não se esgota nestas considerações. Importa, mais uma vez, prestar atenção à perspectiva globalizante e contextualizada que a autora tinha do ensino de português a estrangeiros e até da sua preocupação em aproximar o material didático que propõe da realidade conceptual dos estudantes:

In compiling the Exercises I have felt the desirability of furnishing objective material – so far as this is compatible with the grammatical Rules to be worked out – in the form of imaginative pictures. Further, I have aimed at making the student acquainted not only with the language, but with the countries where Portuguese is spoken – viz., Portugal and Brazil – by giving a geographical, historical, and cultural view of them. (EY, 1912, p. IV).

Descreve, portanto, a intenção de preencher a necessária abordagem às regras da gramática por meio de imagens que funcionassem como um contexto

e que por isso parecessem mais próximas da realidade conceptual do aprendente. Ey pretende dar esta imagem realista da língua em contexto através da leitura do texto literário contemporâneo que aliás vê como um manancial de qualidade. De facto, este é mais um elemento que permite notar a importância atribuída pela autora ao contacto com a língua viva, contemporânea e coloquial para quem a aprendia e a queria utilizar.

Por último, congratula-se com as apreciações extremamente elogiosas da crítica relativamente à *Neue portugiesische Konversations-Grammatik* de 1910 e em especial à sua utilização de exercícios de leitura construídos a partir do texto literário, tanto em Portugal e no Brasil como na Alemanha, explicando-se assim o sucesso e as reedições da sua gramática.

3.4 A pronúncia

Na primeira frase deste capítulo, Ey alude inequivocamente à complexidade inerente à descodificação do português em consequência da distância grafofonémica que o caracteriza. Adverte ainda para a existência de acentos gráficos, bem como de sons que não existem no inglês, como os nasais, por exemplo. A importância da pronúncia é de tal forma visível na concepção gramatical de Ey que o aprendente é aconselhado a pedir a um falante de Lisboa que articule os sons do português sempre que tenha essa oportunidade. Em face da improbabilidade de recorrer a um falante nativo, Luise Ey auxilia o aprendente lançando mão de todos os sons do inglês que possam ser equivalentes ou aproximados aos do português.

Com efeito, ao abordar os valores distintos das vogais e das consoantes, tende a seguir um método comparativista. Se bem que nem sempre pareçam exatos, dadas as características fonológicas de ambas as línguas, os sons que a autora fornece são os mais aproximados. Ainda no capítulo dedicado à pronúncia aborda a articulação e ortografia de palavras homógrafas, sempre acompanhadas de tradução para inglês a par da transcrição fonética.

Sempre que as regras do português coincidem com as do inglês, a autora explica-o, dando conta das exceções como no caso da pontuação, nomeadamente nos casos das conjunções *e* e *ou* que, em português não são, em geral, precedidas de vírgula enquanto em inglês podem sê-lo (EY, 1912, p. 18).

Este primeiro capítulo da gramática de Ey é vital para a compreensão da sua abordagem à didática do português para estrangeiros porquanto deixa perceber a importância que assumia para esta autora o contacto com a vivência da língua falada de forma real, com significado e com eficácia.

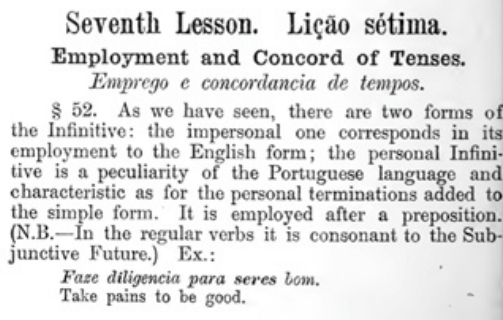
3.5 As lições

Esta era uma gramática destinada a adultos, aprendentes que poderiam usá-la também de forma autónoma, o que se reflete na estrutura claramente dedutiva das unidades ou lições. Isto não impede, no entanto, que do ponto de vista metodológico, a gramática obedeça a uma lógica espiralada de organização de conteúdo. A abordagem aos tempos do conjuntivo (sem incluir aqui o imperativo) começa bastante cedo, na lição 7, que é dedicada ao “Emprego e concordância de tempos” (p. 52), mas não sem uma nota da autora que pode denunciar uma intenção metodológica no que se refere à abordagem do conjuntivo (ou subjuntivo). Nesta nota refere que as regras essenciais do conjuntivo são aquelas a que se refere naquele ponto da obra, fazendo menção a uma abordagem mais detalhada⁵ num momento posterior do volume. De facto, o conjuntivo é tratado de forma mais profunda na segunda parte da gramática, mas a abordagem mais superficial que é feita na primeira metade deixa no aprendente uma impressão que se completa mais tarde. Na mesma linha, Ey regista outra nota de rodapé na Lição nº 3 aquando da sistematização de *ter* quer como verbo auxiliar, quer como verbo pleno (p. 32). Na nota em questão, revela ter hesitado entre a inclusão de todas as ocorrências do verbo e uma seleção das mais relevantes para aquele momento do manual. Explica, no entanto, a sua opção metodológica, referindo que, por um lado, um sumário dos pontos essenciais seria suficiente para atingir os objetivos propostos naquela fase da aprendizagem. Por outro lado, a introdução deste sumário já permitia ao aprendente uma autonomia maior quando chegasse o momento de aprofundar o conteúdo em questão (p. 32). Parece haver uma clara intenção de construir o manual com base numa lógica espiralada de alargamento de conhecimentos com base nos anteriores e uma intenção indutiva no tratamento das estruturas gramaticais, talvez proveniente da filosofia reformista da época.

Os títulos das lições equivalem invariavelmente à estrutura gramatical estudada e são secundados por um subtítulo que alude ao tema subjacente aos materiais de leitura. As lições obedecem, em geral, a uma estrutura fixa segmentada numa sistematização do tema gramatical em destaque, sempre em inglês, num exercício de leitura, tradução ou retroversão precedido de um glossário e na leitura/ redação de um diálogo que, de acordo com a autora deve cingir-se à temática estudada (EY, 1912, p. 33).

Seguem-se alguns exemplos:

⁵ “The rules on the subjunctive mood need be only read over here and can be learned thoroughly later on” (nota de rodapé na p. 55)



(Ey 1912: 52)

Imagem 1

Os exercícios de leitura são frequentemente bilingues, isto é, a autora fornece um contexto, como o que se encontra na Imagem 2, um texto em inglês com anotações em português ou vice-versa e dirige questões de compreensão leitora ao aprendente na língua inversa à do texto inicial.

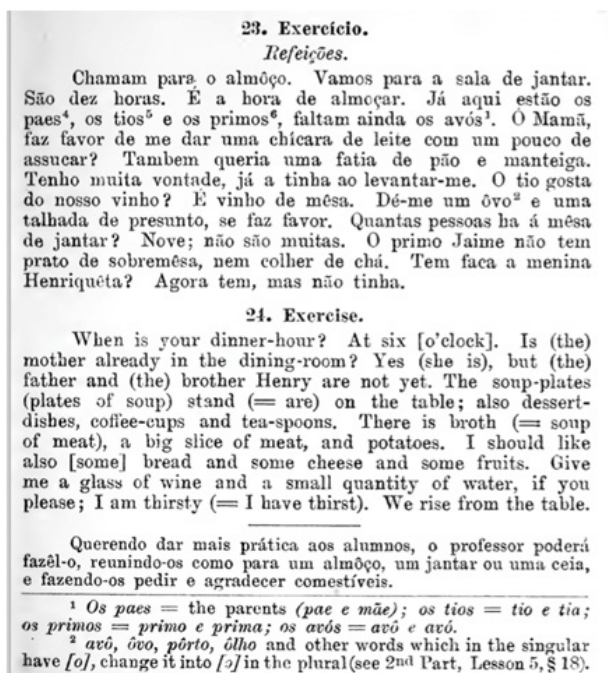


Imagem 2

28. Translation.

The quadrupeds are covered with skins. The skins of some animals serve particularly to make shoes and boots. The skin, after being torn off the animal, is softened and scraped.—The beetroot is a plant with (*de*) [a]¹ very thick and fleshy root of white or red colour. Out of the white beetroot sugar is made.—[The] Sugar, [the] honey and [the] syrup are sweet; [the] vinegar is sour, and [the] beer is bitter.

Conversação.

De que são revestidos os (animaes) quadrupedes?
Para que é que nos servem as pelles dos bois, das vacas, das vitellas?
Como se prepara a pelle, depois de tirada do animal?
De que planta, produzida na Europa, se faz assucar?

¹ The words in [] are not to be translated.

Imagem 3

A partir da lição 16 os exercícios de leitura são dominados por excertos dos manuais escolares de Trindade Coelho, como a autora deixa claro no prefácio.

No que diz respeito à abordagem de itens gramaticais, Luise Ey demonstra estar consciente daqueles que representam maiores obstáculos ao aprendente de português em algumas notas de rodapé e na abordagem que faz à sua apresentação, como se pode ver no exemplo seguinte:

§ 115. Difference between *Imperfeito* and *Preterito perfeito* (cf. § 53).¹

<p>The <i>Imperfeito</i> is employed:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If two actions are represented as being performed at or as lasting the same time (see Ex. 1). 2. If one action is interrupted by another, the <i>Imperfeito</i> denotes the action that was going on when the other began, while the latter requires the <i>Preterito perfeito</i>. 3. In descriptions of character, opinion, state, manners, and customs, as well as representing an action as often repeated (see Ex. 3 and cf. § 120, A 3). 4. The <i>Imperfeito</i> is used for all actions that do not immediately belong to the relation, but are added as <i>accessory circumstances</i> or the <i>own meaning</i> of the speaker. 	<p>The <i>Preterito perfeito</i> is employed:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To mark a time positively fixed, entirely elapsed, an action quite accomplished. 2. To express actions following one another, interrupting others. It is the historical tense, being peculiarly appropriate to the narrative style. 3. While the <i>Imperfeito</i> describes, the <i>Preterito perf.</i> narrates (cf. 2); it represents an action as performed only <i>once</i>. 4. The <i>Preterito</i> denotes a <i>change</i> in the state of things; some action marking a <i>progress</i> of the events.
---	--

¹ As these rules, already given for the most part in § 53, are very important, we repeat them here, completing them by adding others.

Imagem 4

(Ey 1912: 115)

Na segunda parte da gramática, Ey optou por textos de cariz histórico e cultural cujos temas vão desde as províncias do Portugal ultramarino do início do séc. XX (ver, por exemplo, pp. 282-282; 295; 344; 353-354) a biografias de personalidades históricas, como D. João I (pp. 290-291), ou descrições de momentos históricos retirados de obras de Alexandre Herculano (ver p. 300, por exemplo) ou Rodrigues de Freitas (p. 312). Incluiu também, nesta segunda parte, poemas de autores como Bocage (p. 332).

No que respeita à gramática, detém-se mais prolongadamente nos temas complexos, como as preposições, tema que aborda ao longo de várias lições sempre em comparação com o inglês, como o conjuntivo (pp. 360-361; 364-366) ou como o infinitivo (pp.368-ss).

Importa finalmente chamar a atenção para os temas de cariz mais interventivo do ponto de vista pedagógico e até social, como é o caso dos textos de teor feminista de Ana Castro Osório, conhecida defensora dos direitos das mulheres no início do séc. XX e amiga de Ey (ver, por exemplo, pp. 323) ou de crítica política e social (pp. 378-379; 387).

3.6 O apêndice

O Apêndice é constituído por um vocabulário em português e em inglês, alguns textos de autores portugueses, sobretudo poesia, exemplos de cartas com maior ou menor grau de formalidade, expressões coloquiais e provérbios.

Conclusão

À medida que o latim perdeu importância como língua franca e de erudição e o interesse pelas línguas modernas emergiu, a abordagem ao seu ensino sofreu uma transição metodológica que parece ter implicado também um corte com a base estrutural da gramática latina aplicada aos manuais e métodos das outras línguas.

De acordo com Richards e Rogers (2001, p. 4), na passagem do século XVIII para o século XIX, os manuais que suportavam o ensino das línguas modernas ainda se baseavam numa lógica teórica que não implicava o uso oral das línguas em questão. Eram volumes frequentemente baseados em exercícios de tradução e retroversão e em explanações de teor linguístico com vista a um tipo de erudição teórica e de disciplina mental que nem sempre funcionavam a favor do uso comunicativo e vivo das línguas em questão. De facto, de acordo com a descrição que Richards e Rogers (2001) fazem do método de tradução (p. 6), a gramática de Luise Ey encaixa em alguns dos parâmetros: a gramática

é abordada de forma dedutiva, a tradução de textos está presente em todas as lições, a instrução é feita na língua-alvo e o léxico é apresentado em listas bilingues. No entanto, há um elemento novo de ordem metodológica que define toda a sua abordagem: o uso real e vivo da língua em contexto. Assim, a despeito da forma, o conteúdo deste manual, pensado de forma a proporcionar aos seus utilizadores um contacto mais próximo com a prática oral e coloquial da língua portuguesa, assume uma importância vital e explica o seu sucesso. Por outro lado, o caráter direto e aplicado das suas descrições teóricas disse certamente muito ao aprendente cujo intuito era de facto usar o português e não apenas sabê-lo. Finalmente, talvez se possa estabelecer um paralelo entre o trabalho de Ey e a influência reformista da época. Através da sua correspondência, pode constatar-se o interesse da autora pelos estudos da criança, pela abordagem viva à língua e pela configuração didática das suas aulas. Não se pode ainda ignorar a sua preocupação com a sequência de exercícios em cada lição da *Portuguese Conversation-Grammar*, bem como o próprio desenho da obra, fazendo supor que há uma intenção indutiva geral que rege a introdução a alguns temas que só são aprofundados em momentos posteriores da gramática, muito embora a explanação individual de cada estrutura seja dedutiva. Com efeito, nota-se que a autora parte da sua própria experiência como docente e de correntes menos convencionais de ensino com vista a garantir que o aprendente tenha acesso a materiais reais e a um contacto prático com a língua, tanto quanto possível.

A *Portuguese Conversation-Grammar* de Luise Ey pode portanto ser vista como um produto de uma época de transição entre a concepção teórica e erudita do ensino de línguas e uma visão nova que encerrava sobretudo uma tendência para a implementação do uso comunicativo das mesmas línguas. Sendo certo que Ey reeditou uma gramática já existente que não era da sua autoria, introduziu nas suas revisões uma sugestão de componente prática que poderia ser explorada pelo professor, a quem parece delegar a responsabilidade da utilização do material que criou. Por outro lado, insistiu em selecionar textos que, à época, eram considerados de registo mais coloquial e, assim, poderiam aproximar o aprendente do português moderno e passível de ser utilizado em situações reais.

Decorreram apenas três anos entre a publicação da primeira gramática de Ey, a *Neue portugiesische Konversationsgrammatik*, e da terceira, a *Grammaire Portugaise*, o que denota o interesse que existia pelo trabalho da autora e por métodos que viessem trazer uma abordagem ao ensino que permitisse uma aprendizagem rápida e prática do português. Talvez fosse interessante estudar a mesma gramática nas suas três versões, a alemã, a inglesa e a francesa, no sentido de perceber que opções fez Ey desde a publicação da primeira e que

preocupações teve em cada uma delas, tendo em conta as diferenças existentes entre os públicos aprendentes, embora uma comparação muito superficial das duas primeiras não tenha revelado diferenças de monta.

Referências

- BISPO, A.A. “Luise Ey (1854-1936) e Carolina de Michaelis (1851-1925). O Instituto Alemão de Coimbra e Bernard Schädel (1878-1926) - o ‘Apóstolo de Portugal na Alemanha’. Relembrando comemorações sob o signo da política de intercâmbio luso-alemão em 1934/35”. *Revista Brasil-Europa: Correspondência Euro-Brasileira*, 2011.
- BOLÉO, L. “Luise Ey. A amiga de Portugal”. *Faces de Eva. Revista de estudos sobre a Mulher*. Nº24. Lisboa: Edições Colibri/ Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- BRAUER, M.F.V. “Luise Ey e as suas relações com Portugal”. *Runa. Revista portuguesa de estudos germanísticos*, nº 3, pp. 89-113, 1985.
- CASTRO, I., DUARTE, I., LEIRIA, I. *A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.
- DELILE, M.M. “Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925):”Intermediária nata entre a cultura neolatina e a germânica”. *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 33-48, 2001.
- EY, L. *Portuguese Conversation- Grammar*. London: Julius Groos, 1912
- _____; Nogueira, J. & Nogueira, L. *Grammaire Portugaise*. Paris: Julius Groos, 1913
- GÄRTNER, E. “Luise Ey e a descrição da pronúncia portuguesa em manuais de português para alemães em princípios do sec. XX”. In Ribeiro, S., Costa, S. & Cardoso, S. (orgs.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: Edufba, 2009.
- GONÇALVES, M. F. “Gramáticas do português na transição do século XIX para o século XX: a “gramática científica”.” In A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos, F. Paredes García. *La lengua lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2012.
- HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984

- KOERNER, E.F.K. *Linguistic Historiography*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Webografia

[www. Lusitanistik.de](http://www.Lusitanistik.de)
http://www.revista.brasil-europa.eu/130/Luise_Ey.html
http://www.romanistinnen.de/expo_ey/

Recebido em 10 de dezembro de 2016.

Aceito em 14 de março de 2017.

JÚLIO RIBEIRO NO HORIZONTE DE RETROSPECÇÃO DA GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA

JÚLIO RIBEIRO IN THE HORIZON OF RETROSPECTION OF BRAZILIAN GRAMMATIZATION

José Edicarlos de Aquino
Universidade de Campinas
edicarlos_aquino@yahoo.com.br

RESUMO:

Ao analisar os discursos sobre Júlio Ribeiro em 36 obras publicadas entre 1881 e 1959, marcando as questões nas quais seu nome é mobilizado, mostramos haver uma contradição entre um apagamento de Júlio Ribeiro como referência para a realização de análises gramaticais e linguísticas e um discurso histórico que o coloca a cada instante em primeiro lugar na história dos estudos gramaticais e linguísticos no Brasil. Esse lugar contraditório de Júlio Ribeiro no horizonte de retrospecção da gramatização brasileira nos revela como são controversos os discursos de fundação de um campo do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Júlio Ribeiro, Estudos gramaticais e linguísticos no Brasil, Gramatização brasileira, Horizonte de retrospecção, Discursos de fundação.

ABSTRACT:

When analyzing the discourses about Júlio Ribeiro in 36 works published between 1881 and 1959, remarking the issues in which his name is mobilized, we show that there is a contradiction between an erasure of Júlio Ribeiro as reference for performing grammatical and linguistic analyses and a historical discourse which puts Júlio Ribeiro at all times in the first place in the history of grammatical and linguistic studies in Brazil. This contradictory place of Júlio Ribeiro in the horizon of retrospection of Brazilian grammatization shows us how controversial the discourses of the foundation of a field of knowledge.

KEYWORDS: Júlio Ribeiro, Grammatical and linguistic studies in Brazil, Brazilian grammatization, Horizon of retrospection, Discourses of foundation.

Introdução: definindo horizonte de retrospectção e gramatização brasileira

No presente artigo, procuramos analisar o lugar atribuído a Júlio Ribeiro nos estudos linguísticos no Brasil nas décadas finais do século XIX e na primeira metade do século XX. Para tanto, como procedimento de análise, procuramos recensear as citações feitas ao trabalho de Júlio Ribeiro até a instituição da *Norma Gramatical Brasileira*, em 1959. Nosso objetivo é compreender os discursos que se constroem sobre o peso de Júlio Ribeiro na história da reflexão sobre a linguagem e as línguas no Brasil.

As obras publicadas no período em questão, e nas quais procuramos referências ao nome de Júlio Ribeiro, são frequentemente significadas como as primeiras gramáticas produzidas por autores brasileiros e para o público brasileiro na virada do século XIX para o XX, e como os primeiros tratados brasileiros de semântica, de filologia, de linguística e de história da língua portuguesa ao longo das décadas de 1920 a 1950¹.

Cabe explicar dois conceitos que empregamos neste estudo: *horizonte de retrospectção* e *gramatização brasileira*. Falar em horizonte de retrospectção é reconhecer que o conhecimento guarda necessariamente uma relação com o tempo. A importância desse conceito está na ideia da construção de uma memória na produção do conhecimento:

“Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.” (AUROUX, 1992, p. 11-12)

¹ Preparamos essa seleção a partir da periodização dos estudos do português no Brasil elaborada por Guimarães (2004), na qual ele aponta as obras e os fatos políticos, institucionais, culturais e educacionais que marcariam cada um dos quatro períodos históricos que descreve. Tomando como marco a publicação da *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro, em 1881, e a Norma Gramatical Brasileira, em 1959, deixamos de fora dessa lista os dicionários, pelas dificuldades particulares de análise que apresentam, trazendo, por outro lado, algumas obras que não foram mencionadas por Guimarães.

Definida por Aurox (1992, p.65) 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 metalinguístico: a gramática e o dicionário”, a gramatização é um termo mobilizado para o processo de produção de instrumentos linguísticos, tais como gramáticas, dicionários e outros escritos sobre as línguas, responsáveis por construir uma imagem de unidade linguística para o Estado nacional. A gramatização brasileira refere-se justamente ao processo iniciado no Brasil na segunda parte do século XIX de produção desses instrumentos linguísticos, por autores brasileiros e para leitores brasileiros, processo esse que tem como efeito a constituição do português como língua nacional do Brasil, como esclarecem Guimarães e Orlandi (2001).

Ao falarmos de gramatização brasileira, não tomamos as obras analisadas simplesmente dentro de uma cronologia, mas a partir de um processo mais amplo de construção de uma língua nacional no Brasil e de um saber sobre ela. Ao considerar o conceito de horizonte de retrospecção, por sua vez, concebemos que essas obras trazem em si a constituição de um passado sobre os estudos da língua portuguesa. A questão que nos interessa é o lugar projetado para Júlio Ribeiro nisso tudo, em outras palavras, no horizonte de retrospecção da gramatização brasileira.

1. Menções e omissões a Júlio Ribeiro na produção brasileira sobre a linguagem entre 1881 e 1959

Na *Grammatica Portugueza Philosophica* de Ernesto Carneiro Ribeiro, publicada na Bahia em 1881, talvez até mesmo pela data de publicação, o mesmo ano de lançamento da *Grammatica Portugueza*, Júlio Ribeiro não é mencionado. No entanto, em outra obra gramatical de Ernesto Carneiro Ribeiro, a *Serões Grammaticaes ou Nova Grammatica Portugueza*, lançada em 1890², Júlio Ribeiro não apenas é citado, sendo classificado como filólogo, gramático e homem de letras, como também é tratado como um marco nos estudos gramaticais no Brasil, posição essa justificada pelo argumento de que a introdução das análises gramaticais inglesas no país teria sido realizada a partir de sua *Grammatica Portugueza*. Assim, na parte sobre Lexicologia, o autor faz “um esboço histórico” “dos escriptores, prosadores e poetas brasileiros, que formam a lustrosa galeria dos espíritos selectos, que brilhantemente representam o movimento litterario do século 19 e do começo do século actual” (p. 202). Nessa

² Utilizamos a segunda edição, de 1915.

posição, Júlio Ribeiro aparece entre nomes como Junqueira Freire, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, José de Alencar, Castro Alves, Tobias Barreto, Joaquim Manuel de Macedo, Machado de Assis e Arthur Azevedo. É dito o seguinte de Júlio Ribeiro:

“Júlio Ribeiro, distinto philologo e erudito grammatico (1845-1890). Escreveu uma *Grammatica Portugueza*, dando nova feição aos estudos grammaticaes, onde introduziu o systema de analyse ingleza, perfilhando as ideias de *Mason*. É fructo de seu engenho o romance *A Carne*, da escola naturalista, seguindo de perto a Aluizio Azevedo, outro eminente homem de letras, propagador das ideias realistas na litteratura nacional, autor d’o *Mulato*, d’o *Cortiço*, da *Casa de Pensão*, d’o *Coruja*, do *Livro de uma sogra*, onde se sente a influencia do naturalismo de Zola.” (p. 206)

No estudo dos Advérbios, o nome de Júlio Ribeiro recebe outra menção por parte de Ernesto Carneiro Ribeiro:

“Em sua excellente *Grammatica Portugueza* o distinto Júlio Ribeiro com muita propriedade dá ao adverbio a denominação de *adjectivo ankylosado*, recorrendo a essa expressão metaphorica para indicar a falta de flexão e a immobildade dessa espécie de adjectivo, a que Lemare e Sicard chamaram *superadjectivo*, Julien e Morell, *attributo de attributo*, muito anteriormente já o havia appellidado o autor da *Hermes*.” (p. 514).

Fora Pacheco da Silva Junior, Júlio Ribeiro parece ser o único autor brasileiro citado por João Ribeiro nos seus *Estudos Philologicos*, lançados no Rio de Janeiro também em 1881³. Nessa obra, a maior parte das poucas e pontuais referências é feita a autores estrangeiros como Bréal, Whitney, Adolfo Coelho, Diez, Littré, Ferrière, Darwin, Spencer e Schleicher. A referência a Júlio Ribeiro se dá numa nota de rodapé ligada a um trecho do texto em que explica que a etimologia da palavra *nada* “já é um facto adquirido e consignado nas nossas melhores grammaticas”: “Já se encontra na excellente e estimada Gramm. de Julio Ribeiro. Segunda edição” (1902, p. 62). A gramática de Júlio Ribeiro é reputada assim pela excelência e reconhecimento no meio gramatical brasileiro.

Já na sua *Grammatica Portugueza*, de 1887⁴, João Ribeiro vai citar Júlio Ribeiro no tratamento da voz passiva: “— Ha infinitos que accumulam a func-

³ Utilizamos a segunda edição, de 1902.

⁴ Utilizamos a terceira edição, de 1889.

ção das duas vozes; Deixei comer o queijo pelo rato. (Julio Ribeiro.)” (p. 245). Como admite o próprio João Ribeiro, em uma nota de rodapé, toda a parte da sua gramática que trata da correspondência verbal (LIÇÃO XXXV) segue a gramática de Júlio Ribeiro, empregando-a, portanto, como modelo de descrição da língua portuguesa: “Em toda esta parte seguimos mais ou menos o texto da Grammatica de Julio Ribeiro” (p. 246).

Alfredo Gomes, na sua *Grammatica Portugueza*, de 1887⁵, quando escreve sobre “Noções vocabulares” da “Graphica”, ao abordar os inconvenientes do sistema etimológico, observa que “Julio Ribeiro representa aquella consonancia [o χ grego] por kh (anarkhia, mekhanismo) contra o que ensina o latim, que o representava por ch (anarchia, mecanismo)” (p. 26), como se afirmasse que há a opinião de Júlio Ribeiro sobre esse assunto e que ela é importante. Mais à frente, tratando do mesmo tema, ao falar do “som i”, explica que tal som “quasi sempre é graphado com a simples letra I desprovida de accento, até nos casos de homographos, apezar da opinião contraria de Julio Ribeiro” (p. 28), como se afirmasse que a opinião de Júlio Ribeiro é importante e deve ser levada em conta mesmo quando não se está de acordo com ela, isto é, tomando Júlio Ribeiro como um autor de referência.

Na *Noções de Grammatica da Lingua Portugueza* de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, de 1887, Júlio Ribeiro aparece no tratamento do sistema ortográfico, quando se afirma que no século XVI “não havia ainda então regras fixas, mas somente *habitos graphicos*, essencialmente variaveis segundo as epocas, as provincias e ainda os escriptores” (p. 54), momento no qual, em nota de rodapé, Júlio Ribeiro é descrito como um “distincto professor” e seu trabalho como “de grande valor”, mesmo quando não se está de acordo com ele: “Com. j. F. Castilho — *Orthografia*; Boscoli — id. ; Pacheco Júnior — *A Reforma de orthographia*, 1879, e neste ponto, como em outros, a *gramm. port.* do distincto professor Júlio Ribeiro, trabalho que consideramos de grande valor, posto as nossas opiniões em alguns pontos não coincidam” (p. 54)

Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade voltam a citar Júlio Ribeiro na lição sobre regras de sintaxe relativas às formas nominais do verbo:

“O part. imper. e o aoristo (part. passado), quando não são empregados como adjunctos attributivos, nem como elementos de formação nos tempos compostos da voz activa e passiva, e nos verbos frequentativos, formam clausulas participaes absolutas, equivalentes a outras do modo Indicativo e do Subjunctivo. Taes

⁵ Utilizamos a décima quinta edição, de 1913.

clausulas principaes, bem como as que se formam com o participio aoristo, correspondem exactamente aos absolutos latinos (J. Rib. *Gramm. Port.*)” (p. 467)

Fechando a lista das gramáticas lançadas em 1887 imediatamente após a instauração do Programa de Português para os Exames Preparatórios, e por ele motivadas, a *Grammatica Analytica* de Maximino Maciel, publicada no Rio Janeiro, traz o nome de Júlio Ribeiro logo em sua introdução, quando aborda a transição que a ciência da linguagem estava atravessando em sua época:

“Nestas condições, depois dos renhidos e certamens travados pelos sabios europeus, elles Hovelacque e Max Muller demonstrando ser a linguistica um ramo das sciencias naturaes, é myster que, sendo a grammatica na phrase de Julio Ribeiro – «a exposição methodica dos factos da linguagem», deva, pelo menos, revestir-se de algumas das partes componentes do estudo das sciencias naturaees na sua extensão.”

Júlio Ribeiro é listado ao lado de nomes como Silvio Romero, Pacheco Junior, Alfredo Gomes, Castro Lopes, João Ribeiro, Fausto Barreto, Lameira de Andrade, Adolfo Coelho e Teófilo Braga, a quem Maximino Maciel faz tributo. Maximino Maciel mostra discordância com Júlio Ribeiro quando, por exemplo, no tratamento do artigo, afirma ser “incontestavel a existencia do artigo indefinido no singular e não no plural, como irreflectidamente pensa o Sr. Julio Ribeiro” (p. 92). Na verdade, Maximino Maciel mostra surpresa pela posição de Júlio Ribeiro, tomada como incorreta: “Admiramos o Sr. Julio Ribeiro, moço de criterio scientifico observador dos factos da linguagem e conhecedor das linguas romanas e teutonicas, ter admittido a pluralidade de *um* indefinito” (p. 93). É como fonte de exemplo que Júlio Ribeiro aparece no capítulo da sintaxologia, quando se discute a teoria da negação:

“A negação dissimilar faz-se:

[...]

c) empregando *nem* e *ninguem*, ex:

Nem ninguém veio. (Julio Ribeiro).

d) empregando *nem* e *nenhum*, ex.:

Nem nenhum tenho. (Julio Ribeiro)” (p. 265-266)

Na verdade, o que se traz a partir de Júlio Ribeiro é um registro do modo de funcionamento de construção em língua portuguesa, ou para ser mais preciso, a regra de formação de uma construção na língua portuguesa.

Na reedição modificada de sua gramática em 1894, que passa a se chamar *Grammatica Descriptiva*, Maximino Maciel traz um *Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa*, no qual não deixa de falar sobre Júlio Ribeiro:

“Mais ou menos por esta época apparecera a Grammatica de Julio Ribeiro, baseada nos trabalhos dos philologos allemães, inglezes e francezes. Tão de perto se lhes abeirava, porém, que se diria antes uma adaptação á lingua vernacula do que um trabalho onde transluzissem, com a individualidade do autor, os seus processos, os seus methodos, enfim norteação propria, oriunda de um trabalho de assimilação. Até pontos havia em que o Sr. Julio Ribeiro se adscrevia a transcrever, quase ipsis verbis, para o vernaculo, as novas doutrinas dos autores estrangeiros, de Guardia, de Mason, de Bergmann. Além disso, resumbrava-lhe do estylo certo gráo de frouxidão e obscuridade; do methodo, certa desorientação: e, quando á syntaxe, ao envez de exemplos hauridos aos monumentos literarios, dava-lhos elle proprio, quase sempre.

O que se nos afigura é que se apressurou o Sr Julio Ribeiro a de chofre quebrar rotina, fosse como fosse, embora ainda não houvesse assimilado o quanto lera nos philologos estrangeiros.

Entretanto, remanesce-lhe de certo o merito de haver sido o primeiro a trasladar para compendio didactico a nova orientação, evertendo os alicerces da rotina e servindo de norma para algumas Grammaticas que se publicaram em S. Paulo.” (apud GUIMARÃES, 1996)

No que é considerado o primeiro relato sobre a história dos estudos do português no Brasil, o texto de Maximino Maciel, como afirma Guimarães (1996), é relevante como “documento de um momento que ele presenciou”, trazendo assim uma reflexão que permitiria estabelecer as condições de realização da gramatização no Brasil no fim do século XIX. Maximino Maciel apresenta a intensa produção brasileira de gramáticas nas duas últimas décadas do século XIX como resultado do Programa de Português organizado por Fausto Barreto em 1887, sendo o colégio Pedro II, ao qual estava ligado Fausto Barreto, colocado como o centro irradiador de uma nova orientação teórica representada pelo método histórico-comparativo e pela doutrina de autores como Max Müller, Bréal, Gaston Paris, Whitney, Littré, Darmesteter, Ayer, Brunot, Brachet, Diez, Bopp e Adolfo Coelho. A gramática de Júlio Ribeiro entra nessa história como aquela que, baseando-se nos trabalhos de filólogos alemães, ingleses e franceses e servindo de norma para outras gramáticas em São Paulo, teve o mérito de ter sido a primeira a transpor para o Brasil a nova orientação teórica do método histórico-comparativo, ainda que não tenha assimilado bem a produção estrangeira. Nessa história sobre os estudos do português no Brasil, Maximino

Maciel coloca ao lado de Júlio Ribeiro como figura determinante o nome de Fausto Barreto, por difundir aquela nova orientação teórica.

A *Grammatica Analytica da Lingua Portuguesa*, lançada no Rio de Janeiro em 1888 pelo gramático baiano José de Noronha Napoles Massa, não faz qualquer menção a Júlio Ribeiro, sendo antes as suas referências Jeronimo Soares Barbosa, Francisco Evaristo Leoni, Constancio, Monte-Verde, Pertence, Grivet, Dilermando da Silveira, Sotero dos Reis e Antonio Coruja.

Domingos de Castro Lopes não cita Júlio Ribeiro nos seus *Neologismos Indispensáveis e Barbarismos Dispensáveis*, publicados também no Rio de Janeiro em 1889. A bem da verdade, Castro Lopes não chega a citar qualquer autor.

Passando para o século XX, Júlio Ribeiro também não figura nas *Noções de Semântica*, publicadas no Rio de Janeiro em 1903 por Pacheco da Silva Junior, que faz referências somente pontuais a nomes como Darmesteter, Bréal, Littré, Begehot, Schleicher, Corssen, Sayce, Diez, Max Bonnet, Brachet e Massart, todos estrangeiros.

Reunião de uma série de artigos de Mário Barreto, os *Estudos da Língua Portuguesa* foram publicados no Rio de Janeiro em 1903, mostrando em cada um dos seus capítulos o funcionamento e o emprego de determinadas palavras e construções na língua portuguesa. Nesse intento, Mário Barreto recorre à autoridade de uma série de autores brasileiros, como João Ribeiro, Maximino Maciel, Alfredo Gomes, Pacheco Junior, Lameira de Andrade, Said Ali, Fausto Barreto e Rui Barbosa, apenas para ficar nos mais citados, além de vários gramáticos portugueses, caso de João de Barros, Duarte Nunes de Leão, Jerônimo Soares Barbosa e Adolfo Coelho, e mesmo dos franceses Alexis Chassang, Michel Bréal, Émile Littré e Arsène Darmesteter. Nessa lista, entram ainda escritores brasileiros e portugueses, como Machado de Assis e Luís de Camões, cujas obras são empregadas para refutar ou comprovar a existência de determinada palavra ou construção na língua portuguesa. O nome de Júlio Ribeiro aparece no capítulo em que se aborda a validade do adjetivo *repeso* em português:

“Na lista de verbos de duplo participio passivo traz *arrepeso* o nosso grande grammatico Julio Ribeiro, o qual estudava a lingua com os documentos á vista, sem embargo de que por ahí diga o contrario um grammatico de diminuta sciencia e de muita ousadia, cuidando que através dos seus olhos lê nos textos melhor do que os outros. Iludê-se: vê demais; vê as coisas quadruplicadamente.” (1903, p. 42)

Mário Barreto faz um elogio de um modo de trabalho no apontamento de que Júlio Ribeiro estudava a língua com o emprego de documentos, como

se dissesse que o estudo acertado da língua é uma questão de fundamentação documental, sendo Júlio Ribeiro assim dado como exemplar desse modo de proceder. A maneira como Mário Barreto fala de Júlio Ribeiro, tratando-o como “o nosso grande gramático”, como se fosse um bem brasileiro, contrasta com a quantidade de vezes em que ele é citado como autoridade no texto, apenas uma única vez, quando outros nomes são bem mais frequentes. Contrasta também com o modo como Mário Barreto se refere ao português Cândido de Figueiredo, que, nesse debate, reconhece apenas como substantivo a palavra *repeso* em português. É ele, Cândido de Figueiredo, o gramático de diminuta ciência, sendo Júlio Ribeiro, na medida em que é contraposto ao primeiro, tomado não apenas um gramático de grande ciência, mas o grande gramático de grande ciência no Brasil.

O prólogo da *Grammatica Expositiva* de Carlos Eduardo Pereira, de 1907, traz uma célebre avaliação sobre a importância de Júlio Ribeiro na história da gramática no Brasil:

“Depois que Júlio Ribeiro imprimiu nova direcção aos estudos grammaticaes, romperam-se os velhos moldes, e estabeleceu-se largo conflicto entre a eschola tradicional e a nova corrente. A incerteza das theorias pede meças á variedade desorientadora do methodo expositivo e á exuberancia da technologia «abstrusa e cansativa».” (p. I)

Destacando a importância da *Grammatica Expositiva* como uma das mais utilizadas no ensino brasileiro durante 50 anos, Guimarães (2004) afirma que o relato de Eduardo Carlos Pereira não apenas estabelece um *antes* e de um *depois* de Júlio Ribeiro, como também conta o rompimento com velhos moldes e o estabelecimento de um conflito entre uma escola tradicional e a nova corrente como dois novos acontecimentos sucessivos da história da gramática do Brasil, postos justamente como posteriores a uma nova direção dada por Júlio Ribeiro. Assim, para Guimarães (2004, p. 80), a gramática de Júlio Ribeiro fica posta por Eduardo Carlos Pereira como um acontecimento que faz a “passagem de uma gramática portuguesa para uma gramática brasileira” e “ao colocar *Júlio Ribeiro* e não o nome da obra para referir o acontecimento da publicação da gramática, este relato põe a questão da autoria brasileira da gramática como próprio desta história brasileira”, numa “história brasileira da gramática”.

Dentro da gramática de Eduardo Carlos Pereira, Júlio Ribeiro aparece na posição de um gramático ilustre, mas em oposição aos escritores da modernidade e à autoridade do uso popular:

“O interrogativo – *o que?* embora condenado por illustres grammaticos como Julio Ribeiro, Dr. Augusto Freire e outros, tem sido modernamente auctorizado por escriptores de bom quilate, como – A. Castilho, Garrett, A. Herculano, L. Coelho, Rabello da Silva. Coincide com essas auctoridades o uso popular.” (p. 86)

Em uma segunda ocasião, Júlio Ribeiro é utilizado como fonte no estudo da concordância do verbo com o sujeito:

“Com os verbos ou expressões verbaes que indicam *sufficiencia, abastança, carencia, falta*, registram-se casos autorizados de desconcordancias, taes como: «Cinco mil libras é muito» (A. H.) – «Dois capitulos é pouco» – «Falta muitos dias para os exames» (Julio Ribeiro) – «Basta os dictos que elle atira aos filhos e aos criados» (Apud Julio Ribeiro).” (p. 215)

No mesmo ano de 1907, Eduardo Carlos Pereira lança como resposta aos críticos de sua *Grammatica Expositiva* o livro *Questões de Philologia*, no qual reproduz sob forma de apêndice o prólogo de sua gramática, colocando em circulação mais uma vez aqueles dizeres sobre Júlio Ribeiro. Mais do que isso, é com o apoio em Júlio Ribeiro que Eduardo Carlos Pereira responde a críticas, por exemplo, sobre o funcionamento e nomenclatura da partícula *se* como sujeito indeterminado: “Melhor é com Julio Ribeiro e outros, considerar-se *indeterminavel*; pois qualquer determinação é artificial (quando não absurda), e não corresponde aos factos historicos da lingua” (p. 31).

Júlio Ribeiro não aparece entre os subsídios utilizados por Eduardo Carlos Pereira para compor sua *Gramática Histórica*, lançada em 1916⁶. Entre os brasileiros, os nomes que se encontram são os de Ernesto Carneiro, Mário Barreto, João Ribeiro, Lameira de Andrade e Pacheco Junior. Entre os estrangeiros, os autores a quem se recorre são Diez, Meyer Lübke, Bourciez, Darmesteter, Brugmann, Whitney e Bréal.

Em *Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Said Ali, de 1908⁷, encontramos uma única referência a Júlio Ribeiro, num capítulo sobre o infinitivo pessoal, numa passagem que faz alusão à célebre polêmica entre Rui Barbosa e Cândido de Figueiredo em torno da redação do código civil:

“O autor da Réplica [Rui Barbosa] não admite a opinião do filólogo alemão [Diez]. Discordamos também nós. Mas daí a atribuir a Diez e a Julio Ribeiro, que lhe encampa a teoria, cousa em que nem um nem outro jamais pensou, vai

⁶ Utilizamos a nona edição, de 1935.

⁷ Utilizamos a sétima edição, de 2008.

uma distância enorme. Substituir um pensamento por outro, decepar períodos de modo a viciar-lhes o sentido, não me parece recurso digno de quem deseja mostrar a superioridade da sua opinião... (p. 83-84).”

No trecho em questão, o problema é o da explicação de Diez de que o infinitivo dependente de auxiliar modal se usa sem flexão, posição essa contestada por Said Ali, que afirma que o autor alemão desconhece a singularidade da língua portuguesa pela qual o infinito é também desdobrável em oração de verbo finito. Aqui nos importa notar o movimento de Said Ali em ligar Júlio Ribeiro a Diez.

Júlio Ribeiro não é lembrado em nenhuma das três gramáticas de Said Ali, quais sejam, *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa* (1923)⁸, *Grammatica Secundaria da Lingua Portuguesa* (1924), *Grammatica Historica da Lingua Portuguesa* (1931). Essa ausência, no entanto, deve ser relativizada na medida em que Said Ali não cita praticamente nenhum autor nesse conjunto de obras gramaticais.

Em *Meios de Expressão e Alterações Semânticas*, publicado no Rio de Janeiro em 1930 por Said Ali, o nome de Júlio Ribeiro mais uma vez não se faz presente. Said Ali não traz Júlio Ribeiro, mas também cita só esporadicamente e em pequeno número outros autores, como Bréal, H. Paul, Ernst Schwentner e J. B. Hofmann.

Lançado no Rio de Janeiro em 1919⁹, *Manual de Análise* de José Oiticica faz referências aos trabalhos dos brasileiros Maximino Maciel, Sílvio Elia, Antônio Houaiss, Said Ali, Rui Barbosa, Alfredo Gomes e João Ribeiro, apenas para ficar nesses nomes, mas não cita Júlio Ribeiro uma única vez.

No seu *O Dialeto Caipira*, publicado em São Paulo em 1920, Amadeu Amaral traz na lista de autores citados no início do livro nomes como os brasileiros João Ribeiro, Said Ali e Teodoro Sampaio e como os portugueses Leite de Vasconcelos e Adolfo Coelho, mas não Júlio Ribeiro. É verdade que, nessa lista, não se encontra nenhuma gramática. No entanto, é no mínimo curioso esse apagamento de Júlio Ribeiro na medida em que ele, na sua *Grammatica Portuguesa*, traz o registro do falar dos caipiras em várias ocasiões.

Nos *Estudos da língua portuguesa*, lançados em São Paulo em 1922, José Rizzo apresenta Júlio Ribeiro como um precursor dos estudos glotológicos no Brasil:

⁸ Utilizamos a nona edição, de 1966.

⁹ Utilizamos a décima primeira edição, de 1955.

“Já muito antes deste [Mário Barreto] ilustrado professor do Colégio Militar e do Ginásio de Pedro II, no Rio, Júlio Ribeiro, precursor emérito dos estudos glotológicos, no Brasil, exultara « com os louvores dos competentes, de Rui Barbosa, de Teófilo Braga, do conselheiro Viale ».” (p. 305)

É através de um lugar de destaque a Júlio Ribeiro que José Rizzo procura enaltecer Rui Barbosa, mostrando que esse último teve o reconhecimento do primeiro. Júlio Ribeiro não acompanha, entretanto, os nomes de Ernesto Carneiro Ribeiro, João Ribeiro, Mário Barreto, Eduardo Carlos Pereira, Otoniel Mota, Rágio Nóbrega, Artur Gómez, além de Rui Barbosa, apresentados como os seus “mestres do Brasil” a quem José Rizzo presta homenagem no início do seu livro. No entanto, mesmo que não figure nessa lista de nomes, Júlio Ribeiro aparece qualificado como “grande mestre” no texto de José Rizzo, num momento em que é chamado para falar de um fenômeno sintático apresentado como comum no linguajar de quase todo o território brasileiro:

“Já o grande mestre Júlio Ribeiro apostilara, na sua *Gramática Portuguesa*, p. 293, segunda edição: « Os caipiras, fiéis aos usos arcaicos da língua, como sóelo a gente do povo, exprimem-se de modo análogo ao dos Franceses : põem claro um pronome que represente o sujeito neutro dos verbos impessoais. Dizem: «Ele chove muito lá — Ele hai ainda algumas frutas — Êle corre por ai que o rei vem vindo»

Este fenômeno sintático se observa no linguajar popular de todo, ou de quase todo o território brasileiro.” (p. 179)

Afonso Costa lança em São Paulo em 1922 o livro *Língua portuguesa: Resposta à Crítica*, no qual se recorre uma dezena de vezes ao nome de Júlio Ribeiro, que é apresentado como um mestre da língua portuguesa e, nessa posição, colocado ao lado de nomes com Grivet e Adolfo Coelho:

“Dissertando a respeito de ponto tão controvertido, não nos era licito occultar as formas divergentes que muitos vocábulos terminados em —ão— apresentam ao soffrer a flexão do plural e, indicando as mais seguidas pelos mestres da lingua, Júlio Ribeiro, Grivet e Adolpho Coelho, não nos esquecemos, comtudo, de lembrar aos que, por ventura, nos pudessem ler que, em mtiitos casos, a forma —ões— é a preferida pela corrente popular, em opposição á erudita que sempre procura ater-se á origem e derivação dos termos, como guarda avançada das puras tradições da lingua.

Quem conhece português sabe que a respeito da formação do plural de vários nomes terminados em —ão não se encontravam antigamente de accôdo os nossos

escriptores e grammaticos e, ainda hoje, com relação a muitos desses vocábulos, não se poderam harmonizar as opiniões dos competentes. Júlio Ribeiro (GRAMMÁTICA PORTUGUEZA, pags. 98 e 99) ensina as seguintes formas: «*vulcões, castellãos, soldãos, villãos* e *zangões*.» Grivet aconselha: «*castellãos, villãos, zangãos*» (Grammatica Analytica, pags. 113 e 114.) Monteiro Leite (Grammatica PortuGUEZA, pags. 28 e 29) auctoriza: *villãos, hortelãos*.» Pacheco e Lameira (Grammatica PortuGUEZA, pag. 166) escrevem: «*vulcões*.» Adolpho Coelho (Noções Elementares de Grammatica PORTUGUEZA, pags. 73 diz: «*zangãos, truães*.» Domingos de Azevedo (Grammatica Nacional, pag. 33, 1889) registra: «*soldãos, hortelãos e zangãos*.»” (p. 36-37)

Em mais de uma ocasião, a obra de Júlio Ribeiro aparece como fonte de exemplos para demonstrar uma regra gramatical defendida por Affonso Costa. Nesses casos, não é a *Grammatica Portugueza* quem é geralmente utilizada, mas antes o livro *A Carne*:

“E exacto que os vocábulos terminados em — *agem* — são todos femininos, como — *imagem, coragem, sondagem, viagem linhagem, beberagem, dosagem, camaradagem, lavagem, miragem, estalagem, voragem, visagem, criadagem, etc. mas—personagem—escapa, muitas vezes, á regra, não só por ter sido antigamente masculino, como porque, usado hoje em referencia a indivíduos deste ultimo género, por isso o empregamos na mesma categoria: «Pedro é um personagem politico de grande merecimento.»*»

[...]

Outros exemplos: «*Tres personagens; um dos mais antigos personagens; aos mais eminentes personagens.*» (Latino Coelho, *Obra citada*, pags. 272. 358 e 396.) «*O personagem; o feliz personagem.*» (Júlio Ribeiro. *A Carne*, pag. 121.) «*Estes personagens; seus personagens; destes personagens; rico personagem.*» (Eça de Queiroz. *Cartas de Inglaterra*, pags 48, 56 e 118.) «*Exclamava um personagem do nosso Alvares. Outro personagem bancário*» (Machado de Assis. *QuiNCAs Borba*. Terceira. edição. Pags. 204 e 215.)” (p. 44-45)

Pela obra *A Carne*, Júlio Ribeiro é colocado por Affonso Costa na categoria dos escritores do meio literário brasileiro, a quem esse último recorre para mostrar construções indefensáveis na língua portuguesa:

“A lingua portuguesa, falada tanto aqui como em Portugal, de certo, não pôde differir da escripta sob o ponto de vista syntactico e em nenhum escriptor, dos que merecem este nome e vivem e florescem em nosso meio litterario, dando-se a esta expressão o sentido mais vasto que ella pôde ter, jamais deparamos variação pronominal iniciando periodo, ou pronome sujeito empregado como complemento

directo de verbo activo em vez da respectiva variação ou caso objectivo. Corramos, com afinco, o livro de Teixeira Pinto, as obras de Santa Maria Jaboatão, Monte Alverne, João F. Lisboa, José Bonifácio, Macedo, Gonçalves Dias, Alencar, Visconde de Áraguaya, Santa Rita Durão, Gregório de Mattos, Frei Caneca, S. Romero, Laet, Ruy Barbosa, Machado de Assis, João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Arthur Orlando, José Veríssimo, Affonso Celso, Coelho Neto e tantos outros, todos brasileiros, e ahi não encontraremos nenhum caso dessas duas construcções indefensáveis, condemnadas sempre, e ainda agora, como um plebeismo, ou melhor, como um peccado contra a grammatica portuguesa.” (p. 109-110)

É para mostrar a ausência de consenso sobre certas questões que o nome de Júlio Ribeiro é mobilizado por vezes por Affonso Costa:

“Demais, bem sabe o dr. Cândido de Figueiredo que nem todos, escriptores e grammaticos, estão de pleno accôrdo com relação á pronuncia desses nomes. E’ assim que Júlio Ribeiro (obra citada, pag. 24) manda pronunciar: *espôsos*, *escólhos*. — ao passo que Monteiro Leite (GramMATICa PortuGueza) ensina : «*espôsos*, *escólhos*, *almôços*, *estórvos* e *pescóços*.»” (p. 39-40)

Em certos casos, Affonso Costa apresenta a posição de Júlio Ribeiro mesmo que não concorde com ela:

“Agora, não ser portuguesa a construcção que o mestre refuga é o que não garantimos, por nos faltar auctoridade para isso, pois, em A. Herculano (O Monge de Cistér) se encontra: «Isso tudo sumiu-*se* (pag. 60.) Não teria Herculano, ahi, procurado fugir ao som resultante da união da ssyllabas —*se*—*su*? Um caso semelhante também encontramos em Júlio Ribeiro (A. Carne.), onde se lê á pag. 108: «... aqui, nestas alturas, sob a immensidade do céu é que sente-*se* orgulhoso o anthropoide fallante...» Ora, Júlio Ribeiro que em sua GRAMMATICa estabeleceu regras a serem seguidas na collocação dos pronomes e sempre, no correr do referido romance, usa da próclise, quando vem antes do verbo o vocábulo —*que*— conjuncção ou pronome, como se ve nestes exemplos : —«o que *se* pode chamar. . . o coronel Barbosa que *o* fez continuar. . . fortuna que *lhe* coubera. . . mandou que a mucama *se* afastasse. . . vejo que *me* comprehendeu. . . que *se* queime. . . » teria, por descuido, desacertado a bôa syntaxe ou, de propósito, procuroufugir á próclise, no texto trasladado, para evitar a junccção das duas sibilantes —*se*—*seu*? Nós, embora convencido de nossa pouquidade nestes assumptos, pois antes somos discípulo do que mestre, não reputamos de bom cunho a syntaxe dos dous exemplos tanscriptos, um de Herculano e outro de Julio Ribeiro, por isso que, em lidima linguagem portuguesa raramente se encontram casos semelhantes.” (p. 69-70)

Em outros momentos, o nome Júlio Ribeiro aparece como argumento decisivo para confirmar uma explicação de Affonso Costa, para confirmar, e também refutar, regras gramaticais da língua portuguesa:

“São velhas três das regras indicadas ; a 1.^a, a 2.^a e a 4.^a, pois figuram em todas as grammaticas e por ellas falam indiscutíveis razões ; a penúltima, porém, collide com a pratica, tem contra si o testemunho dos clássicos e até a sentença definitiva de Júlio Ribeiro que previu o caso e o estudou com critério.” (p. 112)

Ao lado das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira, João Ribeiro, Ernesto Carneiro Ribeiro e Antonio de Moraes Silva, a décima terceira edição da *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro é listada na bibliografia no final do livro *O Linguajar Carioca*, publicado por Antenor Nascentes no Rio de Janeiro em 1922. Esse texto, que ganha uma segunda edição em 1953, recorre à gramática de Júlio Ribeiro em pelo menos seis ocasiões para ilustrar “o falar brasileiro”, segundo expressão utilizada pelo próprio Nascentes, que analisa a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico do português falado no Brasil, especificamente do falar carioca, a fim de registrar, ainda segundo uma expressão de Nascentes, “uma fotografia do estado da língua” do seu tempo que servisse aos pesquisadores futuros. É portanto como um dado documental que a gramática de Júlio Ribeiro é aproveitada por Nascentes. Na verdade, não é apenas a gramática de Júlio Ribeiro que é utilizada. Ao mesmo tempo, a obra de Júlio Ribeiro não serve apenas como registro do português falado no Brasil. De fato, Nascentes usa o livro *A Carne* de Júlio Ribeiro para ilustrar dialetos que já existiram no Brasil. Assim, abordando as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, Nascentes (1953, p. 15) traz o texto em questão em uma nota de rodapé após argumentar que o português do Brasil não corresponde ao que a filologia românica chamaria de dialeto crioulo e ressaltar que um espécime de tais dialetos já existiu na “linguagem dos pretos minas”, mas que essa linguagem estava “quase totalmente desaparecida” em sua própria época:

“Júlio Ribeiro, em *A Carne*, apresenta o seguinte especimen de dialeto crioulo:
– Zélomo, disse Joaquim Cambinda, ussê pensô bê nu quê ussê vai fazê, lapássi?
– Pensô, *mganga*.
– Intonsi, ussê qué mêsmo si rissá rímanári ri San Migué rizama?
– Qué, *mganga*.” (1953, p. 15)

O nome de Júlio Ribeiro aparece em seguida numa discussão sobre a divisão das áreas linguísticas do Brasil. Argumentando que o falar brasileiro

apresenta variações bem características apesar de sua relativa uniformidade e propondo a divisão do país em seis sub-falares (amazônico, nordestino, baiano, mineiro, fluminense, sulista, além de um território incaracterístico), Nascentes comenta as divisões propostas por Júlio Ribeiro, mas também por Maximino Maciel, João Ribeiro e Rodolfo Garcia A., ressaltando o fato de ele empregar um critério exclusivamente geográfico e desenhar uma divisão “imperfeita”: “Adotando um criterio geografico exclusivamente, Julio Ribeiro em 1891 apresentou uma tentativa de divisão dialetal do Brasil, aceita por Mendes do Remedios.” (NASCENTES, 1953, p. 20). É interessante notar que o ensaio de divisão dialetal feito por Júlio Ribeiro e criticado por Nascentes teria sido aceito por outro pesquisador, o português Mendes dos Remédios, o que mostra uma circulação da gramática de Júlio Ribeiro fora do Brasil.

Aparentemente ausente nos capítulos sobre fonética, léxico e vocabulário, o nome de Júlio Ribeiro ressurge no estudo de Nascentes sobre a morfologia e, principalmente, a sintaxe do falar carioca. Assim, quando descreve as preposições, Nascentes (1953, p. 110) observa, em nota de rodapé, que “Júlio Ribeiro, *Grammatica*, 305, dá como pouco usado em prosa” a preposição *té* (*até*). Na sintaxe, a gramática de Júlio Ribeiro é usada como fonte de exemplos para o emprego do pronomes *o*, *a* e *lhe* com o verbo *chamar* (*chamei-o mentiroso*, *chamar de coxo*), momento em que Nascentes resalta que Júlio Ribeiro seria tolerante com o uso acusativo:

“Exemplos brasileiros: Este o chamava de herege... (J. F. Lisboa, *Vida*, 372). Chamei-o mentiroso. Chamar de coxo. (Exs. de Julio Ribeiro, *Gram.*, 228, 309). Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo – o filho da caolha... (Julia Lopes de Almeida, *Ansia eterna*, 96)... a tal ponto que a chamaram de distraida. (*Idem, ibidem*, 234). Ele o chamava seu mestre. (Carneiro Ribeiro, ex. de *Serões*, 530). *Postigo* chamamos a nós a portinha ou a pequena abertura... (Rui Barbosa, *Replica*, pg. 346).
Mostram-se tolerantes com o acusativo Julio Ribeiro, Carneiro Ribeiro, E. C. Pereira, *Gram. exp.*, 210, 258, *Gram. hist.*, 324, 470, Francelino de Andrade, *O vernaculo*, 9-12, Alvaro Guerra, *Fragmentario classico*, 145, Rui Barbosa, *Replica*, 346, nota, Silvio de Almeida, *Rev. de Filologia Portuguesa*, V, 116, Epifanio Dias, *Gram. elementar*, 111.” (1953, p. 167)

Em seguida, abordando as locuções verbais formadas com duas construções equivalentes, uma com o gerúndio (*fiquei conversando com ela*) e outra com o infinitivo regido pela preposição *a* (*fiquei a conversar com ela*) e explicando que as do primeiro tipo são mais usadas no Brasil enquanto as do

segundo tipo seriam mais recorrentes em Portugal, Nascentes (1953, p. 168) nota que o “traço diferencial entre as duas falas foi observado por Julio Ribeiro, *Gramatica*, 210)” e também por João Ribeiro e Júlio Moreira. Por fim, Júlio Ribeiro é recuperado por Nascentes (1953, p. 178) no exame da perda do sentido negativo da locução *não deixar de*: “Como observa Julio Ribeiro, *Gramatica*, 302, o velho preceito das duas negativas aí perdeu seu valor”.

Lançado por uma editora de São Paulo em 1935, o livro *O Idioma Nacional na Escola Secundária* de Antenor Nascentes não traz menção ao nome do Júlio Ribeiro. Na bibliografia desse texto sobre o ensino do idioma, é possível encontrar, no entanto, obras dos brasileiros Mário Barreto, José Oiticica e Silveira Bueno, bem como a gramática de João Ribeiro.

A gramática de Júlio Ribeiro consta como marco do final do segundo e do início do terceiro dos três períodos históricos dos estudos filológicos no Brasil estabelecidos por Antenor Nascentes nos seus *Estudos Filológicos*, uma obra lançada no Rio de Janeiro em 1939 e que traz como temas, além de um esboço histórico da filologia portuguesa no Brasil, questões de fonética, comparações entre o espanhol e o português, a expansão da língua portuguesa no Brasil e as diferenças com Portugal, entre outros:

“Historiando os estudos filologicos no Brasil, vemos que eles se podem distribuir por tres periodos.

O primeiro, a que chamemos embrionario, vai dos tempos em que começou a cultura brasileira até 1835, data da publicação do “Compendio da grammatica da lingua nacional” (sic), de Antonio de Alvares Pereira Coruja.

O segundo, a que podemos dar o nome de empirico, vai de 1835 a 1881, data da publicação da “Gramatica Portuguesa” de Julio Ribeiro.

O terceiro, que se pode apelar de gramatical, vai de 1881 a 1939, ano da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.” (1939, p. 22).”

Na avaliação de Nascentes, enquanto o chamado período embrionário seria encabeçado pela gramática de Coruja e obedeceria exclusivamente a uma orientação portuguesa, sem se deter nas diferenças que já apresentaria o falar brasileiro, o período empírico assistiria à inauguração da gramaticografia do português e da dialetologia no Brasil. Quando ao período gramatical, além de reafirmar que a gramática de Júlio Ribeiro marca o início desse terceiro período dos estudos filológicos no Brasil, Nascentes aponta o norteamento por novos métodos como um traço do autor, afirmação essa baseada nas próprias palavras de Júlio Ribeiro:

“A “Grammatica Portuguesa” de Julio Ribeiro (1881) marca o inicio do terceiro periodo.

Vale a pena transcrever dois trechos do prefacio da segunda edição:

“As antigas gramaticas portuguesas eram mais dissertações de metafisica do que exposições dos usos da lingua.”

“O sistema de sintaxe é o sistema germanico de Becker, modificado e introduzido na Inglaterra por C. P. Mason, e adotado por Whitney, por Bain, por Holmes, por todas as sumidades da gramaticografia saxonica.”

Como se depreende, o autor se norteava por novos metodos.” (1939, p. 28).

Nascentes transcreve o trecho em que Maximino Maciel apresenta a gramática de Júlio Ribeiro como uma obra baseada nos trabalhos dos filólogos alemães, ingleses e franceses, destacando a parte em que se afirma o mérito de Júlio Ribeiro em ter sido o primeiro a verter para um compêndio didático essa nova orientação teórica e servindo assim de norma para a publicação de várias outras gramáticas em São Paulo. Nesse ponto, Nascentes (1939, p. 30) sustenta que vai “começar daqui por diante a proliferação de gramáticas”, razão pela qual ele denomina de gramatical esse terceiro período dos estudos filológicos no Brasil. Dessa forma, como se realizados a partir do ponto originário e original que representaria a gramática de Júlio Ribeiro dentro da periodização dos estudos filológicos no Brasil, Nascentes lista uma série de obras e acontecimentos do período gramatical, entre eles a elaboração por Fausto Barreto do programa das línguas para os exames gerais preparatórios e a consequente edição das gramáticas de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, João Ribeiro e Alfredo Gomes e da reedição da gramática de Maximino Maciel. Na verdade, é a partir do artigo de Júlio Ribeiro que Nascentes (1939, p. 32) fala do programa elaborado por Fausto Barreto, como se explica na nota de rodapé que escreve: “Este programa pode encontrar-se no livro “Procellarias” de Julio Ribeiro”. É importante notar aqui que os escritos de Júlio Ribeiro aparecem como arquivo para falar do *Programa de Português para os Exames Preparatórios*. É interessante notar igualmente que não apenas o Programa de Fausto Barreto é recuperado através da obra de Júlio Ribeiro mas também que ele é colocado em posterioridade a ela, ou melhor, à *Grammatica Portuguesa*, uma relação retrospectiva muito semelhante à formulada pelo próprio Júlio Ribeiro justamente no artigo de 17 de abril de 1887 no seu jornal *A Procellaria*, no qual ele coloca sua gramática como base para o Programa de Português.

Sousa da Silveira, no seu *Lições de Português*, publicado em São Paulo em 1923¹⁰, vai fazer referência aos brasileiros Said Ali, a quem oferece a obra, Antenor Nascentes, Amadeu Amaral, Mário Barreto, João Ribeiro, Fausto Barreto, Carlos de Laet, Rui Barbosa e José Oiticica, mas sem qualquer menção a Júlio Ribeiro.

Júlio Ribeiro é esquecido por Mattoso Câmara Jr nos seus *Princípios de Linguística Geral*, obra publicada no Rio de Janeiro em 1942. Na verdade, os únicos autores brasileiros a quem Mattoso Câmara Jr faz referência são Said Ali, Sousa da Silveira, Capistrano de Abreu, Mário Barreto, Teodoro Sampaio e Antenor Nascentes. De forma geral, as referências de Mattoso Câmara já não são mais aquelas empregadas por Júlio Ribeiro quando se pretende falar da linguagem de um modo tido como científico. Assim, se Júlio Ribeiro evocava regularmente os nomes de Max Müller, Whitney, Bréal, Hovelacque, Broca, entre outros conhecidos hoje como figuras dos estudos histórico-comparados, as referências de Mattoso Câmara são antes Albert Dauzat, Edward Sapir, Leonard Bloomfiel, Ernst Cassirer, Ferdinand de Saussure, Hermann Paul, N. Trubetzkoy, Otto Jespersen, Antoine Meillet, Maurice Grammont, Franz Boas, Alfredo Trombetti, Ferdinand Brunot, entre outros nomes classificados atualmente como expoentes do estruturalismo europeu e americano. Sem surpresas, Júlio Ribeiro não aparece na reedição de *Princípios da Linguística Geral*, de 1954.

Em outro texto de Mattoso Câmara Jr, *Contribuição à Estilística Portuguesa*, publicado em 1953¹¹, sem tocar no nome de Júlio Ribeiro, as poucas referências feitas a autores brasileiros se limitam a Aires Mata Machado, Antenor Nascentes, João Ribeiro, M. Rodrigues Lapa, Said Ali e Serafim da Silva Neto.

Desde a primeira edição de sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* em 1944¹², Francisco da Silveira Bueno traz uma apresentação na qual faz um apanhado da história da gramática no Brasil a partir de alguns nomes tidos como chave nessa história, entre eles, Júlio Ribeiro, qualificado como um desbravador:

“Desde que Julio Ribeiro abriu caminho, nestes estudos, publicando, em 1881, a sua “Grammatica Portuguesa”, somente em 1884 o dr. Maximino Maciel conseguiu colocar, de fato, os estudos gramaticais na sua verdadeira direção científica,

¹⁰ Utilizamos a quarta edição, de 1940.

¹¹ Utilizamos a terceira edição, de 1977.

¹² Utilizamos a quarta edição, de 1956.

apoiando-se no que havia, então, de mais moderno em lingüística geral. Se Júlio Ribeiro foi o desbravador, Maximino Maciel foi o verdadeiro orientador destes assuntos de que tratamos. A sua “Grammatica Descriptiva”, ainda hoje é a mais bem orientada que possuímos. Não teve, entretanto, a expansão que deveria ter tido, justamente, por estar muitos anos à frente do ramerrão geral do país. Por mais paradoxal que isto nos pareça, infelizmente, são estes os fatos: os precursos nunca alcançam a compreensão da maioria do seu tempo.” (p. 5)

Como explica Guimarães (2004, p. 84), Francisco da Silveira Bueno “conta uma história que se dá como sendo o conjunto de acontecimentos posteriores à gramática de Júlio Ribeiro”. Na verdade, para Guimarães (2004, p. 85), “ao se dizer numa história brasileira da gramática, Silveira Bueno puxa uma linha de filiação que passa por Eduardo Carlos Pereira (para a ele se opor) e vai a Júlio Ribeiro”. Na história contada por Francisco da Silveira Bueno, Júlio Ribeiro e Maximino Maciel trabalham pioneiramente para a cientificidade dos estudos gramaticais no Brasil, sendo que a Júlio Ribeiro é dado o papel de desbravador e a Maximino Maciel o de verdadeiro orientador.

No corpo da gramática, o nome de Júlio Ribeiro aparece no estudo da ortografia, na discussão do emprego da maiúscula no nome dos meses, momento em que Silveira Bueno discorda da posição do autor sobre o tema:

“Júlio Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira e muitos outros querem que se escrevam tais nomes com minúscula. Nossa opinião: os nomes dos meses são verdadeiros nomes próprios; deixaram de ser meros adjetivos para assumirem a classificação de substantivos e de substantivos próprios”. (p. 86)

Essa é uma das únicas vezes em que Júlio Ribeiro é mencionado por Silveira Bueno, que tem preferencialmente por referência os brasileiros Eduardo Carlos Pereira, Mário Barreto, Said Ali e João Ribeiro. Em um certo momento, no entanto, na sintaxe, é o Júlio Ribeiro romancista que é empregado por Silveira Bueno, que utiliza duas passagens de *A Carne* para exemplificar o que é a coordenação e a subordinação, num registro do papel da literatura na gramatização brasileira:

“De suas espécies pode ser a *dependência* das palavras na oração e das orações no período lógico: dependência de *coordenação* e de *subordinação*. Pela *coordenação* reúnem-se palavras e frases da mesma função gramatical.

EXEMPLOS:

As moendas brilhavam limpas e os eixos e endentações luziam negros de graxa
(JÚLIO RIBEIRO, *A Carne*, 68)

Pela *subordinação* reúnem-se palavras e frases de funções diferentes.

EXEMPLOS:

Eram os primeiros carros de cana que chegavam. (Idem-Ibidem)” (p. 277)

Lançados em São Paulo em 1946, os *Estudos de Filologia Portuguesa* de Silveira Bueno não fazem qualquer referência a Júlio Ribeiro. Num relato breve sobre os estudos de filologia portuguesa no Brasil, os únicos autores listados são Caetano de Sousa, Varnhagen e João Ribeiro.

Em *Tratado de Semântica Geral Aplicada à Língua Portuguesa do Brasil*, publicado em 1947¹³, Francisco da Silveira Bueno não cita Júlio Ribeiro. Com referências preferencialmente internacionais, como Breál, Lefèvre, Sapir, Dauzat, Bally e Darmesteter, os poucos autores brasileiros a quem faz apelo são João Ribeiro, Pacheco da Silva Junior e Júlio Moreira.

Júlio Ribeiro não é listado por Francisco da Silveira Bueno na bibliografia de sua *A Formação Histórica da Língua Portuguesa*, publicada no Rio de Janeiro em 1955. Na bibliografia da obra, no entanto, é possível encontrar listadas as gramáticas dos brasileiros Eduardo Carlos Pereira, João Ribeiro e Said Ali. É possível, contudo, encontrar uma referência a Júlio Ribeiro, no capítulo sobre a gramaticalização do idioma, quando, numa discussão sobre a luta pelo purismo da língua, Silveira Bueno (1955, p. 251) afirma que os “melhores e os mais completos estudos de gramática portuguesa têm aparecido no Brasil e não em Portugal”. Assim, integrando esse conjunto de melhores e mais completos estudos de gramática, a gramática de Júlio Ribeiro aparece colocada ao lado das de José Feliciano de Castilho e Noronha, Francisco Sotero dos Reis, Antônio Alvaro Pereira Coruja, José Maria Velho da Silva, Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade, João Ribeiro, Maximino Maciel, José de Noronha Napoles Massa, Ernesto Carneiro, entre outros. Silveira Bueno (1955, p. 252) ressalta na sua descrição da gramática de Júlio Ribeiro que ela foi famosa: “Em 1882, Júlio Ribeiro dá a conhecer a sua ‘Grammatica Portugueza’ que foi famosa”. No entanto, é à obra de Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade que dá o título de primeira gramática histórica publicada no Brasil: “O ano de 1887 foi fecundo em publicações gramaticais: ‘Noções de Grammatica Portugueza’ por Pacheco da Silva Junior e Lameira de Andrade, talvez, a primeira gramática

¹³ Utilizamos a segunda edição, de 1951.

histórica publicada no Brasil e em Portugal, pois, a de Ribeiro de Vasconcelos só apareceria em 1900”. À *Gramamtica Descritiva* de Maximino Maciel, por sua vez, é dado o reconhecimento de ter sido “a primeira gramática publicada aqui dentro das normas linguísticas do tempo, abrindo novos rumos aos estudos da linguagem”, ao passo que os *Serões Grammaticais* de Ernesto Carneiro Coelho são avaliados como “uma das obras capitais da língua portuguesa, quer aqui, quer em Portugal”. Da gramática de Júlio Ribeiro, não se nota nenhum tipo de contribuição, mas tão somente o fato de ter sido famosa.

Na sua *História da Língua Portuguesa*, publicada em 1952 no Rio de Janeiro, Serafim da Silva Neto cita uma infinidade de autores, todos de origem estrangeira, não sendo assim possível encontrar o nome de Júlio Ribeiro entre as suas referências. Pela natureza de sua obra, principalmente por dedicar uma parte de seu livro sobre a expansão do português do Brasil, seria esperada a menção a algum autor brasileiro do século XIX, pois eles fizeram um sem número de registro da maneira como o português era falado no Brasil naquela época, tendo o próprio Júlio Ribeiro feito várias observações a esse respeito. No entanto, quando Serafim da Silva Neto trata especificamente da língua portuguesa no século XIX, num capítulo sobre os grandes modelos da língua literária no século XIX, vemos que sua análise se limita a Portugal, sem abertura, portanto, para os autores brasileiros.

Possivelmente a última gramática lançada antes da instauração da NGB, a *Gramática normativa da língua portuguesa*, publicada por Rocha Lima no Rio de Janeiro em 1957, é oferecida a Antenor Nascentes e faz referência aos trabalhos de Said Ali, Sousa da Silveira, Mattoso Câmara Jr, Mário Barreto, José Oiticica, deixando de fora a quase totalidade dos gramáticos brasileiros do século XIX e mesmo obras que tiveram uma vida longa em boa parte do século XX, caso de uma das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira. Há na verdade cerca de quatro referências à décima edição da *Grammatica Portuguesa* de João Ribeiro, de quem se diz que seja “talvez o mais inteligente dos nossos gramáticos” (p. 250), além de uma menção a Maximino Maciel e outra a Ernesto Carneiro Ribeiro. Encontramos uma referência ao nome de Júlio Ribeiro em uma nota de rodapé de uma passagem sobre o emprego do infinitivo impessoal e do pessoal em português, na qual se explica que a doutrina de Diez foi vulgarizada no Brasil justamente por Júlio Ribeiro:

“Tiveram muita voga, até relativamente pouco tempo, as regras formuladas, no século XVIII, por Jerônimo Soares Barbosa, em sua *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*; bem como as do alemão Frederico Diez, na *Gramática das*

Línguas Românicas, da primeira metade do século XX, cuja doutrina foi entre nós vulgarizada por Júlio Ribeiro.” (p. 419)

O nome de Júlio Ribeiro vai aparecer ainda três outras vezes, não como referência teórica direta, mas como fonte de exemplificação do emprego de regras gramaticais. Assim, em uma ocasião, Júlio Ribeiro é mobilizado para mostrar um caso de uso do infinitivo pessoal: “Quando tem sentido imperativo: “*Céssar* o fogo, paulistas!” (Júlio Ribeiro)” (p. 420). Em outros dois momentos, ele é trazido para exemplificar o estudo da regência dos verbos: “Lenita *ajudou* o Barbosa nos seus aprestos de viagem.” (Julio Ribeiro)” (p. 429) e “Quatro velas de cêra alumiam-se no lùgubrememente, *casando os seus clarões aos últimos clarões do dia*” (Júlio Ribeiro)” (p. 437), no que se observa que a fonte não é *Grammatica Portuguesa*, mas antes o romance *A Carne*.

2. O lugar de Júlio Ribeiro no horizonte de retrospecção da gramatização brasileira: entre o apagamento de sua obra como referência para a realização de análises gramaticais e linguísticas e a posição de marco nos discursos sobre a história dos estudos do português no Brasil

Analisando os discursos sobre Júlio Ribeiro em 36 obras publicadas entre 1881 e 1959, bem como apontando as questões gramaticais e linguísticas nas quais seu nome é mobilizado, podemos afirmar que o autor não passa como referência teórica absoluta nem como modelo incontornável de análise da língua portuguesa para a maior parte dos demais autores brasileiros. Em pelo menos metade das obras analisadas, o nome de Júlio Ribeiro não é sequer mencionado. Por outro lado, nas obras em que ele é citado, sua gramática é ligada ao trabalho com o método histórico comparativo e empregada como fonte de exemplos e formulação de regras da língua portuguesa.

É principalmente entre os gramáticos do fim do século XIX que se encontra em circulação o nome de Júlio Ribeiro, sendo possível apontar apenas dois autores desse período que não fazem qualquer menção a ele: Castro Lopes e José de Noronha Napoles Massa, além da *Grammatica Portuguesa Philosophica* de Ernesto Carneiro Ribeiro, publicada no mesmo ano que a *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro. Ao longo da primeira metade do século XX, contudo, as referências a Júlio Ribeiro são bem menos frequentes, no que parece ser uma realidade não apenas para Júlio Ribeiro, mas para os gramáticos da virada do século XIX para o XX em geral. A nosso ver, é toda uma geração que vai

perdendo lugar, que vai sendo silenciada, e isso mesmo antes da instauração da *Norma Gramatical Brasileira*, que parece coroar mais do que iniciar um apagamento. A referência primeira dos autores brasileiros das primeiras décadas do século XX são seus próprios contemporâneos. Assim, lembrado por Mário Barreto, Eduardo Carlos Pereira e por Said Ali, entre 1903 e 1908, mas ignorado nesse ciclo por Pacheco da Silva, Júlio Ribeiro precisa esperar até 1922 para ser recuperado por Antenor Nascentes, José Rizzo e Affonso Costa, tendo sido antes esquecido por José de Oiticica, Amadeu Amaral e a segunda gramática de Eduardo Carlos Pereira. Uma nova referência a Júlio Ribeiro só será feita em 1939, por Antenor Nascentes, tendo sido ignorado até essa data por Sousa da Silveira e Said Ali. Desse ponto até 1955, Júlio Ribeiro é retomado apenas em duas ocasiões por Silveira Bueno, passando apagado por Mattoso Câmara Jr, Serafim da Silva Neto e outros trabalhos do próprio Silveira Bueno. Pouco antes da NGB, é possível encontrar Júlio Ribeiro na gramática de Rocha Lima em 1957. Seu destino após a NGB é um estudo que resta a ser feito.

As referências a Júlio Ribeiro na análise das descrições gramaticais são em geral muito pontuais, aparecendo no estudo dos advérbios (Ernesto Carneiro Ribeiro), da voz passiva e da correspondência verbal (João Ribeiro), da ortografia (João Ribeiro, Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, Silveira Bueno), das regras de sintaxe relativas às formas verbais (Pacheco da Silva e Lameira de Andrade), do artigo indefinido (Maximino Maciel), da teoria da negação (Maximino Maciel, Antenor Nascentes), do adjetivo (Mário Barreto), da concordância do verbo com o sujeito (Eduardo Carlos Pereira, José Rizzo), da coordenação e da subordinação (Silveira Bueno), do infinitivo pessoal e impessoal (Said Ali, Rocha Lima), do gênero e da formação do plural dos substantivos e da colocação dos pronomes (Affonso Costa), da regência dos verbos (Antenor Nascentes, Rocha Lima), dos pronomes interrogativos e do sujeito indeterminado (Eduardo Carlos Pereira). Em alguns desses momentos, não muitos, como em Ernesto Carneiro Ribeiro, Júlio Ribeiro é estimado por realizar análises acertadas; com partes inteiras de sua *Grammatica Portugueza* sendo empregadas, como em João Ribeiro; em outros, como em Alfredo Gomes, o que se mostra é a discordância em relação a posições de Júlio Ribeiro. Alguns gramáticos ainda, como Maximino Maciel, chegam a manifestar surpresa por uma análise considerada como incorreta ter sido empregada por Júlio Ribeiro. Em certos casos, como em Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, o lugar de Júlio Ribeiro é na nota de rodapé. Em outros, como em Maximino Maciel, ele aparece logo na introdução ou no prólogo, entre os nomes a quem um autor faz tributo. Por vezes, ele é um dos poucos autores citados em um texto, como

em João Ribeiro. Na maioria das obras, no entanto, Júlio Ribeiro não aparece entre os subsídios utilizados, quando outros gramáticos brasileiros e estrangeiros constam entre as referências teóricas.

Como fonte de exemplos, o romance *A Carne* é tão utilizado quanto a *Grammatica Portugueza*. Em alguns casos, como em Eduardo Carlos Pereira, os registros trazidos de Júlio Ribeiro são postos em oposição aos escritos da modernidade e ao uso popular. Em outros, como em José Rizzo, esses registros são trazidos para mostrar um fenômeno comum no linguajar de quase todo o território brasileiro. O nome de Júlio Ribeiro é o apoio para alguns responderem a críticas sobre a correção de suas análises gramaticais, como em Eduardo Carlos Pereira; para refutarem ou comprovarem a existência de determinada palavra ou construção na língua portuguesa, como em Mário Barreto; para mostrarem a ausência de consenso sobre certas questões, como em Affonso Costa; para ilustrarem dialetos que já existiram no Brasil e para marcarem diferenças em relação ao português de Portugal, como em Antenor Nascentes.

Recuperando os dizeres sobre Júlio Ribeiro, de modo a compreender os discursos sobre ele, podemos notar que, ao longo de quase um século de publicações brasileiras sobre questões de linguagem, o autor é classificado como filólogo, gramático e homem de letras, um representante da escola literária naturalista, reconhecido por Ernesto Carneiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira, José Rizzo, Antenor Nascentes e Francisco da Silveira Bueno um marco nos estudos gramaticais no Brasil, segundo a ideia, não hegemônica, de que a introdução de certas análises gramaticais teria sido feita no nosso país somente a partir da publicação de sua *Grammatica Portugueza*. Em alguns momentos, Júlio Ribeiro é ainda caracterizado como um observador criterioso não apenas dos fatos da linguagem da língua portuguesa, mas também das outras línguas românicas e, para alguns, das línguas teutônicas, como em Maximino Maciel. Os reconhecimentos, quando existem, são direcionados sobretudo à gramática de 1881, tomada, por exemplo, como “excelente e estimada”, como em João Ribeiro, às vezes sem explicações que justifiquem essa avaliação positiva, como se o seu valor já fosse do conhecimento de todos. A justificativa do mérito de Júlio Ribeiro é dada pelo seu trabalho com filólogos alemães, ingleses e franceses, pela vulgarização da doutrina de Diez e pela apreciação de que a sua gramática foi a primeira a transpor para o Brasil a nova orientação teórica do método histórico-comparativo, mas havendo também críticas de que ele não assimilou bem a produção estrangeira, como em Maximino Maciel. Dessa forma, a *Grammatica Portugueza* chega a ser considerada como uma das melhores e mais completas gramáticas publicadas no Brasil e em Portugal,

como em Francisco da Silveira Bueno; como um modelo para outras gramáticas brasileiras, notadamente em São Paulo, com Júlio Ribeiro tomado como um dos mestres da língua portuguesa ao lado de portugueses como Adolfo Coelho, como em Affonso Costa. Em certos casos, como em Maximino Maciel, Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, o apontamento de alguns de que o trabalho de Júlio Ribeiro é de grande valor é acompanhado da ressalva de que não se está de acordo com ele, numa argumentação de que a opinião de Júlio Ribeiro tem grande importância e deve ser levada em conta ainda que não incorporada efetivamente na análise gramatical, como se ele fosse uma referência incontornável. É possível encontrar ainda a observação do trabalho de Júlio Ribeiro com o emprego de documentos, dado, assim, como um exemplo de fundamentação documental para o estudo da língua portuguesa, como em Mário Barreto. Para alguns, como em Mário Barreto novamente, Júlio Ribeiro é “o grande gramático” no Brasil, aquele que trabalha com a ciência, consideração essa que contrasta com a quantidade de vezes em que ele é citado como autoridade no texto, perdendo lugar para outros nomes mais frequentemente referidos.

A partir desse discurso geral sobre Júlio Ribeiro, é possível apreender duas posições principais. Primeiro, a dos autores que reconhecem sua importância para os estudos gramaticais e linguísticos, inclusive trazendo seu nome mesmo que seja para dizer que não concordam com ele. Segundo, a dos autores que, mais do que reconhecer sua importância, o colocam na posição de marco na história dos estudos gramaticais e linguísticos no Brasil. Podemos situar no primeiro grupo João Ribeiro, Alfredo Gomes, Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, Mário Barreto e Affonso Costa. Podemos encaixar no segundo grupo Ernesto Carneiro Ribeiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira, José Rizzo, Antenor Nascentes e Francisco da Silveira Bueno. No primeiro conjunto, o peso dado a Júlio Ribeiro não é necessariamente homogêneo, havendo aqueles que o tomam categoricamente como *o maior* gramático brasileiro, como Mário Barreto, e aqueles que o consideram como *um dos* maiores gramáticos brasileiros ou *um dos* mestres da língua portuguesa, mas não o principal, como João Ribeiro e Affonso Costa. Nesse segundo conjunto, o peso dado a Júlio Ribeiro também não é homogêneo, havendo aqueles que o tomam como marco isolado, como Ernesto Carneiro Ribeiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira, José Rizzo e Antenor Nascentes, e aqueles que dividem seu protagonismo com outras figuras, caso de Maximino Maciel e Francisco da Silveira Bueno.

Ernesto Carneiro Ribeiro é o primeiro a colocar Júlio Ribeiro como responsável por dar uma nova feição aos estudos gramaticais brasileiros, pela introdução do sistema de análise inglesa e a adoção das ideias de Mason. Pouco

tempo depois, quem traz novamente Júlio Ribeiro numa posição de marco é Maximino Maciel, agora numa história brasileira do ensino da língua portuguesa. Na história contada por Maximo Maciel, Júlio Ribeiro é o primeiro a trazer para o Brasil uma nova orientação teórica a partir dos trabalhos dos filólogos alemães, ingleses e franceses, demolindo o que estava em voga e servindo de norma para outras gramáticas em São Paulo, numa narrativa em que Fausto Barreto concorre como figura determinante na história dos estudos do português, por difundir aquela nova orientação teórica. Com o peso de uma gramática que conheceu mais de cem edições ao longo de vários anos desde o seu lançamento, Eduardo Carlos Pereira conta uma história brasileira da gramática na qual Júlio Ribeiro aparece como responsável por introduzir novas direções aos estudos gramaticais, e portanto, como ponto de inflexão nessa história brasileira da gramática, mesmo como seu ponto inicial, pois é justamente Júlio Ribeiro o primeiro elemento fixado nessa historicização feita por Eduardo Carlos Pereira. Tomado como marco em mais uma síntese histórica brasileira, a dos estudos filológicos no Brasil, Antenor Nascentes fixa Júlio Ribeiro como marco do início do terceiro período histórico dos estudos filológicos no Brasil, observando que o autor se norteava por novos métodos empregados de autores como Becker, Mason, Whitney e Holmes e retomando a própria narrativa de Maximino Maciel de que ele verte para os instrumentos didáticos essa nova orientação teórica e acaba por servir de norma para a publicação de outras gramáticas. Por sua vez, José Rizzo apresenta Júlio Ribeiro como um precursor dos estudos glotológicos no Brasil, em anterioridade a Mário Barreto. Por fim, embora o deixe de lado na quase totalidade de seus estudos, Francisco da Silveira Bueno investe Júlio Ribeiro da alcunha de desbravador na história da gramática no Brasil por ter aberto o caminho da ciência para os estudos brasileiros do português, uma direção que só teria sido orientada verdadeiramente na figura de Maximino Maciel.

Embora o nome Júlio Ribeiro vá se perdendo como referência para a realização de análises gramaticais e linguísticas a partir do início do século XX, quando vão entrando em cena estudos que passam hoje como os primeiros tratados brasileiros de semântica, de filologia, de linguística e de história da língua portuguesa, sendo esquecido por nomes de peso como Amadeu Amaral, Sousa da Silveira e Serafim da Silva Neto – e talvez mesmo Said Ali, pois ele não o cita em nenhuma de suas três gramáticas nem em seu livro sobre semântica, fazendo uma única e breve menção indireta a ele na obra *Difficuldades da Língua Portuguesa* –, existe um discurso histórico que o coloca continuamente em posição inicial em relação aos estudos brasileiros do português. Assim, nos relatos da história da gramática brasileira, do ensino da língua portuguesa, dos

estudos glotológicos e dos estudos filológicos no Brasil, Júlio Ribeiro aparece, sozinho ou acompanhado, como um autor que introduziu inovações e foi responsável por uma virada, sendo reconhecido pela alcunha de pioneiro, desbravador, precursor e iniciador. Muitas das vezes, o próprio Júlio Ribeiro, através de sua *Grammatica Portugueza* quase que exclusivamente, é a fonte a partir do qual se fala de sua relevância numa história dos estudos linguísticos no Brasil, como se houvesse uma adesão ao seu próprio discurso de auto-reconhecimento como alguém que introduz o novo. Na verdade, é interessante notar como esses discursos sobre Júlio Ribeiro retomam praticamente a imagem que o autor projeta de si mesmo no cenário de estudos gramaticais e linguísticos no Brasil, como alguém que introduz no país as teorias linguísticas modernas e científicas da gramática histórico-comparativa, como já mostramos em outros trabalhos (AQUINO, 2016). Vejamos que Ernesto Carneiro Ribeiro fala sobre Júlio Ribeiro “dando nova feição aos estudos grammaticaes” e que Maximino Maciel lhe reconhece o “mérito de haver sido o primeiro a trasladar para compendio didactico a nova orientação” enquanto que Eduardo Carlos Pereira diz que ele “imprimiu nova direcção aos estudos grammaticaes”. Os discursos sobre Júlio Ribeiro parecem assim migrar de autor para autor, às vezes de forma direta, sob forma de citação. Dessa forma, Antenor Nascentes retoma Maximo Maciel para afirmar o mérito de Júlio Ribeiro em ter sido o primeiro a verter para uma gramática no Brasil a nova orientação teórica da gramática histórico-comparada e de servir de norma para a publicação de outras gramáticas. Um ponto importante é que os escritos de Júlio Ribeiro aparecem inclusive como arquivo para falar de acontecimentos importantes na história dos estudos do português do Brasil, caso do *Programa de Português para os Exames Preparatórios*. Nesse quesito, como vimos, há também retomada de Antenor Nascentes dos próprios dizeres de Júlio Ribeiro sobre sua relação de anterioridade com o Programa de Português. De forma geral, podemos falar de uma contradição entre um apagamento de Júlio Ribeiro como referência para a realização de análises gramaticais e linguísticas e um discurso histórico que o coloca a cada instante em primeiro lugar na história dos estudos gramaticais e linguísticos no Brasil, discurso esse que é sustentado por um número reduzido de autores e que não é retomado pela maioria.

3. Apagamento de Júlio Ribeiro como linguista e introdutor da linguística no Brasil

Embora a *Grammatica Portugueza* receba alguma visibilidade, o livro *Traços Geraes de Linguística*, apesar de sua importância como a primeira obra

de linguística no Brasil, como mostramos em outro trabalho (AQUINO, 2016), é completamente apagado do horizonte de retrospecção da gramatização brasileira, um apagamento que devemos procurar explicar a partir das condições de produção desse processo de gramatização no Brasil. Fortemente marcada pela instituição escolar, como explicam Orlandi e Guimarães (2001), a gramatização brasileira no fim do século XIX, justamente por ter como projeto o ensino da língua portuguesa no Brasil, não parece ter apresentado as condições para a longevidade de um texto como os *Traços Geraes de Linguística*. Em suma, o conhecimento sobre a língua no Brasil no século XIX se dá no interior de uma escola de primeiro grau, como mostram Orlandi (2002) e Silva (2002), um espaço que privilegia materiais de caráter mais normativo, ou de outra perspectiva, que coloca um peso mais normativo na construção de instrumentos como gramáticas e dicionários.

Júlio Ribeiro vai perder para Mattoso Câmara o posto de introdutor da linguística no Brasil. Nesse sentido, Baldini e Lagazzi-Rodrigues (2007) mostram como Mattoso Câmara vai insistir sobre o caráter objetivo e científico do seu próprio trabalho, enquadrando a reflexão sobre a língua e a linguagem a partir de princípios estruturalistas, de forma que seu livro *Princípios de Linguística Geral* será considerado por outros autores brasileiros como o responsável pelo nascimento da linguística no Brasil e mesmo no mundo da língua portuguesa. Baldini e Lagazzi-Rodrigues analisam que essa obra de Mattoso Câmara inauguraria o lugar do linguista na reflexão sobre a linguagem no Brasil. Nesse sentido, a partir da análise da obra de Mattoso Câmara, Lagazzi-Rodrigues (2007, p. 13) argumenta que “no Brasil, a cientificidade se configurou, na relação com o saber linguístico, pela descrição e análise estrutural da língua portuguesa, sendo que foi esse trabalho que constitui a posição do linguista, posição-autor-linguista”, ressaltando ainda que “no que diz respeito à produção, expansão, circulação e representação do saber linguístico no Brasil, os espaços institucionais de ensino universitário tiveram e têm grande importância”.

Guimarães (2004, p. 31) explica que o surgimento da linguística moderna no Brasil ocorre no período de fundação das Faculdades de Letras no país a partir de 1930, afirmando que os cursos de letras “passam a constituir-se um espaço de pesquisa sobre questões de linguagem, que estavam, até então, ligadas fundamentalmente à língua do Estado (Língua Nacional), a um padrão literário e ao ensino”. É nesse sentido que Guimarães (2004, p. 33) considera a “configuração do início da linguística moderna no Brasil (especificamente o estruturalismo) através da obra de Mattoso Câmara”, apontando que “Mattoso colocará em cena no Rio de Janeiro a linguística moderna a partir de

suas relações inicialmente com a linguística europeia”, mostrando ainda que a “linguística americana, notadamente as posições de Sapir, assim como o conhecimento de Bloomfield, é também elemento importante na formação de seu pensamento”. Na mesma linha, Cabral Hayashida (2010, p. 247) mostra que é preciso esperar até a segunda metade do século XX para a criação dos primeiros periódicos de linguística, observando que “as primeiras revistas de linguagem que se localizam no século XIX e nas primeiras décadas do século XX centravam-se quase sempre em temas como ‘lições de português’, como se estivessem ensinando a língua aos leitores”.

É justamente a produção de conhecimento sobre a língua organizada no nível do ensino superior que parece ter permitido a promoção do livro *Princípios de Linguística Geral*, lançado por Mattoso Câmara seis décadas depois da publicação dos *Traços Geraes de Linguística*. Além dessa questão, o completo apagamento dos *Traços Geraes de Linguística* no horizonte de retrospectiva da gramatização brasileira poderia ser também explicado pelo próprio apagamento da materialidade da autoria dos gramáticos brasileiros do século XIX pela Norma Gramatical Brasileira, tal como descrito por Orlandi (2002, p. 160), que afirma que “a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista”. Em todo o caso, a despeito da ausência de condições de produção que favorecessem um espaço de pesquisa sobre questões de linguagem fora de um quadro normativo e escolar, Júlio Ribeiro escreve já em 1880 uma obra que não apenas se autonejava como sendo de linguística, mas que tratava efetivamente das temáticas privilegiadas da pesquisa linguística no século XIX, fazendo referências a autores que passaram para a história como nomes dos estudos histórico-comparativos. Por essa razão, Júlio Ribeiro pode ser tomado como o primeiro autor a deslocar a questão da língua nacional para a linguagem em geral, uma realização creditada a Mattoso Câmara, a quem se reconhece a posição de primeiro autor-linguista no horizonte de retrospectiva da história da reflexão sobre a linguagem no Brasil.

Uma nota final: sobre os discursos de fundação dos campos de conhecimento

O lugar contraditório de Júlio Ribeiro no horizonte de retrospectiva da gramatização brasileira, entre o apagamento de sua obra como referência para a realização de análises gramaticais e linguísticas e a posição de marco nos dis-

cursos sobre a história dos estudos do português no Brasil, nos revela como são controversos os discursos de fundação, como são problemáticas e inevidentes as atribuições de paternidade de um campo do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008.
- _____. *Grammatica historica da lingua portugueza*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1931.
- _____. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1966.
- _____. *Grammatica secundaria da lingua portugueza*. Companhia Melhoramentos, 1924.
- _____. *Meios de expressão e alterações semânticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.
- AMARAL, Amadeu. *O dialecto caipira*. São Paulo: Casa Editora O Livro, 1920.
- AQUINO, José Edicarlos de. *Júlio Ribeiro na história das ideias linguísticas no Brasil*. 2016. 354 p. Tese – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BALDINI, L.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. Mattoso Câmara Jr., linguiste brésilien. In: ORLANDI, Eni P. ; GUIMARÃES, Eduardo (Dir.). *Un dialogue atlantique : production des sciences du langage au Brésil*. Lyon : ENS Éditions, 2007. p. 63-78.
- BARRETO, Mário. *Estudos da lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria da Viuva Azevedo & C. editores, 1903.
- BUENO, Francisco da Silveira. *A formação histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.
- _____. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1956.
- _____. *Tratado de semântica geral aplicada à língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1951.
- _____. *Estudos de filologia portuguesa*. São Paulo: Saraiva & Cia, 1946. I volume

- CABRAL HAYASHIDA, Sandra Raquel de Almeida. *Periódicos científicos: a produção e a circulação da ciência da linguagem no Brasil*. 2012. 287 p. Tese – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA., 1942.
- _____. *Princípios de linguística geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.
- _____. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- COSTA, A. *Lingua portuguesa: resposta à crítica*. São Paulo: Livraria Magalhães, 1922.
- GOMES, A. *Grammatica Portugueza*. 15. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.
- GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2004.
- _____. Apresentação: Maximino e um pouco de história. *Relatos*, Campinas, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_03.html#breve>. Acesso em: 24 out. 2016.
- JUNIOR, Pacheco da Silva. *Noções de semântica*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1903.
- JUNIOR, Pacheco da Silva; ANDRADE, Lameira. *Noções de grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1887.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In. ORLANDI, Eni P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 11-18.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1957.
- LOPES, Castro. *Neologismos indispensáveis e barbarismos dispensáveis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1909.
- MACIEL, Maximino. *Grammatica analytica*. Rio de Janeiro: Typ. Central, 1887.
- MASSA, José de Noronha Napoles. *Grammatica analytica da lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Imprensa a vapor H. Lombaerts & Comp., 1888.
- OITICICA, José. *Manual de análise (léxica e sintática)*. 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955.
- NASCENTES, A. *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

- _____. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- _____. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1935.
- NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952.
- ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias linguísticas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística: a gramática no Brasil. In: Orlandi, Eni P. (Org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Mato Grosso: Pontes, 2001. p. 21-38.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907.
- _____. *Questões de philologia: resposta aos críticos da “grammatica expositiva”*. São Paulo: Typographia Falcone, 1907.
- _____. *Grammatica Historica*. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões grammaticais ou nova grammatica portugueza*. 2. ed. Bahia: Livraria Catilina, 1915.
- _____. *Grammatica portugueza philosophica*. Bahia: Imprensa Econômica, 1881.
- RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de ALVES & C., 1889.
- _____. *Estudos philologicos*. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santo, 1902.
- RIZZO, José. *Estudos da língua portuguesa*. São Paulo: C. Teixeira & C., 1922.
- SILVA, Mariza Vieira. Colégios do Brasil: o Caraça. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 87-100.
- SILVEIRA, Sousa da. *Lições de Português*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Recebido em 31 de janeiro de 2017.

Aceito em 8 de março de 2017.

LEITURA DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

READING TEXTS IN HIGHT SCHOOL: A DIDACTIC PROPOSAL

Givan Ferreira Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
givansantos@utfpr.edu.br

Sônia Regina Antunes Naufal de Souza

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
s_naufal@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo tem por objetivos apresentar e analisar a aplicação de uma proposta didática de trabalho com leitura na escola, com base em operações de pensamento - comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição, para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver em seus aprendizes a competência leitora de textos. A pesquisa concebe a leitura numa visão cognitiva e sociointeracional e se caracteriza, basicamente, como de campo, experimental e analítica. Os resultados demonstram uma apropriação satisfatória dos estudantes sobre as operações de pensamento e seu uso consciente como estratégia para chegar ao entendimento global e coerente de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino escolar de leitura de textos. Operações de pensamento. Proposta didática.

ABSTRACT:

This academic and scientific study aims to present and analyze the application of a didactic work proposal on reading at school, based on different thought operations - comparison, classification, reasoning, hypothesis and definition, to assist High School Portuguese teachers to develop a proficient reading skill in their students. This research conceives reading on a cognitive and social interactional view, and it is characterized basically as an experimental, analytical, and field search. The results show students performing a satisfactory appropriation of the operations of thought and its conscious use as a strategy to reach comprehensive and coherent understanding of texts.

KEY WORDS: School education on reading literacy. Thought operations. Didactic work proposal.

Introdução

É consensual o fato de que pela leitura de textos escritos o ser humano adquire conhecimentos essenciais para conquistar sucesso na sua vida cotidiana, escolar, acadêmica, profissional e outras. Também se acredita que uma das principais funções sociais do ensino escolar é desenvolver nos alunos a habilidade de compreensão leitora (RATHS e outros, 1977; KOCH e ELIAS, 2012; SOLÉ, 2009; BORTONI-RICARDO e outros, 2012; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2010; BAMBERGER, 1975). O campo de discussão dos motivos que se põem como obstáculos para o alcance dessa função da escola é amplo e complexo. Algumas questões pertinentes serão consideradas aqui.

Um aspecto atual da leitura escolar vivenciado pelos alunos e professores é o avanço tecnológico, pois, de alguns anos para cá, com acesso à Internet e ao seu vasto campo de recursos, os textos digitais são disponibilizados para serem lidos de forma mais atrativa e rápida, o que tem levado muitos alunos a se sentirem desmotivados para a leitura da escrita tradicional ou a realizarem leituras superficiais - sem compreensão eficiente do que foi lido - dos textos acessados em ambiente virtual.

Equivocadamente, muitos professores - e outros sujeitos atores do âmbito da educação - pensam que o compromisso com o desenvolvimento da competência em leitura é responsabilidade exclusiva daqueles que ministram aulas de Língua Portuguesa. Um sério engano, pois a concepção do ato de ler, segundo Solé (2009, p. 22), “é um processo de interação entre o leitor e o texto” e é fato que, além da Língua Portuguesa, todas as outras disciplinas do currículo escolar - História, Geografia, Biologia, Química, Física, por exemplo - exigem dos alunos leitura e compreensão de textos em suas atividades didáticas.

Muitas vezes também se escuta os professores dizerem que seus alunos conseguem entender a matéria no momento da aula, mas, ao serem cobrados nas provas, demonstram outro comportamento: não conseguem interpretar os enunciados de exercícios e isso é percebido a partir das respostas não condizentes com as questões propostas. Uma explicação plausível para tal fato pode ser esta:

[...] durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre elementos do texto, etc. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 31)

Essa dificuldade do aluno-leitor é revelada em pesquisas internacionais e nacionais. Por exemplo, em termos de levantamento estatístico, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que tem como intuito saber mais sobre o conhecimento em leitura, matemática e ciências de alunos com mais ou menos quinze anos de idade, e membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) mostraram que 49,2% dos alunos brasileiros avaliados em 2012 não conseguem deduzir informações dos textos lidos nem estabelecer relações entre partes diferentes de um mesmo texto ¹(OCDE, 2013).

No cronograma e na rotina diária de diversas instituições escolares, o trabalho sistemático e reflexivo de leitura crítica de textos é pouco ou nada explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Antunes (2009) registrou uma situação ocorrida em uma escola de Campinas, SP, em turmas de séries finais do Ensino Fundamental, e relatou em seus estudos que alguns professores de língua materna não reservavam tempo específico para leitura, porque acreditavam que se o fizesse não conseguiriam dar conta de todos os outros conteúdos e, também, segundo o que Antunes escutou dos alunos, estes diziam que a prioridade era o ensino da gramática. A autora, a partir dessa constatação, declara que:

[...] O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo “ensino de gramática”, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos. (ANTUNES, 2009, p. 186)

A partir desse olhar reflexivo a respeito da leitura em sala de aula e de preceitos de estudiosos, dentre eles, Raths e outros (1977, p. 4) “a responsabilidade por experiências ricas é dos professores” e Marcuschi (2002, p. 61) “se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, estaremos contribuindo para formação de um cidadão mais crítico e capaz”, os pesquisadores empreenderam esta investigação para procurar responder à questão basilar: Como produzir uma proposta didática, relacionada às operações de pensamento, para uso em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de favorecer a formação de estudantes mais habilidosos para ler textos? Essa questão alinha-se com postulações de Raths:

¹ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>

Segundo julgamos, nossas escolas não dão ao jovem muitas oportunidades de pensar. Sugerimos que as crianças e os adultos têm muitas capacidades para pensar, que se o pensamento for acentuado em nossas escolas, haverá maior tendência para usar operações de pensamento para a solução de muitos problemas da vida. (RATHS e outros, 1977, p. 7)

Portanto, os objetivos centrais deste trabalho são apresentar e analisar os resultados da aplicação de uma proposta didática com atividades referentes às distintas operações de pensamento, para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver nos alunos uma competência mais eficaz na leitura/compreensão de textos.

Uma justificativa plausível para o estudo aqui empreendido está no fato de que o exercício pleno da cidadania, isto é, de direitos e deveres, requer que a pessoa – inclusive o aluno do Ensino Médio - tenha um competente desempenho na leitura/compreensão dos textos que circulam no seu entorno social. Também para a obtenção de êxito nas atividades realizadas dentro do âmbito escolar, nas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Física, Química, entre outras), e fora da escola (por exemplo, avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio / ENEM e vestibulares) precisa apresentar um satisfatório nível de eficiência nos exercícios de leitura/compreensão de textos.

A proposta didática defendida neste estudo configura-se em um conjunto de atividades com foco em operações de pensamento - comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição - e tem seu alicerce em princípios e procedimentos da Linguística Textual, Linguística Aplicada e da Psicologia Cognitiva e Comportamental.

Em termos de caracterização metodológica, esta pesquisa se mostra do tipo bibliográfica (retoma estudos que tratam da leitura escolar), descritiva (levanta e conceitua operações de pensamento), experimental (testa a proposta didática em situação de ensino), analítica (interpreta resultados obtidos e intervenções pedagógicas) e de campo (ocorre em sala de aula com um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Médio de um colégio estadual da cidade de Londrina, Paraná).

1. Concepção de leitura numa visão cognitiva e sociointeracional

Há diversas definições de leitura que priorizam o ato de ler como atividade que deve estar relacionada ao processo de raciocínio, ou seja, nortear o raciocínio do leitor para que este não apenas veja o texto como um amontoado de letras

para a decodificação. Em consonância com essas postulações, o processo da leitura se efetua quando ocorre a compreensão da linguagem escrita ao ponto de o leitor conseguir construir a sua própria linha de raciocínio de maneira coerente com as pistas fornecidas pelo texto. Hall (1989) *apud* Colomer e Camps (2002) apresenta relevantes pressupostos cognitivistas a respeito da leitura:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfológica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções de compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 32).

Essa abordagem leva ao entendimento de que a compreensão leitora exige um envolvimento profundo e singular do leitor, pois, ao ler um texto, os processos cognitivos vão sendo ativados e cada pessoa busca, a partir de suas próprias características, maneiras de assimilar as informações que são colocadas à sua disposição.

Em outra abordagem psicológica sobre o processo de leitura, Kleiman (2013b) assevera:

O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. (KLEIMAN, 2013b, p.46)

Esse posicionamento enfatiza a importância de o leitor ter consciência das operações mentais envolvidas na compreensão de textos, como meio de elevar sua competência para ler e se tornar capaz de distinguir uma metodologia adequada de ensino de leitura de outra não adequada.

Além de se respaldar em uma vertente cognitiva de leitura, conforme explicações anteriores, esta pesquisa assume uma ótica sociointerativa do ato de ler.

[...] a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, é um processo ativo que não se esgota meramente no sentido literal. Nesse aspecto, a leitura passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor que participam de um processo interativo. (SOUZA e CARVALHO 1995, p. 61)

Logo, para a participação nesse processo interativo e produção coerente e relevante de sentidos do texto, o conhecimento teórico e prático de aspectos cognitivos da leitura torna-se instrumento fundamental para o leitor.

Percebe-se então que a estratégia da interação entre texto e conhecimento de mundo do leitor tornou-se uma característica marcante do processo cognitivo, pois o aluno, ao conseguir associar o que está sendo lido com algo que lhe é familiar, poderá chegar a uma compreensão amadurecida e eficiente e esse é o objetivo deste estudo.

Muitos outros cientistas da linguagem corroboram com a perspectiva sociointeracional para a compreensão competente de textos, entre eles, Lajolo:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...] (LAJOLO, 1993, p. 59)

Por isso, a proposta deste estudo é produzir subsídios que colaborem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de que sejam capazes de atribuir sentidos coerentes para os diversos textos que vierem a ler nos diferentes ambientes sociais e reconhecer as pretensões dos autores.

Orientações com base sociocognitiva e interacional para o fazer pedagógico nas atividades de leitura e produção de sentidos de textos na educação básica estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante

de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 66 – 70)

Portanto, é conveniente que professores de diferentes níveis de escolaridade tenham acesso a suportes científicos teóricos e práticos iluminadores de caminhos produtivos para o problema da leitura de textos e a dificuldade de aprendizagem de conhecimentos nas disciplinas escolares e nas outras circunstâncias da vida.

2. Operações de pensamento e compreensão leitora

O profissional da educação exerce um papel fundamental para a sociedade, pois, a partir do trabalho de ensinar, é possível obter resultados promissores quando um aluno consegue assimilar os novos conhecimentos propostos para aprendizagem. Ensinar conteúdos por meio de metodologias cada vez mais inovadoras pode levar à tão esperada resposta positiva: “eu entendi, professor!” Isso deveria fazer parte cotidianamente da vida profissional do educador, porque é algo compensador verificar que o esforço exigido do mestre ao preparar suas aulas resultou no crescimento cognitivo e intelectual de seus alunos.

Entretanto, como ensinar um aluno a pensar? É indispensável ter um respaldo científico para que seja possível uma resposta coerente para essa indagação. Assim, Raths e outros (1977), postulantes de teorias psicológicas de cunho cognitivo e comportamental, fundamentam a questão do pensamento da seguinte forma:

[...] pensamento está ligado ao homem global. Não se limita apenas ao domínio cognitivo. Abrange a imaginação, o pensamento com certo objetivo, exige a expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações. [...] Sugerimos que as crianças e os adultos têm muitas capacidades para pensar, que, se o pensamento for acentuado em nossas escolas, haverá maior tendência para usar operações de pensamento para a solução de muitos problemas da vida. (RATHS e outros, 1977, p. 1-7)

Com essa colocação, torna-se prudente pensar que o papel da escola e, em especial, a atuação dos professores, são enfatizados por Raths e outros (1977, p. 2), quando estes abordam o aspecto de como fazer o aluno pensar, uma vez que “não existe um jeito de pensar. [...] na população normal de seres humanos está presente a capacidade para pensar e que a coisa mais necessária é ter oportunidade para pensar e para discutir o pensamento.”

Os autores afirmam que é dada aos professores a responsabilidade de ajudar os alunos a descobrirem os caminhos que levam para os pensamentos adequados e compatíveis com o universo educacional e social:

[...] os professores devem assumir a responsabilidade pela apresentação de experiências que dêem oportunidades para mudanças de alunos, desde que estes o desejem. Em outras palavras, o professor tenta criar situações em que os alunos tenham experiências que podem, ou não, facilitar a mudança. O trabalho do professor, sua responsabilidade profissional é dar experiências ricas. (RATHS e outros, 1977, p. 4)

Raths e seus colaboradores trabalham com uma lista sugestiva de operações de pensamento que cabem aqui serem citadas, pois, a partir delas, foram definidas as desta pesquisa. Nas operações sugeridas pelo grupo de Raths, como eles mencionam, “cria-se uma situação favorável para provocar o pensamento nos participantes da situação. Dizemos que comparação, interpretação, observação e resumo são operações de pensamento, na medida em que seu uso inteligente provoca pensamento.”(RATHS e outros, 1977, p. 9)

Para esta pesquisa, essas orientações foram norteadoras para a seleção de operações de pensamento, em parte semelhante e em parte diferente das abordadas por Raths e seus pares, que compõe a proposta aplicada em alunos do 2º ano do Ensino Médio. Esse nível de escolaridade foi escolhido porque os jovens apresentam alguns conflitos que podem, muitas vezes, tornar-se obstáculos para o desenvolvimento do pensar. Também porque esses jovens são cobrados severamente por provas de cunho profissional como os vestibulares de grandes universidades, o ENEM, o PAS (Processo de Avaliação Seriada), que exigem deles a capacidade de compreensão textual elevada.

Esse cenário faz os alunos saírem da zona de conforto e os professores também, constituindo como responsabilidade de ambos a busca de conhecimentos e recursos consistentes para seus desempenhos no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Por parte dos professores, eles devem se apropriar de novas propostas e paradigmas científicos que favoreçam a apreensão de conteúdos e compreensão leitora pelos alunos. Por sua vez, da parte dos estudantes, espera-se que apresentem comportamento receptivo e colaborativo para com as tentativas de alteração nas mediações dos professores no tocante às atividades de leitura. A ideia central deste trabalho foi contribuir para que estudantes do Ensino Médio tivessem acesso a um instrumento didático que lhes possibilite ler e compreender com razoável grau de eficiência os mais variados textos.

Num estudo sistemático sobre operações de pensamento, Raths e outros (1977) propõem que os professores adotem, em suas mediações, para levar os alunos às efetivas aprendizagens, exercícios planejados sobre processos mentais variados, essenciais para a aquisição e retenção significativas de conhecimentos científicos ou não. Esse suporte auxiliar visa criar consciência em professores e alunos, dar-lhes mais clareza e melhor habilitá-los sobre as formas de pensar acionadas na recepção e produção de textos e conteúdos. Os autores explicitam uma série de operações de pensamento, que são apresentadas resumidamente na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Operações de pensamento. Fonte: Anastasiou (2015), a partir de Raths e outros (1977).

OPERAÇÕES DE PENSAMENTO	CONCEITOS / RELAÇÕES
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a ideia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exigem objetivos definidos, podendo ser anotadas, esquematizadas, resumidas e comparadas.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.

Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização	Obter e organizar dados são a base de um trabalho independente; exigem objetivos claros, análise de pistas, planos de ação, definição de tarefas-chaves, definição e seleção de respostas e de tratamento das mesmas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposição, imaginação, entre outros.
Levantamento de Hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.
Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência dos mesmos. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta de dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim, identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Estudiosos brasileiros da leitura como Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Kleiman (2013a), Garcez (2012), Bortoni-Ricardo e outros (2012) defendem também que as atividades de ler e produzir textos mobilizam diversas operações de pensamento, por exemplo, comparação, classificação, argumentação, hipótese, definição, análise, síntese, entre outras. Operações de pensamento são concebidas como processos cognitivos estruturados, complexos e inter-relacionados, essenciais para a compreensão e avaliação dos conteúdos dos textos, isto é, apropriação de novos conhecimentos, bem como sua retenção na memória. Por essa razão, torna-se fundamental o leitor ter consciência dessas operações mentais e efetivá-las, a fim de conseguir uma compreensão eficaz dos textos com os quais têm contato nas diferentes esferas da sociedade – família,

escola, trabalho, igreja, entre outras, e perceber os propósitos comunicativos dos autores.

A lista de operações de pensamento é bem ampla. Na tabela 2, a seguir, são conceituadas e exemplificadas cinco operações significativas que são foco desta pesquisa: comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição. Para nortear a leitura e auxiliar na compreensão coerente dos textos, junto a cada conceito de operação de pensamento, são listados indicadores linguísticos – palavras e expressões – característicos de tais operações e que, portanto, podem facilitar na identificação de qual operação predomina no texto lido e, conseqüentemente, no desvendamento da intenção comunicativa do escritor.

Das cinco operações escolhidas para esta pesquisa, três - comparação, classificação e hipótese - identificam-se com as propostas de Raths e outros (1977) e duas - argumentação e definição - são discutidas por outros pesquisadores, por exemplo, Garcia (1967), Koch (1984) e Garcez (2012).

Tabela 2 – Operações de pensamento. Fonte: Souza (2016, p. 34-35).

Operações de Pensamento	Conceitos (C) e Indicadores Linguísticos (I)	Exemplos
Comparação	<p>C: estabelecimento de relação de semelhanças e/ou diferenças entre elementos de um mesmo ser ou de dois ou mais seres, situações, objetos, entre outros.</p> <p>I: como, mais que, menos que, tal como, tanto...quanto, assim como, tão como, pela mesma razão, do mesmo modo, de forma idêntica, igualmente, compara-se, assemelha-se, diferencia-se, entre outros.</p>	<p>Tanto o português quanto o mandarim, idioma falado na China, constituem línguas altamente complexas em termos de nível fonético, morfológico e sintático.</p>
Classificação	<p>C: disposição de seres, objetos, elementos ... segundo determinado critério (categoria, ordem, hierarquia, condições ...)</p> <p>I: um tipo, outro tipo, um primeiro grupo, um segundo grupo, a característica mais relevante, classifica-se, divide-se, subdivide, agrupa-se, destaca-se, entre outros.</p>	<p>A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim, com cerca de 800.000.000 de usuários.</p>

Argumentação	<p>C: defesa de ponto de vista sustentada em fatos reais, dados estatísticos, exemplos, raciocínios lógicos.</p> <p>I: mas, embora, logo, portanto, porque, pois, como, uma vez que, em decorrência disso, justifica-se, argumenta-se, explica-se, defende-se, discute-se, afirma-se, conclui-se, entre outros.</p>	<p>Aquele jovem brasileiro aprendeu a falar mandarim, porque cursou uma escola especializada no ensino desse idioma e se dedicou muito durante alguns anos.</p>
Hipótese	<p>C: suposição pela qual se antecipa/ prevê algum conhecimento, resultado ou uma possível realização de algo.</p> <p>I: se, caso, supostamente, possivelmente, eventualmente, talvez, provavelmente, é possível, pode-se considerar, quem sabe, entre outros.</p>	<p>Se você quiser e se empenhar, também poderá aprender o mandarim.</p>
Definição	<p>C: explicação do significado de um termo; explicitação de traços característicos de um ser, como constituição e função.</p> <p>I: significa, refere-se, caracteriza-se, consiste, constitui, particularmente, de modo específico, a essência de, uma de suas funções, outra função, é, entre outros.</p>	<p>A língua humana natural consiste em um sistema de signos, códigos, compartilhados por uma comunidade de pessoas.</p>

Vale ressaltar ainda que as operações de pensamento não ocorrem de forma pura nem são excludentes entre si, quando empregadas nas frases, nos parágrafos e nos textos. Pelo contrário, muito frequentemente elas aparecem associadas nos enunciados, formando uma unidade de pensamento. O que pode acontecer é uma predominância de uma ou mais operação(ões) sobre outra(s).

Por exemplo, no enunciado “A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim, com cerca de 800.000.000 de usuários”, pode-se perceber que, além da operação de pensamento classificação, mais evidente, também há operação de comparação, uma vez que o mandarim é comparado com as demais línguas humanas naturais, e também argumentação, em vista da apresentação de dados numéricos para abonar a proposição “A língua humana natural com maior número de falantes é o mandarim”.

A meta primordial deste estudo é promover reflexões sobre as operações de pensamento selecionadas e realizar análise textual, envolvendo-as a fim de testar/conferir a eficiência da proposta, ou seja, verificar se ela auxilia os

estudantes na compreensão leitora, considerando o reconhecimento do tema tratado no texto lido e o objetivo de produção do autor. Na continuidade, será demonstrada a proposta de compreensão leitora aqui esboçada, com a abordagem de um trecho de artigo jornalístico, que normalmente aparece nas provas de vestibulares para ser interpretado ou servir de apoio para produção textual.

Procedimentos da aplicação da proposta:

Quadro 1 – Proposta pedagógica de trabalho com leitura com base em operações de pensamento. Fonte: Souza (2016, 36).

1. Leitura silenciosa: a proposta inicia-se com o professor pedindo aos alunos uma leitura silenciosa do texto.
 2. Leitura oral: após o primeiro momento, faz-se uma leitura oral com o norteamento do professor por meio de perguntas que instiguem a compreensão, por exemplo: O que se pode perceber do texto? Trata-se de comparar coisas, definir algo, defender ideias? Essas indagações e outras estimulam os alunos a começarem suas reflexões.
 3. Atividades para compreensão leitora: decorrida essa interação preliminar, são apresentadas aos alunos duas questões orientadoras de compreensão leitora:
 - a) Mencione a(s) operação(ões) de pensamento estudada(s) que predomina(m) no texto lido, isto é, aquela(s) que serve(m) como fio condutor para a construção textual. Sustente sua resposta exemplificando-a(s) com trechos do texto. Se possível, aponte indicadores linguísticos que ajudem na identificação dessa(s) operação(s) predominante(s).
 - b) Com base na(s) operação(ões) de pensamento mencionada(s) no item *a*, elabore uma frase - ou mais- que demonstre sua compreensão global e coerente do texto, apontando a temática central e uma provável intenção do autor.
- Após um tempo razoável para resolução, os alunos são incentivados a expor suas respostas para análise coletiva, verificação da coerência das conclusões e eventuais observações necessárias do professor.

Quadro 2 - Artigo jornalístico. Fonte: João Gabriel de Lima. *A ideia que mudou a minha vida*. Veja. 30/04/2003. p. 94.

“Existe uma revolução em curso no mundo das profissões. O professor americano Richard Florida, da Universidade Carnegie Mellon, em Pittsburgh, escreveu sobre ela no livro *The Rise of the Creative Class* (A Ascensão da Classe Criativa). A tese de Florida é que a era do conhecimento testemunha o nascimento da ‘cultura criativa’, em oposição à ‘cultura corporativa’. Na época atual, a capacidade de realizar tarefas corretamente não é mais a mercadoria que os empregados vendem aos empregadores. Isso seria a característica da cultura corporativa, com suas empresas altamente hierarquizadas. Na era criativa descrita por Florida, as pessoas vendem, acima de tudo, sua capacidade de pensar. Espera-se mais de um profissional hoje do que no passado. (...) E o novo mundo do trabalho não é apenas uma corrida por melhores salários, mas também por desafios. Os profissionais querem ter o prazer de criar uma obra de arte inédita, um produto novo, um experimento científico em que ninguém tinha pensado antes”.

Espera-se que, em relação à questão **a**, os alunos percebam duas operações de pensamento predominantes no artigo jornalístico: a argumentação e a comparação. Essas respostas devem ser comprovadas através de enunciados do texto, por exemplo, pode-se demonstrar a argumentação em: “Na era criativa descrita por Florida as pessoas vendem, acima de tudo, sua capacidade de pensar”. “E o novo mundo do trabalho não é apenas uma corrida por melhores salários, mas também por desafios”. Nessas passagens textuais, as palavras “acima de tudo”, “apenas” e “mas” sinalizam a presença de argumentação. Quanto à comparação, os alunos deverão perceber que ela ocorre em diversas partes do texto, por exemplo: “A tese de Florida é que a era do conhecimento testemunha o nascimento da ‘cultura criativa’, em oposição à ‘cultura corporativa’ e “Espera-se mais do profissional hoje do que no passado.” Nesses trechos aparecem dois indicadores linguísticos de comparação: “em oposição à” e “do que”.

Quanto à questão **b**, de compreensão global, espera-se que os alunos notem que o produtor do texto teve o intuito de promover a reflexão do leitor a respeito do cenário profissional atual, que valoriza a pessoa mais criativa, em comparação há algum tempo, quando se valorizava a eficiência do pensamento lógico do trabalhador.

Vale ressaltar que a proposta didática aqui apresentada não tem a pretensão de ser a solução única e definitiva para o problema de compreensão textual dos alunos, e sim colocar-se como mais uma alternativa viável que vem colaborar com o desenvolvimento da habilidade de leitura na escola, a fim de que os estudantes consigam atingir um desempenho minimamente aceitável na atividade de apreender os sentidos dos textos.

3. Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio e Ensino Superior da cidade de Londrina. Foi a partir de suas observações em sala de aula sobre dificuldades apresentadas por alunos, somadas às pesquisas em educação que apontam um baixo rendimento escolar dos adolescentes, sobretudo no âmbito da leitura e compreensão textual, que se iniciou a ideia de contribuir com uma proposta de intervenção docente, disponibilizando um material de apoio didático.

Os pesquisadores optaram por trabalhar com uma turma de 15 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Londrina, no Paraná. Essa escolha ocorreu, pois a proposta nasceu dentro de uma universidade pública, por isso, os pesquisadores decidiram aplicá-la primeiramente em uma outra instituição também pública. Em relação à opção pelo 2º ano, essa preferência aconteceu em razão de um dos pesquisadores atuar já há algum tempo nesse nível de escolaridade e verificar que estudantes desta série tendem a ficar preocupados com os seus desempenhos nas atividades de leitura e compreensão textual, pois no próximo ano letivo irão cursar o 3º e último ano do Ensino Médio e enfrentarão uma longa jornada de estudo para se preparar para provas do Enem e de vestibulares. Nesse sentido, pretendeu-se disponibilizar-lhes um instrumento pedagógico que se acredita ser produtivo.

Por todo esse contexto, elaborou-se esta pesquisa que se caracteriza, basicamente, como de campo, bibliográfica, descritiva, experimental e analítica. Severino assim define pesquisa de campo:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123)

Assim, é possível caracterizar esta pesquisa como sendo de campo, porque a aplicação da proposta didática aconteceu em sala de aula de um colégio estadual na cidade de Londrina a alunos do 2º ano do Ensino Médio do período matutino.

Esta pesquisa figura como bibliográfica por empregar embasamento teórico tanto para a elaboração do material quanto para a aplicação dele. Entre

os principais estudiosos que serviram de suporte, encontram-se Raths (1977), Kleiman (2013), Koch (2012), Solé (2009). Severino aponta traços da pesquisa bibliográfica como:

[...]aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Quanto a caracterizar esta pesquisa como sendo descritiva, toma-se, primeiramente, as colocações de Santos (2007, p. 28): “um levantamento das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido”. Portanto, o aspecto descritivo do estudo se verifica, pois houve a busca de categorias teóricas na literatura científica, fundamentalmente apresentadas pela concepção de leitura adotada e pelas operações de pensamento empregadas na proposta didática, com explicitação de conceitos e exemplificações em frases e textos.

Atribui-se também a esta pesquisa a natureza experimental e analítica, uma vez que houve a aplicação da proposta didática, sua testagem em situação de ensino, o que proporcionou a realização das análises dos resultados obtidos, bem como considerações sobre os procedimentos docentes adotados. De acordo com Santos (2007, p. 31): a experimentação se define como: “[...] fazer experiência; isto é, um fato/fenômeno/processo da realidade é reproduzir de forma controlada, com o objetivo de descobrir os fatores que os produzem ou que por eles sejam produzidos.” E para o mesmo autor (SANTOS, 2013, p. 48), “Analisar é explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato/fenômeno/processo”.

4. Apresentação e análise de resultados

Os resultados aqui descritos e analisados referem-se a dois encontros, do total de cinco, que aconteceram com uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da cidade de Londrina, PR.

4.1 Primeiro encontro

No primeiro encontro, a professora-pesquisadora apresentou-se e esclareceu aos estudantes a proposta de seu projeto, alicerçada em um conjunto de atividades com o objetivo central de levar os participantes ao desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. Os alunos receberam bem a proposta e manifestaram seu compromisso com o projeto. Dando início propriamente ao conteúdo, cada aluno recebeu um envelope contendo o material das duas primeiras aulas: um texto teórico com explicação e exemplos das cinco operações de pensamento selecionadas para estudo e considerações sobre como elas auxiliam no processo da compreensão textual.

Entretanto, esse primeiro contato foi feito de um modo um pouco conturbado, porque, infelizmente, havia um tumulto nas salas ao lado devido à falta de energia por motivos técnicos. Essa situação acarretou não ser possível executar adequadamente o primeiro procedimento das atividades que seria uma leitura silenciosa. O barulho era muito alto, por isso, passou-se, estrategicamente, à realização de uma leitura em voz alta conduzida pela professora e com intervenções, por exemplo, pedindo para que o aluno explicasse o período que tinha acabado de ler e, ainda, grifasse colocações importantes como: as definições de operações de pensamento, o fato de não ocorrerem de forma pura nem serem excludentes, entre outros pontos julgados relevantes. Esse procedimento condiz com sugestões de estudiosos:

[...] o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permite compreender o texto - por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las...; também comenta dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las..., etc. (SOLÉ, 2009, p. 77)

Após a leitura oral de toda a teoria, começou-se a execução das atividades com o intuito de colocar em prática o conteúdo estudado. A professora pediu para que os alunos, individualmente e em silêncio, fizessem a primeira atividade que constava de sete enunciados a serem lidos e analisados para reconhecimento das operações predominantes em cada um deles. Passados aproximadamente 30 minutos, seguiu-se a socialização das respostas. Quase todos os alunos demonstraram satisfatória assimilação das operações de pensamento, conforme pode ser visto a seguir nas respostas registradas em comparação com as respostas esperadas. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram

denominados pelas letras do alfabeto, pois desde o começo foram informados de que não haveria exposição de seus nomes.

Expectativa de respostas da atividade 1:

- a. argumentação (É preciso; porque; na verdade) e hipótese (como se; se)
- b. argumentação (Por isso; antes que), comparação, definição (é)
- c. comparação (como) e argumentação
- d. definição (é) e argumentação
- e. argumentação (Só; portanto), classificação (Um; outro) e comparação
- f. comparação (como), argumentação (acho; mesmo que) e definição (É)
- g. definição (é), classificação (uma teoria do conhecimento) e argumentação (qualquer que seja)

Quadro 3 – Atividades. Aluno A. Fonte: Souza (2016, p. 43).

Atividades
1) Leia os trechos a seguir e determine a(s) operação(ões) de pensamento predominante(s):
a) "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã porque se você parar pra pensar na verdade não há." (Legião Urbana)
<u>argumentação / hipótese</u>
b) "A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos." (Charles Chaplin)
<u>definição / comparação</u>
c) "Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento." (Clarice Lispector)
<u>comparação / argumentação</u>
d) "O amor é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar." (Carlos Drummond)
<u>definição / argumentação / comparação</u>

Quadro 4. Atividades. Aluno B. Fonte: Souza (2016, n.42).

e) "Só existem dois dias no ano que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver." (Dalai Lama) *(por tanto)* *comparação*

Classificação, Comparação e Argumentação

f) "... acho que a vida é um processo. É como subir uma montanha. Mesmo que no fim não se esteja tão forte fisicamente, a paisagem visualizada é melhor." (Lya Luft) *verbo* *achar* *hipótese* *definição* *comparação*

(Argumentação)
* Comparação hipótese e Definição
Argumentação

g) "A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática." (Paulo Freire) *definição*

Definição, Argumentação e Classificação
classificando a educação é uma teoria do conhecimento

Quadro 5. Atividades. Aluno D. Fonte: Souza (2016, p. 44).

Atividades

1) Leia os trechos a seguir e determine a(s) operação(ões) de pensamento predominante(s):

a) "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã porque se você parar pra pensar na verdade não há." (Legião Urbana)

hipótese, argumentação

b) "A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos." (Charles Chaplin)

argumentação, definições, comparação

c) "Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento." (Clarice Lispector)

d) "O amor é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar." (Carlos Drummond)

Percebe-se que quase todas as respostas atingiram o esperado, mas foram construções não desenvolvidas, ou seja, analisaram o enunciado apontando uma ou mais operações e isso pode ser confirmado com as respostas dos alunos A e B. Entretanto, o aluno A manteve-se conciso nas suas construções, porque não se nota nenhum apontamento extra, diferentemente do aluno B que soube grifar, destacar palavras-chave e indicadores linguísticos e isso possivelmente pode ter ajudado na construção das respostas.

Todavia, houve uma demonstração de dificuldade na execução das atividades. O aluno D aparentemente teve um certo bloqueio para executar o primeiro exercício, porque algumas de suas respostas ficaram em branco e nas que foram feitas, por exemplo, no item **a**, percebe-se correção da resposta, ou seja, ele apagou a primeira versão, e isso pode ter acontecido no momento em que foram sendo discutidas as respostas corretas entre a professora e os demais alunos.

Essa postura do aluno de esperar as respostas corretas, e em especial que elas partam da professora, é tipicamente uma atitude do aluno que demonstra dependência do professor. Raths (1977) comenta esse problema comportamental do aluno:

Excessiva dependência com relação ao professor: em praticamente todas as classes existe uma criança que parece ter sempre dificuldades. O professor faz o grupo começar a trabalhar, e essa criança levanta o braço. Indica que precisa de ajuda. (RATHS e outros, 1977, p. 42)

Ainda sobre os desempenhos dos alunos, vale observar que apareceram respostas que tanto fugiram das esperadas como também acrescentaram. Por exemplo, para o item **a**, alguns alunos colocaram que existia a operação de definição, uma vez que o enunciado começava com o verbo ser: “É preciso amar”. Então houve o esclarecimento da professora, dizendo que não, pois a utilização do verbo ser nessa construção só ocorreu para afirmar e não para definir, mas se a construção fosse “O amor é”, poderia se pensar na definição.

Verificou-se ainda um posicionamento de um dos alunos afirmando que havia no enunciado **a** uma comparação entre os elementos “amar as pessoas” e o “amanhã”, por conta do indicador linguístico **como**. Essa resposta foi corrigida pelos próprios colegas que sustentaram ocorrer no trecho “como se não houvesse amanhã” a operação de hipótese e não de comparação. Todas essas discussões foram enriquecedoras tanto para a confirmação dos acertos como para a correção das inadequações interpretativas.

Em relação ao item **b**, facilmente a maioria da turma conseguiu concluir que ali havia as operações de argumentação, uma vez que houve o uso do indicador linguístico **por isso**, e de definição por conta do uso do ser “é”. Entretanto, quando foi proposto para eles refletirem a respeito de uma terceira operação que existia ali, mas que o indicador não estava explícito, houve uma certa demora na resposta, mas conseguiram perceber que havia uma comparação subentendida entre “vida” e “peça de teatro”.

A professora, a todo momento, preocupou-se em fazê-los entender o enunciado de modo global, mas notou que a preocupação deles em encontrar os indicadores linguísticos para determinar a operação predominante era muito forte. Assim foi possível notar mais uma vez o quanto os alunos demonstram dependência de algo que lhes possa trazer rapidamente a resposta correta, ou seja, no caso os indicadores linguísticos para eles seriam uma espécie de apoio determinante capaz de fazê-los compreender o enunciado globalmente. Por isso, a professora reiterou aos estudantes a ideia, já enfatizada na hora da discussão das proposições teóricas, de que os indicadores linguísticos são palavras relacionadas às operações de pensamentos que, em muitas situações, facilitam o reconhecimento dessas operações e a construção de sentidos coerentes para os textos, mas não podem ser concebidos como um guia fixo capaz de levar um leitor à compreensão global.

Esse fato de os alunos ficarem muito presos a questões gramaticais, em vez de voltarem sua atenção para aspectos mais discursivos e semânticos dos textos, vai ao encontro da crítica que estudiosos fazem sobre a abordagem excessivamente gramatical que professores de Língua Portuguesa adotam em sala de aula: “têm menos textos, mais exercícios gramaticais e tratam de maneira em geral equivocada a compreensão textual” (Marcuschi, 2002, p.52).

[...] Com aulas de “dicas preciosas”, que supostamente levam ao “mapa da mina” da aprovação nos vestibulares e concursos, surgem disparates como a proibição de: a) emitir opinião (!); b) usar gerúndio(!); c) usar mais de dois quês (!). Deixa-se de lado o que central - a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores - para se concentrar no que é periférico, pitoresco ou mesmo absurdo. Peca-se, muitas vezes, por se desviar do foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua. (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 17)

4.2 Segundo encontro

As aulas do 2º encontro foram ministradas no anfiteatro do colégio, porque era preciso haver mais silêncio e assim foi feito. Novamente, os alunos compareceram com muita animação e bem interessados. Como atividade inicial, procedeu-se a uma retomada da teoria e os alunos foram investigados pela professora para saber se lembravam das operações de pensamento que estavam sendo estudadas. Para responderem, com propriedade, fizeram uma busca no material didático que haviam recebido. Após esse momento, fez-se a retomada da atividade do primeiro encontro.

Os alunos foram explicando oralmente como reconheceram as operações de pensamento dos sete enunciados. O intuito era saber se o aluno conseguia identificar em que momento da construção era possível a constatação confirmativa de sua resposta e também levá-lo a entender o porquê das análises inapropriadas. A ideia também era deixá-los mais seguros diante do conteúdo para que a aprendizagem se consolidasse gradativamente.

Após essa recapitulação, a professora entregou aos alunos o material para trabalhar no encontro. Nele havia três atividades: uma para criação de frases, explorando cinco operações de pensamento; outra para identificação das operações predominantes em um texto e, finalmente, produção de um enunciado, a partir dessa resposta, que demonstrasse uma compreensão global e coerente do texto.

Os alunos se concentraram na realização da primeira atividade e começaram a escrever. Foi estipulado um tempo de 20 minutos para finalizarem. A professora andou pela sala, acompanhando individualmente as produções e mostrando a cada aluno que o caminho percorrido estava ora correto, ora não. A seguir, serão mostradas algumas construções dos alunos e elaborados comentários interpretativos sobre elas:

Quadro 6 – Atividades. Aluno J. Fonte: Souza (2016, p.47 - 48)

1) Elabore uma frase, sobre o assunto que quiser, priorizando cada operação de pensamento indicada abaixo. Se possível, utilize indicadores linguísticos característicos da operação focalizada na frase:

a) Comparação:

Pop é melhor que rock.

b) Classificação:

O meu time é o melhor.

c) Argumentação:

Quero ser time de comparação, pois estudou para a prova.

d) Definição:

Computador é a máquina mais genial de todos os tempos.

e) Hipótese:

acho que se você quiser, você aprende inglês.

Quadro 7 – Atividades. Aluno I. Fonte: Souza (2016, p. 48 - 49)

2º Encontro

1) Elabore uma frase, sobre o assunto que quiser, priorizando cada operação de pensamento indicada abaixo. Se possível, utilize indicadores linguísticos característicos da operação focalizada na frase:

a) Comparação:

Fico a correr 5T quanto o Bugatti Legend não é tão rápido até este dia.

b) Classificação:

c) Argumentação:

A professora nasceu e neste lugar, mas ela é descendente
de outro, o que provavelmente é feito muita coisa

d) Definição:

A palavra amor significa um sentimento por alguém

e) Hipótese:

Em uma transposição de aula, tinha 5 questões, um
deles calcula, provavelmente o resultado talvez seja o
resultado.

Quando se pede aos alunos que produzam um texto ou até mesmo um enunciado, como foi o intuito da primeira atividade deste encontro, espera-se verificar se eles conseguem aplicar o conhecimento aprendido, se realizam uma transposição do pensamento de forma coerente, coesa e criativa.

As elaborações dos alunos J e I exemplificam que a maioria dos participantes conseguiu elaborar frases corretamente com as operações de comparação, argumentação e hipótese, no entanto alguns tiveram dificuldades na elaboração das frases com as operações de classificação e definição. Em relação ao aluno I, nota-se que, ao surgir a dificuldade de construir uma frase utilizando a operação de pensamento classificação, optou por deixá-la em branco. Esse fato é importante relatar, pois outros alunos também apresentaram dificuldade para diferenciar as operações de classificação e definição, implicando na participação ativa da professora para auxiliá-los com a exposição de exemplos e esclarecimentos complementares.

A segunda atividade do dia foi de leitura e compreensão do ensaio filosófico de Leonardo Boff, que trata da diferença entre os conceitos ética e moral:

Quadro 8– Ensaio filosófico. Fonte: <http://www.leonardoboff.com>

Na linguagem comum e mesmo culta, ética e moral são sinônimos. Assim dizemos: “Aqui há um problema ético” ou “um problema moral”. Com isso emitimos um juízo de valor sobre alguma prática pessoal ou social, se boa, se má ou duvidosa.

Mas aprofundando a questão, percebemos que ética e moral não são sinônimos. A ética é a parte da filosofia. Considera concepções de fundo, princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter a boa índole. A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores aceitos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores estabelecidos que podem ser, eventualmente, questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue costumes) mas não necessariamente ética (obedece a princípios).

Foi pedido para os alunos lerem em silêncio e, após esse período, fez-se uma leitura oral para ampliar o entendimento e sanar supostas dúvidas que pudessem existir sobre a ideia global do texto e o vocabulário e também uma tentativa de dialogar com os alunos a respeito dos conhecimentos prévios que eles conseguiram resgatar para que fosse possível se chegar a uma compreensão global e efetiva do texto. Isso porque, segundo Kleiman (2013a):

[...] O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013a, p. 30)

Muitas vezes, percebe-se que os adolescentes passam os olhos nas linhas dos textos e logo dizem não terem entendido o que leram. Essa cena foi presenciada nessa atividade: a professora perguntou, após a leitura silenciosa, se todos haviam compreendido o texto e alguns admitiram ter entendido muito pouco, por isso é provável que tenham, diante do primeiro período aparentemente nebuloso, continuado a leitura apenas passando os olhos. Isso pôde ser percebido, pois muitos, a partir da segunda leitura feita em voz alta, demonstraram uma compreensão e até se expressaram oralmente, como se uma nuvem escura tivesse saído de seus olhos e naquele momento o texto fizesse sentido.

Na sequência, colocam-se a expectativa de respostas, exemplos de registros dos alunos e análise do desempenho em relação ao esperado.

Quadro 8 – Expectativa de respostas. Fonte: Souza (2016, p. 50).

- a)** No ensaio, predominam as operações de argumentação, definição e comparação. (“Na linguagem comum e mesmo culta, ética e moral **são** sinônimos”) (“Mas aprofundando a questão, percebemos que ética e moral **não são** sinônimos. A ética é a parte da filosofia. Considera concepções de fundo, princípios e valores que orientam pessoas e sociedades.”) (“A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores aceitos.”).
- b)** O ensaio de Leonardo Boff tem o objetivo de sustentar a tese da diferença de sentidos entre as noções de ética e moral. A argumentação baseia-se em definições de cada um dos conceitos e em comparações, por exemplo, compara-se uma pessoa com moral e outra sem, uma pessoa com ética e outra não.

Quadro 9 – Respostas das atividades do aluno E. Fonte: Souza (2016, p. 51).

a)

Definição, argumentação, comparação
o autor define o que é a ética e moral
e argumenta sobre os seus
e compara os seus em pessoas éticas
e meroas

b)

O autor busca explicar o que é a
ética e a moral num ponto de vista
crítico e ao mesmo tempo comparativo

F

Quadro 10 – Respostas das atividades do aluno F. Fonte: Souza (2016, p. 51).

a)

Definição: "Considero concepções de fundo, princípios e valores"; porque de está definindo o que é ético e o que é moral.
Comparação: "Uma pessoa pode ser moral, mas não necessariamente ética". O autor compara a moral com a ética.
Argumentação: porque ele ~~define~~ define o que é ético e o que é moral com fatos. "Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções" "Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores, estabelecidos que podem ser, eventualmente, questionados pela ética."

b)

O objetivo do autor é justificar o que é ético e o que é moral, e fazer o leitor pensar se ele age apenas pela ética ou também pela moral.

Quadro 11 – Respostas das atividades do aluno H. Fonte: Souza (2016, p. 52).

a)

Definição. Predomina por que ele está definindo o que é ético e o que é moral, afirmando que pode ser moral sem ser ético e vice-versa.

Comparação. É usado pois ele compara moral e a ética.
Argumentação. Ele está usando argumentos que são respaldados com base a um "princípio" de cada parte.

b)

O objetivo do autor é provar uma ideia de como isso mesmo pode estar agindo nos dia-dia, fazendo isso ser de esta maneira ética ou moral ou seja que segue ou não certos costumes ou se baseia em obedecer a princípios.

Quadro 12 – Respostas das atividades do aluno J. Fonte: Souza (2016, p. 52).

a)
 a definição, argumentação, a justificação. a definição
 predominou, porque a quase todo momento
 o autor definiu os princípios da ética e da
 moral.

b)
 O autor teve como objetivo deixar claro
 o que é ética e o que é moral. "Uma
 pessoa é ética quando se orienta por princípios
 e convicções".

A partir dessas amostras das produções de alguns dos participantes, é possível notar que a maioria deles conseguiu responder satisfatoriamente as duas questões de acordo com a expectativa. Entretanto, nota-se também alunos que demonstraram desempenho menos satisfatório, pois produziram respostas parcialmente condizentes com o esperado. Dessa forma, tornam-se pertinentes algumas considerações.

Os alunos E, F, e H conseguiram apontar adequadamente as operações predominantes no texto, logo a forma como cada aluno optou por explicar suas considerações torna-se importante para esta pesquisa, que busca saber se o aprendiz alcançou a compreensão global do texto.

Assim, percebe-se que o aluno E não destacou passagens do texto nem índices linguísticos, e na resposta dada à questão **a**, já adiantou a resposta esperada para a questão **b**. Em relação à resposta dada na questão **b**, o aluno ampliou, reforçou a conclusão iniciada na questão **a**.

Já o aluno F citou trechos do texto para explicar as operações de pensamento, mas também não destacou índices linguísticos. Em relação à resposta do item **b**, a construção foi sucinta e eficiente, porque aponta o objetivo do autor e explica com palavras próprias o que foi entendido sobre o texto.

O aluno H não transcreveu trechos nem índices linguísticos na questão **a**, no entanto justificou com adequação sua resposta com discurso próprio, com base no conteúdo do texto. Sua resposta para a questão **b** causou reflexão nos pesquisadores, porque parece não atender à expectativa da compreensão, visto

que o aluno apresenta uma conclusão subjetiva nada ou pouco comprovável pelos elementos textuais.

O aluno J apontou adequadamente duas das três operações de pensamento que predominavam, porém sinalizou a “classificação” como sendo uma das operações, cometendo um equívoco. Ele não confirmou sua resposta com passagens do texto e índices linguísticos e apenas para a escolha da operação de definição apresentou, com palavras próprias, uma justificativa adequada. Ainda assim, na resposta da questão **b**, revelou ter construído uma compreensão razoável.

Essa análise da compreensão textual dos alunos permite verificar a validade da proposta didática com fundamentos cognitivistas e interacionais para formação de um leitor estrategista e ativo, conforme expectativas dos PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 66 – 70)

Considerações finais

Esta pesquisa inspirou-se na seguinte questão: Como produzir uma proposta didática, relacionada às operações de pensamento, para uso em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de favorecer a formação de estudantes mais habilidosos para ler textos? A resposta para essa questão foi construída com suporte em pressupostos teóricos e práticos da Psicologia Cognitiva e Comportamental (RATHS e outros 1977) e da Linguística Textual e Linguística Aplicada (KOCH e ELIAS, 2012; MARCUSCHI, 2008; GARCEZ, 2012; KLEIMAN, 2013a; KATO, 1995; SOLÉ, 2009). Este trabalho acadêmico focou cinco operações de pensamento essenciais para uma leitura eficiente: comparação, classificação, argumentação, hipótese e definição.

A pesquisa aqui empreendida pretendeu atingir os objetivos primordiais de apresentar e analisar os resultados da aplicação de uma proposta didática com atividades referentes às distintas operações de pensamento para auxiliar o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio a desenvolver nos alunos

uma competência mais eficaz na leitura/compreensão de textos. As reflexões teóricas, metodológicas e analíticas elaboradas ao longo deste estudo comprovam que esses objetivos foram alcançados.

Realizou-se pesquisa com estudiosos brasileiros e estrangeiros que tratam de operações de pensamento envolvidas na leitura competente de textos, escolheu-se cinco importantes operações como foco de trabalho - aquelas citadas acima - e foram apresentados conceitos dessas operações e exemplos de uso delas em enunciados e textos. Foi elaborado um material didático, contendo sínteses teóricas e atividades, e aplicado a um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Médio, de um colégio público da cidade de Londrina.

Os resultados obtidos no processo de aplicação revelaram que os alunos assimilaram bem os conhecimentos sobre as operações de pensamento focalizadas, pois foram capazes de identificá-las em enunciados e textos de circulação escolar e não escolar e utilizá-las estrategicamente, isto é, de modo consciente para construir sentidos coerentes quanto aos temas centrais discutidos nos textos, bem como às intenções dos autores.

Reconhecer os resultados positivos da aplicação desta proposta didática não significa considerá-la definitiva ou perfeita, e sim se defende que ela é viável e promissora. Com efeito, admite-se que, a partir dessa testagem, o material está em processo de avaliação para necessários redirecionamentos. Por exemplo, os pesquisadores notaram que, no começo das atividades, alguns alunos se prenderam bastante na busca de indicadores linguísticos para identificar as operações de pensamento, embora tenha lhes sido apresentado os indicadores como elementos auxiliares e não como determinantes para o entendimento global do texto.

Portanto, cabe considerar que a proposta didática, sucintamente explicitada neste artigo, por limitação de espaço, favoreceu o amadurecimento dos alunos enquanto leitores e se efetiva como um subsídio pedagógico produtivo para se conseguir um desempenho satisfatório dos estudantes nos exercícios de leitura e compreensão textual.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2 ed., São Paulo: Parábola, 2009.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1975.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 69-70.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e outros (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. P.65-85.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed., Campinas - SP: Pontes Editores, 2013a.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15 ed., Campinas - SP: Pontes Editores, 2013b.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 59-72.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 3ª ed., São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed., São Paulo: Lucerna, 48-61.
- MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- RATHS, Louis E. e outros. *Ensinar a pensar*. 2 ed., São Paulo: EPU, 1977.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris e outros (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- SOUZA, Luiz Marques; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUZA, Sônia Regina Antunes Naufal de. **Leitura de textos no Ensino Médio**: uma proposta didática. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. 2016.

Recebido em 27 de setembro de 2016

Aceito em 1 de novembro de 2016.

O SOFTWARE COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ESTIMULANDO A
LEITURA DE CRIANÇAS E JOVENS DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA

SOFTWARE AS A LEARNING TOOL: ESTIMULATING READING AMONG
CHILDREN AND TEENAGERS DIAGNOSED WITH DYSLEXIA

Márcia Cristina Zimmer

Centro Universitário Ritter dos Reis

marcia.zimmer@gmail.com

Jeize de Fátima Batista

Universidade Federal da Fronteira Sul

jeize.batista@uffs.edu.br

RESUMO:

Este estudo parte da necessidade de uma reflexão em busca de metodologias que favoreçam a prática pedagógica no que se refere ao trabalho inclusivo de crianças e jovens com dislexia. Vê-se que é imprescindível uma adequação dos contextos escolares às singularidades educativas especiais, de forma a garantir aos alunos um ensino-aprendizagem de qualidade. Dessa forma, após verificar os principais processos desviantes durante a leitura oral em crianças e jovens diagnosticados com dislexia, se buscará produzir e aplicar um software multimídia com jogos educativos, a fim de facilitar e ajudar esses alunos a partir de suas dificuldades a desenvolver uma atitude mais confiante e segura na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Distúrbios de leitura. Inclusão escolar. Instrumentalização de auxílio a alunos e professores.

ABSTRACT:

This study comes from the need of reflection in search of methodologies that favor the pedagogical practice concerning the inclusive work for children and young adults presenting reading disorders called dyslexia. It has been noticed that it's indispensable to have an adequacy of the school settings to the special educational singularities, in order to guarantee to the students a quality teaching and learning process. Thus, we intend to verify the main deviant processes during oral reading in children and young adults diagnosed with dyslexia, as well as which through the creation and application

of a multimedia software with educational games so that they can identify the signs and help students with dyslexia with their difficulties, facilitate and help these students, starting out from their difficulties, to develop a more confident and secure attitude towards learning.

KEYWORDS: Reading disorders. School Inclusion. Instrumentalization of help for students and teachers.

Introdução

A leitura sempre foi algo constante na vida do ser humano. Lê-se por prazer, por saber e por poder, e ainda para desenvolver aprendizagens. Não se pode negar a importância que a leitura tem na vida dos seres humanos. O mundo é leitura e pede por ela todos os dias, e isso a torna relevante e imprescindível para o crescimento intelectual dos indivíduos, bem como para a imersão numa sociedade letrada e em constante mudança.

No sistema educacional não é diferente, a leitura está sempre presente. Daí a importância de sua aplicação num contexto letrado e dinâmico, de valorização do aluno a partir de metodologias que possam favorecer e promover o ato de ler para todos. A leitura deve ser considerada pelo educador como uma ferramenta pedagógica significativa e decisiva no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, vê-se que nem sempre isso acontece, principalmente quando se trata de leitura para crianças e jovens com dificuldades especiais.

A existência de problemas de ensino é inegável: professores carentes de formação específica, escolas carentes de material, famílias limitando o acesso às experiências culturais mediadas pela língua - todos esses fatores impactam o desempenho do aluno. Ainda assim, uma porcentagem dos alunos que fracassam enfrenta um nível adicional de desafio, expresso em predisposições genéticas e padrões de desenvolvimento que dificultam a aprendizagem da leitura (CASTRILLON, 2013), como se pode verificar no depoimento abaixo.

[...] Essa era uma situação bastante comum (e secreta) nos meus primeiros anos escolares, Eu pensava que não ouvia direito, que não entendia o que havia sido dito ou que era um “burro” mesmo. Afinal, até o meu pai me dizia: “Deixa de ser “burro, moleque! [...] Minha mãe...” “Você é preguiçoso”, minhas professoras...” “Você não consegue aprender”, “Não estuda para as provas” (MAGRI FILHO, 2011, p.17,21).

A falta de conhecimento e o despreparo por parte de pais e professores no reconhecimento e identificação de um distúrbio/ transtorno¹ de aprendizagem, podem, muitas vezes, causar danos irreversíveis na vida da criança. Rótulos como de “preguiçosos”, “desinteressados”, “indisciplinados”, “desatentos”, “desleixados” são algumas das marcas que, além de gerar um sofrimento psicológico, criam uma espécie de bloqueio, impedindo a criança de superar suas limitações e chegar ao aprendizado possível.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016) a dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Dessa forma a escola e os pais têm um papel fundamental no trabalho com alunos que apresentam esse transtorno de aprendizagem. A dislexia não significa pouca inteligência; ela demanda uma forma especial de aprender. Assim, é necessário restaurar a confiança das crianças, valorizando o esforço que fazem, mostrando interesse pelas suas dificuldades e manifestando vontade em ajudá-las. É importante também criar estratégias para que essas crianças possam ultrapassar as suas dificuldades.

Dessa forma este trabalho abordará num primeiro momento a respeito da definição de dislexia, bem como o funcionamento do cérebro disléxico, em seguida tratará sobre a escola enquanto instituição inclusiva e, após, apresentará um software como proposta de metodologia de tratamento e ferramenta de ensino.

¹ Há uma pequena diferença entre os significados dos termos distúrbio e transtorno. O distúrbio de aprendizagem é definido como um “termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas” (COOLARES E MOYSÉS, 1993, p.32). Por outro lado, o transtorno de aprendizagem é um “termo utilizado quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência” (DSM IV- APA, 1995, p.46). Percebe-se, então, que o termo “distúrbio” é mais abrangente, abarcando o transtorno. Dessa forma, neste trabalho serão usados como sinônimos.

1. Definição de dislexia

Uma das dificuldades de aprendizagem da leitura e foco principal deste estudo é a dislexia. Muitos estudos têm buscado respostas e caminhos para definir esse transtorno e, até mesmo, encontrar alternativas para o ensino e aprendizagem de crianças disléxicas.

Os descobridores da dislexia, no início do século XX (MORGAN et al., 2009), concebiam-na como uma patologia fundamentalmente visual, “uma cegueira congênita para as palavras”. De acordo com eles, o sistema visual dos disléxicos misturava e confundia as letras, particularmente aquelas que se assemelham em espelho, como “b” e “p”, ou “b” e “d”, ‘p’ e ‘q’. O grande público parece ainda aderir a esta hipótese, que não é, além do mais, desprovida de pertinência. Contudo, as pesquisas não lhe atribuem tanta importância quanto no passado. A atenção se deslocou em direção ao papel da decodificação fonológica (DEHAENE, 2012). A partir de então, os estudos sobre a dislexia ganharam espaço nas pesquisas de vários especialistas e em vários países da Europa, Estados Unidos e Argentina.

No Brasil, as pesquisas em dislexia chegaram à década de 80 com o empresário Jorge Simeira Jacob, que descobriu um tipo de distúrbio de aprendizagem em seu filho. Foi para Inglaterra em busca de informações e conheceu a Associação Britânica de Dislexia – BDA, trazendo os conhecimentos para o Brasil (São Paulo), onde fundou a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, que se preocupa em reeducar e diagnosticar o distúrbio (NUNES, 2012).

Etimologicamente, a palavra “dislexia” é constituída pelo radical “dis”, que significa distúrbio ou dificuldade, e pelo radical “lexia”, que significa leitura no latim e linguagem no grego. Ou seja, o termo dislexia refere-se a um distúrbio na leitura e é aceito como um subgrupo de desordens dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem (CRUZ, 2007).

Desse modo, pessoas com dislexia têm grandes dificuldades em reconhecer letras e palavras, bem como em interpretar e compreender informações que sejam apresentadas sob a forma de escrita.

Nesse mesmo caminho, Sampaio (2011) ressalta que a dislexia é um distúrbio na leitura que afeta a escrita, e que é normalmente detectada a partir da alfabetização, momento em que a criança inicia o processo de leitura. A autora destaca, também, que o problema torna-se bastante evidente quando a criança tenta soletrar letras com muita dificuldade e sem sucesso.

Na visão de Fonseca (1995), a dislexia consiste de uma desordem manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional,

adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural. E, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos.

Snowling e Hulme (2013) ressaltam que os problemas que os leitores comprometidos apresentam na aquisição da consciência fonológica são confirmados por diferenças robustas entre essas crianças e seus pares de desenvolvimento típico em medidas que avaliam a sensibilidade a rimas, segmentação fonêmica, síntese sonora e medidas afins da consciência fonológica. Os autores acrescentam que a dislexia poderia ser mais adequadamente definida como um transtorno básico e amplo que afeta a capacidade da criança decodificar a escrita.

Condemarim (1986) expressa seu pensamento sobre dislexia, afirmando que a mesma é caracterizada por um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura.

Já Shaywitz (2006) destaca que a dislexia não reflete um defeito generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência inerente a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico. Este é a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras que são segmentadas em sons elementares. O autor também chama a atenção para o fato de que esse problema de linguagem representa uma dificuldade em leitura, escrita e soletração, e não diz respeito à capacidade de pensar.

De acordo com Petrossi (2004), apesar da assustadora impressão do termo, a dislexia não é uma doença. Ela é um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico relacionado à leitura. O que ocorre são falhas nas conexões cerebrais. Assim, a pessoa disléxica tem dificuldade para associar o símbolo gráfico e as letras ao som que elas representam e não consegue organizá-los mentalmente numa sequência coerente.

Mesmo apresentando limitações, é importante que a criança disléxica não seja vista como doente, mas como indivíduo capaz e saudável que apresenta dificuldades na área da linguagem e necessita de ajuda e tratamento diferenciado no âmbito escolar para que possa alcançar os objetivos de cada série e superar as barreiras que encontrar sem sentir-se desmotivado para isso.

Outro ponto importante é considerar que a dislexia não tem relação nenhuma com falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com problemas visuais ou auditivos como causa principal.

A partir dos conceitos estudados neste capítulo, é possível perceber que crianças e jovens com dislexia apresentam alterações no processamento fonológico, falha nas habilidades semânticas e sintáticas o que dificulta o acesso à

leitura efetiva e compreensiva. Entretanto, vale ressaltar que, quando a dislexia é diagnosticada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais desses alunos podem ser evitados, podendo ultrapassar barreiras e chegar a uma aprendizagem significativa.

2. O funcionamento do cérebro disléxico

O processo como o cérebro torna possível a linguagem é estudado pela neurolinguística. Os neurologistas estudam o cérebro e o sistema nervoso, mas aqueles que contribuem para o campo da linguística estudam a neurologia humana e os problemas de comportamento quando se produz alguma lesão no cérebro ou no sistema nervoso (OBLER; GJERLOW, 1999). Dessa forma, a neurolinguística se torna um campo de fundamental importância quando falamos em um cérebro disléxico.

De acordo com Dehaene (2012), praticamente todos os estudos de imagem cerebral da dislexia encontram uma subativação na região temporal posterior esquerda nos disléxicos. Isso se observa não somente no adulto, mas igualmente na criança de 8 a 12 anos, onde são notáveis as perturbações de leitura. Ainda segundo o autor, nos disléxicos, o córtex frontal inferior esquerdo (região da Broca) é, com frequência, superativado durante a leitura, ou durante outras tarefas fonológicas, enquanto no cérebro normal o processamento da leitura é distribuído entre mais centros no córtex frontal e temporal.

Então, pode-se perceber que o cérebro busca uma compensação pela atividade fraca das regiões posteriores de decodificação e se engaja numa tentativa de resgate da leitura controlada e consciente, embora muitas vezes sem sucesso.

É importante também levar em conta que os disléxicos apresentam uma relativa hiperatividade no giro frontal inferior esquerdo, em conjunto com uma hipoatividade no giro temporal superior, no giro angular e no córtex. Também ressalta que as diferenças estruturais entre o cérebro das pessoas com dislexia e o das pessoas sem dislexia concentram-se fundamentalmente no plano temporal (ALMEIDA, 2009).

Desse modo, pode-se afirmar que a dislexia está associada a anomalias do cérebro, porém, graças aos avanços em pesquisas e estudos de experiências, hoje é possível imaginar métodos e alternativas com a finalidade de melhorar a aprendizagem e a reeducação da leitura em crianças e adultos com dislexia.

De acordo com Almeida, o cérebro precisa de ginástica. Sem isso, por mais rica que seja a herança genética recebida, nada será feito sozinho (2009). Assim, é importante que pais e professores de crianças disléxicas não se “entreguem”

à falta de esperanças, ao contrário, a busca por tratamento e auxílio deve ser constante. Mesmo com suas limitações, a criança poderá ultrapassar barreiras e vencer obstáculos a caminho de melhorias e aprendizagens.

É aqui que entra em questão a necessidade de ferramentas de apoio pedagógico, tais como os softwares desenvolvidos para auxiliar na aprendizagem de leitura de disléxicos. Assim, a próxima seção propõe alternativas metodológicas para pais e profissionais da educação em relação ao diagnóstico, atitudes e procedimentos que podem auxiliar a criança ou jovem com dislexia.

3. Os jogos computacionais: uma metodologia de tratamento

As pesquisas relacionadas à dislexia sugerem que as dificuldades de leitura na maioria das crianças são causadas por déficits básicos na codificação fonológica ou falta de organização segmental no nível das palavras e frases. Como já visto neste estudo, sabe-se que não há cura para dislexia; entretanto, é possível buscar caminhos que amenizem os sintomas com metodologias e tratamentos que diferenciam a forma de aprendizado.

Assim, cabe aos educadores e aos especialistas desenvolver respostas instrucionais flexíveis e caminhos que favoreçam o sucesso escolar possível para cada aprendiz, independente do nível de dificuldade.

Programas remediativos devem ser utilizados de forma intensiva e sistemática, para que novas aprendizagens e competências executivas sejam fixadas e generalizadas. Estes programas, disponíveis comercialmente ou em publicações científicas, têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências específicas em duas grandes áreas: codificação/ decodificação (mecânica) e compreensão (semântica). O aluno disléxico deve ter acesso a esta instrução suplementar fora da sala de aula, com o educador especializado, que irá escolher os melhores instrumentos e orientar na execução das atividades (CASTRILLON, 2013, p, 397).

Um caminho que tem sido proposto por vários pesquisadores na área da dislexia são os softwares educativos. Dehaene (2012) afirma que a informática fascina as crianças e propõe que uma das estratégias consista em apresentar a reeducação sob forma de jogo no computador. E ainda destaca que os softwares podem se adaptar a cada criança. Ressalta que aqueles mais competitivos detectam o nível da criança e propõem automaticamente os problemas adaptados e o computador segue os progressos das crianças.

Nesse mesmo sentido, Castrillon (2013) salienta que os programas computadorizados apresentam oportunidades diferenciadas para a sua prática, bem como ajuste com o grau de dificuldade de acordo com o nível instrucional de cada aprendiz; interface motivadora; registro sistemático do progresso; facilidade de acesso, em casa ou na escola. Também enfatiza que softwares de remediação não são apenas joguinhos, mas atividades que oferecem desafios gradativos, de acordo com a taxa de sucesso do aluno e, além disso, produzem feedback para o educador.

Segundo Sampaio (2014) os jogos ou programas mais eficazes para desenvolver as habilidades de leitura são aqueles que procuram reforçar as habilidades das crianças em consciência fonológica, nomes de letras e sons, leitura e ortografia de palavras e leitura de frases simples. A autora ainda sugere um programa de reeducação que inclua: atividades que desenvolvam a consciência fonológica – perceber, identificar e manipular os sons da linguagem oral; reconhecimento fônico – como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem oral; um trabalho com pronúncia – decodificação e, ainda, leitura de palavras à primeira vista (SAMPAIO, 2014).

É possível, portanto, perceber que as atividades no computador são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem da criança disléxica. Logicamente que essas atividades devem ser dosadas em sessões cotidianas e renovadas ao longo das semanas. Muitos estudos e pesquisas demonstram que a plasticidade cerebral no homem é maximizada pela repetição intensa de uma mesma tarefa, intercalada por períodos de descanso. Entretanto, é importante que a reeducação suscite na criança atenção e prazer (DEHAENE, 2012).

Dessa forma, ao se tentar entender e ajudar os alunos, pesquisadores e professores estarão melhorando o ensino para todos na sala de aula. Estratégias e novas metodologias de intervenção podem e devem ser desenvolvidas para remediar dificuldades específicas, este é o fundamento deste trabalho.

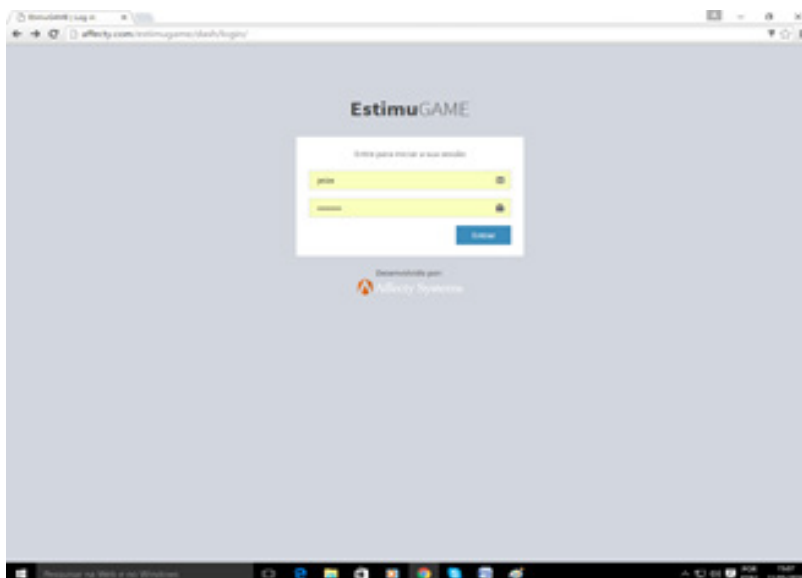
4. Software como ferramenta de auxílio

Buscando alternativas e metodologias que favoreçam o ensino da leitura para crianças com dislexia, e a pesquisadora desenvolveu em conjunto com profissionais da área da Ciência da Computação da empresa Affecty Systems, da cidade de Santo Ângelo/RS, atividades e jogos educativos multimídias, próprios para crianças e jovens com dislexia, exibidos em forma de software.

Para a elaboração das atividades, a pesquisadora baseou-se nas tecnologias assistivas² e buscou, junto a Associação Brasileira de Dislexia, bem como no material Confias³, subsídios para elaborar as atividades.

As atividades buscam desenvolver estímulos para aumentar a consciência fonêmica a partir de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, rimas e sons. O aplicativo foi denominado Estimugame. Ao acessar o endereço eletrônico <http://affecty.com/estimugame>, o participante deve inserir o nome de usuário e a senha, previamente cadastrados em conjunto com o administrador, conforme se observa na figura 1.

Figura 1 – Usuário e senha. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.

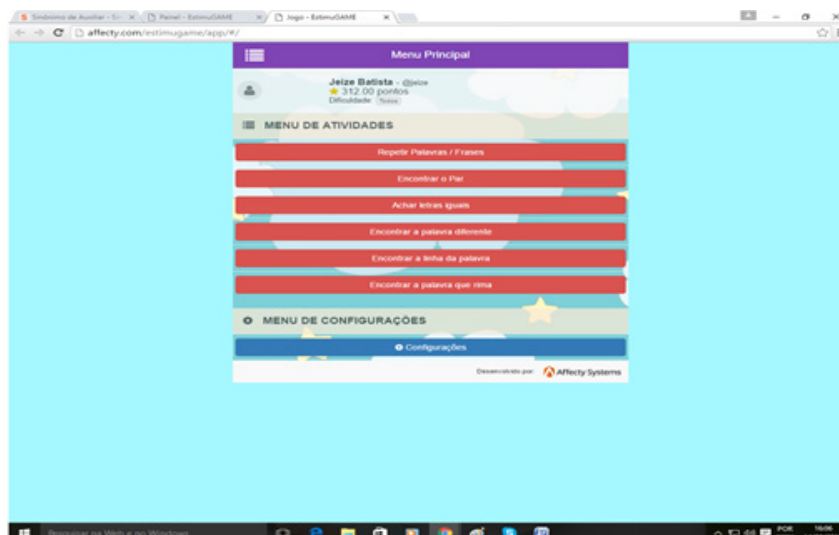


² Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & TONOLLI, 2006, p. 02).

³ O Confias é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Foi organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicóloga, na busca de um teste fidedigno para a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras (MOOJEN, et al. 2014, p.10)

A partir disso, os usuários têm acesso ao menu principal no qual podem selecionar, no menu de atividades, qual tarefa desejam desenvolver. Os jogos envolvem: repetir palavras/frases com multimídia, encontrar pares de letras, identificar letras, encontrar palavras diferentes, encontrar palavras camufladas e encontrar palavras que rimam. Ver figura 2 abaixo.

Figura 2 – Menu principal. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



Também no menu principal o usuário encontra o menu de configurações, no qual pode selecionar o nível de dificuldade que pretende jogar: fácil, médio, difícil ou, se preferir, todos os níveis.

Como já mencionado neste trabalho, a leitura do disléxico se dá de maneira silábica, devido a déficits básicos na codificação fonológica ou falta de organização segmental no nível das palavras bem como devido a distúrbios relativos à consciência fonológica. Assim, o disléxico soletra as letras e sílabas com dificuldade, buscando associar os sinais gráficos a um som da língua para chegar à palavra. Cabe lembrar, também, que há uma tendência a troca de letras, inversões silábicas, omissões, etc.

Acredita-se, que as atividades que enfatizam assimilação de fonemas ajudam o disléxico a reconhecer sons, sílabas e palavras para, a partir disso, chegar às frases. As atividades de recuperação exigem atenção e repetição. Alguns

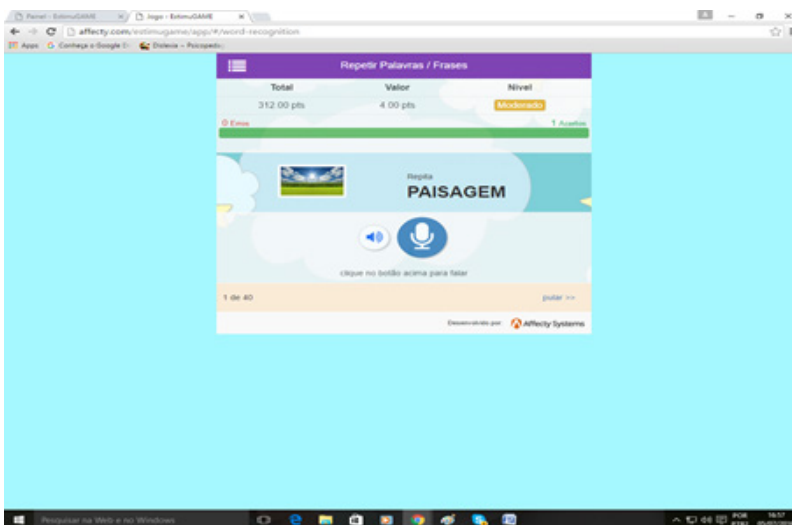
estudos sugerem que um tratamento adequado, administrado ainda cedo na vida escolar de uma criança pode corrigir as falhas nas conexões cerebrais, facilitando e auxiliando nos processos de leitura de uma maneira gradativa e eficaz.

Todas as atividades foram apresentadas aos usuários via áudio. A primeira tarefa está no nível da palavra e de frases, na qual os participantes ouvem os termos e devem repeti-los corretamente. Conforme instrução do Confias (MOOJEN, et al. 2014) foram usadas imagens correspondentes às palavras como instrumento lúdico para auxiliar na memória.

Nessa atividade, o participante visualiza a escrita da palavra, ouve a pronúncia e a repete. O mesmo procedimento ocorre também com as frases. Espera-se que por meio dessa tarefa os participantes estimulem progressivamente a habilidade da consciência dos fonemas e de sua correspondência com os grafemas, pronúncia e compreensão de palavras e frases.

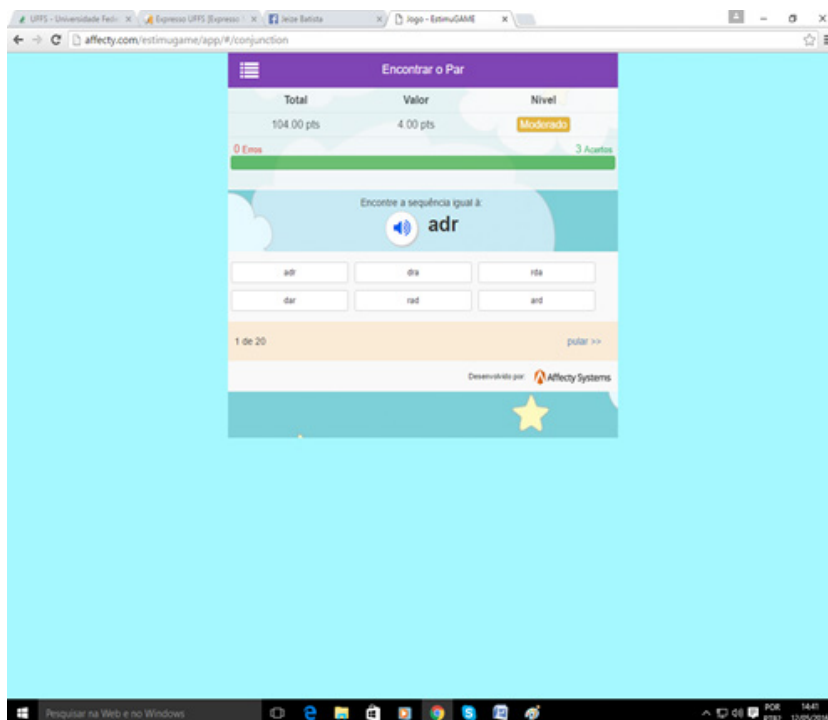
Na parte superior há o total de pontos que podem ser atingidos para cada atividade, o escore que o participante obteve e o nível da tarefa. Verificar a seguir na figura 3.

Figura 3 – Atividade de repetição de palavras e frases. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



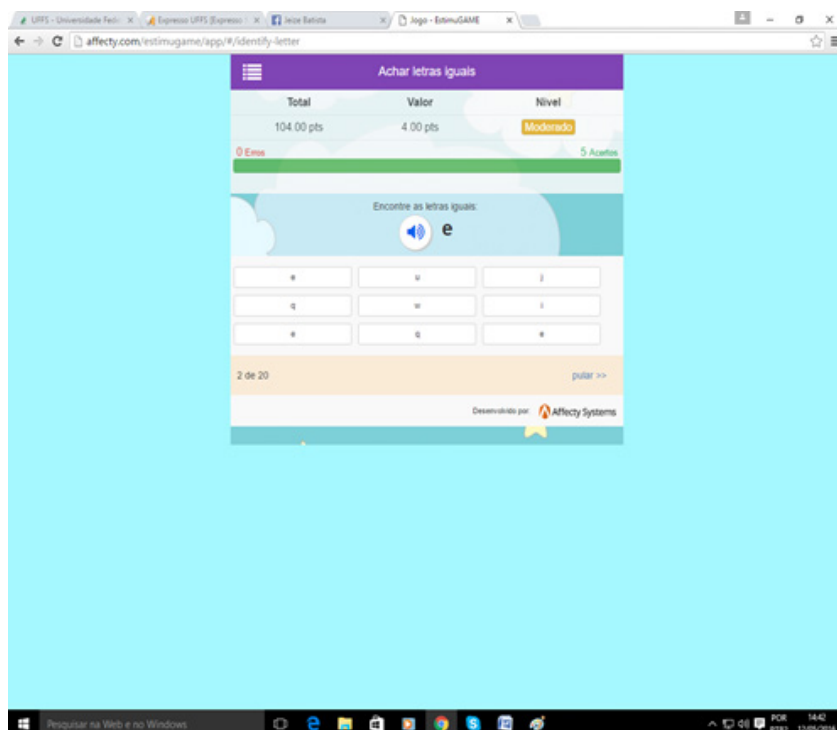
A segunda proposta consiste em auxiliar o participante a encontrar sequências de letras iguais. esta atividade busca uma reeducação cerebral pela prática da repetição e reconhecimento por meio do desenvolvimento das habilidades de ver/ler, ouvir, observar e executar a tarefa, como exemplificado na figura 4.

Figura 4 – Atividade de reconhecer e encontrar o par. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



Como terceira tarefa, o usuário é incitado a encontrar as letras iguais. Assim como a atividade anterior, esta tarefa exige reconhecimento fonêmico e gráfico, na qual o participante terá que encontrar, entre as opções, todas as letras iguais (marcando mais que uma opção), conforme mostra a figura 5 abaixo.

Figura 5 – Atividade para achar letras iguais. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.

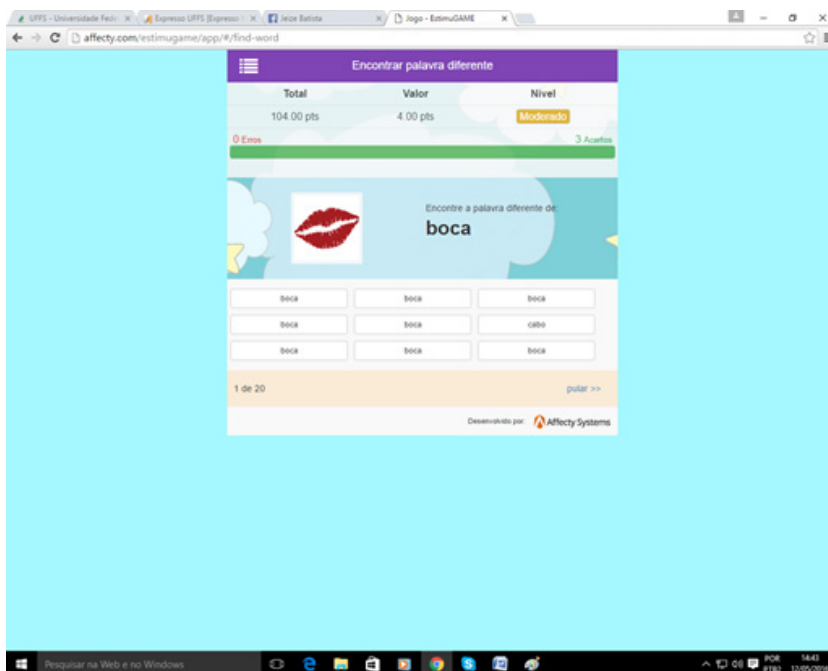


A quarta atividade corresponde a encontrar a palavra diferente. As crianças e jovens disléxicos invertem as palavras de maneira total ou parcial, por exemplo, “*casa*” é lida “*saca*”, há desse modo, uma troca na sequência de grafemas. Copiam de forma errada as palavras, mesmo observando na lousa ou no livro como são escritas. Em geral, as professoras ficam desesperadas: “como podem - pensam e reclamam - ela está vendo a forma correta e escreve exatamente o contrário?”. Ora, o processamento da informação lexical entre os disléxicos, que é de ordem cerebral, está invertida ou simplesmente deficiente (ALMEIDA, 2008). Observar o modelo na figura 6.

Assim, jogos de atividades de reconhecimento gráfico e fonêmico ajudam no desenvolvimento da memória e auxiliam nas dificuldades, como um estímulo para superação. É importante ressaltar que os jogos são apenas ferramentas de

ajuda, entretanto os principais agentes das mudanças são os próprios alunos, na medida em que buscam ultrapassar suas barreiras e prosperar.

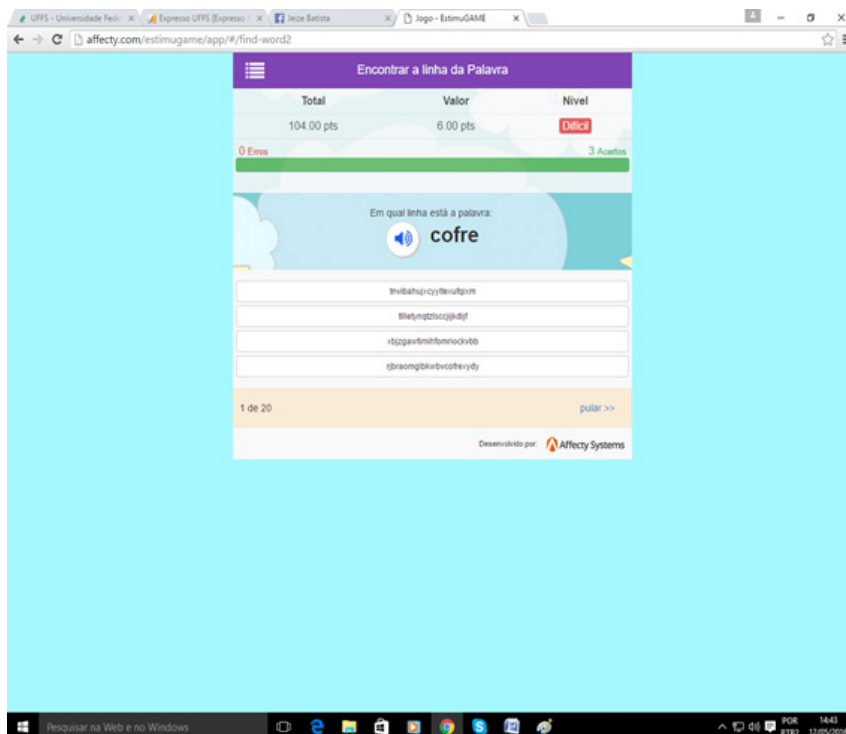
Figura 6 – Atividade para encontrar a palavra diferente. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



A quinta proposta convida o usuário a encontrar a palavra em meio a várias letras. É uma tarefa que demanda bastante atenção, na qual entre várias letras diferentes esconde-se uma palavra. Esta atividade busca desenvolver no disléxico a habilidade de percepção e reconhecimento grafo-fonêmico.

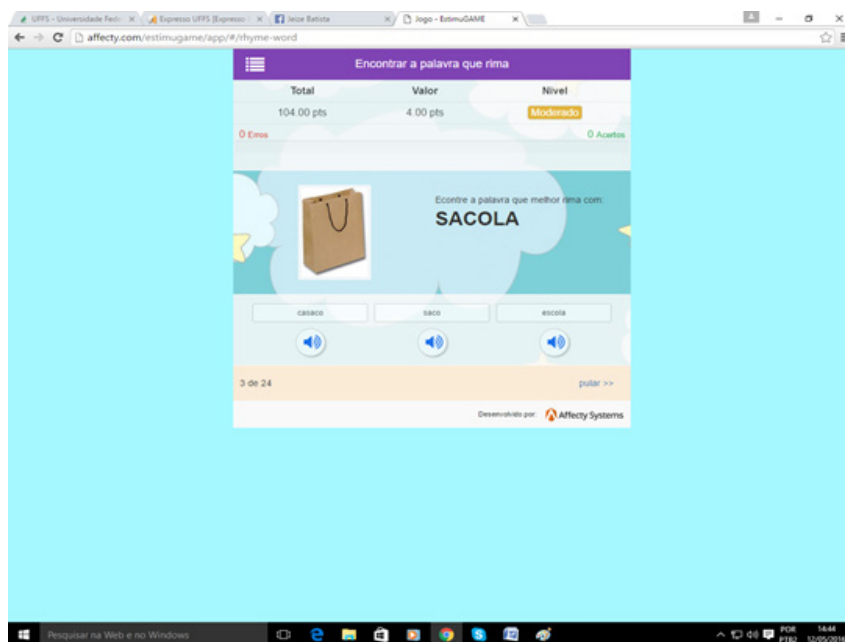
A reeducação por meio de jogos computacionais que envolvem reconhecimento de sílabas, palavras, fonemas, grafemas permite restaurar uma atividade cerebral próxima da normal nas crianças disléxicas (DEHAENE, 2012). Ver exemplificação da atividade no modelo apresentado na figura 7.

Figura 7 – Atividade para encontrar a palavra em meio a várias letras. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



Na sexta tarefa, o participante deverá encontrar a palavra que rima. O trabalho com rimas serve para estimular a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de perceber a estrutura sonora da palavra. É importante para o disléxico perceber que peteca rima com sapeca, por exemplo. Dessa forma ele vai assimilando e correlacionando os sons e as palavras. Em outra etapa, todos esses elementos serão associados ao significado das palavras facilitando a compreensão e leitura dos textos. Observar exemplo na figura 8.

Figura 8 – Encontrar a palavra que rima. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.



O sucesso desse treinamento depende de sessões cotidianas intensivas e renovadas ao longo de várias semanas. Numerosos estudos demonstram que a plasticidade cerebral no homem é maximizada pela repetição intensa de uma mesma tarefa, intercalada por período de descanso. Também é importante destacar que essas atividades devem suscitar atenção e prazer nos participantes.

Uma reeducação intensiva pelo computador permite restaurar atividades cerebrais nas crianças e jovens que sofrem com a dislexia. Em estudos recentes, imagens mostraram as regiões cerebrais sendo ativadas quando as crianças julgam se duas letras rimam, por exemplo (DEHAENE, 2012).

O aplicativo também permite ao administrador acompanhar os usuários quanto aos erros e acertos obtidos nas tarefas, bem como ao número de acessos e tempo destinado às atividades por meio de um relatório de cada usuário, conforme observado nas figuras 9 e 10. Além disso, possibilita ao administrador inserir novos usuários e acrescentar, modificar ou excluir atividades no aplicativo de acordo com as necessidades sentidas.

Figura 9 – Relatório dos usuários. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.

Usuario	Nome de usuário	Nome	Média Geral
9	matheus	Matheus SS	11,77
11	jeize	Jeize Batista	10,66
12	Márcia	Márcia Zimmer	11,42
14	Rose	Rose Kutzer	0,00
15	tainara	Tainara Roberta Jozwalk da Lurz	0,00
16	Otaniel	Otaniel VK	0,00
17	Gabriel	Gabriel Henrique Iuanson Batista	13,53
18	Matheus	Matheus Trojack Kronbauer	0,00
19	Thiago	Thiago Nikitiz	0,00
20	Carla	Carla D. Machado	0,00
21	Monika	Monika Cavalheiro	14,50

Figura 10 – Relatório de logs dos usuários. Autoria: Jeize de Fátima Batista com assessoria da empresa Affecty Systems.

Data	Usuário	Atividade	Acertou?	Aviso
11/05/2016 18:11:13	[#21] Monika Cavalheiro	[#17] Encontrar Letra	Sim	---
11/05/2016 18:10:03	[#21] Monika Cavalheiro	[#29] Achar o Conjunto	Sim	---
11/05/2016 17:27:32	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#17] Encontrar Letra	Sim	---
11/05/2016 17:26:47	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#29] Achar o Conjunto	Sim	---
11/05/2016 17:13:01	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#17] Encontrar Letra	Sim	---
11/05/2016 17:11:41	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#78] Encontrar Palavra	Sim	---
11/05/2016 17:10:58	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#44] Palavra Diferente	Sim	---
11/05/2016 17:10:37	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#18] Encontrar Letra	Sim	---
11/05/2016 17:10:24	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#17] Encontrar Letra	Sim	---
11/05/2016 17:09:55	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#30] Achar o Conjunto	Sim	---
11/05/2016 17:09:43	[#17] Gabriel Henrique Iuanson Batista	[#29] Achar o Conjunto	Sim	---
11/05/2016 14:48:05	[#11] Jeize Batista	[#30] Achar o Conjunto	Sim	---
11/05/2016 14:47:55	[#11] Jeize Batista	[#29] Achar o Conjunto	Sim	---
10/05/2016 21:54:46	[#9] Matheus SS	[#60] Palavra Paródima	Sim	---
10/05/2016 21:54:40	[#9] Matheus SS	[#39] Palavra Paródima	Sim	---

Desse modo a elaboração do software atende ao proposto no capítulo 3 deste trabalho, como ferramenta de auxílio por meio de atividades que possam favorecer e estimular alunos com dificuldades de leitura, diagnosticados com dislexia. É um aplicativo que propõe estratégias de reeducação sob forma de jogo no computador, com níveis de dificuldade, registro sistemático do progresso, facilidade de acesso, em casa ou na escola. E, retomando Castrillon (2013), não são apenas joguinhos, mas atividades que oferecem desafios gradativos, de acordo com a taxa de sucesso do aluno e, além disso, produzem feedback para o educador.

Considerações finais

Partindo do exposto neste trabalho, vê-se a necessidade de buscar metodologias que venham favorecer o aprendizado de alunos com dificuldades especiais. Cabe destacar que com os avanços tecnológicos, novas possibilidades nasceram e tanto a escola quanto os professores não podem ficar fora dessa realidade.

Não basta somente ter computadores ou meios digitais se os professores não forem capazes de fazer uma relação educativa coerente entre seu trabalho e as ferramentas. Ou seja, o professor é quem dá o sentido pedagógico ao processo. Se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo (MORGAN, 2009).

Nesse mesmo sentido, Leffa (2006) destaca que o computador não substitui o livro ou o professor e, ainda, ressalta que ele é apenas um instrumento, mas necessário. Dessa forma, o professor tem um papel de estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, em pesquisar, e buscar a informação mais relevante, contemplando o uso das TICS que melhor se adaptem ao seu método de ensino.

O mundo está avançando cada vez mais, e a educação precisa acompanhar esse caminho. Não se pode somente pensar em uma aula aos moldes tradicionais de ensino, principalmente quando pensamos nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, torna-se indiscutível o uso das TICS na sala de aula. Contudo, ainda é necessário pensar em como elas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira a promover o conhecimento. Para isso, cabe aos protagonistas da história determinar o sucesso dessa aplicação, como instituições de ensino, os professores e os alunos.

Referências

- ABD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula>> Acesso em: 11/04/2016.
- ALMEIDA, Norma Martins de. Aprendizagem: normal e prejudicada. São Paulo: Santos Editora, 2009.
- ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. Dislexia. Planeta Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1328>> Acesso em: 19/05/2016.
- BERSCH Rita. TONOLLI, José. Tecnologia Assistiva. 2006. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 13/04/2016.
- CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz. In: ALVES, Luciana; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone. Org(s). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 371-404.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A História não contada dos distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES nº28, Campinas: Papyrus, 1993, p. 31-48.
- CONDEMARIN, Mabel (org). Maturidade Escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para a aprendizagem escolar. Enlivos. 1986.
- CRUZ, Vitor. Uma abordagem Cognitiva da Leitura. Lisboa: Lidel, 2007.
- DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LEFFA, Vilson J.. Aspectos de leitura. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MAGRI FILHO, Hélio. Sou Disléxico... e daí? São Paulo: M. Books do Brasil
- MOOJEN, Sônia Maria Palaoro (coord.) et al. CONFIAS: Consciência Fonológica: instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Ed. Ver. - Casa do Psicólogo, 2007.
- MORGAN, J. M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Artigo Publicado em 2009. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/121/108>> Acesso em: 13/04/2016.

- NUNES, Daniella Carla dos Santos. Superando a dislexia: um estudo de caso de uma dislética no município de porto velho. TCC – ULBRA – Porto Velho, 2012. Disponível em: <http://www.ulbra.br/portovelho/wp-content/uploads/2012/07/TCC-II-DANIELLA-CARLA-PDF.pdf>> Acesso em 06/07/2015.
- OBLER, Loraine K., GJERLOW, Kris. A linguagem e o cérebro. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PETROSSI, Eduardo. O que é Dislexia. Revista Superinteressante. Edição 207, dezembro de 2004. Disponível em <<http://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-dislexia>> Acesso em: 08/04/2016.
- SAMPAIO, S. Dificuldades de aprendizagem: a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.3.ed. Rio de janeiro: Wak Editora, 2011.
- SHAYWITZ, Sally. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura/ Sally Shaywitz; tradução Vinicius Figueira - Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SNOWLING, Margaret J. HULME, Charles. A ciência da Leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

Recebido em 9 de janeiro de 2017.

Aceito em 29 de março de 2017.

A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA EM DIFERENTES
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

FLUENCY AND READING COMPREHENSION AT DIFFERENT
LEVELS OF SCHOOLING

Vera Pacheco

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
vera.pacheco@gmail.com

Alcione de Jesus Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
alcionejs@yahoo.com.br

RESUMO: Fluência de leitura é a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação, apresentam níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos níveis de leitores escolarizados. Por essa razão, a compreensão da leitura também é comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. O nosso objetivo foi investigar em que medida a velocidade, precisão e compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência de leitura; compreensão de leitura; nível de escolaridade.

ABSTRACT: Reading fluency is the ability and accuracy with which the individual decodes a text. Readers in process of schooling, for spending too much time decoding, they presents levels of speed and accuracy of reading lower than the levels of schooled readers. Therefore, reading comprehension is also compromised, since there is no room and time to carry out complex operations such as parsing, semantic integration of the constituents of the sentence and integration of sentences in textual organization, important processes in reading comprehension. Thus, our objective was to investigate to what extent the speed, accuracy and reading comprehension are related to the educational level.

KEYWORDS: reading fluency; reading comprehension; levels of schooling.

Introdução

Muito embora, por muito tempo, tenham sido negligenciadas questões relacionadas à fluência de leitura, após a publicação, em 2000, do *National Reading Panel* (NRP), muitas pesquisas lançaram-se sobre essa temática (HUDSON *et al* 2009). Antes, concebia-se a fluência de leitura como sendo o resultado do reconhecimento instantâneo de palavras. Mais recentemente, sobretudo após a publicação do NRP, bem como com o surgimento de novos métodos e com o avanço tecnológico, o campo de pesquisa acerca da fluência de leitura alargou-se. Passou-se a pensar em conceitos relacionados ao processamento cerebral, processos interativos, bem como na mobilização de diversos processos cognitivos envolvidos no processamento da leitura, nos quais se inclui a compreensão leitora. Nesse sentido, a instrução e a experiência em leitura passaram a ser foco de interesse na avaliação da competência leitora (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

A psicologia cognitiva investiga os processos cognitivos envolvidos na leitura, partindo de uma abordagem de processamento da informação. Nessa perspectiva, o reconhecimento rápido e automático de palavras possibilita que mais espaço seja dispensado na memória de trabalho para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura (MORAIS, 1996; LA BERGE; SAMUELS, 1974; RASINSKI, 2006; PERFETTI 1985, 1988, 2001).

La Berge e Samuels (1974) preconizaram que a baixa compreensão leitora, em muitos casos, sinaliza para um alto investimento de recursos cognitivos em aspectos mais superficiais da leitura como a decodificação, de modo que o esforço gasto nesta tarefa esgotaria os recursos cognitivos que poderiam ser investidos na compreensão.

Apesar de não haver ainda um consenso em relação à definição do conceito de fluência de leitura, este tem sido definido como a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. O reconhecimento automático das palavras possibilita ao leitor um grau de fluência que o faz gerenciar o texto com precisão e suavidade de modo que o foco da sua leitura volta-se para a compreensão do material lido.

A leitura fluente pode ser definida, ainda, como o desenvolvimento e aprimoramento da automaticidade em processos perceptual, fonológico, ortográfico, morfológico e semântico, necessários para a leitura. Após o desenvolvimento desses processos, a fluência de leitura refere-se à expressividade, precisão e

velocidade na decodificação, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, velocidade de fala, entonação, ênfase, ritmo, permitindo, assim, que a atenção seja direcionada para a compreensão.

O leitor não fluente apresenta uma leitura não fluida, sem ritmo, sem suavidade, desconexa. Com isso, o foco da sua atenção está voltado para a decodificação no nível da palavra de modo que a compreensão do material lido acaba por ficar prejudicada. Por esta razão, a fluência de leitura vem sendo atrelada à velocidade com que o indivíduo decodifica o texto. A rapidez com que o leitor transforma o texto em linguagem falada tem sido identificada como um importante componente de proficiência em leitura (ALLINGTON, 1983).

Uma leitura fluente comporta, então, elementos básicos quais sejam: i) precisão de leitura, ii) expressividade característica da linguagem oral, iii) prosódia adequada (HUDSON, MERCER, E LANE, 2000).

Fluência de leitura, em linhas gerais, pode ser entendida como a habilidade de ler textos em voz alta com prosódia, precisão e velocidade adequadas, contribuindo significativamente para o reconhecimento automático das palavras, cooperando com a compreensão do material lido (BREZNITZ, 2006).

Do ponto de vista da psicolinguística cognitiva, no processamento da leitura são indispensáveis dois componentes: (i) decodificação – por meio do qual as palavras são reconhecidas mediante a análise de suas características visuais; (ii) integração sintática e semântica – atrelados à compreensão e à integração de unidades linguísticas mais amplas como frases, enunciados e textos (PERFETTI, 1985).

Desse modo, mais que um mero processo de decodificação, a leitura implica em extrair do texto escrito uma informação com sentido. Assim, trazemos à baila discussões acerca da leitura enquanto processo de interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998). Para esta autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (...) os objetivos que guiam sua leitura.” (p. 22). A leitura, na perspectiva desta autora:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (SOLÉ, 1998, p. 9).

Uma leitura eficaz está atrelada a capacidade de acesso ao léxico mental a partir desses sinais gráficos a fim de compreender o texto escrito. É considerado

um leitor proficiente aquele que já não volta a sua atenção para a decifração dos sinais gráficos, podendo, portanto, dedicar toda sua atenção para a produção de sentido. Estamos diante de um bom leitor cuja leitura caracteriza-se como leitura fluente.

Anteriormente, os estudos voltados para a fluência de tinham em vista apenas aspectos como decodificação fonológica, isto é, reconhecimento de palavras isoladas. Desse modo, a leitura era considerada fluente a partir do momento em que o indivíduo procedia com a decodificação fonológica, reconhecendo automaticamente a palavra de forma isolada. O erro de se fazer uma análise a parir da consideração apenas do reconhecimento de palavras isoladas se dá pelo fato de essas palavras não ocorrerem isoladamente ou em sentenças isoladas. Ao contrário, as palavras ocorrem em sentenças que, por sua vez, ocorrem agrupadas em unidades maiores como parágrafos e/ou textos.

Nessa perspectiva, um diagnóstico mais eficaz da fluência leitora deve ser feito com base na leitura de textos e não na leitura de listas de palavras.

No caso da pesquisa em questão, o nosso objetivo foi investigar a fluência leitora, considerando velocidade, precisão e compreensão de leitura, partindo da leitura de um texto, a saber, *O Rei vai nu*, uma adaptação do conto *As roupas novas do Imperador* de Andersen.

1. Modelos de aquisição de leitura e escrita

Estudar os aspectos envolvidos no processamento da leitura implica também em analisar mecanismos subjacentes ao processamento da escrita, uma vez que, para que haja o ato de leitura, é necessário, primeiramente, que o indivíduo parta de uma base escrita. Afinal, o fim último do texto escrito é a leitura quer silenciosa quer em voz alta (CAGLIARI, 1987). Autores como Smith (2003) defendem que os pesquisadores contemporâneos em questões voltadas para a leitura, de alguma maneira, dão atenção à escrita. Do ponto de vista de Smith (2003), as opiniões dos autores convergem no sentido de que leitura e escrita têm aspectos em comum, bem como os conhecimentos da leitura e da escrita contribuem uma com a outra.

Aprender a ler e a escrever não só exige alfabetização, mas também boas estratégias de aprendizagem. Há muitas teorias sobre os processos pelos quais as crianças passam até se tornarem leitores e escritores de sucesso e essas teorias não são necessariamente exclusivas.

O processo de aquisição de leitura e escrita é, geralmente, dividido em vários estágios. Autores como Marsh et. al (1981) descrevem o desenvolvimento

da leitura e da escrita, partindo da teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget (1982), em quatro estágios:

- (i) Adivinhação linguística – caracterizado pela aquisição de um vocabulário visual (grupo pequeno de palavras reconhecidas como desenhos pela criança).
- (ii) Aproximação visual – caracterizado pelo reconhecimento de determinadas características gráficas das palavras. Nesse momento, a criança é capaz de comparar palavras já reconhecidas de seu vocabulário visual, partindo de algum grau de similaridade visual que pode ser desde o tamanho da palavra até a letra inicial.
- (iii) Decodificação sequencial – caracterizado pelo início do processo de decodificação mediante aquisição de algumas regras simples de correspondência grafema/fonema. Esta fase ocorre por volta dos sete anos de idade.
- (iv) Decodificação hierárquica – este estágio é caracterizado pela capacidade que a criança tem de realizar a decodificação completa, utilizando regras contextuais para cada novo estímulo.

Na concepção de autores como Seymour e MacGregor (1984) e Frith (1985), o desenvolvimento da leitura se dá em três etapas, a saber, a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

No estágio logográfico, o léxico logográfico se desenvolve com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. Nesse estágio, a criança desenvolve em primeira mão a leitura e posteriormente a escrita. Nessa fase a criança, geralmente, trata as palavras como se fossem desenhos, fazendo uso de pistas contextuais em detrimento de decodificação alfabética. Trata-se, então, da aquisição de um vocabulário visual de palavras. Nessa etapa, a criança reconhece, sem grandes dificuldades, a palavra Coca-Cola, por exemplo. Para Santos e Navas (2004), o papel que esse tipo de reconhecimento desempenha é, pois, controverso, já que ignora a correspondência grafema/fonema em um nível sublexical. Além disso, não existem correlações positivas entre a leitura logográfica e a capacidade de ler posteriormente. Desse modo, a criança não tem de, necessariamente, passar pela fase logográfica para ler fluentemente (SANTOS; NAVAS, 2004).

Por outro lado, no estágio alfabético, a criança já é capaz de associar fonema/grafema, chegando a decodificar palavras novas e escrever ainda que palavras simples. Esse processo é mais complexo, uma vez que não se trata apenas do aprendizado das correspondências letra/som, bem como memorizar

os sons de cada letra, mas, também, é necessário que a criança perceba que a correlação entre letras/sons constituem e representam a linguagem falada (SANTOS; NAVAS, 2004).

A fase alfabética é de suma importância para o desenvolvimento da habilidade de leitura, assim como afirma Moraes (1997, p. 170) “a compreensão de como funciona o princípio alfabético é a chave que permite abrir a porta da aprendizagem da leitura”. De qualquer sorte, a capacidade de o leitor iniciante compreender o funcionamento do sistema escrito o possibilitará compreender o texto lido, uma vez que a compreensão passa pelo reconhecimento dos fonemas que se articulam em unidades maiores formando palavras, estas frases e, por fim, textos (PEGADO, 2015; DEHAENE, 2012; CORTE-REAL, 2004; MORAIS, 1997). Santos e Navas (2004) salientam que, na fase alfabética, os processos de coarticulação dos fonemas em palavras isoladas e/ou em sentenças, bem como as muitas possibilidades de realização dos fonemas (que caracterizam as irregularidades da língua) constituirão como obstáculos pelos quais os aprendizes terão de passar. Contudo, as crianças, motivadas por estes obstáculos, avançam para o estágio ortográfico no qual se consolida o conhecimento ortográfico, favorecendo uma leitura com menos esforço, fluente, portanto.

Em se tratando do estágio ortográfico, Santos e Navas afirmam que é a fase na qual a criança é capaz de fazer uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente. Nesse estágio, segundo as autoras, estabelecem-se as relações entre grafemas, e esse fato torna possível que o indivíduo escreva palavras irregulares.

Na fase ortográfica, a leitura desenvolve-se antes da escrita. A criança é capaz de lê reconhecendo as unidades morfológicas de modo que tal reconhecimento está diretamente ligado ao sistema semântico.

2. Modelos de processamento de leitura

A leitura envolve aspectos essenciais como, percepção, memória, pensamento e inteligência, responsáveis pelo processamento da linguagem. Nesse sentido, sendo o processo de ler complexo, abarca, ainda, dois componentes essenciais, a saber: a decodificação e a compreensão. Enquanto a decodificação é definida como o processo de reconhecimento das palavras, a compreensão é entendida como sendo o processo pelo qual as palavras, sentenças e/ou textos são interpretados. (SANTOS; NAVAS, 2004). Devido à complexidade envolvida no ato de ler, não são poucas as teorias e modelos que descrevem o

processamento da leitura (GOUGH, 1976; LABERGE E SAMUELS, 1976; GOODMAN, 1967; RUMELHART, 1977).

Dada a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento intelectual, o estudo dos processos cognitivos envolvidos na leitura vem a ser um dispositivo elementar no auxílio de melhores técnicas para o ensino e trabalho com a leitura (SANTOS; NAVAS, 2002).

No que tange à decodificação, o modelo de dupla via (rota fonológica e rota lexical) é o mais aceito pelos estudiosos de questões concernentes à leitura (DEHAENE, 2012; PINHEIRO, 1994; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000; SANTOS; NAVAS, 2004). Em uma perspectiva biológica, na leitura há, pois, o reconhecimento de um estímulo visual que, imediatamente, é enviado para áreas cerebrais responsáveis pelo processamento da linguagem (CAVALHEIRO *et al.*, 2010, PEGADO, 2015). Dito de outro modo, ler nada mais é que converter um sinal gráfico numa representação linguística. O cerne da leitura, portanto, consiste em extrair do papel uma representação fonológica, uma representação mental dos segmentos da fala (PACHECO, 2006). Nesse sentido, ao ser captado, o estímulo visual é, automaticamente, segmentado em constituintes elementares que nada mais são que letras, grafemas, sílabas, morfemas que constituem a arquitetura da palavra. A seguir, esses constituintes são reconstituídos para, finalmente, serem reconhecidos quer via rota lexical quer via rota fonológica. No primeiro caso, a pronúncia da palavra ocorre a partir do seu reconhecimento no léxico. No segundo caso, a pronúncia da palavra ocorre após análise e decodificação a partir da conversão letra/som (DEHAENE, 2012; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000; SALLES, 2005; SALLES E PARENTE, 2002).

O leitor fluente pode, sem dificuldades, transitar entre as rotas lexical e fonológica (SALLES; PARENTE, 2007). Contudo, leitores em estágios iniciais de escolarização tendem a processar a leitura utilizando-se a rota fonológica, o que justifica a lentidão na leitura. À medida que o contato com a leitura aumenta e, conseqüentemente, com o aumento do vocabulário acabam por se tornarem leitores fluentes, passando também a usar a rota lexical (SALLES; PARENTE, 2002; MACEDO ET AL., 2005).

Há, em termos de cognição, três modelos básicos de leitura: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interativos.

O modelo ascendente apresenta a compreensão da linguagem escrita como sendo um processo que parte, inicialmente, pela detecção de um estímulo visual – os sinais gráficos – seguindo por estágios nos quais as unidades menores vão sendo agregadas às unidades maiores, adquirindo mais significado. Em

outras palavras, a leitura é processada a partir de uma sequência linear – das letras para sons, para palavras, para sentenças e, finalmente, para significado (SANTOS; NAVAS, 2004).

Por outro lado, o modelo descendente leva em consideração o conhecimento de mundo do leitor o qual lhe permite levantar hipóteses e previsões acerca da informação que está sendo processada. O material que está sendo processado e a capacidade do leitor é que vão determinar qual dos dois processos descritos vai ser mais eficiente. No caso de uma leitura de palavras descontextualizadas o modelo a ser utilizado seria o ascendente (*botton-up*), enquanto o processo descendente (*top-down*) seria a melhor escolha na leitura de textos, uma vez que facilitaria o reconhecimento da palavra, bem como a sua compreensão.

O modelo interativo, por sua vez, integra esses dois processos (*botton-up* e *top-down*) à compreensão de leitura, uma vez que um bom leitor deve somar a capacidade de reconhecimento da palavra com um alto nível de reconhecimento linguístico e conceitual.

Convém ressaltar que a psicologia cognitiva tem dado ênfase à abordagem descendente nos seus modelos de aprendizagem. Os processamentos descendente e ascendente são eficazes na caracterização dos tipos de leitores. O leitor que privilegia o processamento descendente em detrimento do ascendente é um leitor que consegue apreender com facilidade as ideias gerais do texto, caracteriza-se como um leitor fluente e veloz, em contrapartida, faz uso excessivo de adivinhações sem ratificá-las com as informações do texto, por meio de uma leitura ascendente. Nesse sentido, este leitor frequentemente utiliza-se do seu conhecimento prévio do que dos dados do texto propriamente ditos (KATO, 1995).

Na contraparte, tem-se o leitor que privilegia o processo ascendente. Este constrói o sentido do texto partindo das informações do texto, sem fazer inferências a partir dos seus conhecimentos prévios. Além disso, é capaz de atentar-se a detalhes mínimos do texto, mas sem extrair conclusões precipitadas do mesmo. Entretanto, ao contrário do primeiro tipo de leitor aqui mencionado, trata-se de um leitor lento, pouco fluente que apresenta dificuldades em extrair as informações mais importantes do texto.

Tem-se, ainda, outro tipo de leitor – o leitor maduro. Esse tipo de leitor faz uso apropriado e estratégico dos dois processos descendente e ascendente. (KATO, 1995). As considerações de Kato (1995) são extremamente relevantes, sobretudo se considerarmos a importância da compreensão textual. O leitor que é capaz de lançar mão do modelo ascendente e descendente complemen-

tarmente certamente poderá compreender mais satisfatoriamente o texto lido. Naturalmente, à medida que a habilidade de leitura se desenvolve, um leitor experiente é capaz de perfeitamente coordenar os dois processos supracitados.

Leitores, em estágios iniciais de escolarização, apresentam uma leitura mais lenta, menos fluente e, à medida que eles avançam na seriação escolar, tornam-se leitores fluentes. Além disso, durante os primeiros anos de escolarização, os indivíduos, por gastarem tempo na decodificação das palavras, acabam por não sobrar espaço na memória de trabalho para operações como a compreensão do material lido. Com o passar dos anos, e com o processo de escolarização, esses indivíduos passam a apresentar automaticidade no reconhecimento de palavras, de modo que a compreensão de leitura se torna mais eficaz. Nessa perspectiva, acreditamos que há uma relação estreita entre fluência e compreensão de leitura. É possível que haja uma relação diretamente proporcional entre essas duas habilidades.

Contudo, convém ressaltar que, na concepção de Smith (1989), a velocidade com a qual um indivíduo pode ler um texto em voz alta é determinada pela limitação fisiológica da taxa com que o cérebro decide entre as alternativas visuais que lhe são fornecidas. Para esse autor, a velocidade de leitura de um texto não pode ultrapassar mais do que 250 palavras por minuto, o que dá uma média de 4 palavras por segundo (valor referente à leitura de textos em inglês).

Referindo-se à velocidade de leitura, Cleiman (1989, p. 13) afirma que “o leitor proficiente lê rapidamente – mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e em número menor se lhe for desconhecido ou difícil”. Em contrapartida, um leitor não fluente apresenta uma leitura lenta, monótona e com um alta índice de erros de decodificação.

Sendo assim, propusemo-nos, então, a investigar a relação estabelecida entre fluência e compreensão de leitura, bem como se essas duas habilidades relacionam-se com o nível de escolaridade. Para tanto, avaliamos a leitura em voz alta de leitores em diferentes faixas etárias e escolaridades distintas, a fim de observar: i) Fluência e compreensão de leitura em indivíduos em processo inicial de escolarização, estudantes do 2º ano do ensino fundamental; ii) Fluência e compreensão de leitura em indivíduos em processo mais avançado de escolarização, estudantes do 2º ano do ensino médio; iii) fluência e compreensão de leitura em indivíduos formados; iiiii) a relação entre fluência e compreensão de leitura; iiiiii) a relação entre fluência e compreensão de leitura e o nível de escolaridade. Partimos das seguintes hipóteses: quanto maior o nível de escolaridade, maior será a fluência e compreensão leitora; A fluência de leitura tem impacto significativo na compreensão do material lido.

3. Materiais e Métodos

3.1 Seleção dos Participantes

Avaliamos três grupos de leitores, a saber: grupo I - leitores estudantes do 2º ano do ensino fundamental, leitores com pouca experiência leitora e com expectativa de pouca fluência de leitura; grupo II - leitores do 2º ano estudantes do ensino médio, leitores com expectativa de um pouco mais de experiência leitora e com fluência moderada; e grupo III - leitores com nível superior de escolaridade. Para esse grupo de leitores esperamos mais experiência leitora e consequentemente maior fluência de leitura.

Para a seleção dos participantes do grupo I – estudantes do 2º ano do ensino fundamental – foi necessária uma seleção prévia dada a dificuldade de leitura que leitores dessa faixa de escolaridade apresentam. Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por escutar a leitura do texto “O Palhaço” realizada por seis colegiais para observar se apresentavam um nível de domínio de leitura satisfatório para a observação das variáveis propostas na primeira etapa desse estudo, quais sejam, a velocidade e precisão de leitura para avaliar a fluência de leitura. Foram excluídos os participantes que apresentaram um nível de leitura lentificado e/ou silabado. Diante desse critério, buscando compor o grupo com quatro sujeitos, dois homens e duas mulheres; excluímos dois dos seis alunos avaliados que apresentaram uma leitura lenta e silabada. Todos os sujeitos desse grupo tinham idade de sete anos.

O grupo II – leitores estudantes do 2º ano do ensino fundamental – foi composto de quatro jovens, sendo dois homens e duas mulheres com idade entre 19 e 21 anos.

O grupo dos leitores com nível superior de escolaridade, que constitui o grupo III, foi composto de dois homens e duas mulheres com idade entre 30 e 44 anos. Participaram, então, 12 indivíduos – seis homens e seis mulheres.

3.2 Seleção do teste de avaliação da fluência e precisão de leitura

Para a avaliação das competências de leitura dos participantes foi feita utilizando-se o texto “O Rei” mesmo texto utilizado no teste desenvolvido por Ana Carvalho (2008), que avalia a fluência e precisão de leitura. Não foi utilizado, nessa pesquisa, o teste “Rei” desenvolvido por Ana Carvalho, apenas o mesmo texto do referido teste.

O teste constituiu-se na aplicação do texto, *O Rei Vai Nu*, em prosa, uma adaptação de autor desconhecido do conto “*A roupa nova do imperador*” de Hans Christian Andersen, com 281 palavras. O teste nos permitiu avaliar a leitura efetuada em termos de fluência e precisão. O teste foi aplicado individualmente, em dias diferentes.

A taxa de leitura é geralmente avaliada considerando-se o número de palavras lidas comparado ao tempo total da leitura medido em segundos. Nessa pesquisa, o tempo total de leitura avaliado foi de 180 segundos.

Entregamos ao participante um exemplar do conto *O Rei Vai Nu* (Anexo de número 1), pedindo-lhe que o lesse de forma mais natural que conseguisse, a começar pelo título. O participante foi informado de que, caso não conseguisse ler alguma palavra, receberia ajuda da pesquisadora. O informante iniciou a leitura do texto e, simultaneamente, o cronômetro foi acionado, registrando o tempo de leitura durante, no máximo, três minutos. Optamos por deixar o informante ler o texto até o final, mesmo se se excedessem os três minutos. Contudo, a leitura realizada só foi avaliada até o tempo máximo de 180 segundos.

Ao final do tempo determinado, marcamos o local no texto até onde o participante leu. Nos casos em que o participante concluiu a leitura antes do tempo limite, registramos o tempo despendido. A leitura foi gravada em local silencioso por meio do programa Audacity.

3.3 Seleção dos testes de avaliação da compreensão de leitura

Além de relacionar a fluência de leitura com o nível de escolaridade, esse estudo também se propôs a verificar em que medida o nível de escolaridade interfere na compreensão leitora. A nossa hipótese é de que os leitores mais escolarizados apresentam uma leitura fluente e satisfatoriamente marcada prosodicamente e, conseqüentemente, níveis maiores de compreensão leitora. Para tanto, foram apresentados dois testes, a saber, teste *Cloze* e teste de múltipla escolha, por meio dos quais foi possível avaliar o nível de compreensão leitora dos três grupos investigados.

3.4 Teste Cloze

Para avaliarmos os níveis de compreensão de leitura nos três grupos em estudo utilizamos o teste *Cloze*, desenvolvido por Taylor (1953). Para a execução do teste cloze são omitidas palavras em um texto e inseridas lacunas para que sejam preenchidas.

O texto constitui-se como uma ferramenta de controle da compreensão. Nesse tipo de avaliação, deve-se considerar não somente a precisão, mas, também, a coerência da resposta que revela uma boa compreensão (SOLÉ, 2008).

Considerando que a leitura é, antes de tudo, um ‘jogo de adivinhação psicolinguística’ (GOODMAN, 1967), o leitor proficiente é capaz de fazer previsões acertadas com certa regularidade.

Neste teste, o leitor é levado a fazer previsões que considere mais pertinentes ao contexto, eliminando as alternativas que não se adequem. Trata-se, pois, de um processo imprescindível à compreensão.

Assim sendo, elaboramos o instrumento de avaliação da compreensão a partir do texto “O Rei vai nu” (apêndice 3), o mesmo utilizado para a avaliação da fluência e precisão leitoras, por se tratar de um texto familiar aos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, para que a compreensão de um texto ocorra é necessário, dentre outros aspectos, a integração de diferentes habilidades e conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento gramatical, o conhecimento de vocabulário (KLEIMAN, 2007). Ademais, a compreensão de um texto depende, ainda, de condições como clareza e coerência do conteúdo do texto, ou seja, se a sintaxe, a coesão interna e a estrutura de um texto vão ser familiar ou não ao leitor (SOLÉ, 2008).

Nesse sentido, a escolha por um texto que se adequa, também, aos participantes do 2º do ensino fundamental, nos afastaria de resultados e conclusões equivocadas ao avaliar a capacidade de compreensão de leitura dos indivíduos desse grupo.

Para sistematizar o teste Cloze para o texto “O Rei vai nu”, apagamos cada 10ª palavra do texto e a substituímos por uma lacuna, obtendo-se, dessa forma, 23 espaços em branco. Seguindo a sugestão de Solé (2008), consideramos um espaço corretamente preenchido aquela lacuna preenchida corretamente (com a palavra do texto) ou com um vocábulo com sentido aproximado, aceitável no contexto.

Aplicamos o instrumento de avaliação individualmente. Entregamos o teste ao participante e, logo em seguida, foi explicado que os espaços deveriam ser preenchidos com palavras do texto ou com palavras que correspondessem ao contexto.

Para a avaliação do índice de compreensão leitora, consideramos a percentagem de lacunas corretamente preenchidas pelo participante consideramos o número de espaços corretamente preenchido e o número de espaços incorretamente preenchidos.

3.5 Teste de questões de múltipla escolha

A estratégia de formular perguntas para avaliar o que os alunos compreenderam ou se recordam de um texto após a sua leitura é muito utilizada nas salas de aula, bem como nos manuais didáticos. Contudo, o fato de os alunos saberem que, depois da leitura, deverão responder a perguntas pertinentes ao texto, os faz conferir a sua atenção mais na procura de estratégias que permitam respondê-las do que na compreensão e interpretação plausíveis do texto (SOLÉ, 2008).

Por essa razão é importante que o avaliador, ao organizar uma sessão de perguntas/respostas para avaliar a compreensão textual, examine com cuidado o tipo de questões formuladas e suas relações estabelecidas com as respostas que sugerem (SOLÉ, 2008). Ademais, há a possibilidade de não se compreender um texto e, perfeitamente, responder perguntas sobre o mesmo (SAMUELS; KAMIL, 1984).

Perguntas cujas respostas os leitores podem, facilmente, localizar no texto não podem ser utilizadas enquanto critério suficiente para se concluir que o texto foi compreendido, uma vez que a resposta encontra-se construída no texto (SOLÉ, 2008).

Nos casos em que são apresentadas ao leitor perguntas de elaboração pessoal, faz-se necessário que o leitor relacione diversos elementos textuais, bem como faça inferências. Nesse caso, ainda que o leitor tenha compreendido o texto, é possível que não consiga responder às perguntas, haja vista que, para fazê-lo, o leitor deverá apelar para o seu conhecimento de mundo, ultrapassando o texto lido.

Desse modo, o avaliador deve lançar mão do que Solé (2008) nomeia *pergunta pertinente* de modo a levar o leitor “a identificar o tema e as ideias principais de um texto” (p.155).

Em verdade, a preocupação que se deve ter é a de não se fazer avaliações errôneas ou equivocadas ao se avaliar a compreensão e interpretação de leitura. Às vezes, o problema está nos instrumentos utilizados pelo avaliador, e não exatamente no leitor que “não compreende”. A escolha e formulação de perguntas pertinentes é extremamente relevante para que, de fato, se possa avaliar, sem o risco de conclusões precipitadas, a compreensão dos leitores.

Levando em conta as considerações acima mencionadas, preparamos um teste com perguntas de múltipla escolha, seguidas de uma proposta de resumo para avaliar o índice de compreensão leitora dos participantes. Para avaliarmos

o índice de compreensão leitora, neste teste, levamos em consideração o número de acertos, o número de erros e o número de omissões.

4. Resultados e discussões

4.1 Caracterização do desempenho dos participantes do GI, GII E GIII em fluência de leitura: velocidade e precisão

Para caracterizar o desempenho dos participantes no que diz respeito à velocidade de leitura consideramos o número de palavras lidas dividido pelo tempo gasto na leitura. Consideramos o número de palavras lidas corretamente e o tempo gasto na leitura como forma de avaliar a precisão de leitura dos participantes.

A tabela 1 apresenta o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, no tempo de leitura oral com os valores mínimos e máximos de cada variável.

Tabela 1: Velocidade (palavras/segundos) e precisão de leitura obtidas do grupo I: mínimo, máximo, média e desvio padrão.

	GRUPO I			
	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
VELOCIDADE DE LEITURA	53.0000	105.6600	86.8275	23.1367
PRECISÃO DE LEITURA	51.0000	103.7700	83.5950	22.5472
	GRUPO II			
VELOCIDADE DE LEITURA	93.0000	129.3700	113.7150	15.1489
PRECISÃO DE LEITURA	93.3400	129.3700	113.4650	15.0405

	GRUPO III			
VELOCIDADE DE LEITURA	110.0000	159.0000	141.7125	22.3999
PRECISÃO DE LEITURA	110.0000	159.0000	141.7125	22.3999

Como podemos verificar na tabela 1, em relação à velocidade de leitura realizada pelos participantes, observamos que os informantes do grupo III leem mais palavras por minuto, apresentando uma média alta em relação ao grupo II e ao grupo I. Os dados nos apontam que o grupo I composto por leitores das séries iniciais apresentou a menor taxa de velocidade de leitura.

Observando ainda os dados dispostos na tabela 1, percebemos que, quanto maior o grau de escolaridade do grupo, menor foi o número de erros cometidos durante a leitura de modo que a precisão é maior no grupo III seguido do grupo II, enquanto o grupo I apresenta a menor taxa de precisão de leitura. Os dados encontrados corroboram os achados de Leite (2012) para o português europeu. Esta pesquisadora verificou que a fluência de leitura foi diretamente proporcional ao nível de escolaridade. Quando comparados ao grupo controle (leitores fluentes), apenas os grupos de 15 e 20 anos foram considerados fluentes. Nossos resultados também endossam os achados de Ávila, Carvalho e Kida (2009), cuja pesquisa evidenciou aumento significativo da velocidade de leitura oral de acordo com a série escolar. Nesse sentido, com o avanço da escolaridade e com a ampliação do vocabulário, o leitor adquire velocidade de leitura.

Os nossos achados corroboram diversos estudos que encontraram relação entre nível de escolaridade e velocidade de leitura (STIVANIN; SCHEUER, 2007; MATHER; GOLDSTEIN, 2001; LEITE, 2012; WANG ET AL., 2001).

A tabela 2 apresenta os resultados da comparação entre os grupos I, II e III da velocidade e precisão de leitura.

Tabela 2: médias e valores de p Kruskal Wallis para a velocidade e precisão de leitura obtidos do GI, GII E GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo com $p \leq 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	P (Kruskal Wallis)
Velocidade de leitura	86.8275 ⁽¹⁾	113.7150b	141.7125c	< 0.0001 ^{s(2)}
Precisão de leitura	83.5950 ^a	113.4650b	141.7125c	< 0.0001 ^s

O teste ANOVA de Kruskal Wallis atestou diferenças significativas entre as médias encontradas para a velocidade e precisão de leitura. Os valores de p menores que 0,05 encontrados para os três grupos investigados apontam para o fato de que tanto a velocidade quanto a precisão de leitura são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade, isto é, quanto maior o nível de escolaridade mais o sujeito tende a apresentar uma leitura mais rápida e mais precisa.

A habilidade da leitura se desenvolve com os anos de escolaridade. Em estágios iniciais de leitura é comum os indivíduos gastarem mais tempo na leitura. Isso se deve ao fato de a sua atenção ainda estar voltada para a decifração. Além disso, é natural os indivíduos apresentarem nessa fase incorreção na leitura. Contudo, caso não haja nenhum déficit de aprendizagem, essas dificuldades tendem a ser superadas conforme o avanço na seriação escolar.

4.2 Caracterização do desempenho dos participantes do GI, GII E GIII em fluência leitora: compreensão leitora

Estudos recentes vêm demonstrando interesse pela fluência enquanto facilitadora da compreensão textual. A leitura veloz é associada a uma alta compreensão (GOODMAM, 1986). Desse modo, e tendo em vista que o objetivo da leitura é a compreensão, os testes que avaliam a compreensão textual vêm a ser um dispositivo fundamental nos trabalhos que envolvam a leitura.

Uma das hipóteses dessa pesquisa é a de que quanto maior o nível de escolaridade, mais veloz e mais compreensível será a leitura do indivíduo. Para confirmar essa hipótese ou refutá-la, os três grupos aqui investigados foram submetidos a dois testes de compreensão textual, quais sejam: o teste Cloze; e um teste de questões de múltipla escolha, os quais serão especificados a seguir.

4.2.1 Resultados do desempenho da compreensão leitora obtidos do teste Cloze

Para caracterizar o desempenho dos informantes quanto à compreensão de leitura, considerarmos o número de espaços (lacunas deixadas no texto do

teste Cloze) corretamente preenchidos, o número de espaços incorretamente preenchidos e os espaços não preenchidos pelos participantes.

As tabelas 3, 4 e 5, respectivamente, apresentam o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, na compreensão de leitura com os valores mínimos, máximo, média e desvio padrão.

Tabela 3: Desempenho da compreensão leitora obtido dos GI, GII E GIII

Grupos					
		MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
I	ESPAÇOS CORRETAMENTE PREENCHIDOS	3.0000	18.0000	12.7500	6.6521
	ESPAÇOS INCORRETAMENTE PREENCHIDOS	0,0000	10	3.2500	4.5735
	OMISSÕES	5.0000	7.0000	6.2500	0.9574
II	ESPAÇOS CORRETAMENTE PREENCHIDOS	14.0000	22.0000	18.7500	3.9476
	ESPAÇOS INCORRETAMENTE PREENCHIDOS	0.0000	4.0000	1.5000	1.7321
	OMISSÕES	0.0000	5.0000	2.7500	2.6300
III	ESPAÇOS CORRETAMENTE PREENCHIDOS	18.0000	23.0000	22.5000	2.2174
	ESPAÇOS INCORRETAMENTE PREENCHIDOS	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	OMISSÕES	0.0000	5.0000	1.7500	2.2174

Observando a tabela 3, é possível perceber que os níveis de compreensão são diferentes nos três grupos investigados. O grupo I apresenta um nível relativamente inferior ao grupo II que, por sua vez, também demonstra uma compreensão textual menor à do grupo III. Os resultados nos apontam que os indivíduos mais escolarizados tendem a compreender mais satisfatoriamente o que leem. Tanto a fluência (precisão e velocidade) como a compreensão textual parece melhorar com o aumento da escolaridade. Quanto menor a escolaridade, menor a fluência e a compreensão textual. Os resultados encontrados mostram que o desempenho da compreensão leitora do grupo III foi mais satisfatório do que a do grupo I, bem como do que a do grupo II, apesar de os participantes do grupo II já se constituírem leitores fluentes. Valores de p significativos foram

encontrados (cf. tabela 4) tanto para as médias referentes aos espaços corretamente preenchidos como para omissões, evidenciando que os leitores em níveis mais avançados de escolaridade tendem a compreender mais satisfatoriamente o texto. Os espaços preenchidos incorretamente, bem como o alto número de omissões revelam que leitores em estágios iniciais ainda encontram dificuldade na compreensão. Percebe-se, na tabela 3, que apenas os participantes do grupo I omitiram respostas. Embora o grupo II já esteja em nível um pouco avançado na seriação escolar, os níveis de compreensão ainda são inferiores ao do grupo III, leitores com nível superior.

A seguir, a tabela 4 evidencia as diferenças estatisticamente diferentes para os três grupos investigados.

Tabela 4: médias e valores de p Kruskal Wallis para a compreensão de leitura obtidos do GI, GII e GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo para $p \leq 0,05$, com $\alpha = 0,05$ 3 ns= não significativo para $p > 0,05$, com $\alpha = 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	p (Kruskal Wallis)
ESPAÇOS CORRETAMENTE PREENCHIDOS	12.7500a	18.7500b	22.5000b	0.0275 ^{s(1)}
ESPAÇOS INCORRETAMENTE PREENCHIDOS	3.2500a	1.5000b	0.0000b	0.0113 ^s
OMISSÕES	6.500 ^a	3.0000b	1.0000b	0.0275 ^s

De acordo com os resultados obtidos na tabela 4, verifica-se que quanto menor o grau de escolaridade, menor o nível de compreensão. O Grupo de leitores formados apresentou o nível mais alto de compreensão, com maior número de espaços corretamente preenchidos, menor número de omissões e sem espaços incorretamente preenchidos, enquanto o grupo de leitores das séries iniciais apresentou o índice mais baixo. Desse modo, podemos inferir que a compreensão de leitura, além de estar relacionada à velocidade e precisão de leitura, também se relaciona às experiências de leituras do leitor. Os resultados por nós encontrados para os testes de compreensão leitora discrepam dos achados de Leite (2012). Os resultados encontrados, por esta pesquisadora, para os testes de compreensão de leitura, evidenciaram que, tanto os participantes

com 20 anos de idade falantes do português europeu, quanto os participantes com 20 anos de idade, falantes do português brasileiro, mesmo apresentando leituras fluentes, cometeram muitos erros, contradizendo a expectativa inicial da pesquisadora de que uma leitura fluente indicaria uma boa compreensão. Sendo assim, acreditamos que a discrepância entre os resultados encontrados por Leite (2012) e os nossos resultados possivelmente deva-se às escolhas metodológicas distintas que ambos as pesquisas privilegiaram. Enquanto os testes de compreensão aplicados na pesquisa de Leite (2012) constituíram-se de testes *on-line*, para os quais os participantes dispunham de um tempo de resposta determinado o que, talvez, dificultou as tarefas de compreensão, no nosso trabalho os testes aplicados foram *off-line*, para os quais não delimitamos um tempo determinado do seu término.

De qualquer modo, conforme Solé (1998), o processo de compreensão leitora ocorre porque o leitor ativo é capaz de interagir com o texto, a partir de informações dadas pelo texto articuladas com seu conhecimento prévio e experiências.

Os resultados por nós encontrados mostraram que os leitores mais escolarizados foram capazes de articular simultaneamente pistas gramaticais e semânticas de acordo com as exigências do texto. Os leitores menos escolarizados encontraram mais dificuldades no preenchimento das lacunas.

4.3 Resultado do desempenho da compreensão leitora obtidos do teste de questões de múltipla escolha

Para a avaliação do desempenho da compreensão leitora no teste de questões de múltipla escolha consideramos o número de questões marcadas corretamente e o número de questões marcadas incorretamente.

A tabela 5 apresenta o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, na compreensão de leitura com os valores mínimos e máximos e respectivos valores de p, obtidos via Kruskal Wallis.

Tabela 5: valores máximos, mínimos e médios e desvio padrão para a compreensão de leitura obtidos do GI, GII e GIII.

VARIÁVEL	SÉRIE	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DP
Nº DE ACERTOS	GRUPO I	2.2500	1.0000	4.0000	1.5000
	GRUPO II	5.2500	4.0000	6.0000	0.9574
	GRUPOIII	6.0000	6.0000	6.0000	0.0000
Nº DE ERROS	GUUPO I	3.7500	2.0000	5.0000	1.5000
	GRUPO II	0.7500	0.0000	2.0000	0.9574
	GRUPOIII	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
OMISSÕES	GRUPO I	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	GRUPO II	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	GRUPO III	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000

Com base nos resultados obtidos na tabela 5, verifica-se que os participantes com maior nível de escolaridade apresentam desempenhos mais altos nas tarefas de compreensão quando comparados aos dos outros participantes com menor nível de escolaridade. O grupo I apresentou o maior número de erros e o menor número de acertos. O teste ANOVA atesta diferenças significativas nos índices de compreensão leitora nos três grupos investigados. Entretanto, quanto ao número de erros e acertos, não foram observadas diferenças entre o grupo II e o grupo III, como exposto na tabela abaixo. Acreditamos que a razão pela qual o grupo II e III não apresentaram diferenças significativas nesse teste de compreensão deve-se ao fato de o teste em questão não apresentar um grau de complexidade que seja capaz de separar esses dois grupos quanto à competência de compreensão. A nossa preocupação foi em preparar testes de compreensão que pudessemos avaliar os três grupos. Sendo assim, não poderíamos aplicar um teste com alto grau de complexidade, uma vez que os participantes do 2º ano do ensino fundamental não teriam condições de respondê-lo.

Tabela 6: médias e valores de p Kruskal Wallis o teste de compreensão de leitura (teste de múltipla escolha) obtidos do GI, GII E GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo com $p \leq 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	p (Kruskal Wallis)
NÚMERO DE ACERTOS	2.2500a ⁽¹⁾	5.2500b	6.0000b	< 0.0001 ^{s(2)}
NÚMERO DE ERROS	3.7500 ^a	0.7500b	0.0000b	< 0.0001 ^s
OMISSÕES	0.0000	0.0000	0.0000	1.0000 ^{ns}

Conforme a tabela 6, o número de acertos manteve correlação altamente significativa com o nível de escolaridade. O teste ANOVA de Kruskal Wallis evidenciou médias estatisticamente diferentes entre o grupo I e II e entre o grupo I e III. As médias encontradas para o contraste entre o grupo II e o grupo III não apresentaram diferenças significativas entre si.

O mesmo ocorre para o número de erros. É possível observar na tabela 6 que o teste ANOVA de Kruskal Wallis revelou diferença altamente significativa entre as médias encontradas para o contraste entre o grupo I e o grupo III e entre o grupo I e o grupo III. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias encontradas para o grupo II e o grupo III.

Os participantes dos três grupos não omitiram nenhuma resposta.

Diante dos dados, é possível verificar que a compreensão leitora é mais satisfatória no grupo de leitores formados, seguido pelo grupo de leitores do ensino médio e, por fim, o grupo de leitores do ensino fundamental apresenta compreensão leitora relativamente inferior a dos outros grupos aqui investigados.

Os resultados encontrados para o teste de compreensão leitora (teste de múltipla escolha) endossam os resultados encontrados por Leite (2012) na avaliação da compreensão leitora em diferentes níveis de idade/escolaridade. Assim como os achados da pesquisadora supracitada, os nossos resultados mostram que há relação inversamente proporcional em relação à escolaridade com o número de erros apresentado no questionário de compreensão.

Concluimos, portanto, que quanto maior o nível de escolaridade, maior é o índice de compreensão leitora.

Conclusões

Fluência de leitura é a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação, apresentam níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos níveis de leitores escolarizados. Por essa razão, a compreensão da leitura também é comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. Assim, o nosso objetivo foi investigar em que medida a velocidade, precisão e compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade. Partimos da hipótese de que a velocidade, precisão e compreensão de leitura são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade.

Os leitores formados obtiveram melhor desempenho no teste de fluência de leitura, apresentando um nível maior de velocidade e precisão de leitura. Os leitores estudantes do 2º ano do ensino médio apresentaram nível intermediário. Os leitores do 2º ano do ensino fundamental apresentaram o menor índice de velocidade e precisão de leitura.

Os testes de compreensão de leitura revelaram que quanto maior o nível de escolaridade, maior também é o nível de compreensão de leitura. Os leitores formados obtiveram os melhores resultados nos testes. Os leitores do 2º ano do ensino médio apresentaram um bom nível de compreensão, ainda que inferior ao dos leitores formados. Os leitores do 2º ano do ensino fundamental obtiveram índices menores de compreensão em relação ao dos outros grupos.

Os resultados nos indicam que quanto maior a escolaridade, maior a fluência de leitura e, quanto maior a fluência de leitura, maior também será o nível de compreensão. Nossa constatação tem implicações para o ensino de leitura e interpretação, haja vista que em sala de aula, em tarefas de leitura e interpretação de texto, devem ser sim consideradas as componentes elementares da leitura: velocidade, precisão e compreensão satisfatória do material lido. O trabalho de investigação e aprimoramento da leitura deve ser levado em consideração pela escola como um todo, uma vez que a fluência, apesar de, por si só, não garantir o sucesso na leitura, é, sim, capaz de facilitar a compreensão do texto lido.

Referências

- ALLINGTON, R. L. (1983). *Fluency: The neglected reading goal. The Reading Teacher*, 36, 556–561.
- ÁVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; KIDA, A S B. *Parâmetros de fluência e compreensão de leitura*. In: Temas em dislexia. T. BARBOSA, C. C. RODRIGUES, C B. MELLO, S. A. CAPELLINI, R. MOUSINHO; L. M. ALVES (Orgs.) São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- BREZNITZ, Z. *Fluency in reading: synchronization of processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 13, n. 1, 7-24, 2000.
- CARVALHO, A. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (Dissertação de mestrado em Psicologia, apresentada na faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra)*.
- CARVALHO; PEREIRA (2009). O Rei – Um teste para avaliação da fluência e da precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Psychologica*, 51, 285-305, 2009.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. PATTERSON, J; MARSHALL, M. COLTHEART (Eds.). *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 1985.
- GOODMAN. K. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In: *Journal of reading specialist*. N. 6, p. 126-135, 1967.
- GOUGH, S. B. *Studies on Wisconsin desmids (Desmidiaceae, Chlorophyta) with emphasis on those occurring in hard waters*. Ph.D. thesis, Univ. Wisconsin-Madison, 228 p, 1976.
- HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, Newark, v. 58, n. 8, 702-714, May 2005.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.
- RUMELHART, D. E. *Toward an interactive model of reading*. In: DORNIC, S. *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977, p.575-603.

- LABERGE, D; SAMUELS, S. J. *Toward a theory of automatic information processing in reading* In: Cognitive Psychology, 1974, 6, 293-323. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/222877311_Toward_a_theory_of_automatic_information_processing_in_reading>;
- LEITE, Camila Tavares. *A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB*. 2012. 217f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8U7NQ9/1308d.pdf?sequence=1>>.
- MARSH et al. A cognitive developmental approach to reading acquisition. In Waller, T, G., & MacKinnon G. E. (Eds.), *Reading research. Advances in theory and practice*. Vol 3. New York: Academic Press, 1981.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini - São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MATHER, N.; GOLDSTEIN, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Brookes. Disponível em < http://www.lrc.tnu.edu.vn/Upload/Collection/brief/47274_126201582337learning_Part1.pdf>.
- PACHECO, V. O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro. 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000406564>>.
- PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2): 321-331.
- SALLES, J F.; PARENTE, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2): 220-228. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a07v20n2.pdf>>.
- SAMUELS, S. J.; KAMIL, P. *Models of the reading process*. In: PEARSON P. D. (ed). *Handbook of Reading Research* (pp. 212-221). New York: Longman, (1984).

- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.
- SCHIRMER Carolina R.; FONTOURA Denise R.; NUNES Magda L. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. *Jornal de Pediatria* vol.80 no.2. Porto Alegre, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012>.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolingüística e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 423 p.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- STIVANIN, L.; SCHEUER, C. I. (2007). *Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização*. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3): 306-213. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300008>
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SEYMOUR, P.; MACGREGOR. *Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments*. *Cognitive Neuropsychology*, 1(1):43-82, 1984.
- TAYLOR, W. *Cloze procedure: a new tool for measuring readability*. *Journalism Quartely*, 1953.
- TORGESEN, ET AL. *Progress towards understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children*. In B. FOORMAN (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 275–298). Baltimore: York Press, 2003.
- WANG ET AL. (2011). *Oral reading rates of second-grade students*. *Journal of Educational Psychology*, 103(2): 442-454.

Recebido em 23 de novembro de 2016.

Aceito em 31 de janeiro de 2017.

A LÍNGUA DO/NO BRASIL: EFEITOS DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA

THE LANGUAGE OF / IN BRAZIL: EFFECTS OF MEMORY AND HISTORY

Caroline Mallmann Schneiders
Universidade Federal da Fronteira Sul
carolletras2005@yahoo.com.br

RESUMO:

No presente estudo, procuramos desenvolver uma reflexão que tem por objetivo compreender a memória constitutiva do discurso *sobre* a língua do/no Brasil no início do século XX, a partir das obras: *A defesa da língua nacional* (1920), de Laudelino Freire, e *A língua do Brasil* (1947), de Gladstone Chaves de Melo. Por meio dessas materialidades discursivas, interessa-nos observar a maneira como a história e a memória afetam e determinam o modo como a língua do/no Brasil é significada em diferentes conjunturas sócio-histórica e ideológica. O referencial teórico em que nos ancoramos vincula-se à perspectiva da História das Ideias Linguísticas, articulada aos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso de linha pecheuxtiana.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Memória. História.

ABSTRACT:

In this study, we develop a reflection that aims to understand the constituent memory of discourse about language of / in Brazil in the early twentieth century, from the following works: *A defesa da língua nacional* (1920), by Laudelino Freire, and *A língua do Brasil* (1947), by Gladstone Chaves de Melo. Through these discursive materialities, we are interested in observing how the history and memory affect and determine how the language of / in Brazil is signified in different socio-historical and ideological circumstances. The theoretical support which this work is based on is linked to the perspective of the History of Linguistic Ideas, articulated to the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis from Pecheux.

KEYWORDS: Language. Memory. History.

Considerações iniciais

Neste estudo realizamos uma reflexão inicial que versa sobre a compreensão da memória constitutiva do discurso *sobre* a língua do/no Brasil no início do século XX¹. Tendo em vista esse interesse, selecionamos, como objeto de análise, dois importantes discursos que discutem a questão da língua, situados na primeira metade do referido século, a saber: *A defesa da língua nacional (1920)*, de Laudelino Freire, e *A língua do Brasil (1947)*, de Gladstone Chaves de Melo. Por meio dessas materialidades discursivas, observamos a maneira como a história e a memória afetam e determinam o modo como a língua do/no Brasil é significada em determinada conjuntura sócio-histórica e ideológica.

O referencial teórico que embasa essa reflexão ancora-se na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, articulada aos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso de linha pecheuxtiana. Nessa perspectiva em que nos situamos, não trabalhamos com uma metodologia pronta e fechada, justamente pelo fato de a HIL, articulada à AD, propor um olhar interpretativo sobre o objeto de análise. Assim, a partir do dispositivo teórico oferecido pela AD, mobilizamos, conforme a nossa questão de interesse sobre o objeto de análise, nosso dispositivo analítico, o qual, no entanto, vai se constituir ao longo do percurso de análise, em um constante ir e vir da teoria para a análise e/ou vice-versa, como o movimento de um pêndulo (PETRI, 2013).

Além disso, cabe destacar que, para analisar as materialidades mobilizadas, realizamos recortes discursivos, buscando destacar aqueles que nos possibilitam explicitar o nosso interesse. É por meio dos recortes discursivos delimitados que construímos nossos gestos de interpretação, os quais permitiram compreender os efeitos de sentido que ressoam por meio dos discursos *sobre* a língua no/do Brasil em determinadas condições de produção, efeitos esses que entendemos estarem vinculados tanto ao ‘efeito ideológico da colonização’ (MARIANI, 2004) quanto ao efeito da ‘descolonização linguística’ (ORLANDI, 2009).

1. O discurso *sobre* a língua: algumas considerações

Para o desenvolvimento desse estudo, consideramos que todo conhecimento é uma realidade histórica, constituído por um horizonte de retrospecto e de projeção, os quais indicam que o ato de saber relaciona-se a um passado,

¹ Uma primeira versão deste estudo foi apresentada junto ao XI Congresso Internacional da Associação Latino-Americana dos Estudos do Discurso - ALED.

por meio de um conjunto de conhecimentos antecedentes e, ao mesmo tempo, a um futuro que dele se desdobra. Entendemos, pois, que “sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber” (AUROUX, 1992, p. 11). Ou seja, o conhecimento está em relação ao tempo e não há conhecimento instantâneo, por estar situado em dado momento na história e afetado por uma exterioridade que o constitui.

Dessa forma, ao considerarmos a determinação constitutiva da prática discursiva, estaremos atentando ao modo como a história inscreve-se na língua e produz efeitos de sentido. A história, a partir da perspectiva em que nos situamos, não se define como uma simples cronologia de acontecimentos, como a evolução dos fatos, refere-se à filiação de sentidos, ao modo como os fatos são analisados e interpretados (ORLANDI, 1996). A história, segundo Orlandi (1990, p. 35), “está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)”.

A história não é considerada como algo exterior ao discurso, é parte de sua constituição, configurando uma temporalidade que é interna a ele e possibilitando a historicização de determinados saberes/dizeres (AUROUX, 2008; PUECH, 2006). Para Auroux (2006), fazendo referência ao domínio da história das ciências, não se pode verificar uma temporalidade extrínseca, mas sim uma temporalidade que é interna a tal domínio, constituindo-o e produzindo efeitos de sentido. A temporalidade torna-se, portanto, uma característica interna e essencial às ciências, instaurando o funcionamento dos horizontes de projeção e de retrospectção.

No entender do autor (idem, 1992, p. 11), “todo conhecimento é uma realidade histórica”, vinculado a um horizonte de retrospectção e de projeção, sendo o horizonte de retrospectção fundamental para compreendermos a historicidade e a memória que afeta e configura a prática discursiva. Tal horizonte estrutura-se de diferentes modos, apontando para o fato de que o conhecimento está em relação ao tempo e que não existe conhecimento instantâneo (idem, 2008).

Tendo em vista a determinação histórica dos discursos e o fato de nos interessar de modo especial os discursos *sobre* a língua do/no Brasil, torna-se relevante destacar o que entendemos como discurso *de* e discurso *sobre*. O discurso *sobre* é, nas palavras de Orlandi (1990, p. 37), “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos”, sendo um “lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)”. Não podemos pensar no discurso *de* sem levar em consideração o discurso *sobre*, são categorias indissociáveis, imbricadas na formulação discursiva para produzir efeitos de sentido.

Porém, é preciso considerar que cada categoria está investida de um funcionamento em específico: pelo discurso *de* “é possível identificar e analisar o sujeito enunciador que se identifica de alguma forma com o sujeito universal, toma uma posição e, conseqüentemente, produz seu discurso” (PETRI, 2004, p. 319); já pelo discurso *sobre*, podemos observar funcionamentos que conduzem a efeitos de sentido contraditórios, pois, na medida em que se procura recuperar uma memória, organizando os discursos *de*, “corre o risco de reduzir esta memória a um acúmulo de informações sobre o passado” (ibid., p. 29).

Venturini (2009) ressalta que o discurso *de* permite ao sujeito filiar-se à dada Formação Discursiva (FD), retomando o já dito em seu discurso, isto é, é o que “sustenta o dizer, autorizando-o ou não em relação à FD” (p. 75). Já o discurso *sobre*, para a autora, constitui-se pelo discurso *de*, sustentando-se nessa memória histórica e permitindo que se tenha a institucionalização do dizer e dos sentidos, uma vez que “traz para o intradiscurso outros enunciados, que atuam como seus fundadores” (p. 79). A autora ainda ressalta que o retorno de determinados dizeres pode estar associado à “citação ou pelo funcionamento do interdiscurso, enquanto pré-construído, como efeito do discurso-transverso” (p. 75).

A partir dessas considerações, é possível entender que o discurso *de* e o discurso *sobre* estão vinculados ao funcionamento do ‘discurso fundador’. Um discurso torna-se fundador na medida em que “cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. É um momento de significação importante diferenciado” (ORLANDI, 1993, p. 130). O discurso fundador instaura-se, sobretudo, pela sua relação com o já dito, pois é sustentando-se no já dito que se tem a possibilidade de movimentar os sentidos.

O discurso fundador, ao criar outra tradição, instaura outros sentidos ou, mais precisamente, outras filiações de sentidos, configurando um novo lugar de memória, ou seja,

Cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim” (ORLANDI, 1993, p. 13-14).

Interessa-nos destacar a noção de discurso fundador, uma vez que, para nós, quando instaurado, podemos considerá-lo como um discurso *de*, permitindo que outros discursos se constituam, tendo como ancoragem tal filiação de sentidos e lugar de memória. Com isso, podemos compreender a historicidade dos

processos discursivos e o modo como estão constituídos em relação a outro(s) discurso(s), possibilitando a configuração de discursos *sobre*, que, por sua vez, tomam como referência um discurso *de*. A historicidade tem, portanto, um papel fundamental, e é pela historicidade dos processos discursivos que observamos o modo de instauração de um discurso fundador, bem como de novos sentidos.

Além disso, o discurso fundador configura-se por uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, conflito este que produz a ruptura, o movimento dos sentidos, que estabelece outra filiação de memória e um novo sítio de significância (ORLANDI, 1993). Podemos, ainda, enfatizar a importância das condições de produção para a configuração de um discurso fundador, as quais são determinantes para a produção do discurso e dos sentidos.

Considerando nosso objetivo de analisar discursos *sobre* a língua, observar essa relação existente com o discurso *de* e com o discurso fundador é fundamental, uma vez que as materialidades em análise nos permitirão compreender a filiação de sentidos e de memória constitutivas desses discursos em torno da língua do/no Brasil.

2. A memória e a história da e na língua

Para compreender a memória e a história inscritas no fio do discurso, trazemos, primeiramente, para a discussão, alguns recortes discursivos da conferência proferida por Laudelino Freire, em 1920, intitulada: *A defesa da língua nacional*. A mobilização desse discurso *sobre* a língua do/no Brasil deve-se à posição que é discursivizada na horizontalidade do discurso. Para refletirmos sobre essa posição, partimos do título de sua conferência: “A defesa da língua nacional”. Pelo título, já podemos adiantar que seu discurso versa sobre a defesa de uma língua considerada nacional. Por língua nacional entendemos, conforme Guimarães, que “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo” (2007, p. 64).

Interessante também destacar que tal conferência foi promovida pela Liga da defesa nacional, ou seja, à época, anos de 1920, tornava-se necessário uma aliança/união que defendesse os ‘direitos’ nacionais, ou da nação. Através dessa conferência de Laudelino Freire, compreendemos, portanto, a importância da língua para se refletir sobre questões como nacionalidade e nação.

Ao considerarmos a conjuntura dos anos de 1920, sabemos que se trata de um período em que a discussão sobre a constituição da nação brasileira adquire força em todas as esferas, ganhando inúmeros adeptos e tornando-se um símbolo ideológico seja no âmbito político, econômico ou cultural, afetando/

determinando, igualmente, os estudos sobre a língua. A respeito da questão da língua, considerando o processo de colonização linguística do Brasil, Orlandi coloca que

o que está em questão, não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é nesse sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal (ORLANDI, 2001, p. 24).

Com relação ao discurso de Laudelino Freire, ele nos aponta justamente para essa importância de pensar o Brasil, à época, como uma nação, como o próprio autor destaca: “[...] Antes de tudo precisamos de ser uma nação, e não um simulacro, uma aparência, um arremedo de nação. [...]” (FREIRE, 1920, p. 15). Para tanto, Laudelino destaca que é imprescindível a língua para poder se constituir como uma nação, entendendo que:

RECORTE 1:

“Entre os elementos orgânicos de uma nação, é o idioma a revelação mais eloquente do espírito de nacionalidade do mesmo passo, o vínculo mais forte da união nacional.” (Laudelino Freire, 1920, p. 16).

Diante disso, considera que é necessário ‘conservar a língua’, com vistas à ‘homogeneidade idiomática’, apontando, contudo, para a dificuldade dessa conservação, questionando-se sobre os seguintes aspectos:

RECORTE 2:

“Mas, como articular, em condições de exequibilidade, a defesa de uma língua, que tudo trabalha para vasá-la «nos resíduos impuros de um idioma de alluvião», ao revés de «espelhá-la nessa língua decantada e transparente, que a tradição filtrou no curso dos tempos»? Como se deve traduzir o nosso empenho pela tornar mais nacional, mais estimada, mais pura e mais vernacula?” (Laudelino Freire, 1920, p. 16).

A fim de reivindicar a defesa do idioma nacional, Laudelino Freire fundamenta seu ponto de vista partindo do que chamamos de ‘descolonização linguística’, argumentando a favor do fato de que ‘nos libertamos econômica

e politicamente’, o que propulsou a emancipação da literatura e, consequentemente, a consolidação de nossa cultura, como nos aponta o seguinte recorte:

RECORTE 3:

“A língua portuguesa, sabe-lo, é patrimonio commum de dois povos. Portugueses no-la herdaram, e portugueses foram os que no-la ensinaram. Ao cabo, porém, de um viver quatro vezes secular, no transcurso do qual, com superioridade innegavel, nos libertámos economica e politicamente, logrando em seguida a emancipação da literatura, não fôra de esperar, hoje, que a nossa cultura, zelo, orgulho, nos não desse a certeza de que já somos um povo, que possui, como os demais, a sua língua, e, como os demais, sabe exigir que todos lh’a reconheçam como propria. E essa condição é, senhores, o primeiro passo na defesa do idioma, porque com ella é que madrugamos na jornada larga que temos que fazer, é ella que nos imporá o sermos tão zelosos delle quanto o são delle ciosos outros que tambem o fallam. Sim. Se ha quasi um seculo lográmos desempear as asas das mãos que as detinham, razão hoje não ha para que consideremos, a nós mesmos, empecilhados no em que nos cumpre ser absolutamente autônomos. Cada povo com a sua língua.” (Laudelino Freire, 1920, p. 17).

Por meio do recorte acima, podemos compreender que há um discurso *sobre* a língua que rompe com os sentidos de unidade linguística, trazendo à baila um discurso em defesa das especificidades da língua que se fala no Brasil. Ou seja, esse discurso vincula-se ao efeito produzido pelo processo de descolonização linguística, o qual, a partir de Orlandi, vem a funcionar nesse espaço de ruptura da língua portuguesa de Portugal e da língua portuguesa do Brasil. A descolonização linguística envolve, portanto,

[...] esse imaginário no qual se dá também um acontecimento linguístico desta vez sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação (ORLANDI, 2009, p. 172).

Nesse sentido, podemos dizer que o discurso de Laudelino Freire posiciona-se em defesa de que o Brasil possui sua língua, uma língua que foi herdada de Portugal, mas que, hoje, possui características distintas, permitindo considerá-la com uma língua outra. Trata-se, pois, de considerar que a língua do/no Brasil situa-se na ‘tensão entre o mesmo e o diferente’ (PFEIFFER, 2001; ORLANDI, 2002).

Argumentando a favor de uma língua nacional, Laudelino Freire enfatiza o posicionamento errôneo daqueles que consideram a língua brasileira como um dialeto, bem como a ideia de produzir um dicionário de brasileirismos, considerando que seria um ‘desserviço trazido à língua’. A negação da existência de brasileirismo, como bem coloca Pfeiffer (2001), justifica-se porque se faz necessário o retorno a Portugal, a origem das formas linguísticas criticadas. Para Laudelino Freire,

RECORTE 4:

“Não basta á lingua ter o seu dicionario. Lingua que não tem a sua physionomia, a sua individualidade, o seu genio, não é lingua. Será linguagem de Bengala ou de Angolla, Loanda ou Ajudá. O genio da lingua está na sua syntaxe, como na construção está a sua individualidade.” (Laudelino Freire, 1920, p. 24).

Também, é contrário a ideia da reforma ortográfica proposta à época:

RECORTE 5:

“Não. A orthographia de uma lingua não é coisa que se reforme. Orthographia estuda-se, esclarece-se, mediante a etymologia; simplifica-se mediante a acção secular; e uniformiza-se consoante os esclarecimentos e investigações de casos controvertidos. Nunca jámais se lhe poderá alterar radicalmente, e por decreto, a feição tradicional, legitima e legitimada, senão admittir e consagrar as alterações que lhe vão sendo determinadas pela acção do uso e do tempo. Através dessas transformações ha de, porém, ater-se aos laços de origem, vinculada indissolvelmente aos elementos genitores, que a produziram.” (Laudelino Freire, 1920, p. 30).

Por fim, propõe alguns aspectos que devem ser levados em prol da língua nacional, a saber:

RECORTE 6:

“Eis, senhores, o que se me afigurou conveniente dizer-vos em prol da lingua nacional, cuja defesa, em synthese, deve antes de tudo e acima de tudo, versar nos seguintes pontos:

- a. fortalecer a convicção de que, como os demais povos cultos, possuímos uma língua, e não um simples dialecto, pejado de corruptelas e de palavras prenhes de mysterios;
- b. organizar o dicionário da lingua e deixar de parte a idéa de um dicionário de brasileirismos, por prejudicial ás prerrogativas do idioma;
- c. diffundir de norte a sul do paiz o ensino do vernaculo, sem desamparar nunca a

- autoridade tradicional, para o que o primeiro passo será levar ao conhecimento de todos – intelectuaes, mestres, professores e estudantes – esse livro de luz e oiro, que é *Replica*, como synthese daquela orientação, como a melhor das grammaticas e o repositório mais completo das opulencias, da graça, da belleza e indole nativa do bom falar, do bom dizer e do bom escrever;
- d. tornar accessivel a leitura dos bons autores e melhores classicos, nomeadamente **Ruy, Camões, Sousa, Bernardes, Vieira, Felinto, Elyso, Castilho, Herculano, Camillo, Francisco Lisbôa, Machado de Assis, Gonçalves dias, Latino, Garret**, alem de outros; para que a linguagem vernacula se vasa nos moldes da syntaxe e construção consoante ao gênio da lingua, porque isso é o que lhe imprime individualidade e caracteristica, e não vá sendo ella traducção intraduzivel de idiomas alheios;
 - e. propugnar a pureza do vocabulario, defendendo-o contra a invasão de toda sorte de peregrinismos, mui principalmente dos galicismos, que lhe tiram o sabor nativo; e, por ultimo,
 - f. uniformizar a grafia nacional, estribada na origem e transformação dos vocabulos e consagração do uso, sem lhes tirar ou alterar fonemas indispensaveis á sua intelligência, á sua significação e á sua esthetica.” (Freire, 1920, p. 37-38).

Ao finalizar a conferência, Laudelino Freire reitera a questão de que é necessário trabalhar “pela restauração da língua, pela sua pureza e pela conservação das suas prerrogativas e do seu genio” (Freire, 1920, p. 39).

Vemos, pois, um nacionalismo materializado pelo modo como se concede a língua do Brasil, uma língua que é herdada de Portugal, mas que já é nacional e que caracteriza o território brasileiro. Ou seja, no discurso de Laudelino Freire, observamos que as designações Língua Portuguesa, Língua nacional e Língua brasileira são tomadas como sinônimas. No entender de Dias (2001), o que “estava em jogo [era] um conceito de cidadania; isto é, a questão da nacionalidade da língua estava em função de uma imagem discursiva do falante, enquanto membro de uma nação” (p. 192).

Verificamos “um apagamento de Portugal, trabalhando-se uma identidade própria para a língua nacional brasileira que já não mais precisa da referência à língua de Portugal para garantir sua unidade” (PFEIFFER, 2001, p. 180). Assim, observar os estudos sobre a língua tornam-se importantes, visto que, como ressalta Guimarães, ao “estabelecer a diferença do português do Brasil relativamente ao português de Portugal [tiveram] papel decisivo na constituição da nacionalidade brasileira” (GUIMARÃES, 2003, p. 47).

Considerando a outra materialidade por nós mobilizada, a saber: *A língua do Brasil* (1947), de Gladstone Chaves de Melo, o autor destaca, no capítulo

VII, intitulado “Língua e Estilo”, a problemática em torno da questão da ‘língua brasileira’, considerando que, à época, para se refletir sobre essa questão, deixam de lado a distinção fundamental que é língua e estilo.

Para o autor, essa distinção está pautada na dicotomia *langue e parole*, estabelecida por Ferdinand de Saussure. Refletindo sobre a questão do estilo na língua, Gladstone destaca o seguinte:

RECORTE 1:

“[...] do mesmo modo que há um estilo individual, haverá um estilo nacional. Quer dizer: se existe um espírito nacional, um temperamento, um caráter, uma sensibilidade, um modo-de-ser nacional, também, por isso mesmo, existirá uma expressão lingüística que reflita êsse modo-de-ser, essa, por assim dizer, alma coletiva. Paralelamente à língua nacional, há um estilo nacional [...]” (Gladstone Chaves de Melo, 1947, p. 133).

A partir do recorte acima, podemos observar que o autor entende, pois, que a mesma língua pode ser constituída por mais de um estilo nacional, a exemplo da língua portuguesa. Partindo desse pressuposto, Gladstone considera equivocadas as conclusões que surgem a favor de uma língua brasileira. Segundo seu ponto de vista, no caso da língua do Brasil, devemos partir do conceito de ‘estilo nacional’, o que nos permite ter uma língua portuguesa e um estilo brasileiro.

Diante disso, propõe que o “português usa a língua portuguesa à feição do temperamento luso, com estilo português, e o brasileiro usa a língua portuguesa conforme ao temperamento nosso, com estilo brasileiro” (1947, p. 134). Para ele, é, portanto, “esse estilo brasileiro, que vem palpitando ora mais vivo, mais nítido, ora mais tímido, mais escondido, na pena dos nossos grandes escritores, a partir do Romantismo”, provocando interpretações que levam a propor a existência de uma língua brasileira.

Ao destacar que “Língua é sistema, estilo é expressão”, o interesse de Gladstone é:

RECORTE 2:

“[...] insistir na diferença entre as duas coisas, procurando caracterizar uma e outra, buscando delimitar-lhes o campo, para que se evitem as lamentáveis confusões reinantes no espírito de boa parte dos defensores da “língua brasileira”. (Gladstone Chaves de Melo, 1947, p. 144).

Podemos relacionar essa discussão de Gladstone à discussão que teve início na década de 1930 a respeito da denominação da língua do Brasil. No entanto, foi somente no ano de 1946 que a língua do Brasil foi nomeada como sendo a língua portuguesa, através da Assembléia Constituinte. Sobre isso, retomamos o estudo de Dias (1996; 2001) que trata dessa problemática, envolvendo as designações língua portuguesa e língua brasileira.

Tendo em vista esses discursos *sobre* a língua por nós mobilizados, podemos dizer que, em ambos, ressoa a memória da colonização, cuja memória resulta do fato de o discurso estar sujeito à determinação dos fatos externos, das condições históricas, que irrompem na discursividade enquanto ‘processos de ressonâncias de significação’ (SERRANI, 1997). Isto é, decorrem do funcionamento do interdiscurso, pelo que é anterior e exterior ao dito (pré-construído) e pelo retorno do saber ao pensamento (efeito de sustentação), permitindo a inscrição, na formulação do discurso, de uma determinada memória discursiva.

Consideramos que tanto no discurso *sobre* a língua de Laudelino Freire como no de Gladstone Chaves de Melo está marcada a relação entre a língua portuguesa de Portugal e a língua portuguesa do Brasil, contudo, apontam também para o caráter diferenciado que essa língua adquire no Brasil. Para o primeiro, a língua é o elemento fundamental para a constituição da nação. Diante disso, entende que a língua nacional do Brasil não é a mesma língua de Portugal, visto que é pela língua que a Nação ganha singularidade, caracterizando o seu povo e criando aos seus falantes um imaginário de pertencimento a ela (GUIMARÃES, 2003).

Já para o segundo, a língua portuguesa é a mesma tanto no Brasil como em Portugal, diferenciando apenas o estilo. O que se coloca no discurso de Gladstone não é a questão de língua enquanto símbolo da Nação, mas uma questão teórica, partindo, portanto, de uma concepção fundamentada de língua e fala, retomando os pressupostos saussurianos para propor seu ponto de vista. É interessante compreender os dois discursos, pois, enquanto num vemos a relação com a nacionalidade, noutro vemos um discurso pautado teoricamente para dizer *sobre* a língua.

Considerações finais

A memória que ressoa nesses discursos aponta, portanto, para o fato de que o “ ‘outro’ perpassa toda a discussão sobre a identidade linguística do Brasil. Ora ele se apresenta como a contraparte constitutiva do mesmo, ora ele se instala no próprio espaço de identidade interna da língua (DIAS, 2001, p.

197). Nesse sentido, como nos enfatiza Orlandi (2002), o ‘mesmo’ abriga no entanto um ‘outro’, um ‘diferente’ histórico que o constitui ainda na aparência do ‘mesmo’: o português-brasileiro e o português de Portugal se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são” (p. 23) e isso passa a ser significado de maneiras diferentes, conforme as posições que os sujeitos assumem diante dessa problemática, e conforme a conjuntura sócio-histórica e ideológica em que se inscrevem.

A partir de nosso ponto de vista, entendemos que essas discussões que perpassam os discursos *sobre* a língua, sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI, são decorrentes da forma de historicização da língua portuguesa, a qual coloca em evidência a relação da língua com a exterioridade. Essa relação, no entanto, não é vista da mesma forma pelos estudiosos da época, cujas interpretações versam sobre a unidade e a diversidade da língua, ou ainda, nos termos que estamos considerando, os posicionamentos dos estudiosos sobre a língua diferenciam-se conforme o entendimento que os mesmos possuem acerca da relação entre ‘o mesmo’ e o ‘outro’/‘diferente’ constitutivo da língua do/no Brasil.

Para nós, retomando as palavras de Orlandi (2009), o português do Brasil “é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal [...]. Espaço-tempo este estruturado pelos sujeitos e pelos objetos que o ocupam e com capacidade lingüística particular” (p. 48). Nesse sentido, pensar a língua portuguesa é pensar que ela se liga a duas histórias e a duas estruturas distintas, não se trata de uma língua homogênea, ela é heterogênea não só em relação a Portugal e ao Brasil, mas também quanto à língua que circula, a que se liga a cada Nação.

Ao observamos as ressonâncias de significação dos discursos *sobre*, que se vinculam tanto ao ‘efeito ideológico da colonização’ quanto ao efeito da ‘descolonização lingüística’ (ORLANDI, 2009), compreendemos a maneira como a história se inscreve na língua, produzindo efeitos de sentido, e, principalmente, a historicidade constitutiva dos discursos *sobre* a língua. Logo, tanto o processo de colonização quanto o de descolonização lingüística se constituem sob dadas condições sócio-históricas, produzindo relações singulares com uma memória que é própria ao país colonizado e ao país colonizador.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. Les modes d'historicisation. In: CHEVILLARD, J.-L. (org.) *Histoire Épistémologie Langage*. SHESL (Paris), 2006. p. 105-116.
- _____. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Trad. Mariângela Pecciolli Gali Joaquinho. Campinas, SP: Editora RG, 2008.
- DIAS, L. F. *Os Sentidos do Idioma Nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1996.
- _____. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: Orlandi, E. (Org.) *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001, p. 185-197.
- FREIRE, L. *A defesa da língua nacional*. Rio de Janeiro, 1920.
- GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: Orlandi, E.; Guimarães, E. (Orgs.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.
- _____. Enunciação e Política de Línguas no Brasil. *Revista Letras – Espaços de Circulação da Linguagem*, vol. 1 (nº 27, julho/dez.), p. 47-53, 2003.
- MARIANI, B. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Editora Pontes, 2004.
- MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas, 1971 [1946].
- ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.). *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001, p. 21-38.
- ORLANDI, E. *Terra à vista!:* discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- _____. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. São Paulo: Campinas, Editora Pontes, 1993.
- _____. Exterioridade e Ideologia. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, nº 30, jan/jun, p. 27-33, 1996.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

- _____. *Língua Brasileira e Outras Histórias*: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora RG, 2009.
- PFEIFFER, C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: Orlandi, E. (Org.) *História das Idéias Lingüísticas*: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001, p. 167-183.
- PETRI, V. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso. In: PETRI, Verli. DIAS, Cristiane (Org.). *Análise de Discurso em Perspectiva – Teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 39-48.
- _____. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário*: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- PUECH, C. Pour une histoire de la linguistique dans l’histoire de la linguistique. In: CHEVILLARD, J.-L. (org.) *Histoire Épistémologie Langage*. SHESL (Paris), 2006. p. 09-24.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural*: um estudo da repetição na discursividade. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 1997.
- VENTURINI, M. C. *Imaginário urbano*: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo, ED. UPF, 2009.

Recebido em 8 de outubro de 2016.

Aceito em 15 de fevereiro de 2017.

ASPECTOS INOVADORES NO ESTUDO DA ORTOÉPIA E DA
ORTOGRAFIA NA *GRAMÁTICA FILOSÓFICA* (1822) DE
JERÔNIMO SOARES BARBOSA

INNOVATIVE ASPECTS ABOUT THE ORTHOEPY AND SPELLING
STUDIES IN *GRAMÁTICA FILOSÓFICA* (1822) BY
JERÔNIMO SOARES BARBOSA

Daniele Felizola de Oliveira
Fundação Casa de Rui Barbosa
dnifeliz@gmail.com

RESUMO:

Neste artigo apresentam-se as inovações da descrição gramatical de Jerônimo Soares Barbosa em sua obra *Gramática filosófica* (1822), no que se refere ao estudo da ortoépia e da ortografia, cujo objetivo é mostrar o vanguardismo do autor em relação ao estudo da língua. A descrição de Soares Barbosa nos revela à época aspectos importantes a serem observados no estudo da língua, como percebermos as diferenças entre língua falada e língua escrita, assim como estarmos atentos às diferenças presentes em seu uso, provenientes de aspectos socioculturais, que caracterizam a variação linguística. Os aspectos, então, assinalados foram observados a partir da perspectiva da Historiografia Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: gramática, descrição, inovação, século XIX.

ABSTRACT:

This article presents the innovations of the grammatical description of Jerônimo Soares Barbosa in his work *Gramática Filosófica* (1822), in what concerns the study of orthoepy and orthography, whose objective is to show the avant-gardism of the author in relation to the study of language. Soares Barbosa's description reveals to us important aspects to be observed in the study of language, how to perceive the differences between spoken and written language, as well as being attentive to the differences present in its use, coming from sociocultural aspects, which characterize the variation linguistics. The aspects, then, pointed out were observed from the perspective of Linguistic Historiography.

KEYWORDS: grammar, description, innovation, XIXth century.

Introdução

Este artigo assinala o caráter precursor de Jerônimo Soares Barbosa no estudo da ortoépia e da ortografia em sua obra *Gramática filosofia* (1822) ao pôr em relevo, no século XIX, considerações relevantes no estudo da língua, que nos remetem a conceitos presentes nas recentes abordagens de estudo da língua.

Este é um trabalho historiográfico-descritivo, orientado pelos três princípios de ação de Sylvain Auroux (2009[1992]: 14): 1) definição puramente fenomenológica do objeto; 2) neutralidade epistemológica; e 3) historicismo moderado; e também pelos princípios metodológicos de Koerner (1996): 1) princípio de contextualização; 2) princípio de adequação; e 3) princípio de imanência. Desse modo, objetiva-se observar (de que modo se estruturam os saberes sobre a língua na gramática de Soares Barbosa, sob a égide do pensamento gramatical vigente e preponderante à época de produção do documento, a fim de analisar e compreender a prática científica da época com o papel de relatar esse contexto, ressaltando-se o valor da *Gramática Filosófica* em seu devir histórico.

Assim, destacam-se as observações de Soares Barbosa sobre os distintos falares da comunidade linguística portuguesa e as realidades de uso escrito e falado da língua, como a percepção do autor sobre as mudanças a que a língua está sujeita.

Segundo Soares Barbosa (1822, p. XXX), a gramática focada no compromisso de ensinar a ler e a formar os caracteres representativos dos sons e das palavras, desenvolve suas partes mais antigas, que são a ortoépia e a ortografia, as quais o autor considera partes essenciais e importantes ao estudo de qualquer língua, e das quais nenhum autor deveria prescindir na elaboração de suas gramáticas, e que, por essa razão, as elege como as primeiras partes a serem estudadas em sua obra.

Para Soares Barbosa,

Em hum um homem bem criado releva-se mais e he menos vergonhoso um erro de Syntaxe, que hum erro de pronunciação ou de Orthographie; porque aquelle pôde nascer da inadvertência; estes são sempre efeitos da má educação (BARBOSA, 1822, XIV).

Daí resulta a crítica que o autor faz às gramáticas que antecederam a sua obra, por não apresentarem essas duas partes em sua estrutura, que abordam conhecimentos importantes a um homem bem criado, e dos quais ele não pode prescindir. Desse modo, Soares Barbosa destaca a relevância do estudo da

ortoépia e da ortografia e do valor do estudo da gramática da língua nacional, em que se observa o valor social do domínio das normas e convenções no uso da língua.

A gramática de Soares Barbosa, em divergência com a obra oficial *Arte da grammatica da lingua portugueza (1770)* de Antônio José dos Reis Lobato, aborda as questões ortográficas da língua, pois Reis Lobato, embora considere e registre em sua obra o estudo da ortografia como uma das partes que constitui a gramática, não trata desse assunto em sua gramática:

“por quanto me conformo com o costume dos Grammaticos, que nas Artes nãotratão da Ortografia, sem embargo de ser huma das partes, de que consta a Grammatica, e isto sem dúvida pela razão de ser a Ortografia por si só materia bastante fazer hum Tratado separado” (LOBATO, 1770, p. XLVIII).

As reflexões sobre essas duas partes da gramática começam já na sua introdução, em que se destaca a observação feita pelo autor de como o termo prosódia vinha sendo empregado nas gramáticas que antecederam a *Gramática filosófica*, em que o autor assinala uma conceituação equivocada ou até mesmo displicente do termo prosódia naquelas gramáticas.

A Orthoepia, que he *emendata cum suavitate vocum explanatio*, comprehende não so o conhecimento dos sons fundamentaes, que fazem como o corpo dos vocabulos; mas tambem o das modificações musicaes, de que os mesmos são susceptíveis, relativas ou ao canto e melodia, chamadas *Accentos*, ou ao compasso e *rhythm*o, nascidas da quantidade das *syllabas*. Esta parte musical da *Orthoepia* ou *Boa Pronunção* tem o nome de *Prosodia*, da qual a maior parte dos Grammaticos fizeram huma das quatro partes da Grammatica, ou não fazendo caso, e desdenhando ainda os primeiros principios da Boa Pronunção e Leitura, ou incluindo-os na mesma *Prosodia* (BARBOSA, 1822, p. IV-V).

Como já assinalado, Soares Barbosa observa que sua obra difere-se das dos demais autores ao expor e destacar a importância dos aspectos da ortografia e da ortoépia para o estudo da língua portuguesa. Assim, com base na análise da *Gramática Filosófica* (1822) e nos apontamentos de importantes estudiosos que se dedicaram ao seu estudo, apresentar-se-á a seguir o modo como esses aspectos são abordados nessa obra, destacando-se as inovações nas descrições de Soares Barbosa.

1. Estudo da ortoépia

Ao iniciar o texto gramatical, Soares Barbosa define ortoépia como a parte da gramática, “que ensina a distinguir, e a conhecer os sons articulados, próprios da Língua, para bem os pronunciar” (1822, p. 1). Adiante, no Livro I - *Da orthoepia, ou boa pronunciação da lingua portugueza*, que está dividido em oito capítulos, o autor apresenta um estudo bastante amplo e detalhado dos sons da língua portuguesa, que são descritos e definidos tanto sob a perspectiva de suas características articulatórias quanto acústicas.

Dessa forma, Soares Barbosa classifica os sons articulados da língua em fundamentais e acidentais. São considerados sons fundamentais, os sons vocálicos (*vozes*), os sons consonantais (*consonancias*), os ditongos e as sílabas, e sons acidentais, as modificações prosódicas que se acrescentam aos sons fundamentais, como a quantidade e os acentos.

Soares Barbosa assinala que ao todo a língua portuguesa possui 20 sons vocálicos e 21 sons consonantais, que são apresentados nos dois primeiros capítulos, e classificados a partir dos aspectos articulatórios de suas prolações.

Ao concluir o capítulo II, no qual trata dos sons consonantais, Soares Barbosa adverte: “Todas estas Consonancias Portuguezas são sons simples, quer se escrevão com huma letra so, quer com duas, quer com as letras dobradas dos Gregos e Romanos” (1822, p. 13).

Tal advertência assinala a percepção de Soares Barbosa dos dois usos da língua: escrito e falado, que nos remete às observações de Cagliari (1985, p. 94), que afirma que o autor, ao assumir que a existência de duas realidades distintas de uso da língua, aponta para o enriquecimento dos estudos linguísticos, pois descreve de modo mais pormenorizado aspectos da língua como prosódia, ritmo, entonação e tonicidade, possibilitando descrever a língua a partir de sua realidade oral.

No entanto, embora essa distinção somente tenha sido claramente apontada por Soares Barbosa ao término daquele capítulo, ela já era notória nas considerações do autor, quando, ao apresentar os sons vocálicos e consonantais, alerta que as letras que os representam são chamadas de vogais e consoantes, respectivamente, em que sinaliza que os pares de termos *vozes* e *consonancias* e *vogais* e *consoantes* referem-se às duas realidades da língua.

Outro ponto da gramática que merece atenção no que se refere ao posicionamento de Soares Barbosa em relação à língua falada é a crítica que o autor faz à nomenclatura utilizada para o ensino do alfabeto aos iniciantes:

A nomenclatura vulgar de muitas destas consonâncias como são *eMe, U, eFe, Gê, Cê, eSê, Xis, I, Ce, Hãgá, eNe, eNehagá, eLe Hagá, eRRe forte, eRRe brando*, de que se servem ordinariamente os Mestres para ensinarem aos principiantes o Abecedario da Lingua, e depois a Soletração e Syllabação, he de hum grande embaraço para seu aproveitamento. Elle dá a muitas letras hum valor e som, que ellas não tem; a outras accrescenta outros, que as mesmas não tem, e que não servem senão para embulhar e confundir-se o som próprio e verdadeiro (BARBOSA, 1822, p. 13).

Soares Barbosa, então, no intuito de facilitar o aprendizado dos estudantes, sugere:

Todas as Nações Civilizadas tem ja largado, ha muito, este methodo; e dando ás Consoantes o seu valor proprio e uniforme por meio do *Sheva*, que ajuntão a cada huma, deste modo: Be, Pe, Me, Ve, Fe, Gue, Que, De, Te, Se, Ze, Xe, Je, CHE, NHe, Ne, Le, LHe, Re, RRe; tem conseguido facilitar grandemente os methodos de soletrar, Syllabar, e da Leitura, em que os mininos gastão tanto tempo nas escholas com muito trabalho, e mui pouco fructo (BARBOSA, 1822, p. 13).

Nos capítulos seguintes, III e IV, o autor apresenta e descreve dezesseis ditongos na língua portuguesa e as sílabas, respectivamente.

No capítulo V, encontra-se o estudo dos metaplasmos, que, como assinala Soares Barbosa, são as alterações na pronúncia dos vocábulos, que, “ou accrescentando-lhes, diminuindo, e transpondo Syllabas para abbreviar, e facilitar mais a pronúncia dos vocabulos, sem lhes alterar a significação são as que propriamente pertencem à Orthoepia” (1822, p. 22), no que diferem das alterações morfológicas que resignificam os vocábulos e pertencem ao estudo da etimologia.

Nos capítulos VI e VII, o autor trata dos aspectos prosódicos da língua: a quantidade e os acentos, respectivamente. Em que se destaca a descrição da representação escrita dos acentos como linhas verticais: “O Signal, com que os Gregos, e Romanos notavão este Accento agudo, era huma pequena linha vertical lançada da direita para a esquerda sobre a vogal deste modo (´), como em *Chinó*” (1822, p. 40). E ao se referir ao acento agudo: “O seu signal era a mesma linha vertical, porém com direcção contraria á da aguda deste modo (´), como em *Chinò*” (1822, p. 40).

O acento circunflexo, que sinaliza a sucessão do levantamento e abaixamento do tom da voz sobre uma sílaba, tem como sua representação a junção das duas linhas verticais que servem para representar os acentos agudo e grave,

nessa ordem: (^), visto que o acento agudo representa a elevação do tom e o acento grave, o abaixamento. Sendo assim, “a sua figura he igualmente composta das duas linhas verticaes, que servem de nota ao Agudo e Grave, unidas em cima e abertas em baixo em fôrma de augulo agudo deste modo (^), como em *Mêu*” (BARBOSA, 1822, p. 40).

Os capítulos V, VI e VII exemplificam, portanto, a percepção e o esclarecimento do autor sobre as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita), apontando as peculiaridades de cada uso.

No derradeiro capítulo VIII, Soares Barbosa apresenta os vícios da pronúncia e toma como parâmetro de sua análise o falar de Lisboa, a partir do qual marca as diferenças entre a língua falada no centro urbano, na capital, e a língua falada nas províncias:

Entre as differentes pronunciações, de que usa qualquer Nação nas suas differentes provincias, não se póde negar que a da Corte, e territorio, em que a mesma se acha, seja preferivel ás mais, e a que lhes deva servir de regra. Os Gregos, e Romanos assim o julgavão; aquelles a respeito de Athenas, e estes a respeito de Roma; e nós o devemos igualmente julgar a respeito de Lisboa, ha muitos annos Corte de nossos Reis, e centro politico de toda a Nação. O maior numero de gente, que habita nas Cortes; a variedade de talentos, estudos, e profissões; a multiplicidade de necessidades, que o luxo nellas introduz necessariamente; as negociações de toda a especie, que a dependencia do Throno a ellas traz; o seu maior commercio, policia, e civilidade: tudo isto requer hum circulo maior de ideas, de combinações, de raciocinios do que nas provincias, e por consequencia também hum maior numero de palavras, de expressões, e de discursos, cujo uso frequente e repetido emenda insensivelmente os defeitos, que são custosos ao orgão, e desagradaveis ao ouvido, e fixa os sons da Lingua, que a falta de uso e de tracto deixa incertos e inconstantes nas provincias, e lugares menos frequentados (BARBOSA, 1822, p. 50).

Segundo Coelho (2013, p. 170), nesse fragmento, Soares Barbosa – ao definir a língua falada na Corte como a variedade de prestígio, que deverá ser tomada como modelo para a descrição gramatical -, recorre ao argumento da autoridade, visto que a opção pela língua da sede do império como modelo justifica-se por ser a mesma medida adotada pelos gregos e romanos. E, para além desse argumento, Soares Barbosa assinala que a escolha pela língua da Corte se faz em razão desta variedade estar mais sujeita ao aprimoramento constante em razão do uso repetido, que se ajustam às demandas advindas de ser a sede do trono, o que não ocorre nas províncias, por ser menos intensa a circulação das informações de toda ordem:

O uso porêem da Corte não he o uso do Povo; mas sim o da gente mais civilizada e instruída. Entre aquelle grassão pronunciações não menos viciosas, que nas provincias; mas que os homens polidos estranhão. O que não succede nas das provincias, com que são criados aquelles mesmos que bem o são; e por isso não as emendão senão com o tracto da Corte, ou de pessoas, que falão tão bem como nella (BARBOSA, 1822, p. 50-51).

Dessa forma, portanto, Soares Barbosa assinala que para sanar os vícios da pronunção requer aos homens das provincias que estejam em contato com a língua da Corte de “gente mais civilizada e instruída”, pois como destacou Coelho (2013, p. 170), os parâmetros, segundo os quais o autor definiu a língua da Corte como norma, são extralinguísticos.

Embora a perspectiva de estudo da língua apresentada por Soares Barbosa não abandone um direcionamento normativo e elitista, como pudemos ver assinaladas em suas palavras pelo uso de termos como *defeitos desagradáveis* e *viciosas*, o autor inova ao pôr em evidência a diversidade de variedades linguísticas em uso que há na sociedade e, como veremos no estudo da ortografia, o autor avança nessa perspectiva ao tomar a língua oral como parâmetro de descrição, a fim de orientar um sistema de notação gráfico mais coerente à realidade da língua falada.

2. Estudo da ortografia

Nossas considerações sobre a ortografia iniciam-se com alguns apontamentos de Rolf Kemmler (2012) em seu artigo *A evolução das ideias ortográficas de Jerônimo Soares Barbosa: da Eschola Popular (1797) à Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza (1822)*, no qual o autor faz um estudo comparativo das ideias de Soares Barbosa sobre ortografia nas duas obras do autor citadas no título. Ressaltar-se-ão aqui os pontos que Kemmler destaca como as inovações de Soares Barbosa no estudo da ortografia e que estão presentes em sua *Gramática filosófica* (1822).

Segundo Kemmler, as primeiras reflexões de Soares Barbosa sobre a ortografia da língua portuguesa são encontradas em sua obra *Eschola popular das primeiras letras* (1797), em sua terceira parte intitulada *Da calligraphia, e orthographia, ou arte de escrever bem e certo a lingua portugueza*, que veio a público em 1797. Essa parte da obra está dividida em dois capítulos: *Da Calligraphia* e *Da Orthographia*. Este último, comum às duas obras, está subdividido em dois artigos: *Orthographia popular, ou da Pronunção* e *Da Pontuação*.

Com base nas considerações de Kemmler, observa-se que muitas reflexões apresentadas por Soares Barbosa na gramática já estavam presentes em sua obra *Eschola popular*:

Uma parte considerável do texto dedicado à ortografia no terceiro opúsculo da *Eschola popular* chegou a ser aproveitada pelo próprio gramático quando elaborou a *Grammatica philosophica*. Isto aplica-se, antes de mais nada, às considerações iniciais sobre a ortografia, nas quais o autor fornece a sua definição básica (KEMMLER, 2012, p. 314).

Dessa forma, destacam-se os seguintes aspectos: a divisão do capítulo *Da Orthographia*, no qual Soares Barbosa já contemplava a pontuação como uma das partes que compõe o estudo da ortografia, e as regras comuns aos três sistemas ortográficos, na gramática, que são as que constavam na ortografia popular ou da pronúncia na obra de 1797, enquanto que, “as regras aplicáveis aos sistemas etimológico e usual no segundo capítulo da gramática acadêmica não encontram qualquer reflexo na obra escolar de Barbosa” (KEMMLER, 2012, p. 305).

As regras apresentadas nos sistemas etimológico e usual são, portanto, inovadoras em sua *Gramática filosófica*, e, na concepção de Cagliari (1985, p. 93), a inovação de Soares Barbosa está essencialmente em sua obra se diferir das gramáticas de tradição normativa ao refletir sobre a língua oral, reconhecendo-a como distinta da língua escrita e como ponto de partida para a descrição da língua, como já mencionado no estudo da ortoépia.

Dessa forma, destaca Cagliari, a língua escrita constitui-se como um instrumento importante para o registro dessa linguagem, sobre a qual Soares Barbosa elabora “um tratado sucinto e perfeito sobre a natureza e usos da escrita, passando por um resumo sobre a sua história” (1985: 93), que o conduz à criação de uma ortografia da pronúncia, ratificando sua proposta de descrição, apresentada nas duas obras.

Destarte, Cagliari (1985) destaca que a inovação de Soares Barbosa, no que se refere ao estudo da ortografia, está em descrever a língua a partir de seu uso oral em contraste com a tradição, que privilegiava a língua escrita. Essa perspectiva parte em busca de valorizar aspectos da língua oral que se viam esquecidos na sistematização ortográfica das gramáticas que o antecederam. Sendo assim, ressalta Cagliari, que a descrição de Soares Barbosa busca evidenciar marcas de prosódia, ritmo e entonação, entre outras características que sinalizariam a variação sociolinguística.

Retomando as considerações comparativas de Kemmler (2012), o autor destaca que os termos *vozes* e *articulações*, utilizados na *Eschola popular*, são modificados por *vozes* e *consonancias* na gramática, na qual o autor apresenta a explicação abaixo, que respalda essa alteração.

Os Grammaticos modernos chamão *Articulações* a estas consonancias. E com effeito o são. Mas, como as vozes tambem são articulações, não he este nome proprio para distinguir humas das outras. O de *Consonancias* caracteriza melhor a natureza particular destas modificações, que nunca soão persi, mas so junctas ás vozes, que modificão; e he outro sim mais analogo á nomenclatura ja recebida das vozes; as quaes, chamando-se assim porque as Letras, que as figurão, se chamão vogaes; tambem aquellas se devem chamar *Consonancias*; porque as Letras, que as representam, se chamão *Consoantes* (BARBOSA, 1822, p. 7).

Essa citação, além de ser um esclarecimento sobre a diferença entre os termos *articulações* e *consonancias*, é também uma observação sobre a diferença entre os termos *vozes* e *vogais*, *consoantes* e *consonancias*, que trazem implicações tanto para o estudo da ortografia, quanto da ortoépia, como já mencionado. Essa distinção é retomada ao longo da gramática, quando o autor faz uma observação sobre a regularidade dos verbos: “Nunca se devem confundir as consonancias com as consoantes, isto he, os sons elementares das consoantes com as letras consoantes, que nossa Orthographia usual empregou para as exprimir na escriptura” (BARBOSA, 1822, p. 266).

Essa percepção, segundo Cagliari (1985), evidencia o caráter precursor de Soares Barbosa na notação do sistema ortográfico da língua portuguesa, que o conduz a fazer do abecedário da língua portuguesa um alfabeto de transcrição fonética, na ortografia da pronúncia.

Essa preocupação com a pronúncia, com o ensino da língua para estrangeiros, e com a ruptura com os sistemas ortográficos, tão profundo em JSB, seria o mesmo tipo de preocupação que levaria, um século depois, à fundação da Sociedade Internacional de Fonética (IPA) (CAGLIARI, 1985, p. 96).

Destaca-se, portanto, o posicionamento de vanguarda de Soares Barbosa, que, de acordo com Lopes (1989, p. 82-83), inova ao propor dois sistemas ortográficos: fonético e etimológico, nos quais, ao contrário das gramáticas tradicionais, considera como objeto de descrição a língua em suas diversas realizações: a dos “litteratos” e dos “illiteratos”, e assim incita as primeiras reflexões sociolinguísticas sobre a língua portuguesa.

No entanto, cabe observarmos que essa não é uma proposta inédita, pois, já “aparecera sem a menor repercussão, em 1746, no *Verdadeiro Método de Estudar*, do Pe. L. A. Verney” (LOPES, 1989, p. 83).

Desse modo, nota-se a opinião de Kemmler de que a maior inovação de Soares Barbosa, nos estudos ortográficos, está no conceito de ortografia usual, o qual define como um sistema misto, que oscila entre os dois sistemas ‘clássicos’, ortografia da pronúncia e ortografia etimológica, “chegando até a ser considerado o sistema ortográfico oficial do ensino público português, por virtude da Portaria de 1 de setembro de 1897” (KEMMLER, 2012, p. 304).¹

Atendo-se ao estudo da *Gramática filosófica* pode-se perceber que para Soares Barbosa o sistema de notação ortográfica é considerado arte e passível de uma representação unívoca entre sons e letras tal como as palavras são pronunciadas:

A Orthographia he a arte de escrever certo, isto he, de representar exactamente aos olhos por meio dos caracteres Litteraes do Alphabeto Nacional, os sons, nem mais nem menos, de qualquer vocabulo, e na mesma ordem, com que se ponúncião no uso vivo da Lingua: ou bem assim os que o mesmo vocabulo em outro tempo teve nas Linguas mortas, donde o houvemos.

Assim o vocabulo *Ortografia*, escripto por este modo, representa ao justo os sons de sua pronúncião viva na Lingua Portuguesa. Porém escripto, como se vê ao princípio, representa, não so os sons, que tem presentemente, mas também os que teve em outro tempo no uso vivo da Lingua Grega, donde o houvemos (BARBOSA, 1822, p. 56).

No entanto, essa é só uma das propostas assinaladas por Soares Barbosa que, como se observa nessa citação, por meio da ilustração da palavra ortografia, ora grafada *ortografia*, ora *orthographia*, admite um sistema de notação ortográfica, em que são adotadas letras não pronunciadas, em razão da origem etimológica dos vocábulos.

A primeira Orthographia chama-se da *pronúncião*; porque não emprega caracteres alguns ociosos e sem valor: mas tão somente os que correspondem aos sons vivos da Lingua. A segunda chama-se *Etymologica*, ou de *Dirivação*; porque

¹ “A aplicabilidade da referida portaria foi confirmada por portaria do Presidente do Conselho regenerador Ernesto Rodolfo Hintze Ribeiro (no governo de 1900-1904) em 1 de fevereiro de 1901” Kemmler (2102: 304). Segundo Fâvero e Molina (2006: 89), no século XIX a ortografia ainda não é normatizada, o que somente acontece em 1904 e 1907, em Portugal e no Brasil, respectivamente.

admitte letras, que presentemente não tem outro prestimo senão para mostrar a origem das palavras (BARBOSA, 1822, p. 56-57).

O capítulo destinado ao estudo da ortografia, segundo Couto (2012, p. 29), é o que mostra a postura mais radical do autor, que, ao propor a utilização da ortografia da pronúncia, deixa latente o distanciamento que há entre a teorização linguística e a prática, visto que, ao redigir sua obra, Soares Barbosa restringe a aplicação de seu uso apenas às seis páginas do estudo da ortografia, sem empregá-la ao longo dos demais capítulos. De acordo com Couto, essa foi, portanto, uma proposta que não teve consequência na prática da época e na própria obra de Soares Barbosa, apenas semeando reflexões para reformas futuras. “Entre estas duas Orthographias caminha a *usual*, assim chamada, porque não tem outra auctoridade se não a do uso presente e dominante” (BARBOSA, 1822, p. 57).

A ortografia da pronúncia é apresentada como o modelo mais fácil que pode dar segurança ao povo iletrado a fim de que ele não tenha que “largar a penna a qualquer palavra, que queira escrever, para consultar o vocabulario da Lingua” (BARBOSA, 1822, p. 57).

Porém a Orthographia da *Pronúncia* não he assim. Rectificada que seja esta; não tem elle mais do que distinguir os sons, quer simples, quer compostos, de que consta qualquer palavra, e figural-os com os caracteres proprios, que os Al-phabetos Nacionaes para isso lhe dão (BARBOSA, 1822, p. 57).

No entanto, destaca o autor que essa proposta não agrada muito aos letrados que não encontram dificuldades em utilizar tanto a ortografia etimológica quanto a usual, e esclarece: “Eu, para satisfazer a todos, porei primeiro as Regras communs a todas as Orthographias, e depois ás proprias a cada huma dellas. Quem quizer poderá escolher” (BARBOSA, 1822, p. 57-58).

É importante destacar que, em sua definição de ortografia, Soares Barbosa assinala que esse estudo não compreende só a descrição e análise dos modos de representação dos vocábulos, mas também a dos sinais de pontuação, que têm a atribuição de marcar as relações que as palavras assumem nas orações e o tom de voz:

Toda Orthographia tem duas partes. A primeira he a união bem ordenada das Letras de qualquer vocabulo, correspondentes aos sons, e á sua ordem na boa pronúncia do mesmo. A segunda he a separação dos mesmos vocabulos e orações na Escriptura continuada, segundo a distincção, e subordinação das ideas

e sentidos, que exprimem. Aquella he objecto da Orthographia, tomada em hum sentido mais restricto; e esta he objecto da *Pontuação*. Do que tudo passo a tractar por esta mesma ordem (BARBOSA, 1822, p. 58).

Assim, para maior compreensão do estudo da ortografia apresentado por Soares Barbosa, expõem-se aqui em linhas gerais as regras dos sistemas ortográficos. No capítulo I do Livro II são apresentadas as regras comuns aos três sistemas ortográficos, que são doze e serão transcritas de forma resumida abaixo. Após apresentá-las, o autor expõe nos dois capítulos seguintes as particularidades de cada sistema e trata da ortografia etimológica e usual conjuntamente.

São, assim, descritas as regras comuns:

A regra I determina que, para se escrever palavras que são próprias, nativas da língua portuguesa, não devem ser adotados outros caracteres que não sejam os que o uso da Nação adotou para esse fim. Para contribuir para o conhecimento do leitor é apresentado em seguida o alfabeto adotado pela nação.

São cinco vogais orais: A, E, I, O, U; cinco vogais nasais: ã, ê, ã, õ, ã e 21 consoantes: B, C, D, F, G, M, T, V, S (com vogal diante), S, Z, (sem vogal diante) e X, J, CH, N, NH, R, RR. GU e QU exprimem os sons guturais antes E e I; Ç em lugar do S, e G no lugar de J antes E e I.

A regra II determina que não se deve dobrar letras em início e fim de palavras.

Com a regra III proíbe-se a inserção de letras que não estejam relacionadas à pronúncia e à etimologia das palavras.

A determinação de usar letras maiúsculas somente no início das palavras e nunca no meio vem explicitada na regra IV. Devendo-se usá-las apenas em nomes próprios, títulos de honra e de dignidade, nomes pátrios e gentílicos e em palavras que iniciam sentenças.

Na regra V, um sistema de notação diferenciado para a representação das 10 vogais orais é apresentado: usar-se-á apenas as cinco vogais A, E, I, O, U, porém, quando houver necessidade de fazer a distinção de acentos entre O e E abertos [é], [ó] e O e E fechados [e] e [o], e entre palavras homófonas: pára (verbo) para (preposição), o uso do acento será necessário.

Na regra VI é apresentada uma maneira para se distinguir as vozes ambíguas I e E e O e U, pois, quando esses sons vocálicos ocupam as sílabas pretônicas, para que se saiba de que forma a vogal deve ser grafada, será preciso, no caso dos verbos, resgatar o sistema flexional destas palavras, conjugando-as no tempo presente do indicativo e, para os nomes, será necessário resgatar sua

formação. Entretanto, na posição postônica, o que soar [i] deve ser representado com <e> e o que soar [u] deve ser representado com <o>.

A regra VII assinala duas possibilidades de marcar a nasalidade: emprega-se o acento til “~” ou usam-se as letras M ou N adiante das vogais, lembrando-se de que em posição final e antes de P, B e M só se deve grafar M e nos demais casos N.

Na regra VIII, a fim de eximir a dúvida entre como representar os sons [e] e [i] e [o] e [u] em ditongos, quando eles se encontram nas posições em que se neutralizam, estabelece-se que a representação dos 10 ditongos orais dar-se-á da seguinte maneira: para distinguir o primeiro par, defini-se o uso uniforme de *i*: ai, éi, ói, ôi, ui e, em relação ao par [o] e [u], defini-se que, quando o som ocorrer no meio ou início do vocábulo, será usado *u* e, quando no final, será usado *o*, com exceção dos pronomes, em que *eu* será escrito sempre com *u* e os possessivos, que podem tanto ser escritos com <o> *mêo*, *têo*, *sêo*, quanto com <u> em conformidade ao pronome “eu” ou em analogia aos adjetivos latinos em *us*: *mêu*, *têu*, *sêu*.

Por existirem inúmeras formas de grafar os seis ditongos nasais, na regra IX, estabelece-se um uso uniforme para a representação desses ditongos: o uso do til (˘) em cima dos ditongos. Nos ditongos em que os sons dos fonemas /e/ e /i/ e /o/ e /u/ tornam-se indistinguíveis, adotam-se o <e> e o <o> para representação, respectivamente.

A regra X explicita que as consoantes V, Z, J, X e as prolações CH, LH, NH, GU e QU não serão dobradas em nenhuma ortografia apresentada, exceto o R, que quando áspero e forte e empregado entre vogais será representado *rr*; como em *carro*.

Tem-se na regra XI as características comuns às três ortografias para a representação das consoantes guturais /k/ e /g/: <c> e <g> são empregadas antes de A, O, U e <gu> e <qu>, antes de E e I. Nessa regra há a recomendação do uso do trema para distinguir o *u* mudo do *u* pronunciado, som vocálico /u/. O mesmo acento gráfico recomenda-se sobre o /u/ sonoro quando em hiatos e ditongos. O trema recairá sobre a primeira vogal nos hiatos.

A regra XII dispõe sobre a divisão das palavras que como regra básica deverá ser feita por sílabas. Para que as sílabas não sejam partidas, as palavras separam-se entre vogais, entre vogais e consoantes ou entre consoantes, exceto quando há ditongo na sílaba que as vogais devem permanecer juntas.

No capítulo II *-Regras próprias da Orthographia Etymologica, e Usual*, Soares Barbosa estabelece uma regra única e geral:

Toda a palavra Portuguesa que for derivada ou da Lingua Grega, ou da Latina, deve conservar na escriptura os caracteres da sua origem, que se poderem representar pelos do nosso Alphabeto, e forem compatíveis com a nossa pronunção. Mas o uso faz nesta regra todas as excepções, que quer (BARBOSA, 1822, p. 68).

Observa-se nessa regra uma contradição, uma vez que, ao finalizá-la, Soares Barbosa acrescenta uma ressalva de que o uso é que define as regras no caso descrito. Tem-se, portanto, que Soares Barbosa não define regras claras para os sistemas etimológico e usual, prevalecendo-se as regras do uso.

Nos dois parágrafos seguintes, Soares Barbosa discorre sobre a aplicação da regra geral nas palavras de origem grega e latina, destinando um parágrafo para o estudo de cada uma delas. No parágrafo I, são descritas as situações em que os caracteres gregos (K, Y, TH, PH, RH, CH, PS) serão utilizados, e no parágrafo segundo, as situações em os caracteres latinos (H, X, C, Ç, G, S, e as letras dobradas) são utilizadas.

O Capítulo III - *Regras proprias da Orthographia da Pronunção* também se inicia com a apresentação de uma regra única geral e que é aplicada nos parágrafos seguintes, em relação às vogais e ditongos e às consoantes e sílabas.

Qualquer palavra, que se queira escrever, pronuncie-se primeiro bem, e distinguidos todos os sons, de que he composta, estes se escrevão pela mesma ordem com os caracteres, que lhes competem nos Abecedarios completos, e exactos, que ficão lançados nos Capitulos I. e II. da Orthoepia, e no Cap. I. Regra I. da Orthographia, e a palavra assim escripta ficará sem erro de Orthographia (BARBOSA, 1822, p. 77).

Essa é, portanto a regra geral única da ortografia da pronunção, que segundo o autor, é sem exceção e que se aplica a todos os sons da língua sejam eles simples (vocálicos e consonantais) ou compostos (ditongos e sílabas), o que é mostrado nos parágrafos seguintes, nos quais o autor a utiliza para explicá-la.

No que se refere aos sons vocálicos e aos ditongos orais e nasais, Soares Barbosa (1822, p. 77) destaca que não há diferenças na ortografia da pronunção, e que as regras que prevalecem para a grafia desses sons, nessa ortografia, são as regras comuns a todas as ortografias, já citadas nas regras V, VI, VII, VIII e IX, no capítulo I - *Das regras comuns a todas as ortografias*.

No parágrafo dois, Soares Barbosa trata da aplicação da regra geral às consoantes e sílabas portuguesas. Assim, o autor esclarece quais serão as representações adotadas em situações nas quais há a existência de mais de um caractere representativo de um mesmo som, e que por isso geram dúvidas

quanto a seus empregos. Esses caracteres são: G e GU; C e QU; SS, C e Ç; Z e S, quando intervocálicos; e J e G, e X e CH, em que cada grupo de letra representa um mesmo som na língua, e por isso, faz com que a pronúncia deixo de ser suficiente para orientar a escrita.

Assinalada essa dificuldade, Soares Barbosa (1822, p. 79) afirma que a escolha mais acertada é orientar-se pela pronúncia das palavras,

Pois que os caracteres não forão inventados se não para representarem os sons; e quando para cada um se destinou sua Letra propria, quem uza dela cumpre com o fim da scitura, e não deve ser taxado de imperito por não uzar para o mesmo som tambem de outras, que depois ou a ignorancia, ou o capricho acrescentarão (BARBOSA, 1822, p. 79-80).

Assim, Soares Barbosa discorre esclarecendo quais as letras desses grupos serão empregadas na ortografia da pronúncia, de forma que “não se empregará letra alguma, que não steja no Alfabeto Nacional do uzo, qual é o que propuzemos asima Cap. I Reg. I” (BARBOSA, 1822, p. 83).

No último capítulo do Livro II, Soares Barbosa trata da pontuação, no qual apresenta os sinais e seus respectivos usos, os quais não dispensam o conhecimento das partes da oração, de sua sintaxe e construção, uma vez que esses sinais têm como atribuição marcar essas partes e suas relações na oração. Logo,

A Pontuação he a Arte de na escriptura distinguir com certas notas as diferentes partes, e membros da oração, e a subordinação de huns aos outros a fim de mostrar a quem lê as pausas menores e maiores, que deve fazer, e o tom e inflexão da voz, com que as deve pronunciar (BARBOSA, 1822, p. 85).

Os sinais de pontuação são, portanto, sinais indicativos de inflexão de voz que cumulativamente e simultaneamente marcam as relações entre as palavras na oração. Assim, Soares Barbosa divide o estudo da pontuação em dois parágrafos: I - *Das Regras Geraes, e Particulares da Pontuação* e II - *Dos mais Signaes da Pontuação*.

No primeiro parágrafo, Soares Barbosa trata dos seguintes sinais: espaços, ponto simples (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), vírgula (,), ponto e vírgula (;), dois pontos (:), e no segundo, dos seguintes: parênteses (), risca de união (-), apóstrofe (’), trema (¨), acento agudo (´), acento grave (`) e acento circunflexo (^).

Quanto ao uso dos acentos no português, Soares Barbosa ressalta que esses acentos não têm só a função prosódica de marcar o tom de elevação ou

abaixamento das sílabas, como faziam os gregos e romanos, mas servem para diferenciar na escrita nossos sons vocálicos, para os quais só dispomos de cinco letras que os representem. Assim, os acentos podem distinguir os sons vocálicos abertos dos sons vocálicos fechados.

Considerações finais

Neste estudo, observa-se, portanto, que Soares Barbosa ao elaborar sua gramática sob as bases da corrente racionalista, propõe um estudo reflexivo sobre a língua, no qual vemos despertar seu interesse pela língua falada, pois a língua como expressão do pensamento não é só representada pela língua escrita, mas também pela falada. No entanto, nos manuais de ensino daquela época, somente a escrita configurava-se como um modelo a ser seguido em todas as instâncias comunicativas.

Assim, a gramática, como manual de ensino, busca definir padrões de uso a partir dos textos literários e, nesse aspecto, Soares Barbosa inova ao registrar explicitamente a compreensão da existência de duas modalidades de uso da língua e também ao destacar as variedades linguísticas, quando define o falar de Lisboa como parâmetro para descrição da língua, colocando-a em oposição à língua do povo.

Ao propor três sistemas ortográficos, destaca-se a inovação do autor ao não restringir o conceito de ortografia ao escopo prescritivo e reinante nos Oitocentos (CAVALIERE, 2014, p. 71), e, assim, amplia a possibilidade de modos de grafar as palavras, com a ortografia da pronúnciação:

A Orthographia he a Arte de escrever certo, isto he, de representar exactamente aos olhos por meio dos caracteres Litteraes do Alphabeto Nacional, os sons, nem mais nem menos, de qualquer vocabulo, e na mesma ordem, com que se pronunçião no uso vivo da lingua: ou bem assim os que o mesmo vocábulo em outro tempo teve nas Linguas mortas, donde o houvemos (BARBOSA, 1822, p. 56).

Ao compreender que há diferentes saberes sobre a língua por parte da população, Soares Barbosa propõe a ortografia da pronúnciação justificada pela dificuldade de aprendizagem encontrada pelos não letrados: “Já se vê que as Orthographias, *Etymologica* e *Usual* estão muito fóra do alcance do Povo illitterato” (BARBOSA, 1822, p. 57).

Destaca-se neste trabalho, portanto, o caráter inovador da descrição gramatical de Soares Barbosa ao inserir considerações sobre a língua falada no texto

gramatical, não a deixando de fora de seu estudo, apontando a importância do conhecimento da boa pronúncia e dos processos fonéticos a que a língua está sujeita, que acarretam julgamentos sociais àqueles que destoam do falar da corte. Essa perspectiva social e valorativa que se faz da língua, quando assinalada por Soares Barbosa revela ampla capacidade de reflexão e sabedoria do autor, que mesmo sob a orientação do normativismo, abre espaço em sua obra para a discussão dessas diferenças.

Referências bibliográficas

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2009a [1992].
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. *Subsídios para o estudo das gramáticas filosóficas de Jerônimo Soares Barbosa (1737- 1816)*. Disponível em https://www.academia.edu/17187041/Subs%C3%ADdios_para_o_estudo_das_Gram%C3%A1ticas_Filos%C3%B3ficas_de_Jer%C3%B3nimo_Soares_Barbosa_1737-1816. Acesso em 12 Jan. 2017.
- BARBOSA, Jerônimo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita na gramática de Jerônimo Soares Barbosa, In: Anais de Seminários do Gel, Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), Bauru, São Paulo, 1985. p. 93-97.
- CASTELEIRO, João Malaca. *Jerônimo Soares Barbosa: um gramático racionalista do século XVIII*. In: Boletim de Filologia. Tomo XXVI -1980/81, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1981. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/26/boletim26_pag101_110.pdf. Acesso em: 20 dez. 2013.
- CAMARA, Joaquim Mattoso. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Dispersos de J. Mattoso Camara Jr.* Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.231-258.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Os estudos historiográficos de Antenor Nascentes*. In: Confluência, n. 32, 2º. Sem. 2006, Rio de Janeiro, p. 65-72.
- CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Uma proposta de periodização dos estudos lingüísticos no Brasil*. In: Confluência. n. 23. 1º semestre de 2002, Rio de Janeiro, p. 102-120.

- COELHO, Sónia Catarina Gomes. *A Grammatica philosophica de Jeónimo Soares Barbosa: edição crítica estudo, e notas*. Vila Real, 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2013. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2815/1/phd_scgcoelho.pdf. Acesso em 10 nov. 2014.
- COELHO, Sónia. *As idéias lingüísticas nos Prólogos das gramáticas de Pedro José Fonseca (1799) e Jerónimo Soares Barbosa (1822)*. In: XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010, p. 168-181. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-seleccionados/Coelho.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- COUTO, Manuel Amor. *Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa*. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2613/1/RGF-5-1-def.pdf>. Acesso em: 12 Maio 2015.
- FÁVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G.. *As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FÁVERO, Leonor Lopes. A produção gramatical brasileira no século XIX: da gramática filosófica à gramática científica. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000, p.181-191.
- KEMMLER, Rolf. A evolução das ideias ortográficas de Jerónimo Soares Barbosa: da *Eschola Popular* (1796) à *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa* (1822). In: COSTA, Maria Armada; FLORES, Cristina; ALEXANDRE, Nélia (Org.). *XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados, Lisboa 27, 28 e 29 de Outubro de 2011*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2012, p. 297-318. Disponível em: <http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2868/1/Kemmler%20-%202012k%20-%20A%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20das%20ideias%20ortogr%C3%A1ficas%20de%20JSB.pdf>. Acesso em 01 Jul. 2013.
- KOERNER, Konrad. *Questões que persistem em historiografia linguística*. Revista da ANPOLL n. 2, 1996, p. 45-70.
- LOPES, Edward. Pressupostos teóricos e metodológicos da gramática filosófica de Jerónimo Soares Barbosa. In: *Estudos Gramaticais – Série Encontros*, Ano III – nº 1. Araraquara: UNESP, 1989, p. 66-86.
- LOPES, Edward. *Um protótipo de gramática gerativa portuguesa: a gramática de Soares Barbosa*. Revista Alfa, v. 30/31, São Paulo, 1986/1987, p. 37-53.

- OLIVEIRA, Daniele Felizola de. *O pensamento linguístico de Jerônimo Soares Barbosa e sua influência nas principais gramáticas brasileiras do século XIX*. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- PENHA, João Alves Pereira. Soares Barbosa e os gramáticos do século XIX, In: IGNÁCIO, Sebastião Expedito (Org.) *Estudos Gramaticais*, Série Encontros, ano III, n.º 1, Araraquara: UNESP, 1989. p. 49-65.
- RANAURO, Hilma. *Para compreender uma gramática filosófica: uma análise crítica e comparativa da Grammatica philosophica da lingua portugueza de Jerônimo Soares Barbosa*. Niterói: Alternativa, 2015.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Recebido em 14 de fevereiro de 2017.

Aceito em 18 de abril de 2017.

RESENHA

GUERRA, V.M.L.; NOLASCO, E.C. (orgs.). Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos. Campinas: Pontes, 2015. 212 p.

Publicado no ano de 2015, “Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos”, obra organizada por Vânia M. Lescano Guerra e Edgar C. Nolasco, ambos professores da Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentam uma coletânea de 11 textos, cujos autores vinculam-se a diversas instituições brasileiras, para celebrar o legado de Michel Foucault enquanto reverberação de um discurso que (re)vitaliza-se e sobrevive ao longo da história das ciências humanas.

Conduzida com base em uma postura crítica em que em se pode ver (re) significar a voz do autor-filósofo, a coletânea, prefaciada por Eneida M. de Souza, discute questões que envolvem o ser-saber, ser-poder e o ser-consigo, de modo a deixar emergir o estatuto do sujeito erigido do/no discurso entretido e entrelaçado a malha sócio-histórica das relações humanas sustentadas pela linguagem.

No primeiro artigo, Eckert-hoff parte de cartas de imigrantes, analisadas à luz da escrita de si, para demonstrar como estas configuram-se como um acontecimento discursivo produtor efeitos de sentido que repercutem no sujeito que escreve e no que a lê em decorrência das possibilidades de interpretação. Estes processos confessionais permitem emergir lampejos de subjetividade constituídos do/no entrecruzamento de discursos outros que perpassam e precedem a enunciação de sujeitos (in)fames.

No segundo texto, Souza problematiza o processo de subjetivação entretido às relações de poder e circunscrito na vida do próprio historiador do presente. Suas considerações discutem como Foucault posicionou-se nas diversas performances de sua fala, aludindo a maneira como ele mesmo, diante de suas enunciações, trabalhava sobre si, para mostrar a concomitância de sua submissão e resistência aos discursos que faziam dele um sujeito.

Já Osório trabalha com as noções de sujeito e heterogeneidade discursiva para tratar da relação intersticial existente entre discurso e poder, conjuradora de saberes e agenciadora de condutas responsáveis sujeição dos indivíduos às posições que precisam ocupar no bojo social. Posições decorrentes de um conjunto de valores determinadores das condições do exercício desses papéis filiados a questões culturais referendadas por aspectos ideológicos.

Freitas aborda a consistência da influência Freudiana diante da concepção filosófica de diversos autores, dentre eles Foucault. Em quase todas as suas obras de renome emergem nuances psicanalíticas. Em especial, em “A vontade de saber”, o autor rechaça a hipótese repressiva do sexo, ao dizer que, pelo contrário, houve o estímulo da sexualidade incitada por meio das práticas discursivas.

No quinto texto, Guida parte do prefácio de “As Palavras e as Coisas”, de Michel Foucault, para falar dos animais, mais especificamente das taxonomias a eles atribuídas na obra de J. L. Borges. Em tom de conversa, traz para seu ensaio a questão de que Foucault considerou engraçada a maneira de Borges nomear os animais em seus escritos e lança a reflexão: o que será que Foucault teria dito da obra de Manuel de Barros e toda sua singeleza metafórica que toma como base os animais, a natureza em sua exuberância e inteligência cíclica.

Em seguida, Sathler alude as noções de Disciplina e Biopoder para problematizar como estas articulam-se para erigir uma subjetividade produtiva, obediente, dócil perpassada pelo poder disciplinar promotor da vida ou condutor da morte dos sujeitos. Aborda como a escrita estabelece-se como instrumento que assume características disciplinares que ao passar pelo corpo do sujeito e estar diretamente relacionada ao contato e relações deste com a sociedade, enquanto produto da criação de sujeitos letrados, funciona como exímia dobradiça do processo de formatação e assujeitamento dos corpos perante o Estado (VEIGA-NETO, 2014).

Na esteira das (re)significações das considerações foucaultianas, Benites em “Do cuidado de Si À escrita de Si: Foucault e o Sujeito em construção” tece um panorama teórico com relação a noção de sujeito para mostrar como se constituem os processos de subjetivação nas malhas da história por meio de técnicas de escuta, memorização e escrita no bojo da sociedade. Como funcionam face a um recorte histórico-social, de modo a acarretar processos simultâneos de objetivação e subjetivação que possibilitam ao homem torna-se sujeito.

Bessa-Oliveira mobiliza o legado foucaultiano (co)relacionando-o com a produção artística no sentido de observar que independente do suporte onde a arte se erija, ela é sempre um processo de escrita si, seja na chancela do processo criativo ou do sensível é preciso considerar essa inscrição do sujeito da e na obra, bem como as referências históricas e socioculturais de ambas facetas permeadas de um processo ininterrupto de interpretação.

O nono texto, Santos discorre como a noção de “corpos dóceis” e a emergência da “sociedade disciplinar” configuram-se como instrumentais de grande relevância para problematizar as metamorfoses sofridas pelos sujeitos

e os gestos políticos formatadores e enunciadores de uma verdade em diversos momentos da história, além de ajudar a explicar e compreender as novas práticas discursivas que envolvem a política midiaticizada enquanto nova esfera de sujeição dos corpos. Em seguida, Nolasco traz para o centro das discussões o sujeito indígena subjugado da tríplice fronteira (Mato Grosso do Sul, Bolívia e Paraguai) e o problematiza por meio do entrelaçamento dos “saberes subalternos” de Mignolo, dos “saberes subjugados” de Foucault e os “saberes de dannés” de Fanon para demonstrar que deve-se pensar sua condição de exclusão a partir de uma desobediência epistêmica que subverte a visada moderna e que seja capaz de considerar o lócus geohistórico desses sujeitos.

Por fim, Guerra e Almeida, lançam um olhar discursivo-desconstrutivista sobre a lei Maria da Penha sob o prisma de Foucault e Derrida com vistas a desvelar que este artefato legal no gesto de incluir a mulher na ordem jurídica (re)afirma sua marginalização diante da esfera social.

Seguramente, podemos dizer que esta coletânea se configura como um ato de “celebração do outro” (CORACINI, 2007), em que a memória, a identidade e a história de Michel Foucault, entrelaçam-se e entretecem-se nos ditos e ecoa na urdidura do discurso dos colaboradores que o homenagearam a partir de suas pesquisas. Em um gesto autoral, desarquivam e monumentalizam seu legado, seu projeto crítico, de modo que em cada processo interpretativo é possível observar a reverberação de seu trabalho intelectual (OKSALA, 2011) que continua a inspirar e semear o fascínio pela capacidade da linguagem em produzir sentidos, erigir sujeitos, arregimentar condutas e petrificar verdades por meio de sua natureza multifacetada. É dessa bricolagem teorizadora, insurge a força propulsora da criação (SOUZA, 2012) que aposta na leitura do resíduo como energia adormecida que ao ser revitalizada em cada pesquisa faz Michel Foucault estar, mais do que nunca, vivo e ativo entre nós e em cada um de nós.

Referências

- CORACINI, Maria J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira)*. Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- OKSALA, Johanna. *Como ler Michel Foucault*. Trad. Maria Luiza de X. de A. Borges. Rev. Técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SOUZA, Eneida Maria. Entre a Arte e a Ciência, a invenção. *Revista Escritos*, Ano 6, nº 6, 2012. p.7-14.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Icléia Caires Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
icamoreira@hotmail.com

Enviado em 22 de setembro de 2016.

Aceito em 21 de dezembro de 2106.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ALCIONE DE JESUS SANTOS possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2013), e Mestrado em Linguística (2016) pela mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Realiza pesquisas em Fonética e Fonologia, mais especificamente estudando a relação entre aspectos prosódicos e fluência e compreensão de leitura.

ANA CRISTINA JAEGER HINTZE possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor Associado nível B da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: sintaxe funcional, educação - gramática -, modalizadores, aposto e conjunções- funcionalismo. Atualmente responde pela revisão e elaboração de material pedagógico para o Programa de Educação a Distância EAD da Universidade Estadual de Maringá, na área de Letras - Língua Portuguesa. Bolsista Capes/UAB -Ministério da Educação -MEC.

ÂNGELA FILIPE LOPES licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Ingleses e Alemães pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem pós-graduação em Estudos Americanos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É doutoranda em Ciências da Linguagem - Didática de Línguas

CAROLINE SCHNEIDERS é doutora e mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus Cerro Largo/RS). Desenvolve estudos na perspectiva da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso de linha pecheuxiana.

DANIELE FELIZOLA DE OLIVEIRA é doutora em Estudos de Linguagem e Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduada em língua portuguesa pelo Liceu Literário Português e graduada em Letras

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é bolsista da Fundação Casa de Rui Barbosa, atuando como revisora da revista *Escritos*. Foi professora contratada de língua portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2017); mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual e Maringá -UEM (2003). Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Fafiman - Mandaguari (2000) e em Mídias Integradas na Educação pela UFPR (2012) e graduação em Letras Português/Inglês pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari-PR- Fafiman (1998). Atualmente, é docente da Educação Básica pela SEED/PR.

GIVAN FERREIRA SANTOS possui doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e atualmente é docente de cursos de graduação e programa de mestrado em ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Londrina.

ICLÉIA CAIRES MOREIRA é graduada em Letras (2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Docência para educação profissional, científica e tecnológica (2016) pelo (IFMS). Mestranda do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bolsista Capes, pesquisadora integrante do projeto “O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra” sob a orientação da Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra.

JEIZE DE FÁTIMA BATISTA possui graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1999), especialização em Língua Espanhola e Cultura Hispânica (URI- 2001), mestrado em Letras: **área** de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2005) e é doutoranda em Letras pela UniRitter (Porto Alegre). Tem experiência na **área** de Letras, com **ênfase** em Língua Estrangeira Moderna-Espanhol, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino. Atualmente é docente de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus de Cerro Largo.

JOSÉ BARBOSA MACHADO é professor auxiliar com agregação do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). É doutorado em Linguística Portuguesa (2002). Publicou em 2015 o “Dicionário dos Primeiros Livros Impressos em Língua Portuguesa”, em 4 volumes.

JOSÉ BENTO CARDOSO VIDAL NETO é mestre em Letras pelo programa de Filologia e Língua Portuguesa, DLCV-FFLCH-USP (2010), graduado em Letras-Português (2006) pela mesma instituição. Atualmente, é doutorando em Linguística, na área de Historiografia Linguística (DL-FFLCH-USP), com projeto sobre a formação do pensamento gramatical brasileiro no início do século XX. É membro do CEDOCH-USP. Profissionalmente, atua como professor de Português do Ensino Médio, no Colégio Ítaca.

JOSÉ EDICARLOS DE AQUINO é graduado em Letras (Licenciatura plena - português) pela Universidade de Brasília (UnB). Tem mestrado e doutorado em Linguística, na área da História das Ideias Linguísticas, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de História das Ideias Linguísticas. Em seu projeto de pesquisa, atua sobretudo nas seguintes áreas: história das ideias linguísticas, gramatização brasileira, língua materna e teoria linguística.

MÁRCIA CRISTINA ZIMMER cursou mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutorado sanduíche no Departamento de Psicologia Cognitiva da Carnegie Mellon University (2002-2003) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Sistemas Dinâmicos e aquisição da linguagem, Fonologia Gestual e produção/percepção oral em língua estrangeira. Há pouco tempo iniciou projeto de cooperação sobre processamento semântico/discursivo no envelhecimento sadio, na afasia e na doença de Alzheimer.

na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

REGINALDO NASCIMENTO NETO é mestre em Letras - Linguagem e Sociedade - pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE desde 2008. Graduado em Letras pela Faculdade de Tecnologia Hebraico Brasileira Renascença (1989) É professor do curso de pós-graduação das Faculdades INTA – CE e autor de dois compêndios didáticos para o ensino de Inglês

e Produção Textual. Dedicar-se à pesquisa sobre a Origem da Escrita e dos mecanismos interpretativos da Inferência comunicativa. Atualmente é professor do Ensino Tecnológico do IFMA - Instituto Federal do Maranhão e doutorando em linguística pela Universidade Federal do Tocantins.

RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA é doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo, tem experiência docente em Teoria e Análise Linguística, Pragmática e Historiografia Linguística. É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Entre 2011 e 2014 foi coordenador do Curso de Letras da mesma universidade. Desde 2011 é Editor Executivo da Revista Todas as Letras (Qualis A2).

SÔNIA REGINA ANTUNES NAUFAL DE SOUZA é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição e mestra em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio na cidade de Londrina.

TATIANE HENRIQUE SOUSA-MACHADO é doutoranda do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade Estadual de Maringá- UEM; mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2014). Possui pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNIPAN - Cascavel (2012). Graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006). Atualmente, é docente da Universidade Paranaense UNIPAR.

VERA PACHECO é Doutora em Linguística pela Unicamp e Pós-Doutorada pela Unesp/Araraquara. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras - Profletras.