

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 57 – 2.º semestre de 2019 – Rio de Janeiro

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

CORPO DIRETIVO 2017-2019

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: Antônio Gomes da Costa (<i>in memoriam</i>)

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:	Eduardo Artur Neves Moreira Alcides Martins

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: Antônio 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
Evanildo Bechara
Maximiano de Carvalho e Silva
Antônio Basílio Rodrigues

CONSELHO CONSULTIVO

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

CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Bernard Colombat (Universidade Paris 7 - Denis Diderot)
Carlos da Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
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)
Manuel Gonçalo de Sá Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria Cristina Salles Altman (Universidade de São Paulo)
Maria do Carmo Henríquez Salido (Universidade de Vigo)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)
Maria Helena de Moura Neves (Universidade Estadual Paulista – Araraquara e Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Miguel Angel 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)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Münster)
Wolf Dietrich (Universidade de Münster)

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	
Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista	9
LEONARDO FERREIRA KALTNER	
VIVIANE LOURENÇO TEIXEIRA	
MELYSSA CARDOZO SILVA DOS SANTOS	
O multilinguismo na tradução medieval portuguesa do <i>Espelho da Cruz</i> : a presença do catalão.....	36
CÉSAR NARDELLI CAMBRAIA	
MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS	
Questões de apologia e de norma na linguística missionária portuguesa: arte da língua de Iapam de J. Rodrigues (1604-1608)	59
MARINA A. KOSARIK	
Perífrases verbais com gerúndio ir+gerúndio e andare+gerúndio em português e italiano	75
DMITRY GUREVICH	
LIUBOV ZHOLUDEVA	
Construção <i>ter</i> + participípio passado nos primeiros livros impressos em língua portuguesa	90
JOSÉ BARBOSA MACHADO	
O texto em cena: dialogismo e interação no ensino do gênero textual conto de fadas no 6.º ano do ensino fundamental.....	111
GERSON RODRIGUES DA SILVA	
ALBERTO HÉRCULES DOS SANTOS COELHO BARBOSA	
Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino	146
MARCOS BISPO DOS SANTOS	
A derivação sufixal a partir de verbos inergativos e inacusativos: uma cons- trução sintático-semântica.....	181
TATYANE PÂMELLA RIBEIRO DE FREITAS	

Usos da vírgula: um estudo a partir do ensino sistematizado	197
ROSEMARI LORENZ MARTINS	
VANESSA DE MELLO	
CÍNTIA DE MOURA PINTO	
LOVANI VOLMER	
Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia	
Estudos de linguística: a acentuação segundo publicações recentes	225
MANUEL SAID ALI	
Resenhas	
CRYSTAL, David. A revolução da linguagem	235
IVANA MATIAS DO NASCIMENTO	
MARCOTULIO, Leonardo Lennertz et al. Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval.	241
JUAN RODRIGUES DA CRUZ	
FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. As concepções linguísticas no Brasil no século XIX e no início do XX: gramáticas da infância	248
ALEXANDRE JOSÉ SILVA	
Machado, Ana Maria et al. 5 atitudes pela educação: orientações para coordenadores pedagógicos.	255
ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO	
ANTÔNIA DE FÁTIMA PEREIRA MELO	
Colaboradores deste número.....	260

APRESENTAÇÃO

Este número de *Confluência* oferece ao leitor mais uma coleção de artigos e resenhas sobre temas relevantes da pesquisa linguística. Em consonância com sua política de divulgação da produção científica de excelência no campo da linguagem humana, tanto de autores consagrados, quanto de novos e talentosos pesquisadores, a revista mais uma vez apresenta em suas páginas trabalhos que certamente gozarão de merecida repercussão no meio acadêmico brasileiro e internacional. Nesta nova edição, como perceberá o leitor atento, a revista oferece textos que exploram temas de natureza vária, sejam os atinentes à descrição do português falado e escrito no plano sintático, morfológico e lexical, sejam os ligados à atividade docente, de que resultam páginas com rica informação e qualificada reflexão, cuja leitura se impõe aos que se dedicam às questões linguísticas.

A partir deste número 57, igualmente, inaugura-se uma nova seção no corpo da revista, intitulada ARQUIVOS BRASILEIROS DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. Com essa iniciativa, *Confluência* passará a publicar preciosos estudos linguísticos produzidos por linguistas e filólogos de escol, mormente os mais distanciados no tempo, cujas linhas são ainda desconhecidas do público em geral, inclusive dos especialistas em questões de linguagem. Em sua totalidade, os textos que integrarão essa seção constituem-se em clássicos linguísticos e filológicos que, a despeito de sua excepcional qualificação, restam intocados nas prateleiras dos esquecidos, inacessíveis aos olhos hodiernos. Como texto inaugural, selecionou-se o magistral ensaio *Estudos de linguística: a acentuação segundo publicações recentes*, escrito por Manuel Said Ali e saído a lume nas páginas da *Revista Brasileira* em 1895. Com esse novo projeto, *Confluência* espera ratificar seu escopo de fomentar a difusão e o aprimoramento da pesquisa linguística.

Ricardo Cavaliere

GASPAR DA ÍNDIA: O LÍNGUA E O
BRASIL QUINHENTISTA

GASPAR FROM INDIA: THE *LÍNGUA* AND
THE 16TH CENTURY IN BRAZIL

Leonardo Ferreira Kaltner
Universidade Federal Fluminense
leonardokaltner@id.uff.br

Viviane Lourenço Teixeira
Universidade Federal Fluminense
viviane_lourenco@id.uff.br

Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Universidade Federal Fluminense
melyssacssantos@gmail.com

RESUMO:

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística (SWIGGERS, 2012; KOERNER, 1996), tecemos uma narrativa meta-histórica para descrição e análise dos relatos sobre o *língua* Gaspar da Índia, intérprete que veio na esquadra de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, em 1500 (LIPINER, 1987). Nosso intuito é buscar identificar o perfil dos intérpretes e o pensamento linguístico derivado das expedições na era das navegações, no período que vai entre o final do século XV e o início do século XVI em Portugal. Analisamos como se deu a tentativa de contato linguístico inicial com comunidades linguísticas autóctones no processo de constituição da América portuguesa, relatado na *Carta* de Caminha (TEIXEIRA, 2019). Por fim, evidenciamos o contexto cultural e linguístico em que se inseriram as navegações, assim como a influência da educação humanística no processo de globalização quinhentista dos descobrimentos, posterior à etapa empírica (KALTNER, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística, Contato Linguístico, Gaspar da Índia.

ABSTRACT:

From the theoretical-methodological foundations of Linguistic Historiography (SWINGGERS, 2012; KOERNER, 1996), we established a meta-historiographic narrative for description and analysis of the reports about the *língua* Gaspar of India, an interpreter who came with Pedro Álvares Cabral in the fleet which traveled to Brazil in 1500 (LIPINER, 1987). Our aim is to identify the profile of interpreters and the linguistic thinking derived from expeditions in the age of ‘discoveries’, in the period between the late fifteenth century and the early sixteenth century in Portugal. We analyze how the attempt of initial linguistic contact with indigenous linguistic communities occurred in the process of constitution of Portuguese America, reported in the *Carta de Caminha* (TEIXEIRA, 2019). Finally, we highlight the cultural and linguistic context in which navigations are inserted, as well as the influence of humanistic education in the process of 16th century globalization, the age of ‘discoveries’, after the empirical stage of communication (KALTNER, 2011).

KEYWORDS: Linguistic Historiography, Linguistic Contact, Gaspar of India.

Introdução: contextualização da época e a tradição gramatical latina

Na esquadra de Pedro Álvares Cabral, saída de Portugal em 1500, sob a bandeira da Ordem de Cristo, vieram, além dos marinheiros especialistas em navegação, dos astrônomos, do escrivão Pero Vaz de Caminha e dos missionários franciscanos, pessoas destinadas a estabelecer contato linguístico, os intérpretes, ou *linguas*. Além dos degredados, que seriam deixados na costa da América portuguesa, é registrada a presença de Gaspar da Índia, ou da Gama, conhecido intérprete, que acompanhara Vasco da Gama no retorno de sua expedição às Índias, em 1498 (BUENO, 2016, p. 22).

Gaspar da Índia é um personagem icônico do período das navegações portuguesas e sua atuação é uma demonstração do processo de globalização intercultural gerado pelo trânsito marítimo da época, na expansão das rotas comerciais dos reinos absolutistas europeus (COSTA & COSTA, 2007, p. 91). Como intérprete não possuía uma formação acadêmica específica nos séculos XV e XVI, como os humanistas passariam a desenvolver posteriormente, mas consta, pelos relatos, que dominava empiricamente as línguas necessárias para estabelecer contato linguístico com diversas comunidades nas expedições de que participou.

O pensamento linguístico de sua época estava relacionado ao contato linguístico de forma empírica, Gaspar da Índia era um *língua*, conforme metatermo quinhentista, utilizado para se referir aos intérpretes, em geral, da época das navegações e descobrimentos de que surgiu o império ultramarino português. Sua identidade cosmopolita, de cristão-novo, era o perfil dos viajantes que desbravavam novos territórios, situando-se no que Homi Bhabha define como o terceiro espaço (BHABHA, 1990), isto é, um espaço de contato, de fronteira, derivado das novas rotas marítimas comerciais e das relações interculturais, à época.

O clima intelectual da época de Gaspar da Gama é aquele relativo ao final do século XV e início do século XVI em Portugal. Essa era uma época em que a política expansionista costeira africana se desenvolvia, com grande desenvolvimento técnico para as navegações, todavia as instituições educacionais portuguesas ainda não haviam sido reformadas no padrão do humanismo renascentista. Cataldo Parisio Sículo, o primeiro humanista a atuar na corte de D. João II, em 1485, influenciou no pensamento da época, registrando alguns feitos lusitanos de navegação, em língua latina, e uma coleção de epístolas e discursos que permitem ao historiógrafo contemporâneo reconstituir o pensamento de então (TANNUS, 2007, p. 13).

Já na época de D. Manuel I, o Venturoso, a política de ‘bolseiros’, que vigorou no início do século XVI, foi uma etapa anterior à reforma universitária em Portugal, para a recepção da educação humanística. A política de ‘bolseiros’ permitia o livre trânsito e circulação do pensamento linguístico, principalmente na recepção do *modus parisiensis*, mas ainda não se configurava como uma política linguística institucional que teria impacto nas navegações e na ocupação da América portuguesa diretamente (TANNUS, 2007, p. 18).

Como centro intelectual de Portugal, na época de Gaspar da Índia, em fins do século XV e início do século XVI, se destacava a universidade em Lisboa, e uma influência do pensamento linguístico de Pastrana, em sua recepção por Pedro Rombo e António Martins¹. O contato com círculos intelectuais da Universidade de Salamanca é patente na correspondência de Cataldo Parisio Sículo, o que denota um possível contato com a tradição derivada das obras de Nebrija.

Foram publicadas, em 1497, como incunábulo, as obras portuguesas *Thesaurus Pauperum siue Speculum Puerorum editum a magistro Johanne de*

¹ RAMALHO (1971-2, p. 445): “conclui-se que a gramática de Pastrana era conhecida por três nomes, pelo menos, a saber, os de *Thesaurus Pauperum*, *Speculum Puerorum* e *Baculum Caecorum*”.

Pastrana (Tesouro dos pobres ou espelho dos meninos, obra editada pelo mestre João de Pastrana) e *Materiarum editio ex Baculo cecorum a Petro Rombo in artibus baccalaurio collecta* (Edição das matérias a partir do báculo dos cegos, coligida por Pedro Rombo, bacharel em artes). Ambas as obras didáticas para ensino de latim divulgavam o método de Pastrana, com inspiração medieval, predominando no cenário português até a publicação da *Ars Grammatica* (Arte de gramática) de Estevão Cavaleiro, em 1517. Estevão Cavaleiro criticaria profundamente o pensamento e método de Pastrana no prólogo de sua *Ars*, chamando os seguidores de suas doutrinas de bárbaros (RAMALHO, 1977/78, p. 62-3), o que configurava um embate teórico e fim desse período pré-humanístico em Portugal.

Dessa forma, a época em que Gaspar da Índia atuou como intérprete é marcada ainda pelo pensamento linguístico medieval no ensino de latim, em Portugal, o que dava margem para que um intérprete sem instrução formal atuasse nas expedições. Além dos intérpretes, os missionários franciscanos, os capitães, os astrônomos e o escrivão Caminha compunham os membros da expedição com maior propensão à educação linguística formal. Os demais marinheiros, além do português, como língua materna, poderiam deter conhecimento empírico dos dialetos de navegação do mar Mediterrâneo, do castelhano, do ladino e de línguas itálicas, como o vêneto, sendo também comum o uso do árabe e do hebraico, sobretudo por cristãos-novos, na comunicação intercultural. As primeiras gramáticas de português surgiram, posteriormente, em meados do século XVI (ROSA, 2002).

1. Os relatos sobre Gaspar da Índia e o contato linguístico na América portuguesa

Uma das fontes sobre o contato linguístico na América portuguesa é a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, documento quinhentista largamente difundido e estudado no século XX, sobretudo após a edição de Jaime Cortesão (TEIXEIRA, 2019). No documento, há a descrição das sucessivas tentativas de entendimento pela fala entre os navegantes europeus e os indígenas nos nove dias em que durou a presença portuguesa na então Ilha de Vera Cruz quinhentista. Para analisarmos esse relato, é antes necessário contextualizar a expedição cabralina na formação do império ultramarino português.

Culturalmente, após a instituição do padroado português, no século XV, um acordo entre a Santa Sé e o reino de Portugal, a expansão ultramarina portuguesa passou a se organizar em uma perspectiva missionária para a defesa da fé cristã (REGO, 1940). A política missionária de conversão dos povos, da fundação de colônias e do estabelecimento do comércio global foi o contexto em que os *línguas* atuaram inicialmente. Os próprios missionários franciscanos atuavam como intérpretes, ou deles se valiam, no contato com as populações autóctones.

Essa matriz cultural religiosa influiria no *modus operandi* do contato linguístico e na dinâmica da interação intercultural entre os povos na época das navegações quinhentistas, tema que é investigado pela Linguística Missionária. Entretanto, cumpre salientar que Gaspar da Índia não era um missionário cristão, e sua biografia de cristão-novo e relatos da época o caracterizam como sendo judeu, em sua origem. Para alguns historiógrafos, Gaspar da Índia teria sido a primeira pessoa de origem judaica a pisar em solo brasileiro (MOURA, 2002, p. 268-269), sendo esse um dos registros do multiculturalismo da época. A conversão de Gaspar da Índia ao cristianismo é narrada por relatos quinhentistas, o que veremos a seguir.

A partir desse contexto multicultural e plurilíngue, podemos destacar a importância dos *línguas* para o pensamento linguístico no período inicial das navegações quinhentistas portuguesas. O contato linguístico intercultural por *pidgins* seria uma das bases para a expansão e manutenção do império ultramarino português, nessa primeira etapa, antes de os humanistas assumirem a tarefa de descrever as línguas mais importantes de contato. Gaspar da Índia participou de momentos cruciais nas navegações portuguesas.

Dessa forma, é necessário analisar alguns relatos acerca desse personagem, que teria recebido a missão de comunicar-se com os indígenas no Brasil, mas, devido às profundas diferenças linguísticas, não conseguiu estabelecer o contato linguístico pela fala. Na parte final dessa exposição, analisamos diferenças e igualdades que possam existir entre o metatermo *língua* dos séculos XV e XVI e o intérprete atual, seguindo o princípio de adequação teórica de Koerner (1996).

A partir dos relatos que restaram sobre Gaspar da Índia podemos reconstituir uma narrativa meta-historiográfica sobre a função e ação dos *línguas* no contexto quinhentista. Na Índia, Gaspar era conhecido pela alcunha de *xabândar* do sabaio de Goa (SILVÉRIO, 2000, p. 226-228). Essa alcunha seria relativa ao cargo administrativo que então ocupava, como chefe do porto entre os indianos, na época em que Vasco da Gama o conheceu. Era uma figura inusitada,

tornando-se personagem recorrente nas crônicas portuguesas quinhentistas. Entretanto, entre seus feitos à coroa portuguesa, estaria a participação na esquadra de Pedro Álvares Cabral em 1500.

Gaspar da Índia é citado em uma carta do rei D. Manuel I a D. Jorge da Costa, o ‘cardeal protetor’ de Lisboa na cúria romana. Essa carta foi escrita no contexto do retorno a Portugal do capitão-mor Vasco da Gama, em 1499, após sua viagem à Índia (LIPINER, 1987, p. 79). Sem citar o nome do xabândar, o rei destaca em sua missiva não só as habilidades linguísticas de Gaspar da Índia, mas também as suas habilidades de conversação e de diplomacia, que seriam aproveitadas no projeto de expansão marítima lusitano:

E sobretudo [trouxeram os homens da Gama] um outro que era judeu e já agora cristão tornado, homem de grande discrição e engenho, nascido em Alexandria, grande mercador e lapidário, o qual havia 30 anos que tratava na Índia e sabe assim esmiuçadamente toda e quanto nela há, e assim todas as terras da cerca e cousas delas desde Alexandria para lá, e da Índia para o sertão e Tartária até o mar maior, que bem se mostra achar-se aquela terra por grande mistério de nosso Senhor, para seu santo serviço e bem da cristandade, pois logo com isso ordenou de se nos trazer este homem, que a vemos acerca por tanto como todo al, porque sem ele vir estivera ainda muitos anos todo o achado por se saber tão cumprida e intrinsecamente como agora de nós é sabido, Deus seja louvado. Este homem sabe falar hebraico, caldeu, arábico e alemão, fala também italiano misturado com espanhol tão claro que se entende como um português, nem ele menos os nossos (LIPINER, 1987, p. 79-81, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 75).

Interessava à coroa portuguesa o conhecimento de mundo de Gaspar da Índia, pelo seu trânsito em Alexandria, na Índia, até a Tartária, e outros domínios orientais, também o seu conhecimento linguístico do hebraico, do caldeu, do árabe, do alemão, do italiano e do espanhol, sendo essas habilidades que o caracterizavam como *língua*. Ainda que não possuísse instrução formal, Gaspar da Índia já apresentava o perfil de conhecimento linguístico que se desenvolveria em período posterior com a formação dos humanistas.

A habilidade de comunicação o permitia inserir-se em comunidades linguísticas diversas, do norte da África e da Índia, principalmente pelo domínio de línguas semíticas, entretanto, não o permitiu comunicar-se com os povos indígenas da América portuguesa em 1500. Não existem relatos que cite o nome de nascença de Gaspar da Índia, apenas sempre é referido como o judeu

que se converteu ao cristianismo, tornando-se um cristão-novo. Sabe-se, porém, que é com Vasco da Gama que a sociedade portuguesa conhece o xabândar do sabaio de Goa, que mais tarde se tornaria Gaspar da Índia, ou da Gama.

De origem semítica: “nascido provavelmente no leste da Europa. Deslocou-se para Jerusalém e Alexandria e chegou à Índia, tornando-se grande conhecedor dos mercados orientais” (FARACO, 2016, p. 68), Gaspar da Índia teve seus serviços prestados ao rei de Portugal, na expansão comercial do reino lusitano:

Foi um dos mais destacados *línguas* do começo do século XVI: acompanhou a segunda frota da Carreira da Índia, comandada por Pedro Álvares Cabral em 1500 e, depois, voltou à Índia na segunda viagem de Vasco da Gama em 1502; e acompanhou ainda o vice-rei, Francisco de Almeida, em 1505 (FARACO, 2016, p. 68).

Gaspar da Índia participou ativamente nas navegações e no início das relações interculturais entre Portugal e o Oriente. Suas funções de intérprete linguístico e de intermediador cultural o fizeram ser talvez o *língua* mais notável do período quinhentista: “o *língua* nomeado mais vezes por João de Barros, aparecendo referências a ele entre 1499 e 1510 em sete momentos diferentes” (ROCHA, 2011, p. 79). O *língua* durante a época das navegações quinhentistas passou a ter o *status* de um ofício, tornando-se membro indispensável das expedições marítimas, porém, seu conhecimento ainda era empírico, adquirido apenas pela experiência de vida. Para ser um *língua*: “sua competência tinha de ser reconhecida, ou na altura da nomeação, ou após terem prestado serviços semelhantes a outras pessoas, que os recomendariam” (ROCHA, 2011, p. 101).

Constituindo-se como um ofício, a função de *língua* poderia até ser passada de geração em geração, dependendo do contexto e da época: “é conhecida a tentativa que Gaspar da Gama, *língua* do primeiro vice-rei da Índia, Francisco de Almeida, faz de passar a sua função ao filho Baltasar da Gama” (ROCHA, 2011, p. 116). Como as universidades portuguesas ainda não adotavam a educação humanística e o ensino de línguas advindo desse modelo, no final do século XV e início do XVI, os *línguas* detinham, como especialistas, em suas práticas, o conhecimento linguístico necessário para as expedições e navegações portuguesas.

Selecionamos para análise excertos de cronistas quinhentistas que permitam apresentar uma visão geral do perfil de Gaspar da Índia e de seu pensamento linguístico empírico. O fato de Gaspar da Índia ter participado da

expedição de Pedro Álvares Cabral ao Brasil o faz ser personagem importante para pesquisadores da Historiografia Linguística que tenham o Brasil quinhentista como objeto, pois é um dos representantes iniciais do multiculturalismo que teria marcado as relações interculturais luso-brasileiras no século XVI. Desde o encontro de Gaspar da Índia com Vasco da Gama, em Anagediva, até sua participação como conselheiro do vice-rei da Índia, sua biografia retrata a identidade multicultural e cosmopolita da época do Renascimento.

O primeiro registro sobre Gaspar da Índia está no relato intitulado *Roteiro da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia, 1497-1499*, um manuscrito quinhentista, que foi transcrito pelo matemático Diogo Kopke e pelo botânico António da Costa Paiva no século XIX. Note-se que Gaspar da Índia se auto-determina como oriundo do Levante. O manuscrito registra o encontro entre Vasco da Gama e Gaspar da Índia, servindo de fonte também para os cronistas do reinado de D. Manuel, seu provável autor é Álvaro Velho, que o registrou como diário de bordo da esquadra de Vasco da Gama. O excerto que apresenta Gaspar da Índia faz uma descrição do *língua*:

Estando o navio do capitam mor alinpandose veo hum homem de ydade de quorenta anos, o qual falava muito bem Venezeano, todo vestido de pano de linho e hũa touca muito boa na cabeça, e hũ traçado na cinta, e como sayo fora foy loguo abraçar o capitam mor e capitãees, e começou a dizer como elle hera xrstãoo e era da parte do Levante e que viera mujto pequeno em esta terra, e como vivya com hũ senhor que tinha corenta mjll homens de cavallo o qual era mouro, e que elle asy mesmo era mouro porem que a vontade de dentro era toda de xrstãoo (KOPKE & PAIVA, 1838, p. 97-98).

Como fonte para os relatos quinhentista de antigos cronistas sobre Gaspar da Índia, nos valem da pesquisa de Elias Lipiner (1987), que descreveu em pormenores a atuação do *língua* quinhentista. Nos valem também, para a seleção de relatos e análise, da recente dissertação de Viviane Teixeira intitulada *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da Linguística Ecossistêmica* (TEIXEIRA, 2019). Já as fontes primárias, utilizadas por Lipiner, foram as obras dos cronistas Gaspar Correia, Fernão Lopes de Castanheda, João de Barros, Damião de Góis e D. Jerônimo Osório, que retrataram em suas obras a expansão marítima de Portugal nos séculos XV e XVI.

Em Lipiner (1987), além dos cronistas supracitados, também são citadas obras de Américo Vespúcio que registraram as ações de Gaspar da Índia. Não

nos detemos na obra de Vespúcio, porque narra apenas os conhecimentos do xabândar, não sua origem. A única diferença notável entre o relato de Álvaro Velho e os outros relatos, que são elencados por nós, é que a confissão do judeu converso ocorre na volta da armada de Vasco da Gama para Portugal, não na ilha de Angediva, como vemos adiante, ao longo de nossa exposição e análise.

2. Gaspar Correia (1496 – c.1563)

Gaspar Correia, autor da obra *Lendas da Índia*, percorreu, pessoalmente, lugares que são os principais cenários das conquistas portuguesas pela navegação. Sua narrativa historiográfica conta que o judeu converso apareceu nas naus portuguesas quando estas estavam ancoradas na ilha de Angediva, no ano de 1498:

[...] um dia de 1498, estando a armada de Vasco da Gama ancorada na ilha de Angediva, a doze léguas da cidade de Coa, um ‘homem velho, todo branco, grande de corpo e de grande barba’, aproximou-se em sua fustinha às naus portuguesas, e chegando a uma distância que o podiam ouvir, saudou-as com fala castelhana [...] (LIPINER, 1987, p. 83, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 77).

O primeiro contato linguístico feito pelo “homem velho, todo branco, grande de corpo e de grande barba” se deu em castelhano, isso já começa a demonstrar o quanto o Gaspar da Índia era versado em outras línguas e na sua capacidade de comunicação direta. Ele afirmou a Vasco da Gama que estava há quarenta anos preso na ilha de Angediva, e, por fim, que se sentia feliz em ver navios da Espanha que era sua terra.

Vasco da Gama, que já tinha sido advertido sobre possíveis emboscadas, desconfia da hospitalidade de Gaspar da Índia. O capitão-mor manda prendê-lo e açoitá-lo, a fim de descobrir suas verdadeiras intenções, algo, infelizmente, comum à época. Depois de apanhar, ele confessa sua origem judaica, seu desterro de Granada e porque fora nomeado ao alto cargo de capitão-mor da armada do senhor de Goa (LIPINER, 1987, p. 84), um cargo administrativo que dava certo poder no controle do fluxo de navios na região.

Não tendo como escapar dos portugueses e temendo por sua vida, Gaspar da Índia indica onde estão escondidos os navios que serviriam de ataque à armada de Portugal. Essa informação é considerada uma aliança dele com

os portugueses. Depois que Vasco da Gama encontra e destrói os navios, dá ordens para seus marinheiros regressarem às naus e poupa a vida do judeu recém-encontrado, levando-o consigo.

Assim termina o relato de Gaspar Correia, em sua obra quinhentista. Destacamos que o cronista foi: “[...] o único entre os historiadores quinhentistas que não silenciou propositamente sobre a identidade judaica de seus personagens, [...]” (LIPINER, 1987, p. 88).

3. Fernão Lopes de Castanheda (1500-1559)

Fernão Lopes de Castanheda é autor da obra quinhentista *História do descobrimento e conquista da Índia pelos portugueses*. Assim como Correia, Castanheda esteve na Índia e relata que os portugueses viram um homem que aparentava ter uns quarenta anos, aproximadamente, e estava vestido de: “pano de algodão que lhe chegava até o artelho, na cabeça tinha uma touca enrolada em volta caprichosamente, à maneira de turbante mourisco, e um terçado na cinta” (LIPINER, 1987, p. 89). O homem se apresentara como um cristão que fora trazido à Índia, quando era criança. Tentando sensibilizar os portugueses dizia que, por causa da presença dos mouros, participava da religião desses, contudo era na verdade cristão. Esse motivo o teria levado até as naus portuguesas, pois acreditava que se tratava de uma esquadra de cristãos, gente da mesma fé que ele.

Castanheda narra que depois que falou isso, Gaspar da Índia pediu um queijo com a desculpa de que precisava levar a um companheiro, como um sinal de que estava tudo bem, essa solicitação gerou desconfiança entre os portugueses. Posteriormente a esse pedido, o irmão de Vasco da Gama, Paulo da Gama percebera o engodo: “informando-se entrementes da qualidade de seu hóspede com algumas pessoas da terra, que aí estavam, descobriu tratar-se de um capitão que estava preparando um ataque contra os portugueses” (LIPINER, 1987, p. 89).

Preso e sob ‘tormento’, Gaspar da Índia confessa ser espião do samorim de Goa, o soberano de Calicute. É na obra de Fernão Lopes de Castanheda que temos a narrativa do batismo e da adoção do nome de Gaspar da Gama pelo *língua*:

se tornou depois cristão, e Vasco da Gama que foi seu padrinho, lhe pôs nome Gaspar à honra dum dos três Reis Magos, e deu-lhe o seu apelido de Gama, e depois se disse que este Gaspar da Gama era judeu por ser achar que fora casado com uma judia que morava em Cochim (LIPINER, 1987, p. 90, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 78).

4. João de Barros (1496-1570)

O gramático português João de Barros foi autor também de crônicas sobre as navegações portuguesas na Ásia, com sua obra *Décadas da Ásia*, editada em quatro volumes, também conhecidos por: *Ásia de Ioam de Barros, dos feitos que os Portuguezes fizeram na conquista e descobrimento dos mares e terras do Oriente*. João de Barros não esteve pessoalmente nos locais em que se passaram as conquistas portuguesas, mas seus relatos são significativos, mesmo que encubram detalhes, como o tratamento inicial a que foi submetido Gaspar da Índia:

João de Barros costumava salientar nas suas crônicas o lado épico das navegações portuguesas, e quiçá seus aspectos místicos. Colocava sempre em evidência a dignidade na atitude de seus biografados. Foi historiador de gabinete que nunca esteve na Índia, e nunca tinha visto o que descrevia, compensando, porém, essa falha com estilo prudente e aprimorado e com linguagem rica e precisa. Por escrúpulo humanista, evitava no relato dos episódios os pormenores de crueldade e vileza, contornando-os ou adoçando-os (LIPINER, 1987, p. 90, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 79).

Com isso, sua versão sobre o encontro entre Vasco da Gama e aquele que viria a ser seu afilhado é um relato mais idealista do que o de outros cronistas. Outro diferencial em seu relato é a insinuação feita por Gaspar da Gama sobre: “o aspecto messiânico ou missionário das façanhas dos navegantes portugueses” (LIPINER, 1987, p. 90), isto é, há uma dimensão interpretativa nas crônicas de João de Barros, além da mera narrativa dos fatos, o que caracteriza o pensamento humanístico e intelectual de sua época.

No início da narrativa de João de Barros, segundo Lipiner (1987), é descrito que o sabaio de Goa, administrador da região, mantinha em seu exército mercenários árabes, persas e turcos, mas também alguns renegados do território

do Levante. Ao saber da chegada dos portugueses, o samorim convoca um “alto funcionário de sua administração”: Gaspar da Índia. Dessa forma, sabemos, por essa narrativa, da participação de Gaspar da Índia, como xabândar, na região de Goa.

Segundo João de Barros, ao ser questionado sobre quem seria aquela gente, o xabândar esclarece que eram portugueses e diz ao sabaio, administrador de Goa, que era interessante mantê-los a seu lado, pois eram ‘guerreiros leais’ e não deveriam ser confrontados. Uma forma de dizer que poderiam servir aos interesses do samorim, o governante de Calicute. Nas palavras de Lipiner (1987, p. 91):

respondeu-lhe o judeu que se chamavam portugueses, e, segundo sempre ouvira falar, eram guerreiros e leais ao senhor que serviam, pelo que convinha ao consultante atraí-los a seu serviço ‘porque com tais homens se podiam fazer grandes conquistas’.

Narra ainda João de Barros que por ordem do senhor de Goa, o sabaio, Gaspar da Índia parte para estabelecer contato com os portugueses recém-chegados. Ele sobe em uma colina e ergue uma cruz de pau, esse teria sido um artifício utilizado para impressionar os europeus, que ele sabia serem cristãos. Gaspar da Índia era perspicaz e experiente no trato com diversas comunidades linguísticas, sua estratégia: “para captar os portugueses para o serviço do sabaio passava por uma abordagem amigável, que lhe permitisse espiar o armamento e equipagem das naus” (SILVÉRIO, 2000, p. 229).

Vasco da Gama, o capitão da frota portuguesa, fica comovido ao ver a cruz. No entanto, pede informações aos nativos daquela terra sobre o homem. Aconselhado pelos indígenas, Vasco da Gama diz que Gaspar da Índia poderia entrar em suas naus, porém este percebe a intenção do capitão:

O cativo pediu que o não mandasse castigar, dispondo-se a revelar toda a verdade acerca de sua missão, e a aderir mesmo à grandiosa empresa marítima portuguesa, cujo *aspecto missionário* passou a salientar. Pois parecia-lhe – disse – que não era somente para salvar a alma dele que os portugueses apareceram na Índia, mas em benefício das milhares de almas dos gentios da região (LIPINER, 1987, 91; 94, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 79-80).

Essa perspectiva de uma função de expansão da fé nas navegações está em consonância com o que foi dito sobre o caráter missionário português e com o que afirma Lipiner (1987, p. 81): “[...] a doutrina em voga naquele tempo [final do século XV] – entre os autores eclesiásticos principalmente – de que Deus dava proteção e assistência milagrosa aos portugueses, portadores de mandato divino para a obra mística de propagar a fé nos territórios do Ultramar.”

Gaspar da Índia, em seu contato com os portugueses, pela narrativa de João de Barros, exalta os navegantes nos mistérios da fé e lhes narra a sua história:

[...] no ano de Cristo de 1450, el-rei da Polônia mandara lançar um pregão por todo seu reino que quantos judeus nele houvesse dentro de 30 dias se fizessem cristão, ou se saíssem de seu reino; e, passado este termo de tempo, os que achassem fossem queimados. Donde se causou que a maior parte dos judeus se saíram fora do reino para diversas partes, e nessa saída foram seu pai e sua mãe, que eram moradores de uma cidade chamada Bosna [Posna]. Os quais vieram ter a Jerusalém, e daí se passaram à cidade Alexandria, onde ele nasceu (LIPINER, 1987, p. 94, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 80).

Não há relatos, nos cronistas quinhentistas, sobre o que se passou na sua infância quando chegou criança à Índia, mas Gaspar da Índia afirma, segundo João de Barros, que depois de adulto ele ofereceu seus conhecimentos ao samorim de Calicute, e assim obtivera o cargo. Ele fora mandado até as naus portuguesas para persuadi-los, a fim de integrar o exército do samorim e se renderem.

Ao ser detido por Vasco da Gama, Gaspar da Índia apelou à misericórdia dos portugueses para não ser executado, com promessas de uma nova vida em Portugal. Depois desse episódio, Gaspar da Índia retorna com Vasco da Gama para a Europa, e o relato de João de Barros se encerra.

5. Damião Góis (1502-1574)

O humanista Damião de Góis escreveu a *Crónica do Felicíssimo Rei D. Manuel*, entre outras obras sobre a época das navegações e dos descobrimentos. Seu relato sobre Gaspar da Índia se inicia com uma descrição da ilha de Anjediva, em que Vasco da Gama o encontrou: “pequena, de muitos arvoredos,

abundante de pescados do mar e mariscos, [...]. Situada junto de terra firme, onde Vasco da Gama mandou espalmar as naus” (LIPINER, 1987, p. 95).

Em seu relato, Damião de Góis discorre sobre o perfil de Gaspar da Índia, como criado do senhor de Goa, e descreve também o próprio sabaio. Sobre o sabaio, que administrava Goa, diz que era ‘bom cavaleiro’ e que ‘estimava muito os homens estrangeiros’². Continua afirmando que era um homem sábio, o qual tinha por intento fazer amizade com os portugueses e para isso enviara um mensageiro, Gaspar da Índia. Nas palavras de Damião Góis, o mensageiro ‘desviou-se’ do recado e, assim, levantou suspeitas por parte de Vasco da Gama que mandou detê-lo.

Já detido, Gaspar da Índia confessa que o senhor de Goa “o mandara para ver que gente havia nas naus e a ordem delas, para com este aviso as mandar cometer, e a eles, se os pudesse tomar, ter por seus soldados” (LIPINER, 1987, p. 97). Gaspar da Índia diz ao capitão português ser cristão e fala sobre sua fé em Jesus Cristo, essa interação ocorre, provavelmente, em alguma língua itálica ou em castelhano. Na narrativa de Damião de Góis não há menção em qual língua foi feita a confissão de Gaspar da Índia. Só encontramos, em Correia, uma alusão sobre a saudação que Gaspar fizera aos portugueses em castelhano³. Entretanto, Silvério (2000, p. 228) afirma: “Os vários relatos deste encontro referem que o judeu falou com Vasco da Gama em castelhano ou em italiano”.

Após o interrogatório, Gaspar da Índia confessa sua origem judaica, registrando Damião de Góis que ele era natural da Polônia, da cidade de Posna⁴. A exposição de Damião de Góis termina como os outros relatos, *i.e.*, tendo conhecido as intenções do samorim e do sabaio, Vasco da Gama parte para Portugal, levando consigo Gaspar da Índia.

6. D. Jerônimo Osório (1506-1580)

O humanista D. Jerônimo Osório, autor de *De rebus Emmanuelis Regis* (Da vida e feitos de El Rei D. Manoel), registra o último relato conhecido de cronistas portugueses quinhentistas sobre Gaspar da Índia. Sua narrativa, por fim, sobre o encontro entre Gaspar da Índia e o capitão-mor das naus portu-

² LIPINER, 1987, p. 95.

³ LIPINER, 1987, p. 83.

⁴ Damião Góis, era o único historiador que conhecia a terra ancestral de Gaspar da Gama (LIPINER, 1987, p. 95).

guesas, Vasco da Gama, foi escrito em língua latina, em obra que registra os feitos da época de D. Manuel I, o Venturoso. Por ter sido obra inspirada na narrativa de Damião Góis, não há novos detalhes sobre o encontro ocorrido em Angediva. E, assim como podemos evidenciar a partir de Damião de Góis, Osório diz que a saudação inicial fora feita em uma língua itálica⁵:

[...] do gesto deste homem, da formosura de sua **frase italiana** e do bom aviso com que correspondia a propósito a quanto lhe perguntavam, lhe inqueriu qual era a sua pátria, que ele disse ser a Itália; e que indo à Grécia com seus pais, o cativaram corsários na viagem, e de desastre em desastre viera a miséria tal que, perdidas as esperanças de revinda, lhe foi forçoso servir com o príncipe maometano (LIPINER, 1987, p. 99, grifo nosso, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 81).

Um aspecto relevante, na exposição do cronista, é a informação de que, depois de batizado, Gaspar da Índia serviu ao rei D. Manuel I em várias incumbências, além das navegações, atuando como *língua* e intérprete sempre quando convocado para outras expedições, o que ocorre na esquadra de Pedro Álvares Cabral. A navegação pela costa da África, na Ásia e nas Américas era um ambiente multicultural, em que Gaspar da Índia atuava. Em 1500, teria sido um dos principais personagens no desembarque na Ilha de Vera Cruz, o Brasil, ainda que seu nome não esteja citado diretamente na Carta de Pero Vaz de Caminha. Como *língua*, era um dos especialistas levados para a tentativa de contato linguístico com os povos indígenas da América portuguesa, de forma empírica, como atuava em outras situações.

Os relatos quinhentistas sobre o encontro entre Vasco da Gama e o *língua* Gaspar da Índia possuem, como pudemos constatar, pontos convergentes e divergentes. Cada cronista português, a seu modo, nos apresenta o servo do samorim de Goa que fora levado a Portugal, em 1499. O judeu convertido, depois de batizado, como cristão-novo, teve na figura de Vasco da Gama seu padrinho, aquele que encontrara em Angediva. Ao se inserir em Portugal passa não só a ter um novo nome, mas também uma nova vida. Gaspar da Gama, ou Gaspar da Índia, conquista uma posição de destaque na sociedade e na expansão ultramarina portuguesa, surgindo seu nome em diversos relatos que datam no início do século XVI, como vimos. Sua participação como intérprete na viagem

⁵ LIPINER, 1987, p. 99.

de descobrimento do Brasil é resultante de sua inserção na prática do comércio ultramarino português.

7. A expedição de Pedro Álvares Cabral e o relato de Caminha (1500-1501)

Depois do regresso e das boas notícias trazidas por Vasco da Gama, em sua busca pelo caminho das Índias em 1498, o rei de Portugal, empenhado em seu projeto de estabelecer uma rota comercial com a Índia, prepara uma nova expedição: “dessa vez sob o comando de Pedro Álvares Cabral, escolhido por D. Manoel para a transcendente missão” (LIPINER, 1987, p. 105). Gaspar da Índia participou ativamente dos preparativos da expedição de Cabral. Devido ao seu conhecimento sobre o comércio local e suas habilidades linguísticas, pois sabia falar hebraico, caldeu, arábico, alemão e italiano misturado com espanhol⁶, como supracitado.

Além das habilidades de navegação e conhecimento sobre a Índia, Gaspar da Índia toma parte na expedição comandada por Cabral não só como *língua*, mas também como conselheiro. Gaspar da Índia era um dos principais conhecedores do Oriente da corte portuguesa, na expedição de Cabral:

Composta por 13 embarcações e cerca de 1.500 homens de armas e cavaleiros fidalgos, frades, vigários, capelães, físicos e cosmógrafos, a grande e imponente armada que ia sulcar o caminho marítimo recém-aberto por Vasco da Gama, partiu numa segunda-feira, 9 de março de 1500, tendo por objetivo principal a monopolização do comércio do Oriente (LIPINER, 1987, p. 106, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 82).

No principal documento de 1500 que traz informações sobre esta expedição, a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, não há referência direta ao nome de Gaspar da Índia, todavia, outros textos posteriores comprovam sua participação na frota cabralina. Nas palavras de Correia, que Elias Lipiner (1987, p. 106) reproduz, temos:

El-rei entregou ao capitão-mor [Cabral] Gaspar da Gama, o judeu – [...] – porque sabia falar muitas línguas, a que el-rei deu alvará de livre e forro, e de sua comédia

⁶ LIPINER, 1987, p. 81; SILVÉRIO, 2000, p. 229.

em terra dez cruzados cada mês, muito lhe encomendando que o servisse com Pedro Alvarez Cabral, porque se bom serviço lhe fizesse, lhe faria muita mercê; e porque sabia as cousas da Índia sempre bem aconselhasse ao capitão-mor o que fizesse, porque este judeu tinha dado a el-rei muita informação das cousas da Índia e mormente de Goa.

Oficialmente, a esquadra de Cabral teria por objetivo somente chegar às Índias orientais, sendo a passagem pelas Américas apenas um contratempo de nove dias, que o escrivão Pero Vaz de Caminha registra.

Na *Carta de Caminha há algumas referências*⁷ sobre tentativas de contato linguístico pela fala. No primeiro, Nicolau Coelho ao desembarcar na desembocadura de um rio, encontra indígenas que se situam nas margens próximas. Depois do contato visual, tenta estabelecer contato pela fala:

Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pusessem os arcos; e eles os puseram. Ali não pode deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. [...] E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder deles haver mais fala, por azo do mar (ANTT, 2019, p. 2).

É possível que Gaspar da Índia acompanhasse Nicolau Coelho nas interações iniciais com indígenas. Ao entrar em uma nau portuguesa, os indígenas se comunicavam apenas com o olhar e as mãos: “acenderam tochas e entraram e não fizeram nenhuma menção de cortesia nem de falar ao capitão nem a ninguém” (ANTT, 2019, p. 5). Ao desembarcarem para recolher água, os portugueses tentaram novamente o contato linguístico, sem sucesso, com um grupamento de indígenas: “ali não pode deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa.” (ANTT, 2019, p. 2).

Por fim, optaram por deixar dois degredados, e não raptaram indígenas para levar a Portugal, já que ninguém conseguia entender o que diziam:

A isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque geral costume era dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há aí tudo o que lhes perguntam, e que melhor e muito melhor informação da terra

⁷ O metatermo ‘fala’ é registrado em alguns momentos da *Carta*, como nas linhas do manuscrito: 67, 78, 126, 251, 511 e 738 (ANTT, 2019).

dariam dous homens destes degradados que aqui deixassem do que eles dariam, se os levassem, por ser gente que ninguém entende (ANTT, 2019, p. 11).

Após a saída da Ilha de Vera Cruz, Pedro Álvares Cabral retorna ao seu objetivo inicial de assegurar as relações com a Índia. A esquadra passa por Moçambique, Quíloa, Melinde e chega a Calicute, seu principal alvo. Em todas as estadias da frota portuguesa, Gaspar da Índia participara de maneira influente, seja quando se disfarça de mouro para avisar a Cabral sobre os planos do rei de Calicute⁸, seja quando aconselha o capitão sobre o reino de Cochim, depois do fracassado acordo entre Cabral e o samorim de Calicute⁹.

Mesmo sem a total confiança de seu capitão, o *língua* consegue convencê-lo a ir para Cochim, lá estabelecendo relações comerciais. Só depois do sucesso alcançado nessa nova rota, Gaspar da Índia ganha a confiança de D. Manuel I.

8. Gaspar da Índia e a segunda armada de Vasco da Gama (1502-1503)

Depois de incidentes com Pedro Álvares Cabral, o rei D. Manuel I, em 1502, envia novamente sua frota de vinte navios para a Índia, entretanto, dessa vez, o comando da armada portuguesa estava com o ‘Almirante dos mares do Oriente’, isto é, com Vasco da Gama, que recebera o título antes da partida. E, novamente, quem o acompanha é seu afilhado, Gaspar da Gama ou, como preferiam outros, Gaspar da Índia¹⁰.

Não cabe em nosso relato descrever as ações comerciais de que estava encarregado Vasco da Gama. Por isso, elencamos, de forma objetiva, as principais atuações do *língua* Gaspar da Índia, nessa expedição, com a finalidade de ilustrar como ocorria o contato linguístico oficial na expansão ultramarina portuguesa. Em Sófala, Gaspar da Índia estabeleceu um acordo de comércio e paz com o xeque local.¹¹ Já na ilha de Quíloa, importante porto árabe da época, serviu de intermediário entre o xeque *Habrahem* e Vasco da Gama. O almirante português exigia do chefe de Quíloa o pagamento de tributo e vassalagem para o rei de Portugal. Como o xeque se negou, o capitão o pressionou e, por fim, o

⁸ LIPINER, 1987, p. 110

⁹ LIPINER, 1987, p. 111.

¹⁰ ROCHA, 2011, p. 81.

¹¹ LIPINER, 1987, p. 146; SILVÉRIO, 2000, p. 238.

xeque aceitou o acordo.¹² Gaspar da Índia atuou como conselheiro e intérprete em toda a expedição.

9. Gaspar da Índia e a expedição de D. Francisco de Almeida, vice-rei (1505-1509)

É ainda registrada a participação de Gaspar da Índia na expedição de partida de D. Francisco de Almeida para assumir o posto de governador e de vice-rei da Índia, uma das principais expedições do reinado de D. Manuel I. Sobre essa época existem três cartas escritas pelo próprio Gaspar da Índia, na qual são registrados relatos sobre seus serviços prestados como *língua* a Almeida.¹³ A dinâmica do vice-reinado na Índia diferia grandemente da dinâmica das operações marítimas nesse período nas Américas, tendo em vista fatores culturais e linguísticos.

Listamos as principais atuações de Gaspar da Índia como *língua*, nessa expedição, seguindo os relatos de Lipiner (1987). O *língua* participou da cerimônia de posse do novo rei, Maomé Ancon, de Quíloa, alinhado à coroa portuguesa:

E, acompanhado de muitos mouros que iam a pé, vestidos mui ricamente, foi levado por toda a cidade, e Gaspar ia adiante, dizendo por aravia aos mouros com alta voz: Este é o vosso rei, obedeei-lhe e beijai-lhe os pés. Este há de ser sempre leal a el-rei de Portugal nosso senhor (LIPINER, 1987, p. 164, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 85).

Gaspar da Índia atuou como intérprete nas negociações de paz em Mombaça, em seguida, na partida em direção a Melinde, conseguiu mantimentos para toda a frota. Ainda, em 1505, chegam a Angediva, a ilha em que Gaspar da Índia tivera anos antes seu primeiro encontro com Vasco da Gama. Assim como em Quíloa, por conselho de Gaspar da Índia, D. Manuel I ordenara ao vice-rei que fosse construída uma fortaleza:

D. Francisco de Almeida tinha por regimento construir quatro fortalezas antes de poder intitular-se vice-rei da Índia, [...], a de Angediva foi planeada por D. Manuel I por influência de Gaspar da Índia, que defendeu a sua importância estratégica [...].

¹² LIPINER, 1987, p. 147-148.

¹³ LIPINER, 1987, p. 160.

Assim, depois de terminada a fortaleza em Angediva, D. Francisco de Almeida partiu para Cananor onde foi calorosamente recebido pelo rei (SILVÉRIO, 2000, p. 243).

Já em Cananor, Gaspar da Índia negociou o preço da pimenta com os mercadores mouros que ali viviam. Negociou com o rei local servos como mão-de-obra na construção de uma fortaleza. Também, nesse local, tem notícias de seu filho e na primeira carta que envia ao rei de Portugal o menciona e assegura a D. Manuel que este o servirá de bom grado:

E mais Senhor [...] louvado seja Deus para todo o sempre, neste porto [de Cananor] achei novas de meu filho, como chegou em este porto a cinco dias de fevereiro no ano de 1503, e logo entrou em nossa santa fé. [...]. Por isso beijo as mãos de Vossa Alteza que vos lembreis dele que é muito bom homem, e mancebo de boa condição para servir a Vossa Alteza em todas as cousas que Vossa Alteza mandar (LIPINER, 1987, p. 167, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 85).

A pedido de D. Francisco de Almeida, Gaspar da Índia intervém em Cochim e consegue restaurar os acordos que visavam o fornecimento das especiarias.¹⁴ O *língua* registrou também os portos da costa, fazendo mapas dos lugares em que Portugal mantinha relações comerciais, auxiliando a estruturar o comércio ultramarino:

Há notícia de um livro-roteiro provido de mapas, composto pelo próprio Gaspar, e dedicado ao rei D. Manoel, contendo informações importantes acerca das terras do Oriente. Tal obra, em manuscrito, ao que parece, sob o título *Relatio Gasparis judei indici, cuius itinerarii liber regi Portugallie mandatus est atque descriptus* (LIPINER, 1987, p. 169, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 86).

Gaspar da Índia zelava pelos interesses da coroa nos negócios do Oriente, por conta disso, em sua segunda carta enviada na época ao rei D. Manuel I relata as irregularidades em ‘assuntos aduaneiros’. Nas atividades de contrabando, ele aponta os nomes dos envolvidos e se cerca de inimigos.¹⁵ Temendo sofrer algum tipo de represália por parte destes, termina a sua segunda carta lembrando sua lealdade ao rei e se defendendo: “porventura alguns homens digam mal de

¹⁴ LIPINER, 1987, p. 167.

¹⁵ LIPINER, 1987, p. 170-171.

mim diante Vossa Alteza, ou escrevam, saiba Vossa Alteza que eles falam por amor que não quero consentir seus furtos e suas maldades contra o serviço de Vossa Alteza” (LIPINER, 1987, p. 173).

O tom da terceira carta, nesse período histórico, já é outro. Encontramos um Gaspar da Índia sem poder persuasivo sobre D. Manuel I. Aparecem questionamentos, por parte do *língua*, sobre as decisões do rei português, a saber, sobre a construção de uma nova fortaleza que, segundo o cristão-novo, seria em local inapropriado para proveito estratégico e comercial. Há também indagações acerca da venda de mercadorias.¹⁶

Pode-se afirmar que: “Aparentemente, o teor das cartas parece indicar que Gaspar da Índia trazia por ofício e mandado régio fiscalizar o comportamento dos portugueses e estrangeiros ao serviço da Coroa nessas paragens” (SILVÉRIO, 2000, p. 247). Devido as questões políticas que se seguiram na Índia, a principal delas o conflito entre D. Francisco de Almeida e Afonso de Albuquerque, alguns outros fatores na vida da corte portuguesa contribuíram para o declínio do intérprete.

Gaspar da Índia ficara ao lado do vice-rei que derrotado voltara para Lisboa deixando o *língua* na Índia¹⁷. Sem um protetor, em 1510, o *língua* escreve ao rei de Portugal pedindo permissão para retornar ao reino.

Não há relatos sobre a resposta de D. Manuel I, o que se tem conhecimento é que: “Entre 1510 e 1516, tanto Gaspar como Baltazar [seu filho] terão contribuído com os seus conhecimentos para o projecto do governador, já sem qualquer posição de destaque” (SILVÉRIO, 2000, p. 251) e que: “seu nome não volta a surgir nas crônicas e nos registros relativos ao governo do *terribil*, até 1515, data em que pai e filho terão regressado a Portugal, conforme parece indicar um documento emitido por ordem do governador” (SILVÉRIO, 2000, p. 250-251).

Diante dos relatos, pudemos notar o perfil das competências linguísticas dos *línguas*. Uma vez que: “o domínio da língua não era suficiente, era necessário ser *versado nos modos e costumes*” (SILVÉRIO, 2000, p.103), esses atributos pertenciam a Gaspar da Índia, que conhecia profundamente o Oriente e auxiliou a expansão comercial portuguesa. Se não conseguiu se comunicar com os povos indígenas na Ilha de Vera Cruz, isso se deu devido à grande e profunda diversidade linguística, que só seria estudada detalhadamente a partir de meados do século XVI, já com a política missionária jesuítica.

¹⁶ SILVÉRIO, 2000, p. 175.

¹⁷ SILVÉRIO, 2000, p. 249-251.

Conclusão: *língua*, um ofício intercultural

A partir do princípio de adequação teórica de Koerner (1996), podemos analisar o uso do metatermo *língua*, ou *língua*, que designava o profissional responsável pelo contato linguístico na época das navegações e dos descobrimentos portugueses, antes da tradição universitária que desenvolveria a formação de humanistas. Grosso modo, o metatermo *língua* equivale ao intérprete atual, com a diferença que a formação do *língua* era empírica e vinha justamente do convívio em diversas culturas.

Os séculos XV e XVI consagraram o uso em *língua* portuguesa do metatermo *língua* como substantivo do gênero masculino para se referir aos intérpretes na expansão ultramarina portuguesa. O metatermo é uma metonímia, de uma parte do corpo e da faculdade da linguagem, utilizada para a comunicação, referindo-se ao uso da fala para comunicação por esse oficial, que poderia ser alguém raptado ainda muito jovem em alguma aldeia, ou mesmo um marinheiro treinado. A formação de um *língua* era empírica, mas incluía uma série de habilidades, além da capacidade de estabelecer contato linguístico e ser plurilíngue.

Na política cultural de navegação luso-africana do século XV, os serviços de intérpretes foram muito úteis para a comunicação com os reinos africanos, permitindo o estabelecimento de relações comerciais duradouras, assim como uma posterior colonização. Já na América portuguesa, nenhum *língua* do contexto de navegações do Oriente conseguiu sucesso no contato linguístico inicial em 1500. João Ramalho e Diogo Álvares, o Caramuru, seriam os principais *línguas* do Brasil quinhentista, até a chegada de missionários com formação humanística, o que só ocorre em período posterior.

Para analisarmos o papel desempenhado pelo *xabandar do sabaio de Goa*, é preciso evidenciar a interação cultural que um *língua* desempenha. Depois de apadrinhado por Vasco da Gama, o *xabandar* recebeu um novo nome de batismo, Gaspar, oriundo da tradição judaico-cristã, sendo mencionado como Gaspar da Gama em diversos relatos sobre as navegações portuguesas do final do século XV e início do XVI. O trânsito entre culturas era uma das principais características de um *língua*. Sua atuação não se dava apenas como intérprete, mas era, sobretudo, um intermediador no processo de estabelecimento de comércio entre culturas diferentes e distantes, logo atuava como um diplomata.

Conforme Carlos Castilho Pais, no artigo intitulado *Nomear o Intérprete – Língua* (2002, s/p):

O termo *língua*, ele é dominante em toda a época da Expansão e Descobrimientos Portugueses. O termo refere não só o *intérprete*, com competências comunicativas através do uso de duas ou mais línguas, mas também aquele que fornece aos portugueses informações sobre a geografia, gentes, costumes e riquezas das zonas ‘descobertas’.

Pais (2002) utiliza os vocábulos *língua* e *intérprete*. Para se tornar um *intérprete* há determinados critérios, por isso, acreditarmos serem basilares algumas reflexões finais sobre o que vem a ser um *intérprete*. Há funções e características inerentes a esse tipo de profissional, que engloba na época contemporânea parte das tarefas que o *língua* quinhentista executava. Essa reflexão é necessária a fim de diferenciar o *intérprete* atual do *língua*, especialista em contato linguístico no período das navegações.

Para falarmos destes critérios utilizamos dados da Associação Internacional de Intérpretes de Conferência. A AIIC determina que *intérprete* é aquele que torna possível uma comunicação multilíngue. Esses especialistas: “aprendem a saber ouvir de forma activa o que é dito na língua de origem, i.e.: a compreender a mensagem na íntegra; no contexto em que é proferida; qualquer que seja o tema versado” (AIIC, s/d).

Para ser um *língua* no século XVI era preciso não só “conhecer um idioma e saber falá-lo”¹⁸; era preciso estar atento ao contexto e ter conhecimentos sobre a cultura dos povos que estavam em contato, além de ter a capacidade de imiscuir-se nessa cultura, pois a interação diferia do processo meramente tradutório.¹⁹ Tal assertiva dialoga com o que encontramos no site da AIIC sobre ser *intérprete*: “É preciso ter competências linguísticas e uma sólida cultura” (s/d).

O papel de Gaspar da Índia nas navegações foi não só o de *intérprete*, mas também o de conselheiro, o que se referia a seu ofício de *língua*:

Por honra de tão proveitosa viagem [segunda viagem de Vasco da Gama, 1502-1503], D. Manoel concedeu a D. Vasco da Gama e a todos os demais participantes da expedição grandes mercês e pagamentos. A Gaspar da Gama, que desde o regresso de D. Vasco de sua primeira viagem já ganhara as graças do rei, recebendo dele mercês e vantagens, foram concedidos agora novos favores (LIPINER, 1987, p. 153, *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 89).

¹⁸ ROCHA, 2011, p. 68.

¹⁹ Para Weinreich (1953), o contato se dá nos indivíduos (na mente do falante); pois não são as línguas que entram em contato, mas sim seus falantes.

E ao servir de ‘bom grado’ à coroa portuguesa: “Gaspar tinha ascendido de sua posição de cativo ao alto cargo de conselheiro do rei em assuntos de conquista e administração” (LIPINER, 1987, p. 160).

Gaspar da Índia foi mediador na expansão e nas conquistas portuguesas:

É incluído como *língua* na expedição de Pedro Álvares Cabral, em 1500; faz parte da comitiva de Vasco da Gama na sua segunda viagem à Índia, em 1502; e desempenha funções de *língua* ao serviço do vice-rei Francisco de Almeida, em 1505, e de Afonso de Albuquerque e do Marechal D. Fernando Coutinho, em 1510 (ROCHA, 2011, p. 77-78).

O *língua* era responsável pelo contato linguístico entre a administração de reinos derivados de culturas diversas. Deveria se expressar, como o intérprete, com clareza, estilo, fluência, ritmo, entoação, precisão e fidelidade.²⁰ Esses atributos estavam relacionados a conhecer a cultura de um determinado povo²¹, o que nos séculos XV e XVI se dava de maneira empírica, pela vivência.

A partir de 1498, a escolha dos *línguas* passaria a incluir conhecimentos sobre a língua dos nativos, em um período que antecedia a presença dos jesuítas na colonização das Américas:

Não esqueçamos que nesta época diversas línguas eram utilizadas na comunicação entre os povos europeus. Por um lado, temos a língua franca, o latim, e por outro as línguas vernaculares com maior expressão que incluíam, para além do português, o castelhano e o italiano, misturando-se por vezes num idioma amalgamado que, ainda assim permitia a comunicação. Era usual, portanto, os *línguas não dominarem completamente o português*, mesmo assim fazerem-se entender com os portugueses e servirem de intérpretes ao seu serviço (ROCHA, 2011, p. 78).

Por outro lado, a questão da diplomacia e a manutenção da paz era tarefa urgente do contato linguístico bem sucedido, em regiões muito afastadas da Europa: “conhecer e entender os traços culturais do *Outro* de modo a respeitar

²⁰ ROCHA, 2011, p. 75.

²¹ Para ser *língua*/intérprete, consoante, Sara Maria Milreu Casais de Almeida Rocha (2011, p. 83), é preciso ter conhecimentos que perpassam questões linguísticas. Em suas palavras: “o conhecimento de uma língua estrangeira não é suficiente para um bom *língua*, é necessário, aliás imprescindível na maioria das vezes, também ser versado nos modos e costumes para desempenhar essa função com eficácia”.

os costumes e exercer uma efectiva e eficaz acção intermediária que permitisse a consecução dos objetivos diplomáticos pretendidos” (ROCHA, 2011, p. 78).

A expansão marítima portuguesa teve seu início em 1415, perdurando até 1580, na época da União Ibérica. Iniciou-se com D. João I, ao conquistar Ceuta; passa por D. Afonso V, que continua com o propósito de ampliação de territórios na África; e chega ao ‘Príncipe perfeito’.

É, porém, no reinado de D. João II, que perdurou de 1481 a 1495, que alguns dos mais importantes acontecimentos aconteceram no mundo ocidental: a descoberta das Américas, em 1492 e o Tratado de Tordesilhas, em 1494, que passam a conectar os continentes pelo mar. É, nesse contexto, que D. Manuel I, ‘O Venturoso’ alcança, através de seu capitão-mor, Vasco da Gama, o tão sonhado caminho para as Índias. Ainda em seu reinado ocorre a descoberta do que Jaime Cortesão (1967), chama de novo mundo, no sentido humano²²: a descoberta do Brasil.

No Brasil quinhentista, o cristão-novo Gaspar da Índia, intérprete oficial da esquadra portuguesa, não conseguiu efetivamente manter comunicação com os povos indígenas. Não podendo atingir a fala dos povos das Américas, não conseguiu detalhar mais o contato para o escrivão Pero Vaz de Caminha. Missionários com formação humanística, como José de Anchieta, conseguiriam posteriormente, ainda no século XVI, um contato linguístico efetivo com as populações indígenas costeiras do Brasil quinhentista.

Referências

- AIIC. **O que é ser intérprete de conferência?** Perguntas frequentes. Disponível em: <<https://aiic.net/page/2040/>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.
- ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO (ANTT). **Carta de Pêro Vaz de Caminha**. 1 de maio de 1500. Atualização do texto M. Viegas Guerreiro. Disponível em: <<http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BHABHA, H. The Third Space: interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, J. **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, p. 207-221, 1990.

²² CORTESÃO, 1967, p. 126.

- BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento** [recurso eletrônico] um outro olhar sobre a expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.
- CORTESÃO, Jaime. **A obra de Pero Vaz de Caminha**. Lisboa: Portugália, 1967.
- COSTA, João Paulo Oliveira & COSTA, Teresa Lacerda. **A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: séculos XV-XVIII**. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2007.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. **Brasil e Renascença**. Curitiba: Appris, 2011.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**. Florianópolis: ANPOLL, trad. Cristina Altman, n. 2, p. 45-70, 1996.
- KOPKE, Diogo & PAIVA, António da Costa. **Roteiro da Viagem** que em Descobrimento da Índia pelo Cabo da Boa Esperança fez Dom Vasco da Gama em 1497. Porto: Typographia Comercial Portuense, 1838.
- LIPINER, Elias. **Gaspar da Gama: um converso na frota de Cabral**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- MOURA, Hélio Augusto de. Presença judaico-marrana durante a colonização do Brasil. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife: Fundação João Nabuco, v. 18, n. 2, p. 267-292, 2002.
- PAIS, Carlos Castilho. Nomear o Intérprete. **Língua**, Revista Digital sobre Tradução. Lisboa: Instituto Camões, n. 1, maio de 2002. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/olingua/01/lingua2b.html>> . Acesso em: 22 de janeiro de 2018.
- RAMALHO, Américo da Costa. A introdução do humanismo em Portugal. **Humanitas**, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. 23/24, p. 435-452, 1971/2,.
- RAMALHO, Américo da Costa. Um capítulo da história do humanismo em Portugal: o prologus de Estevão Cavaleiro. **Humanitas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, n. 29/30, p. 51-74 1978.
- REGO, António. **O Padroado Português do Oriente**. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1940.
- ROCHA, Sara Maria Milreu Casais de Almeida. **Dinâmicas de poder dos intérpretes/língua portuguesas na Ásia de João de Barros**. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares), 2011. 136f.
- ROSA, Maria Carlota. Uma arte para aprender a ler quinhentista. In: CAGLIARI-MASSINI, Gladis et al. (org.). **Descrição do português: linguística**

- histórica e historiografia linguística. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 141-157, 2002.
- SILVÉRIO, Silvana. Gaspar da Índia. In: COSTA, João Paulo Oliveira e (org.). **Descobridores do Brasil: exploradores do Atlântico e construtores do Estado da Índia**. Lisboa: Sociedade Histórica da Independência de Portugal, p. 225-253, 2000.
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. Rio de Janeiro, Linceu Literário Português, n. 44/45, p. 39-59, 2013.
- TANNUS, Carlos A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. Calíope, **Presença Clássica**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 16, p.13-31, 2007,.
- TEIXEIRA, Viviane Lourenço. **Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), 2019, 125f.
- WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. Nova York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Recebido em 11 de setembro de 2019.

Aceito em 28 de outubro de 2019.

O MULTILINGUISMO NA TRADUÇÃO MEDIEVAL PORTUGUESA
DO *ESPELHO DA CRUZ*: A PRESENÇA DO CATALÃO

MULTILINGUALISM IN THE PORTUGUESE MEDIEVAL
TRANSLATION OF THE *MIRROR OF THE CROSS*: THE
PRESENCE OF CATALAN

César Nardelli Cambraia

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

nardelli@ufmg.br

Marcos Alexandre dos Santos

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

m.alexandre.s@outlook.com

RESUMO:

Este trabalho trata da discussão sobre o multilinguismo na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*, obra originalmente escrita em italiano por Domenico Cavalca no séc. XIV. Os principais objetivos deste estudo são demonstrar a presença de catalanismos na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz* e o vínculo entre as tradições catalã e portuguesa da obra em questão. Com base nos dados analisados, propôs-se um quadro geral segundo o qual a tradição românica do *Espelho da Cruz* é composta de dois ramos: a tradição italiana manuscrita deu origem à tradição catalã manuscrita e esta, por sua vez, à tradição portuguesa manuscrita; a mesma tradição italiana manuscrita deu origem à tradição italiana impressa e esta, por sua vez, à tradição impressa espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Filologia Românica; Crítica Textual; Contato Linguístico; Tradução.

ABSTRACT:

This paper deals with the discussion about multilingualism in the Portuguese medieval translation of *Mirror of the Cross*, a work originally written in Italian by Domenico Cavalca in the 14th century. The main objectives of this study are to demonstrate (a) the presence of catalanisms in the Portuguese medieval translation of *Mirror of the Cross* and (b) the link between the Catalan and Portuguese traditions of the work in question.

Based on the data analyzed, it was proposed a general framework according to which the Romance tradition of the *Mirror of the Cross* is composed of two branches: the Italian manuscript tradition gave rise to the Catalan manuscript tradition and this, in turn, to the Portuguese manuscript tradition; the same Italian manuscript tradition gave rise to the Italian printed tradition and this, in turn, to the Spanish printed tradition.

KEYWORDS: Romance Philology; Textual Criticism; Linguistic Contact; Translation.

Introdução

A questão do multilinguismo na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz* foi primeiramente abordada por Martins (1956). Após mencionar a edição da tradução para a língua espanhola dessa obra, impressa no ano de 1486 em Sevilha por Antón Martínez, o estudioso comentou:

Agora, perguntamos: a versão portuguesa tem alguma coisa que ver com a tradução em romance castelhano? Julgamos que sim. Os espanholismos saltam aqui e além, a dar testemunho dum idioma mal filtrado por uma tradução descuidada: *illusiones* (cap. 19), *dolores* (cap. 20), *generalmente* (cap. 30) – e mais coisas que não vale a pena trazer a terreiro. (MARTINS, 1956, p. 158)

O tema voltou a ser tratado, de forma bem mais desenvolvida, por Cornagliotti e Piccat (1993), que apresentaram tipologias para dar conta dos padrões de interferência linguística constatados na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*. Com base nos resultados obtidos em sua análise do cap. 39 da obra em um dos testemunhos da tradução portuguesa (cód. alc. 89), conjugados com o trabalho de Damonte (1977), esses autores refutaram a tese de Martins:

[...] cai por terra a hipótese de Mário Martins, ou seja, de que existam correspondências entre o manuscrito examinado e a versão castelhana impressa em Sevilha em 1486. (CORNAGLIOTTI; PICCAT, 1993, p. 346, tradução nossa)

Saliente-se que Cornagliotti e Piccat (1993) não negaram a presença de hispanismos no *Espelho da Cruz*, mas sim que os hispanismos fossem prova do vínculo entre a tradução portuguesa e a espanhola.

Com o recente trabalho de edição integral do outro testemunho da tradução portuguesa (cód. alc. 221)¹ realizado por Santos (2019), foi possível ter uma visão mais ampla da situação linguística da tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*: trata-se de um caso bem mais complexo do que aquele descrito por Cornagliotti e Piccat (1993), pois o multilinguismo da tradução se manifesta não apenas pela presença do português e do espanhol, mas também do catalão.

O presente trabalho tem como objetivos demonstrar (a) a presença de catalanismos na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz* e (b) o vínculo entre as tradições catalã e portuguesa da obra em questão.

1. A tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*

1.1 Testemunhos

Os catálogos de manuscritos medievais portugueses² assinalam haver atualmente apenas dois testemunhos com a tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*, ambos pertencentes ao Fundo de Alcobaça: trata-se dos cód. alcs. 89³ e 221⁴, hoje guardados na Biblioteca Nacional de Portugal.

Uma breve descrição dos códices⁵ é apresentada por Anselmo (1925, p. 108 e 114):

CCLXXI

221. *Livro chamado Espelho da Cruz*, por mestre Domingos Cavalca, italiano, da ordem dos Prêgadores; traduzido em português e por Fr. Melchior do Reis, monge de Alcobaça?

Pergaminho. — 259 × 176. — [142 fl.]; faltam fl. no meio. — 30-34 l. — recl.,

¹ Não há atualmente edição integral do cód. alc. 89, embora uma mestranda da UFMG a tenha iniciado em 2004 e interrompido logo em seguida.

² Anselmo (1925, p. 108 e 114; 1926, p. 43-45), Silva Neto (1956, p. 77-78), Amos (1988, v. 1, p. 126; 1990, v. 2, p. 129-130), Cepeda (1995, p. 68-69), Bitagap (2019, manid 1112 e 1113).

³ Fac-símile digital disponível em: <<http://purl.pt/24261>>.

⁴ Fac-símile digital disponível em: <<http://purl.pt/24307>>.

⁵ Para exemplificação, conferir o fac-símile de um fôlio de cada um desses dois códices na seção *Anexo* no final deste texto. Trata-se dos fôlios que apresentam mais ou menos o mesmo trecho do texto.

em parte do cód., no fim de cada cad. de 8 fl. — letra gótica dos princípios do séc. XVI. — rubr.; iniciais a verm. e azul, filigranadas.

[fl. 1] Começase o prologo sobre o libro chamado espelho da cruz o qual compilou o reuerêdo mestre domygo [espaço rasurado] da ordê dos prgadores da cidade de pisa.— [fl. 2] Como ihu xo ã acruz tirou τ ordenou onosso amor : τ come osseu amor he de graça, cã j^o.— *A obra acaba na [fl. 142], que, reduzida a menos de metade, foi intercalada entre as [fl. 123 e 124], e as palavras. E quẽ poder dizer esta oraçõ nosso senhor dês lhe dara bõ galardõ.*

Na [fl. 141 v.o], últ. do cód., em letra do séc. XVI, a nota: achei numa folha q~ se despegou q~ foi Aquabado na era de 15 he xo [1510] annos alouuor de xpo, A [fl. 142], provàvelmente a que esta nota quere designar, não tem, na parte que ainda conserva, coisa que possa justificar tal afirmação. Na [fl. 40] ha também uma nota marginal, em letra do séc. XVI, que diz ter sido o livro escrito na era de 1517. Mais abaixo acrescenta:

Foi escrito nas pousadas [?] de Jorge Pires do castello 1517.

Index cod. CCLXXI, p. 120.

CCLXXII

89. *Livro chamado Espelho da Cruz*, por mestre Domingos Cavalca. italiano, da ordem dos Prêgadores; traduzido em português.

Papel. — 211 x 143 (in-4.º). — [177 fl.] — núm. de l. var. — recl. no fim de cada cad. de 16 fl. — letra cursiva dos fins do séc. XV ou princípios do XVI. — rubr. e iniciais a verm.; (ficaram por fazer muitas rubr. e iniciais). — rasuras e outras emendas de letra vária.

[fl. 1] Seguesse a taboa. Até [fl. 2 v.o] — [fl. 3] Comecase o prologo sobre o libro chamado espelho da cruz o q~l com pilou o reuerendo mestre domygo cavalgua da ordem dos prgadores da cidade de pisa en toscana. — [fl. 177] Explicít liber uocadus speculuz cruçis Amen Deo grãs.

Prelim. ao cód. [1 fl.], letra do séc. XVIII, c. o t.; Livro intitulado = Espelho da Cruz o qual compilou o P. Fr. Domingos Cavalga da Ordem dos Pregadores, da Cidade de Pisa em Toscana; Traduzido em Portuguez antigo por Fr. Melchior dos Reys Monge de Alcobaça. Ignoramos o fundamento desta afirmação. — Na [fl. 177], a seguir à subscrição final, e em [1 fl] seg., em letra da época, uma narrativa em port. em que se diz ter Jesus aparecido a um seu servo ao qual revelou entre outras coisas ter recebido 5109 feridas; o que diz o Index cod, «quam sit dignum fide, imo et nocens creditu, vident qui veram Theologiam tenent.»

Index cod. CCLXXII, p. 120.

No Index (1775, p. 120), afirma-se que os códices teriam sido escritos em 1510: “Códices CCLXXI e CCLXXII. Membranáceo o primeiro e cartáceo o segundo, escritos com caracteres góticos pelo fr. Melchior dos Reis, monge alcobacense, no ano de 1510. Contém apenas um livro registrado *Espelho da Cruz*, composto pelo fr. Domenico Cavalca, cidadão de Pisa” (tradução nossa). Na Biblioteca Digital Portuguesa, o cód. alc. 89 aparece situado na faixa temporal de 1476-1525 e o alc. 221 na faixa de 1501-1525. No Bitagap, respectivamente, de 1480-1520 e de 1501-1510.

Não há ainda estudo comparativo rigoroso entre esses dois testemunhos que tenha demonstrado de forma cabal sua relação genética, mas Cornagliotti e Piccat (1993, p. 355) consideraram que o cód. alc. 221 seja “apógrafo do precedente [ou seja, do cód. alc. 89] mas com alguma variação e sem a complexidade de intervenções corretivas ulteriores” (tradução nossa). Os dados da transcrição do cap. 39 da obra em questão apresentados por Cornagliotti e Piccat (1993, p. 336-341) fornecem efetivamente subsídios à sua interpretação, pois, em vários casos, a correção realizada no cód. alc. 89 aparece como forma única registrada no cód. alc. 221: cf., p.ex., *exillio* > *desterro* no cód. alc. 89 mas apenas *desterro* no cód. alc. 221, *humillasse* > *humildasse* no cód. alc. 89 mas apenas *humildasse* no cód. alc. 221, *barraquas* > *cabanas* no cód. alc. 89 mas apenas *cabanas* no cód. alc. 221. Há dados, porém, que sugerem dever essa questão ser reavaliada, pois, em casos como *bocejou* > *bocilou* no cód. 89 mas apenas *bocejou* no cód. alc. 221, o copista do cód. alc. 221 não ficou com a forma “corrigida” *bocilou*, mas sim com a original *bocejou*: ou esse copista exerceu juízo na escolha das formas do cód. alc. 89, não optando sempre pela forma corrigida, ou leu o cód. alc. 89 antes de certas correções terem sido feitas, ou quiçá terá consultado outra cópia do texto, muito semelhante à do cód. alc. 89, mas que não remanesceu.

A tradução medieval portuguesa intitulada *Espelho da Cruz* remonta à obra *Specchio di Croce*, escrita pelo frei dominicano Domenico Cavalca (Vicopisano, c. 1270 — Pisa, 1342) por volta de 1333 (DALCORNO, 1979). Essa obra em italiano foi objeto de um processo amplo de difusão: está hoje preservada em 127 manuscritos e circulou em 28 edições nos sécs. XV e XVI, sendo a edição *princeps* a realizada por Filippo di Pietro ou Juvenis Guerinus antes de 1476 (TROIANO, 2018, p. 16).

A obra, centrada na vida de Jesus Cristo, apresenta-a como modelo (por isso o tema do espelho) para a vida dos fiéis. Annamaria Gallina, editora da tradução medieval catalã da obra, resume seu conteúdo da seguinte maneira:

A obra se divide em cinquenta capítulos, nos quais se expõe como Jesus se fez homem e sofreu a paixão para nos livrar das consequências do pecado original, e como assim o fez por amor (caps. I-V). Da mesma maneira, devemos estimá-lo (VI-X). Primeiramente, devemos odiar a nós mesmos e ao pecado, considerando mais a paixão de Jesus do que os bens deste mundo (XI-XXV). A cruz em que morreu Jesus é para nós exemplo, matéria de meditação e de conhecimento (XXVI-XXXVI). Na cruz, Jesus nos mostrou as obras de misericórdia, corporais e espirituais (XXXVII-XL). Ele observou e escolheu para si mesmo todas as bem-aventuranças (XLI-XLVIII). Estas fazem o homem perfeito em relação a Deus, ao seu próximo e a si mesmo (XLIX). As sete primeiras bem-aventuranças concordam com os sete dons do Espírito Santo (L). (CAVALCA, 1967, v. I, p. 10, tradução nossa)

1.2 Interferências linguísticas

Segundo Cornagliotti e Piccat (1993, p. 335), uma particularidade do cód. alc. 89 consiste em ter sido objeto de revisão linguística em um período coevo ou logo posterior ao registro. Haveria três tipos de correções⁶:

- a. correção adicionada em espaços em branco deixados pelo primeiro copista (mão A) e escrita após a lição rejeitada (por vezes cancelada com traço horizontal);
- b. correção efetuada diretamente sobre a lição primitiva com consequente modificação de letras;
- c. correção adicionada na entrelinha.

As intervenções seriam efetuadas em três hipóteses, sendo a primeira a mais comum:

- a. o segundo copista (mão B) corrigiu formas mantidas ou sentidas como hispanismos em lusitanismos, operando sobretudo sobre a grafia e a fonética, mas também na morfologia e no léxico (p. ex., *ollos* > *olhos*, *manos* > *mãos*, *soy* > *som*, *empeçar* > *começar*, *scallentar* > *esquentar*);
- b. o mesmo segundo copista modificou um lusitanismo em outro lusitanismo na busca de uma forma mais popular, mais moderna

⁶ Cornagliotti e Piccat (1993) identificam a presença de três copistas na tradição portuguesa do *Espelho da Cruz*: copista que fez o registro inicial do cód. alc. 89 (= mão A); copista que fez correções no cód. alc. 89 (= mão B); e copista do cód. alc. 221 (= mão C).

ou menos condicionada pela fonte no que se refere a passagens bíblicas e patrísticas citadas no tratado (p. ex., *noças* > *vodas*, *exillio* > *desterro*, *portatiles* > *levadiças*);

- c. o mesmo segundo copista corrigiu uma lição que parece hoje ser atestada tanto em português quanto em espanhol com riqueza documental, mas que deveria soar-lhe provavelmente mais difundida ou mais própria da língua portuguesa literária ou com menor conotação do ponto de vista dialetal (p. ex., *fuggido* > *ffuido*, *suso* > *subre*, *empeçamento* > *principio*).

Ao final, Cornagliotti e Piccat (1993, p. 346) assinalaram que suas tipologias dão conta do quadro geral do problema, mas há casos que não se enquadram, como a sequência de substituições *lunhou* (mão A) > *longou* (mão B) > *alongou* (mão C). Consideraram complexo esse caso, porque as formas *lunhar* e *longar* não seriam documentadas em português e espanhol, mas apenas *alongar*. Afirmaram não estarem seguros sobre se seriam formas dialetais ou arcaicas no âmbito lusitano, mas defenderam que deveriam existir e que, para a mão B, a primeira não soaria compatível com seu uso linguístico.

Os próprios dados apresentados por Cornagliotti e Piccat (1993) em relação ao cap. 39 da obra em questão, no entanto, permitem verificar a presença de catalanismos, apesar de esses autores não terem feito qualquer menção a esse tipo de interferência linguística.

Primeiramente tem-se a já citada forma *lunhou* (cód. alc. 89, f. 132r2), cuja correção em *longuou* pela mão B foi feita através de correção do *u* inicial em *o* e de *h* em *g*, além de adição de *u* na entrelinha superior. Cornagliotti e Piccat (1993, p. 338) apresentaram como forma final da mão B *longou*, mas o correto é *longuou*, pois se esqueceram de considerar o *u* sobrescrito. Como já haviam assinalado os dois estudiosos, realmente não parece haver registro de forma verbal com base *lunh-* no português medieval⁷, mas não é difícil ver semelhança com a forma catalã *allunyar* (GRAN, 1998, p. 75), derivada de *lluny* (< lat. LONGE), sendo de especial interesse para o caso a presença da palatal nasal, compatível com a fonética histórica do catalão. Na própria tradução medieval catalã da obra, intitulada *Mirall de la Creu*, é justamente a expressão *és lunyat* que aparece no ponto do texto em questão: cf. “por algũia manejra de peccado

⁷ Realizou-se busca nas seguintes bases: CP (*Corpus do Português*), CLP (*Corpus Lexicográfico do Português*) e CIPM (*Corpus Informatizado do Português Medieval*).

se *lunhou* > *longuou*⁸ de deus” (cód. alc. 89, f. 132r2-3) e “per alguna manera de peccar s’és *lunyat* de Déu” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 91).

Também curiosa é a interpretação dada por Cornagliotti e Piccat (1993) à forma *noças* (mão A), substituída por *vodas* (mão B) no mesmo cód. alc. 89:

O tipo português *noças*, agora em português *núpcias*, consiste em forma culta e de tradição limitada; por isso aparece rejeitada em favor da mais popular *vodas* de difusão geral. É possível que *noças* soasse ainda mais antiga porque derivada da latina NUPTIAS, atestada com 33 ocorrências na Vulgata, enquanto em um só caso (Sap. XIII, 17) VOTUM aparece próximo à voz NUPTIIS. (CORNAGLIOTTI; PICCAT, 1993, p. 344, tradução nossa)

A primeira coisa que se pode assinalar que é *noças* não aparece atestada nas três bases citadas antes, logo não se entende porque foi considerada como forma propriamente portuguesa. Além disso, há a forma *noces* no catalão (GRAN, 1998, p. 1156), que é justamente a que aparece nesse ponto na tradução catalã da obra em questão: cf. “conujdando as gentes a aquellas *noças* > *uodas*” (cód. alc. 89, f. 132r5) e “convidant les gents a aquelles *noces*” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 89).

Outra forma mencionada por Cornagliotti e Piccat (1993, p. 344-345) em seu estudo é *ixiu* (cód. alc. 89, f. 133v14), mas, nesse caso, não consideraram como uma forma imprevista como *lunhou*, mas sim como uma “forma antiquada enquanto *sayu*, com o mesmo significado de ‘ir para fora’ parece gozar de uma difusão posterior” (tradução nossa). O primeiro aspecto a chamar a atenção nesse caso é que a forma verbal *ixir* também é estranha ao português (está ausente das três bases citadas antes), mas não é estranha ao catalão, que possui *eixir* (GRAN, 1998, p. 591), com variante medieval *ixir* (COSTA CLOS; TARRÉS FERNÁNDEZ, 1998, p. 83), oriundas do lat. EXĪRE. Novamente encontra-se certo paralelismo entre as formas presentes na tradução portuguesa e na catalã: cf. “e depois de tres dias ne *jxiu* > *sayu* viuo e gloriosso” (cód. alc. 89, f. 133v14) e “a après de tres jorns ne *isque* viu e gloriós” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 94). A forma catalã de perfeito *isque* para o infinitivo *ixir* seria proveniente de um perfeito forte por analogia das formas de presente *isc/isca* (MOLL, 1991, p. 159).

No mesmo trecho em que ocorre *ixiu*, ocorre também a forma *ne*, igualmente cancelada pela mão B, forma sobre a qual Cornagliotti e Piccat (1993)

⁸ Na transcrição dos testemunhos portugueses neste trabalho apresentam-se formas resultantes de correção após o sinal >.

nada comentaram. Essa forma reforça ainda mais a presença de catalanismos, pois é estranha ao português medieval e, além disso, aparece na versão catalã (cf. citação no parágrafo anterior): a forma *ne* no catalão (< lat. *İNDE*) é um pronome adverbial (MOLL, 1991, p. 142). No trecho em questão, o autor da obra havia mencionado logo antes que Jesus Cristo havia sido colocado em um sepulcro (“assi como jhesu christo ffoy posto dentro o sepulcro” [cód. alc. 89, f. 133v13-14] / “e axí com Jesucrist fou posat en lo sepulcre” [CAVALCA, 1967, v. II, p. 94]), lugar do qual diz, em seguida, que saiu. Embora o português medieval também apresente uma continuação histórica correlata a *ne*, sua forma é regularmente *ende* ou *en* (CASTILHO, 2017), e não *ne*.

Ainda no mesmo cap. 39 analisado por Cornagliotti e Piccat (1993), há outras formas claramente catalãs ou catalanizadas de que não trataram:

- a. *pujar* (GRAN, 1998, p. 1372): cf. “E por quanto elle se devia *pujar* > *subir* ao çeeo (cód. alc. 89, f. 132r23) e “E per ço, quant se’n devia *pujar* al cel” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 90);
- b. *sobirana* (GRAN, 1998, p. 1553): cf. “habitar em a *ssobirana* > *superna* cidade” (cód. alc. 89, f. 132v1) e “sta preparada la cuitat *sobirana*” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 91);
- c. *paraula* (GRAN, 1998, p. 1231): cf. “Sobre aquesta *paraula* > *palaula* diz a Grosa” (cód. alc. 89, f.133v11) e “sobre aquesta *paraula* diu la glosa” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 94);
- d. *ordonar* (COSTA CLOS; TARRÉS FERNÁNDEZ, 1998, p. 99), forma arcaica de *ordenar* (GRAN, 1998, p. 1192): cf. “Jhesu Christo fezo espiritualmente aquesta obra de misericordia *ordoando* > *ordenando* o santo sacramento do babtismo” (cód. alc. 89, f. 133v9) e “nos ha feta aquesta obra de misericordia *ordonant* lo sacrament del sant babtisme” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 94).

Os catalanismos, porém, não se restringem ao cap. 39, pois se constata outros ao longo do texto, dos quais se apresentam aqui apenas exemplos⁹:

⁹ Há outros aspectos linguísticos que remetem ao catalão, como, p. ex., o uso de *ny* para representar nasal palatal (p. ex., *senyor* [alc. 221, f. 10r11]) e o uso de *ll* em posição inicial (p. ex., *llume* [alc. 89, f. 4v22-23]).

- a. *fins* (GRAN, 1998, p. 771): “da planta dos pes *fijns* a asobiraneza da cabeça foy turmentado” (cód. alc. 89, f. 14v5-6)¹⁰ e “de la planta del peu *fins* a la cima del cap stech turmentat” (CAVALCA, 1967, v. I, p. 54);
- b. *jatsseja*, locução modelada em *jatsia* (COSTA CLOS; TARRÉS FERNÁNDEZ, 1998, p. 84): “A quall cousa *jatsseja* que deus por ssyn meesmo podesse fazer ssyn nossoutros” (cód. alc. 89, f. 21r17-19) e “La qual cosa, *jatsia* açò que Déu pogués fer sens nosaltres” (CAVALCA, 1967, v. I, p. 66);
- c. *afegiu*, forma modelada em *afegir* (GRAN, 1998, p. 41): “depois por aujrtude vécendo otemor *afegiu* a as palavras e dise” (cód. alc. 221, f. 69r21-22) e “vencent la temoir per virtut, *ajustà* a les paraules e dix” (CAVALCA, 1967, v. II, p. 12)¹¹.

Os dados acima, que não se pretendem exaustivos, são suficientes para atestar a presença da língua catalã na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*. É interessante assinalar que essa presença se dá através tanto de formas propriamente catalãs (p. ex., *ne*, *pujar*, *sobirana*, *paraula*, *fijns*) como de formas catalanizadas, ou seja, de formas que não são catalãs mas apresentam alguns elementos próprios do catalão (p. ex., *lunhou*, *noças*, *ixiu*, *ordoando*, *jatsseja*, *afegiu*).

1.3 Enquadramento da tradição portuguesa

Cornagliotti e Piccat (1993) defenderam que a tradução portuguesa do *Espelho da Cruz* não está vinculada à tradução espanhola dessa obra publicada em 1486, contestando assim a proposta de Martins (1956). No entanto, não apresentaram tese alternativa para a origem da tradução portuguesa.

¹⁰ É interessante assinalar que o processo de apagamento de padrões não lusitanos foi levado adiante no cód. alc. 221: no trecho em questão, o copista desse códice cancela a forma *fijns*, substituindo-a por *ata*, e cancela, sem adição, a sequência a *sobjraneza da* (cód. alc. 221, f. 12r18-19).

¹¹ Curiosamente neste caso, apesar de forma catalanizada na tradução portuguesa (*afegiu*), na tradução catalã há forma diferente (*ajustà*): é possível que se trate de um dos casos de diferença lexical entre os testemunhos catalães a qual Gallina afirma existir. É necessário verificar futuramente qual forma aparece nos dois outros testemunhos catalães que não foram o testemunho-base da edição de Gallina.

Damonte (1977)¹², para compreender melhor as opções tradutórias de Afonso de Palência, autor da tradução espanhola do *Espelho da Cruz*, realizou um confronto entre a edição espanhola de 1486¹³ e cinco edições quatrocentistas¹⁴ do texto italiano. Sua análise se concentrou em 5 lugares críticos, relacionados às seguintes passagens do texto espanhol:

- a. “*tomo la lumbre del entendimiento*” (1486, cap. I, f. a3v11-12);
- b. “*y todo gran deseo*” (1486, cap. I, f. a4r12);
- c. “*qual peccador es assy de fierro*” (1486, cap. XXV, f. e8r9);
- d. “*Dios es no sabio*” (1486, cap. XXX, f. f8v15-16);
- e. “*de sus canes y aves y cauallos y gauillanes*” (1486, cap. XXX, f. f9r18-19).

Para visualizar os resultados de Damonte (1977), aqui completados onde havia lacuna¹⁵, e confrontá-los com dados das traduções catalã e portuguesa, apresenta-se o quadro a seguir¹⁶:

	LC 1	LC 2	LC 3	LC 4	LC 5
I ¹	prese (f.6v16)	et hone ¹⁷ (f.7v2)	peccatore (f. 66r16)	si (f. 81v10)	de gli loro cani: uccelli: e caualli (f. 82v1-2)
I ²	prese (f. 2ra2)	et hone (f.a2rb23)	peccatore (f. e3rb29-30)	non (f. f3vb11)	de gli loro cani: vcelli: e caualli (f. f4rb4-5)

¹² Os autores agradecem à sra. Maria Bibolini, da Accademia Ligure di Scienze e Lettere, pela viabilização do acesso ao trabalho de Damonte (1977).

¹³ Exemplar consultado no presente estudo: Biblioteca Nacional de Madrid.

¹⁴ I¹ = [Veneza: Filippo di Pietro ou Juvenis Guerinus, antes de 1476] (exemplar consultado no presente estudo: Biblioteca Vallicelliana, Roma); I² = [Veneza: Georg Walch, cerca de 1480] (Biblioteca Casanatense, Roma); I³ = Milão: [Paolo Suardi], 1481 (Biblioteca Nazionale Braidense, Milão); I⁴ = Milão: [Antonius Zarotus], 1484 (Biblioteca Nazionale Braidense, Milão); e I⁵ = Milão: Leonardum Pachel et Uldericum Scinzenzeler Theutonicos, 1487 (Biblioteca Trivulziana, Milão). Observação: os dados entre colchetes são inferências em função da ausência de informação explícita na edição e foram apresentados por Schutte (1983, p. 127-129).

¹⁵ Inseriram-se também dados relativos a duas edições italianas não analisadas por Damonte (1977): I⁴ = [Veneza: Raynaldus da Nimwegen, depois de 1481] (Biblioteca Nazionale di San Marco, Veneza); e I⁵ = [Roma: Eucharius Silber, antes de 1483] (Biblioteca Casanatense, Roma).

¹⁶ C = cód. 474 [s. XV, 1ª met.]; P¹ = cód. alc. 89; P² = cód. alc. 221.

¹⁷ Interpreta-se aqui que *hone* seja *ho* (1ª p. do s. do verbo *avere*) + partícula adverbial *ne*.

I ³	perdete (f. a4r12-13)	con (f. a4r27)	pecto (f. f8r17)	si (f. h3v9)	di loro cani et di loro oselli: et di loro caualli (f. h4r15-16)
I ⁴	prese ¹⁸ (f. a2ra3)	et hone (f. a2rb23)	peccatore (f. e3rb25-26)	non (f. f3vb9-10)	de gli loro cani: vcelli e caualli (f. f4rb2-3)
I ⁵	[<i>mutilado</i>]	[<i>mutilado</i>]	peccatore (f. 43r2)	non (f. 53r11-12)	de gli loro cani: ucelli: e caualli (f. 53v15)
I ⁶	perdete (f. a3v13)	con (f. a3v27)	pecto (f. f1r4)	si (f. g2r12)	di lor cani et di lor uselli: et di lor caualli (f. g2v11-12)
I ⁷	perse (f. a3r4)	e ogni (f. a3r29-30)	peccatore (f. c2r34)	non (f. f2r34)	de gli loro cani: ucelli: e caualli: e sparaueri (f. f2v30)
E	tomo (f. a3v11)	y todo (f. a4r12)	pecador (f. e8r9)	no (f. f8v15-16)	de sus canes y aves y cauallos y gauillanes (f. f9r18-19)
C	perdé (v. I, p. 29, ll. 6-7)	del qual jo he (v. I, p. 31, l. 1)	pits (v. I, p. 173, ll. 9-10)	tan (v. II, p. 35, l. 13)	de lurs cans e falcons e cavalls (v. II, p. 37, ll. 9-10)
P ¹	perdeu > perdeo (f. 4v14-15)	do quall eu tenho (f. 5r22)	— (f. 88v2)	tam (f. 106v26)	de sseus câães e de suas beestaas e de suas aues (f. 107v18-19)
P ²	perdeo (f. 3v5-6)	do quall eu tenho (f. 4r9)	— (f. 65r22)	tam (f. 79v16)	de seus câães he de seus caualos he suas aues (f. 80v6-7)

Quadro: Lugares críticos nas tradições italiana, espanhola, catalã e portuguesa

Em primeiro lugar, os dados do quadro acima confirmam a tese de que *a tradução espanhola de 1486 não terá sido fonte da tradução portuguesa*: basta verificar que, no LC 1, as traduções catalã e portuguesa vinculam-se à variante italiana *perdete*, e não à variante *prese*, a que está vinculada a forma espanhola *tomo*. Também o LC 2 confirma isso: as traduções catalã e portuguesa são mais compatíveis com a variante italiana *si* do que com a variante *non*, sendo esta última compatível com a forma espanhola *no*. Trata-se, portanto, de erros separativos (CAMBRAIA, 2005, p. 137) entre a tradição portuguesa e espanhola.

¹⁸ No incunábulo, a forma está registrada de forma abreviada: *p~se*, o que permite uma leitura como *prese* ou *perse*, embora a presença de *titulus* sobre o *p* geralmente esteja relacionada a *pre*.

No que se refere à origem da tradução espanhola de 1486, na própria edição se informa que deriva de uma edição impressa italiana (cf. “este tratado impresso en toscano” abaixo):

[E]STA devota obra intitulada espeio dela cruz *que* primero fue *compuesta* en lengua toscana. Conuertio en lenguaie castellano. Alfonso de palencia coronista. a ruego del honrrado y virtuoso cauallero luys de medina veynte y quatro. de seuilla y thesorero dela casa dela moneda. El año de nuestra salud de mill y quatroçientos y ochenta y çinco años. acabose de interpretar. a xxi de iunio. E de *imprimir* a xx. de febrero, sea loado dios E su gloriosa madre. Reyna delos çielos. Amen.
[E]l que *primero* traxo desde ytalia a castilla este tratado impresso en toscano para que se couertiesse en romançe castellano. fue el Reuerendo y muy deuoto religioso fray iohan melgareio prior del monesterio de santysidro çerca de seuilla. el qual con zelo dela comun dotrina lo fizo imprimir despues que fue romançada. en seuilla en casa be anton martinez dela talla de maestre pedro. Todas las *personas* catholicas que desto reçibieren *prouecho* spiritual son obligadas rogar adios por la salud delas animas delos *que* fueron desto ministros. (1486, f. 14v)

Damonte (1977) não chegou a fechar a questão em relação a qual das edições italianas que consultou (I¹, I², I³, I⁶ e I⁷) teria sido a fonte para a tradução espanhola, mas assinalou que a que mais tem afinidade com esta é, curiosamente, I⁷, ou seja, a de 1487 (DAMONTE, 1977, p. 221), que é posterior à impressão da espanhola. Veja-se, aliás, que, no trecho reproduzido acima, se informa que a tradução espanhola teria sido terminada já em 21 de junho de 1485, ou seja, oito meses antes de sair a impressão em 20 de fevereiro de 1486, o que torna a questão ainda mais complexa. O LC 5 é nítido indicador dessa proximidade, já que é nele que aparece uma variante no texto italiano (“e sparaueri”) ausente das demais edições precedentes, mas com correspondência no texto espanhol (“y gauillanes”).

Scoma¹⁹, em sua edição crítica da tradução espanhola da obra em questão, analisou mais profundamente o tema da edição italiana que terá sido a fonte para a tradução espanhola de Afonso de Palência, publicada em 1486, e identificou-a como sendo a edição de Raynaldus da Nimwegen, publicada em Veneza após 1481 (PALENCIA, 1996, p. 31): trata-se da edição identificada por I⁴ no Quadro

¹⁹ Os autores agradecem à profa. dra. Isabella Scoma pela gentil cessão de um exemplar de sua edição crítica da tradução espanhola, hoje já esgotada.

1 do presente trabalho. No que se refere à edição espanhola publicada em 1492, em Sevilha, por Meinardo Ungut e Estanislao Polono, Scoma considera que depende diretamente da edição espanhola de 1486, mas com intervenções conjecturais e possivelmente também com consulta ao modelo que terá sido a fonte para a edição de 1486 (PALENCIA, 1996, p. 22 e 25). Tais constatações, bastante elucidativas, exigem futuramente novas reflexões para darem conta de algumas especificidades da tradução espanhola, como a existência do já citado item *gauillanes* na edição de 1486 (cf. LC 5 do quadro acima), que não tem correspondente na edição italiana considerada como modelo para a espanhola (edição I⁴, posterior a 1481) mas tem correspondente em edição italiana posterior (cf. *sparaueri* na edição I⁷, de 1487). É possível que Palência tenha usado mais de uma fonte italiana para sua edição, e não apenas a edição italiana de 1481.

Voltando à questão da origem da tradução portuguesa, há dois argumentos para se defender a hipótese de uma fonte catalã para a tradução portuguesa: primeiramente, há os dados apurados na seção anterior, em que se demonstrou a presença de catalanismos na tradução portuguesa, mas, além disso, há dados relevantes no quadro acima. No LC 1, tem-se a concordância entre as traduções catalã e portuguesa em *tan/tam*, para o italiano *si*. No LC 2 tem-se novamente uma concordância entre elas na ausência de preposição correspondente ao italiano *con*. Observe-se que, curiosamente, as traduções catalã e portuguesa têm mais afinidade com o texto das edições italianas I³ e I⁶, que têm em comum o fato de terem sido publicadas originalmente em Milão, do que com as edições I¹, I² e I⁴, originalmente publicadas em Veneza.

A tradição catalã da obra em questão está atualmente preservada em três testemunhos²⁰. No início do próprio texto medieval em catalão se informa um pouco de sua história:

Aquest sant libre, per devoció de la molt alta e molt excellent e virtuosa senyora la senyora dona María, per la gràcia de Déu regina, muller del molt alt e illustre senyor don Alfonso, per gràcia de Déu rey d'Aragó, és stat portat del realme de Nàpols per lo religiós frare Bernat Vilalta, monge de Nostra Dona de Monserrat, en lengua toscana. E és stat trasladat de aquella lengua en aquesta cathalana per lo religiós frare Pere Busquets, monge de Sant Phaliu de Guíxolls, lo qual havia stat en Itàlia més de xv anys e sabie bé sofficientment aquella lengua, car d'altres libres

²⁰ M¹ = Biblioteca da Catalunha, 474 [s. XV, 1^a met.]; M² = Biblioteca Universitária, 78 [s. XV, último terço]; e M³ = Arquivo Histórico da Cidade de Barcelona, B-76 [s. XV].

e aquest mateix havia scrits en Itàlia, e axí mateix ha aromançat lo libre *De la ira e de paciència*; los quals ha ordonats lo reverent mestre Domingo Cavalca, de la orda de frares Preyçadors, en la ciutat de Pisa. (CAVALCA, 1967, v. I, p. 23-24)²¹

Pelo fato de a tradução catalã não apenas ter sido realizada em devoção à Maria (1401-1458), esposa de Afonso V (1396-1458), mas também constar do inventário dela²², Gallina, sua editora, considera que a tradução date de meados do séc. XV (CAVALCA, 1967, v. I, p. 13). Não há ainda proposta da relação genética entre os três testemunhos supérstites, mas, na avaliação de Gallina,

Em conjunto, consideramos o manuscrito M¹ levemente mais correto que os outros. Quanto a M³, ainda que (...) tem mais afinidade com M¹ nos traços ortográficos, costuma antes coincidir mais com M² nos casos — por sua vez não frequentes — de diferenças lexicais e nas frequentes omissões de palavras. (CAVALCA, 1967, v. I, p. 20, tradução nossa)

Pela data estimada para a tradução catalã (meados do séc. XV, mas anterior a 1458), não seria demasiado considerar que remonte à tradição italiana manuscrita da obra, e não à tradição impressa. Embora a edição *princeps* do texto italiano tenha sido datada como anterior a 1476 (mas sem indicação de quanto antes em relação a 1476), as variantes que se verificam no quadro acima afastam a conexão entre a edição *princeps* do texto italiano e a tradução catalã: basta consultar, p. ex., o LC 3, com *peccatore* na edição *princeps* e *pits* no texto catalão, variante esta compatível com a forma italiana *pecto*, presente em outras edições.

Em síntese, o quadro geral que se delineia permite postular o seguinte percurso para as tradições românicas:

²¹ Tradução nossa: “Este santo livro, por devoção da muito elevada e muito excelente e virtuosa senhora a senhora dona Maria, pela graça de Deus rainha, esposa do muito elevado e ilustre senhor dom Afonso, pela graça de Deus rei de Aragão, foi trazido do Reino de Nápoles pelo religioso frei Bernat Vilalta, monge de Nossa Senhora de Monserrat, em língua toscana. E foi traduzido daquela língua nesta catalã pelo religioso frei Pere Busquets, monge de Sant Feliu de Guíxols, o qual tinha estado na Itália por mais de 15 anos e sabia bem suficientemente aquela língua, pois outros livros e este mesmo tinha escrito na Itália, e igualmente romanceou [i. é, traduziu para a língua materna] o livro *Da Ira e da Paciência*, os quais ordenou o reverendo mestre Domenico Cavalca, da Ordem dos Frades Predicadores, na cidade de Pisa”.

²² Trata-se do item 48, sob o título de *Spill de la Creu* (SOLDEVILA, 1928, p. 328).

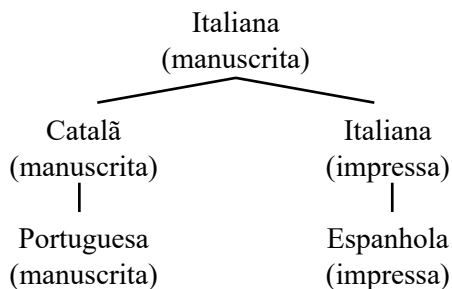


Figura: Tradições românicas do *Espelho da Cruz*

1.4 Problemas

A tese de Cornagliotti e Piccat (1993, p. 355) de que o cód. alc. 89 foi o modelo para o cód. alc. 221 apresenta problemas.

Já se citou antes o caso em que *bocejou* foi corrigido para *bocilou* no cód. alc. 89 mas consta a forma *bocejou* no cód. alc. 221, ou seja, o copista do cód. alc. 221 não registra a forma “corrigida” *bocilou*, mas sim com a original *bocejou*: é preciso avaliar futuramente como foi o comportamento do copista do cód. alc. 221 em relação às correções da segunda mão do cód. alc. 89, pois o que o levaria a ficar com a forma original e não a corrigida, se, segundo Cornagliotti e Piccat (1993), as correções teriam sido para compatibilizar a linguagem do texto com o uso linguístico dos copistas?

Há, ademais, um dado do quadro acima que sugere ter sido o processo de transmissão da tradução portuguesa mais complexo do que um simples caso de transmissão vertical. Veja-se que, no LC 5, há *caualli* em toda a tradição italiana, bem como correspondente na tradição catalã (cf. *cavalls*), mas no cód. alc. 89 tem-se *beestaas* e no cód. alc. 221 novamente *cavalos*: se o copista do cód. alc. 221 consultou apenas o cód. alc. 89, como terá podido ter substituído a forma inovadora e genérica *beestaas* do modelo pela forma conservadora e específica *caualos*, compatível com as tradições precedentes (italiana e catalã)? Embora Cornagliotti e Piccat (1993, p. 355) tenham assinalado haver “alguma variação” entre os testemunhos portugueses, o caso em questão é mais do que uma simples variação: é um caso de restauração de uma forma genuína da tradição.

Também a questão da fonte catalã para a tradução portuguesa aqui defendida exigirá uma integração com mais dados da tradição italiana e catalã. Como exemplo, pode-se citar uma passagem presente na tradução portuguesa (“mais

elle meesmo pessoalmente descendeu em terra por nos trager aa patria *ceestiall* > *celestiall* e trageu > trouxe nos sobre as suas costas tijendo > teendo as stringidas > strangidas sobre o ffuste da cruz [cód. alc. 89, f. 132v23-25]), com versão incompleta na tradução catalã (“mas encara ell mateix en persona devalla en terra per menar-nos-en a la pàtria de paradís” [CAVALCA, v. II, p. 90-91]), mas com versão completa na tradição italiana representada pela edição *princeps* (“ma egli in persona disciese in terra: per menarci ala patria del paradiso: e portone in su la spalla: portando le nostre iniquitate in su la croce [f. 105r22-25])²³, mas não na edição de 1481, que é uma das mais próximas à tradição catalã segundo o quadro acima (“ma etiamdio esso in persona descese de cielo in terra per remenare noi alla nostra patria” [f. k5v3-4]). Como o texto catalão disponível para consulta atualmente é o da edição de Annamaria Gallina, baseado essencialmente em um dos três testemunhos supérstites (no cód. 474, BC), será necessário avaliar se a lacuna identificada está restrita a um testemunho apenas ou se consta de toda a tradição catalã. No primeiro caso, a versão completa da tradução portuguesa derivaria de uma versão completa do texto catalão (preservada em testemunho diferente do já editado), o que deixa de ser um problema para a presente discussão, mas, no segundo caso (ausência na tradição catalã), será necessário postular contaminação, ou seja, o tradutor para o português terá consultado mais do que a tradução catalã, tendo possivelmente consultado também outra fonte, provavelmente o texto italiano (seja manuscrito seja impresso).

Comprovando-se no futuro de forma cabal a fonte catalã para a tradução portuguesa do *Espelho da Cruz*, a presença de hispanismos nesta pode ser explicada com base em poliglossia e/ou bilinguismo: o tradutor para o português teria conhecimento tanto desta língua quanto do espanhol e do catalão. Não parece razoável a ideia de que fosse falante nativo de português com conhecimentos de espanhol e catalão como línguas estrangeiras, pois não faz sentido um falante de português contaminar com hispanismos uma tradução feita a partir do catalão. Parece mais provável a hipótese de que fosse *um falante nativo de espanhol com conhecimentos de português e catalão como línguas estrangeiras*: os hispanismos seriam decorrentes de influência de sua língua materna e os catalanismos seriam decorrentes de influência da língua do modelo da tradução. Uma hipótese alternativa seria a de que fosse *um falante*

²³ No texto da tradução espanhola consta a versão completa: “mas el en persona desçendio en tierra por learnos a la patria del parayso y leuonos a cuestras comportando nuestras maldades sobre la cruz” (1486, f. b5v32-b6r2)

nativo bilingue de espanhol e de catalão com conhecimento de português como língua estrangeira. Um fato que torna difícil identificar o peso da influência do espanhol e do catalão separadamente na tradução portuguesa é a existência de padrões linguísticos comuns a essas duas línguas por oposição ao português. Assim, p. ex., a forma *dolor* (cód. alc. 221, f. 57r18), derivada do lat. DOLORE-, é compatível tanto com o espanhol quanto com o catalão em função da manutenção de *l* intervocálico, por oposição a *door* (cód. alc. 221, f. 10r30), com a síncope desse *l*, como é próprio do português. O mesmo se passa com a forma *generallmēte* (cód. alc. 221, f. 61v17), derivada do lat. GENERALE-+ MENTE-, que é compatível tanto com o espanhol quanto com o catalão em função da manutenção de *n* intervocálico, por oposição a *geeralmēte* (cód. alc. 221, f. 66v14), com a síncope desse *n*, como é próprio do português.

Considerações finais

O presente estudo objetivou demonstrar (a) a presença de catalanismos na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz* e (b) o vínculo entre as tradições portuguesa e catalã da obra em questão. Na seção 2.2 foram apresentados diferentes dados para comprovar a presença de catalanismos na tradução medieval portuguesa do *Espelho da Cruz*. Na seção 2.3 foram apresentados dois argumentos para defender a tese do vínculo entre as tradições portuguesa e catalã: os próprios catalanismos discutidos na seção 2.2 bem como a concordância entre diferentes lições presentes nas traduções catalã e portuguesa apresentadas em um quadro comparativo com base em cinco lugares críticos.

Por um lado, considera-se que foi possível avançar no conhecimento da tradição portuguesa da obra *Espelho da Cruz*, pois o vínculo dessa tradição com a tradição catalã não havia sido demonstrado até então. Em relação a isso, não se poderia deixar aqui de expressar uma certa surpresa em relação ao trabalho de Cornagliotti e Piccat (1993), no qual nada se disse sobre esse vínculo, nem sequer sobre a presença de catalanismos. Cornagliotti, que realizou trabalhos sobre textos medievais catalães, como, p. ex., o estudo sobre a tradução medieval catalã feita pelo mesmo religioso Pere Busquets de outros textos do mesmo Domenico Cavalca (CORNAGLIOTTI, 1987), e Piccat deram-se ao trabalho de inserir em seu estudo sobre o *Espelho da Cruz* uma transcrição da tradução catalã do cap. 39 dessa obra, segundo a edição de Annamaria Gallina. Diante disso, parece evidente que intuissem haver algum tipo de relação entre a tradução

catalã e a portuguesa, mas, inesperadamente, propuseram uma interpretação dos dados completamente desvinculada da questão do catalão e não voltaram a tratar do tema: não está claro o que os terá levado a abandonar essa hipótese. Informaram em nota, aliás, logo no início do artigo sobre o *Espelho da Cruz* (CORNAGLIOTTI; PICCAT, 1993, p. 333), que Cornagliotti apresentou um trabalho sobre o tema, mas em perspectiva diversa, no *XVI Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românica* realizado em Palma de Mallorca entre 7 e 12 de abril de 1980, mas ele não consta das atas do evento (MOLL, 1982-1985): quiçá essa perspectiva diversa, depois abandonada, tenha sido justamente estabelecer algum vínculo entre as tradições catalã e portuguesa do *Espelho da Cruz*...

Por outro lado, apesar do avanço na compreensão da tradição portuguesa da obra *Espelho da Cruz*, foi possível constatar que o tema ainda exigirá uma abordagem mais ampla e robusta, com comparação sistemática entre os dois testemunhos portugueses, mas também com os testemunhos catalães e italianos, todos eles da tradição manuscrita.

Referências bibliográficas

- AMOS, Thomas L.; BLACK, Jonathan. **The "Fundo Alcobaça" of the Biblioteca Nacional**. Lisbon. Colledgeville, MN: Hill Monastic Manuscript Library, 3 v., 1988-1990.
- ANSELMO, António Joaquim. Os antigos códices portugueses do Mosteiro de Alcobaça. **Anais das Bibliotecas e Arquivos**, Lisboa, v. 6, n. 21, p. 102-125, 1925.
- ANSELMO, António Joaquim. **Os códices alcobacenses da Biblioteca Nacional**. I. Códices portugueses. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional, 1926.
- ASKINS, Arthur L-F (dir.). **Bitagap-Bibliografia de textos antigos galegos e portugueses**. Berkeley: The Bancroft Library. University of California, 1997. Disponível em: <http://vm136.lib.berkeley.edu/BANC/philobiblon/bitagap_en.html>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo, Martin Fontes: 2005.
- CASTILHO, Célia Moraes de. **Fundamentos sintáticos do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CAVALCA, Domenico. **Mirall de la creu**: versió catalana del segle XV, per Pere Busquets. A cura d'Annamaria Gallina. Barcelona: Barcino, 2 v., 1967.

- CEPEDA, Isabel Vilares. **Bibliografia da prosa medieval em língua portuguesa**. Lisboa: Instituto Nacional do Livro, 1996.
- CORNAGLIOTTI, Anna. Els sirventesos de Domenico Cavalca en la traducció catalana de Pere Busquets. **Estudis de Llengua i Literatura Catalanes: Miscel·lània Antoni M. Badia i Margarit**, Barcelona, v. 15, p. 85-102, 1987.
- CORNAGLIOTTI, Anna; PICCAT Marco. Interferenze linguistiche in un manoscritto di area iberica. **La filologia romanza e i codici**: atti del Convegno, Fortunata Latella. Messina: Sicania, v. 2, p. 333-355, 1993.
- COSTA CLOS, Mercè; TARRÉS FERNÁNDEZ, Maribel. **Diccionari del català antic**. Barcelona: Edicions 62, 1998.
- DAMONTE, Mario. Una traduzione spagnola quattrocentesca dello **Specchio di Croce**, di fra' Domenico Cavalca. **Atti dell'Accademia Ligure di Scienze e Lettere**, v. 22, p. 215-222, 1977.
- DELCORNO, Carlo. CAVALCA, Domenico. In: DIZIONARIO BIOGRAFICO DEGLI ITALIANI. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, 1979. V. 22.
- GRAN DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.
- INDEX CODICUM BIBLIOTHECAE ALCOBATIAE. Lisboa: Typographia Regia, 1775.
- LAROUSSE DE POCHE: Dictionnaire des Noms Communs, des Noms Propres, Précis de Grammaire. Paris: Hachette, c1979.
- MARTINS, Mário. O “Espelho da Cruz” de Frei Domingo Cavalca. In: MARTINS, Mário. **Estudos de literatura medieval**. Braga: Cruz, p. 157-158, 1956.
- MOLL, Anna (coord). Congrès Internacional de Lingüística i Filologia Romàniques, XVI, Palma de Mallorca, 7-12 abril 1980. **Actes...** Palma de Mallorca: Moll, 2 v., 1982-1985. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12460>>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- MOLL, Francesc de B. **Gramàtica històrica catalana**. València: Universitat de València/Servei de Publicacions, 1991.
- PALENCIA, Alfonso Fernández de. (Tr.) **Espejo de la cruz**: texto crítico e introduzione a cura di Isabella Scoma. Messina: Di Nicolò, 1996.
- SANTOS, Marcos Alexandre dos. **Textos medievais portugueses alcobacenses**: edição do "Espelho da Cruz" do cód. alc. 221. 300 f. 2019. Relatório Final (Iniciação Científica) — Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

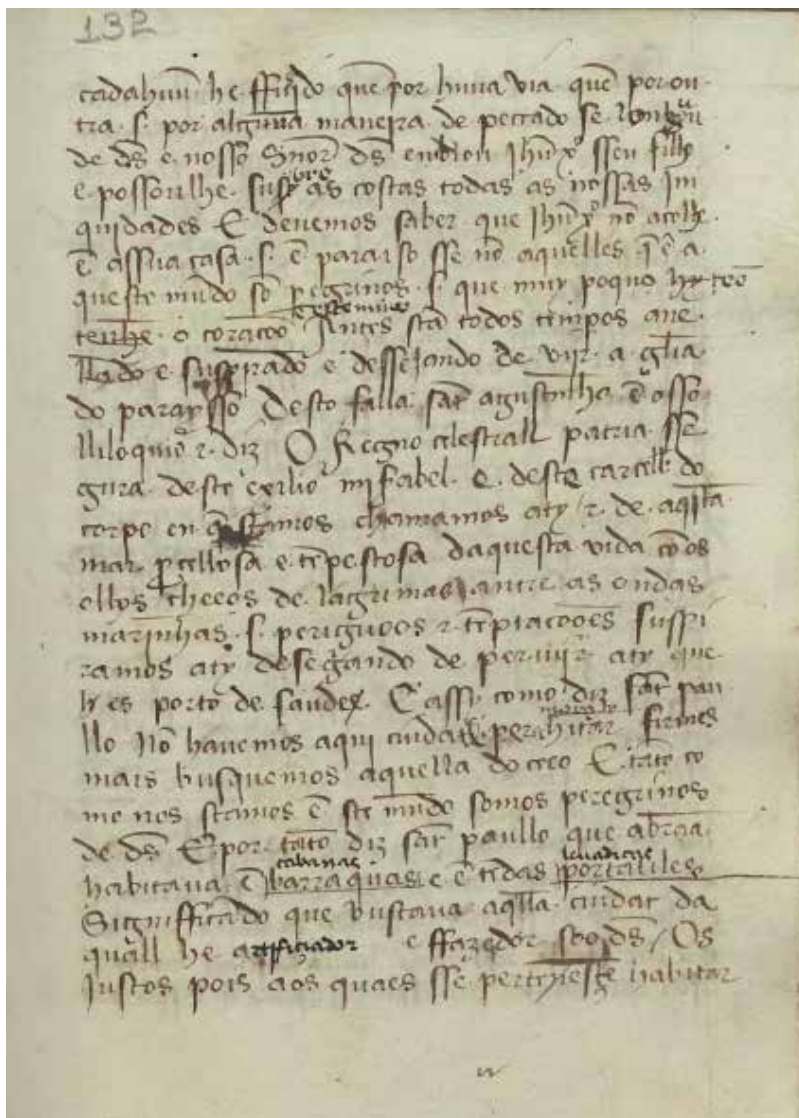
- SCHUTTE, Anne Jacobson. **Printed italian vernacular religious books 1465-1550: a finding list**. Genève: Droz, 1983.
- SILVA NETO, Serafim da. **Textos medievais portugueses e seus problemas**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956.
- SOLDEVILA, Ferran. La reyna Maria, muller del Magnànim. **Memorias de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona**, Barcelona, v. 10, p. 213-347, 1928. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/MemoriasRABL/article/view/205697>>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- TROIANO, Alfredo. **Lo "Specchio di Croce" di Domenico Cavalca: la tradizione manoscritta**. Ariccia: Aracne, 2018.

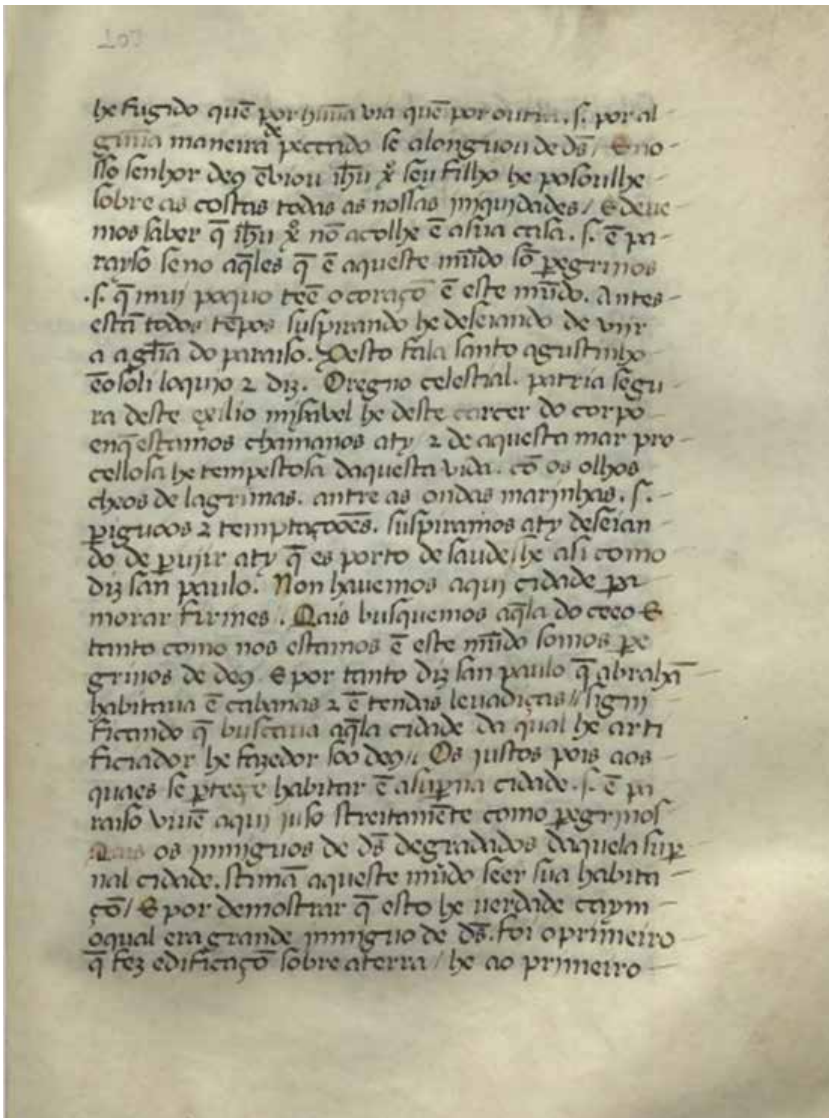
Recebido em 31 de julho de 2019.

Aceito em 10 de outubro de 2019.

Anexo

Fac-símile do f. 132r do cód. alc. 89 da BNP





Fac-símile do f. 103r do cód. alc. 221 da BNP

QUESTÕES DE APOLOGIA E DE NORMA NA LINGUÍSTICA
MISSIONÁRIA PORTUGUESA: ARTE DA LINGOA DE IAPAM
DE J. RODRIGUES (1604-1608)

LINGUISTIC APOLOGIA AND NORMALIZATION QUESTIONS IN
PORTUGUESE MISSIONARY LINGUISTICS: THE CASE OF
THE JAPANESE GRAMMAR BY J. RODRIGUES (1604-1608)

Marina A. Kosarik

Universidade Estatal de Moscou Lomonosov

olissimo@yandex.ru

RESUMO:

No artigo estudam-se alguns aspetos da sociolinguística na primeira gramática do japonês (1604-1608) do missionário português João Rodrigues. A exposição de questões de apologia e de norma (riqueza, funções, variação social e territorial da língua), fenómeno incomum em gramáticas de línguas exóticas da época, causado pela especificidade da situação sociolinguística no Japão, tem paralelos com gramáticas de vernáculos. A obra de Rodrigues, além de ser a primeira gramática do japonês, espalha as ideias da linguística europeia a um novo tema da descrição de línguas exóticas e confirma a hipótese da universalização das ideias de apologia e de norma.

PALAVRAS-CHAVE: historiografia linguística, linguística portuguesa dos séculos XVI e XVII, gramáticas missionárias, norma, apologia da língua.

ABSTRACT:

The present paper deals with certain sociolinguistic aspects in the first grammar of Japanese (1604-1608) written by a Portuguese missionary João Rodrigues. The treatment of language norm and apology (a language's richness, functions, social and spatial variation), an uncommon phenomenon for exotic languages' grammars of that period, is due to a specific sociolinguistic situation in Japan and has some parallels with vernacular grammars. Rodrigues's grammar, apart from being the first grammar of Japanese, enriches the description of exotic languages with a new theme of European Renaissance linguistics, and confirms the hypothesis of universal character of language apology and norm.

KEYWORDS: linguistic historiography, history of linguistic thought, XVI-XVII cc. Portuguese linguistics, missionary grammars, language norm, linguistic apologia

Introdução

Estudando gramáticas missionárias dos séculos XVI e XVII, historiógrafos concentram-se predominantemente na tipologia ou, mais raramente, em tais inovações que surgem na prática da descrição gramatical deste período, como questões do discurso ou da linguodidática (ZWARTJES, 2011; ZWARTJES, GREGORY, RIDRUEJO, 2007; KOSSARIK, 2003, 2016, 2017, 2018^a).

No entanto, a linguística missionária reflete também outros rasgos típicos da época, entre os quais a problemática sociolinguística. A obra de João Rodrigues¹ (RODRIGUES, 1604-1608) é um dos exemplos mais significativos da atenção às questões de apologia² e de norma na tradição gramatical missionária portuguesa dos séculos XVI e XVII.

Gramaticógrafos escrevem sobre a história da criação da *Arte da Lingoa de Iapam*. “Supõe-se que a Arte escrita por João Rodrigues foi impressa em dois momentos diferentes. Isto é, a primeira metade do texto foi impressa em 1604 e o restante em 1608. Há uma diferença clara na impressão dos fôlios até f. 94, e de f. 95 em diante” (MARUYAMA, 2011 / 2012, p. 72-73). Maruyama supõe a participação de colaboradores na criação da obra de Rodrigues: “Embora não sejam referidos, terá havido colaboradores indígenas com o elevado nível de alfabetização. Em todas as obras linguísticas publicadas pelos jesuítas é mencionado o nome do autor/editor ou simplesmente escrito: ‘compilado pelos padres ou irmãos jesuítas’. Em nenhum dos casos é referido no texto o nome dos colaboradores indígenas. É quase impossível imaginar que dicionários ou gramáticas [...] fossem compilados apenas pelos missionários portugueses. No caso da *Arte* (Grande), há, pelo menos, evidência substancial que indica a participação de especialistas de uma particular escola de estudos chineses na compilação da gramática, mesmo que na página do título apenas apareça o nome do Pe. João Rodrigues” (MARUYAMA, 2011 / 2012, p. 71). Existe a segunda edição, ou, melhor dito, versão da gramática. “Rodrigues published

¹ Padre João Rodrigues «Tçuzu» (*intérprete*), SJ (1562-1633).

² Este termo, que designa a corrente da defesa de vernáculos na linguística renascentista, é bastante usado na historiografia (BUESCU, 1978, p. 38-48; BUESCU, 2000; LIOCE, SWIGGERS, 2016). Neste artigo é aplicado, por analogia, à defesa do japonês.

two Japanese grammars, the ‘Arte da lingoa de Iapam’ [Art (of Grammar) of the Japanese Language] (Nagasaki 1604–1608) (henceforth ‘large grammar’) and an abridged version, the ‘Arte Breve da Lingoa Iapoa tirada da arte grande da mesma lingoa, pera os que começam a aprender os primeiros principios della’ [Short Art (of Grammar) of the Japanese Language taken from the large grammar of the same language, for those who start learning the first principles from her] published in Macau in 1620 (henceforth ‘short grammar’). The large grammar ‘[...] was too long, containing too much material which was not relevant for the practical teaching of the Japanese language’ (Zwartjes, 2011, p. 97). The shorter version had already been finished and printed in Macau, and his ‘[...] main purpose was to publish a more accessible textbook for beginners [...]’ (Zwartjes, 2011, p. 97). However, Barron and Maruyama (1999, p. 6) believe that ‘[...] this is not just a compendium of the Arte (Grande) of 1604–08, but a thoroughly refined or elaborated version’ ” (FERNANDES, ASSUNÇÃO, 2018, p. 190-191). Segundo Tashiro, a versão de 1620, sendo menos detalhada e melhor organizada, atinge objetivos didáticos com maior eficiência: “Caracteriza-se por uma melhor organização e sistematização na apresentação dos tópicos do assunto tratado, o que não ocorre na *Arte da Lingoa de Iapam*, na qual a abundância e a variedade das informações e regras causam ‘confusam’ aos que começam a aprender a língua japonesa” (TASHIRO, 2004, p. 208). O nosso artigo está baseado na primeira edição da obra (RODRIGUES, 1604-1608) por ser mais detalhada e fornece mais fatos linguísticos.

É claro que a historiografia missionária presta atenção à apologia e à norma (FLORES FARFÁN, 2007, 2009, 2010; KLÖTER, 2018, p. 40; TASHIRO, 2004). Porém, Zwartjes, destacando o aparecimento dos estudos dedicados a esta temática, (ZWARTJES, 2012, p. 210), escreve sobre “this neglected topic in the field of missionary linguistics, namely the codification and study of the variable nature of language in relation to the socio-cultural, ideological, political and historical contexts” (ZWARTJES, 2012, p. 203).

1. Condições que determinam o caráter da gramática de Rodrigues

As particularidades da gramática de Rodrigues estão determinadas tanto pelo contexto científico e sociocultural de Portugal, como pela situação no Japão.

Um rasgo característico da linguística portuguesa da época é a coexistência das correntes típicas da linguística europeia renascentista, concentrada primordialmente na defesa e codificação de vernáculos, com a conservação de certas ideias típicas da gramática medieval, o que condiciona um leque muito amplo da temática das obras dos autores portugueses das décadas anteriores a Port Royal (KOSSÁRIK, 2002, 2003, 2015, 2016, 2017, 2018^a, 2018^b).

A *Arte* de J. Rodrigues é um exemplo nítido desta amplitude temática na tradição gramatical missionária do Portugal do início dos quinhentos. O autor da obra, para a qual a problemática tipológica é essencial, no entanto, presta bastante atenção às questões sociolinguísticas (ao entendimento do papel do idioma nacional para o estado, do paradigma funcional da língua, à codificação dela).

O tema da apologia aparece também em outras descrições de línguas “exóticas” (KOSSÁRIK, 2003, p. 112-113), mas, ao contrário de Anchieta ou Figueira, que apresentam língua de índios do Brasil, e até de Estêvão, autor da gramática de canarim (concani), Rodrigues descreve o idioma com notável tradição da escrita, que se usa em várias funções.

Quanto à situação sociolinguística no Japão, Maruyama, com base das fontes missionárias do século XVI, anteriores à gramática de Rodrigues, destaca a existência de um grande número de textos escritos em japonês, um alto nível da alfabetização, o uso do japonês como o único meio da comunicação oral³ e a permanência de dialetos (MARUYAMA, 2011/2012, p. 66-70). Assunção e Fernandes citam cartas missionárias com a informação da origem da escrita japonesa (ASSUNÇÃO, FERNANDES, 2017, p. 64-65)⁴.

A especificidade da situação sociolinguística contribui à ampliação da matéria da descrição do japonês, na qual Rodrigues presta muita atenção aos aspetos de apologia e de norma, que ocupam um lugar tão importante nas gramáticas dos vernáculos.

³ Fato que, segundo o investigador, fez possível a transliteração para o alfabeto romano.

⁴ Padre Baltasar Gaga descreve a origem das letras japonesas: ‘Neste tempo nao tinhao letras: este principio avera dous mil e duzentos annos. Dahi a muito tempo vierao as letras da China, que com dificuldade se aprendem, e o primeiro livro veo da China. Daqui tomarao huns caracteres e maneira de letra, com que se entendem muito mais facilmente que com as letras da China’ (Cartas 1993 I, f. 100)’.

2. Participantes da situação sociolinguística

Rodrigues presta atenção à questão da completude do paradigma funcional das línguas que participam na situação sociolinguística da mesma maneira, como os autores das descrições de línguas europeias examinam a correlação entre o latim e os vernáculos. Seguindo este princípio, o gramático caracteriza a concorrência entre chinês e japonês. O gramático missionário salienta a peculiaridade do japonês, que se usa em distintas situações comunicativas e em diversos estilos, variando-se o grau de influência da língua chinesa sobre o japonês. É marcado o uso do chinês em textos religiosos. Rodrigues compara o papel do chinês na formação da língua literária japonesa com o valor do latim na ilustração do vernáculo.

Toda a coufa na lingua Japoa de ordinario tem dous nomes significados por estes dous vocabulos, Va, Can, ou Can, Va, que quer dizer China, & Japão: hum se chama Coye, que significa a lingua China, outro Yomi que significa a lingua natural de Japão; & por esta causa a lingua Japoa ou he naturalmête puro Yomi, sem mistura de Coye: ou he Yomi, com pouca mistura de Coye, a q̃ he a cômua, & usada de todos, ou cõ muyta mistura de Coye, a qual he mais grave, & de q̃ cômumête usam os Iapões e suas escrituras, & de que usa a gente grave, & letrados; ou he soamente pura Coye, escurissima, da qual usam os Bonzos nos livros de suas feitas. (RODRIGUES, 1604-1608, Advertencias). A causa porque os Iapoens construindo foram pera star como nos no Latim, he porque a lingua do Coye que em substancia he a de China, donde vieram as letras, ou caracteres, he direita como consta atras, & a lingua do Yomi que he propria & natural de Iapam, tem contrario ordem no falar & pronunciar as mesmas partes: porque o que no Coye he primeiro, em oraçam perfeita que tem verbo, no Yomi se diz derradeiro, posto que no escrever tem a mesma ordem que lingua Coye (RODRIGUES, 1604-1608, f. 186). Deste modo, as ideias da linguística europeia se aplicam ao japonês.

3. Cópia da língua japonesa

A descrição do japonês abre-se com a afirmação do valor, da riqueza e elegância, desta língua que tem uma longa tradição da escrita.

esta lingua he tam copiosa & abundante [...] quem quizer falar polida & elegãtamente se de muyto á lição dos livros que os autores graues de Iapão compuserão

de fuas coufas, porã nelles està encerrada a pura & elegãte lingoa a qual nẽ aynda os mejmos naturaes fem este estudo sabẽ perfeytamente (RODRIGUES, 1604-1608, Proemio).

Achando na morfologia do nome e do verbo falta de algumas formas, Rodrigues salienta a riqueza do léxico japonês. Menciona-se também a possibilidade de expressar em japonês certos significados por meios verbais, onde os portugueses recorrem aos meios não verbais.

E posto ã esta lingua ã algũas cousas seja defectuosa por carecerẽ os nomes de variedades de casos, & não terẽ distinção de numero plural, & singular, nem de genero, & os verbos carecerem de variedade de pessoas, & de plurala, & singular, & por outros defectos que não se achão nas lígoas de Europa: toda via por outra parte he muy copiosa, & elegante assi pollos muytos vocabulos que tem pera significar hũa mesma cousa, hũs mais proprios que outros, como pollas varias composições de hũs verbos com outros, & dos nomẽs entre si: as quaes composições com brevidade , & energia exprimẽ cousas, & açõs ã em nossas lingoas não se podem bem exprimir, ou não sem rodeos. & assi mesmo pollos muitos adverbios ã com grãde propriedade significão particulares circunstâncias das cousas, & das açõs: de sorte que em gram parte o ã nos significamos com gestos, & movimẽtos de mãos, significão os Iapões cõ suas composições, & adverbios: mas no que esta lingoa se assinala, & he diversa de quantas temos noticia, he na maneira de respeito, & cortejas que incluimos nos modos de falar quãsi univãfalmente: por que tem verbos acõmodados pera falar de peãsoas, & com peãsoas baixas, & altas, & tẽ varias particulas que se ajutam aos verbos, & nomcs, respeitando fempre a peãsoa cõ quẽ, de quẽ, & de ã cousas fala pera uãar de taes partictilas, & verbos conforme a qualidade de cada hũ; de modo que se não pode aprender fem juntamente se aprender a falar com honra, & cortejã (RODRIGUES, 1604-1608, Advertencias).

Afirmando a cópia do japonês, a sua capacidade de exprimir significados brevemente e por vários meios, superando em certos casos línguas europeias, Rodrigues coincide com Severim de Faria (FARIA, 1624, f. 62-86). A linguística portuguesa dos séculos XVI e XVII testemunha a crescente tendência à recusa da visão hierárquica das línguas, que resulta da universalização das ideias de apologia (KOSSARIK, 2015), e a gramática de Rodrigues é mais uma comprovação desse processo.

4. Testemunhos de variação funcional, social, territorial

Já na introdução da gramática japonesa Rodrigues marca a diferença entre a oralidade e a escrita, a oposição da linguagem quotidiana e livresca. O autor constata a existência de dialetos territoriais e sublinha que descreve predominantemente a fala da zona da capital, orientando-se à linguagem da nobreza da corte, de escritores, tanto antigos como contemporâneos. A língua da elite educada contrapõe-se a fala de camadas sociais baixas e dialetos territoriais⁵, maiormente avaliados negativamente.

Tambem os Iapões por nenhum modo escrevem suas escrituras com o estilo vulgar com que falão, mas hũ he o estilo da pratica & o falar quotidiano, outro o da escritura, de livros, & cartas, muy diferentes entre si na fraze, nas terminações dos verbos, & particulas de q̃ ufam: & por esta causa no discurso desta Arte dizemos, assi se ufa na pratica, & assi na escritura: donde tambem se segue q̃ esta lingua contem em si quase duas, convẽ a saber, lingua da pratica, & lingua da escritura. [...] No segundo livro se trata da syntaxis <...> & dos barbarismos: onde se poem algũs modos de falar particulares de certos reynos, & lugares, & se trata dos accentos, & modo de pronunciar desta lingua (RODRIGUES, 1604-1608, Advertencias). esta lingua, da qual ufaram os autores graues, antigos, & modernos, que na lingua de Iapão falam, ou escrevem pura, & elegantemente: & o modo corrente de falar aprovado, & recebido em todo Iapão da gente graue, & entendida em suas letras, mayormente a lingua de Miaco ufada dos Cugues, entre os quaes se conserua a pura, & elegante lingua, & modo de pronunciar de Iapão; & não qualquer modo de falar, de que alguns dos naturaes ufam impropriamente em diversos reynos, & lugares de Iapão, que tem varios abusos, & modos de falar improprios, que nesta lingua sam vicio, e barbarismo (RODRIGUES, 1604-1608, f. 83). a linguagem de Miyaco he a melhor, & a que se deve imitar nas palauras, & modo de pronunciar (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169).

Rodrigues marca a especificidade do discurso feminino.

por Yo, Yono, Zo, ufam as molheres, ou os homens falando com molheres, de Bauo, Vt, Mairubauo (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169).

⁵ Dos “reinos” Chũgocu, Bungo, Fijen, Figo, Chicugo, chicujen, Facata, Ximo, Bijen, Quantô, ou Bandô.

O Livro II da *Arte* contém uma secção especial “De alguns abusos de falar, e pronunciar propios de alguns reynos” (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169), onde exemplifica a variação territorial em vários níveis:

fonético

Os do Chũgocu na pronũciaçam excedé no Firogaru, abrindo demaſiadamẽte a boca, dando certo ſoaſonete alto. Vt, Narumà, por Narumai [...]. Os deste reyno [Bungo] tambem, fazem o Firogaru demaſiado, & tem no falar, hum sonsonete muy conhecido, & auilnado. [...] E, & O, antes do, I, o mudam em, i, Vt, Rei, dizem Rij [...]. [Quantô. I. Bandô] Nas partes de Figaxi de Micaua pera o fim de Iapam, em geral o falar he aspero, & agudo, & comem muytas syllabas (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169-170);

morfológico

[Bungo] Vſam do verbo negativo, Zaru, como Chũgocu. Vt, Narauazatta [...]. [Fijen, Figo, Chicugo] Item por Yo, Yono, Zo, uſam as molheres, ou os homens falando com molheres, de Bauo, Vt, Mairubauo <...>. Item, acrescentam aos verbos as particulas, Saxemexi, xemexi, que tem o grao de bon a de, Rate, que no Miyaco usa, Saxemaxi, xemaxi [...]. Item, no imperatiuo, acabado em Yo, Vt, Agueyo, Miyo, &c. mudam o Yo, em Ro, Vt. Miro, Xero, Aguero [...]. [Ximo] No modo potencial uſam de, Rõ, Tçurõ, Dzurõ: que no Miyaco dizem, Monode arõzu [...]. [Bijen] As raizes dos verbos adiectiuos acabados, em ô, õ [...], quando se ajuntam a outros verbos, acrescentam a particula, Ni. Ut, Viexũni zonzuru [...]. [Quantô. I. Bandô] No futuro do indicatiuo usam muyto da particula, Bei, Vt, [...] Agubei, Yomubei [...]. No negatiuo, em lugar de, Nu, uſam do verbo, Nai. Vt, Aguenai Yomanai [...]. (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169-170);

lexical

[Fijen, Figo, Chicugo] Tem muitas palauras barbaras, aſſi como tambem outros reynos [...]. [Ximo] Ha muytos vocabulos barbaros, Vt. Angai [...]. [Quantô. I. Bandô] tem muytas palauras barbaras, y proprias daquellas partes (RODRIGUES, 1604-1608, f. 170).

5. Questão da metalingua

No limiar dos séculos XVI e XVII o assunto do idioma da descrição gramatical ainda continua atual. Seguindo os autores das primeiras gramáticas, os missionários criam as suas obras em português, o que testemunha a consolidação das funções do vernáculo como metalingua. Na maioria dos casos as peculiaridades de língua exótica demonstram-se em todos os níveis do sistema através de português.

Grafemas portuguesas servem para apresentar a fonética da língua descrita⁶. Rodrigues compara as vogais japonesas com as portuguesas, ilustrando as comparações com exemplos portugueses.

DO FIROGARV.

O modo de pronunciar, õ, Firogaru, he como fe o eſcreuefemos com dous, oo. Vt, Xõ, Xoo, Tõ, Too: ou aſi como quando dizemos no português v.g. Minha auõ, capa de dõ, enxó, ilhõ, filhõ, Nõ, [...], muito põ & outros ſemelhantes com a boca aberta (RODRIGUES, 1604-1608, f. 175v).

Por intermédio de português exprimem-se significados de lexemas e de formas gramaticais.

Nominatiuo. Aruji. I, Arujiua, ga, no, yori, Senhor, ou dono (RODRIGUES, 1604-1608, f. 1).

Da conivgaçam de gozaru, verbo substantivo ſe declina no modo ſeguinte
Tempo preſente do modo indicatiuo.

Vare	Degozaru.}	Eu sou.
Nangi	Degozaru.}	Tu es
Are	Degozaru.}	Elle he.
Numero plural.		
Varera	Degozaru.}	Nos somos.
Nangira	Degozaru.}	Vos soys
Arera	Degozaru.}	Elles são.

⁶ Daqui o termo “romanização” no estudo da gramaticografia missionária: “foi efetivamente Francisco de Pina o criador do sistema de romanização (ortografia baseada nos caracteres latinos) do idioma vietnamita, através da influência de João Rodrigues «Tçuzu», a semelhança do que este havia feito para o Japonês” (ASSUNÇÃO, FERNANDES, 2017, p. 75).

Preterito imperfeito.

Degozarū. }	
}	Eu era, tu eras, &c.
Degozatta. }	

(RODRIGUES, 1604-1608, f. 3).

Todavia, a língua latina não está completamente eliminada pelo português: assinalando a ausência da declinação nominal em japonês, Rodrigues, não o compara com português, mas com o latim.

Os nomes substantiuos & pronomes da lingua Iapoa [...] não se declinão por caſos como os latinos, mas ſão idiclinaveys, & tem certas particulas, ou artigos, os quaes, pospostos dos nomes reſpondẽ aos caſos latinos (RODRIGUES, 1604-1608, f. 1).

A terminologia usada por Rodrigues difere-o, de certo modo, dos autores de outras gramáticas missionárias. Anchieta, Figueira e Estêvão aplicam aos idiomas que descrevem o único termo “língua”, usando o termo “linguagem” apenas para denominar palavra, forma gramatical, construção ou oração. Rodrigues, ao contrário, emprega os dois termos, ambos atribuídos ao idioma. As condições especiais da existência do japonês determinam umas particularidades não só do objetivo e do conteúdo da obra de Rodrigues, mas também os termos que designam os conceitos “língua”, “fala”. Tocando os temas de dialetos, da fala coloquial, da oralidade e da linguagem escrita, da língua elaborada literária, ou seja, à problemática que aproxima esta gramática missionária às obras dedicadas aos vernáculos, Rodrigues acode ao mesmo sistema terminológico que se elabora na linguística renascentista europeia para descrever a língua nacional – língua, linguagem, prática, falar, estilo.

a lingoajem de Miyaco he a melhor, & a que ſe deue imitar nas palauras, & modo de pronunciar (RODRIGUES, 1604-1608, f. 169). hũ he o eſtũlo da pratica & o falar quotidiano, outro o da eſcritura, de livros, & cartas, [...] eſta lingua contem em ſĩ quaſe duas, [...] lingua da pratica, & lingua da eſcritura (RODRIGUES, 1604-1608, Advertencias).

Conclusão

A obra de Rodrigues reúne duas características básicas da linguística dos séculos XVI e XVII:

- a. aplica-se o modelo único à descrição de um crescente círculo de línguas, com a base do cânone clássico, revelando, como resultado, fundamentos universais da organização de línguas. Neste âmbito a obra de Rodrigues assemelha-se a outras gramáticas, tanto a descrições missionárias de línguas exóticas, como às de vernáculos;
- b. presta-se atenção às condições da existência de línguas. A dedicação de Rodrigues à temática sociolinguística, distinguindo o autor da gramática japonesa de outros missionários, aproxima-o aos gramáticos de vernáculos.

A introdução à prática gramatical missionária do estudo da problemática sociolinguística, bastante incomum para gramáticas de línguas exóticas, é causada pela especificidade do contexto sociocultural da existência do japonês que o distingue de outras línguas exóticas na época estudada, e é notável que Rodrigues atende a este fato.

Os tópicos presentes na gramática missionária do japonês (questões de apologia e de norma) concordam com os correspondentes temas das descrições de vernáculos. Rodrigues

- a. destaca que japonês tem uma antiga tradição da escrita e é uma língua rica, elaborada, elegante;
- b. presta atenção às funções da língua, à correlação entre o japonês e o chinês (aludindo a correlação entre o latim e português);
- c. examina a variação social e territorial do japonês (exemplificando-a com fatos fonéticos, morfológicos, lexicais).

Chama atenção o assunto da metalíngua:

- a. a *Arte* reflete a crescente tendência de eliminar o uso do latim da descrição gramatical;
- b. é notável o paralelismo do emprego dos termos que designam noções de “língua”, “fala” entre autores das descrições do português e Rodrigues, divergindo-se este dos missionários Anchieta, Figueira, Estêvão.

Deste modo, a obra de João Rodrigues, além de ser importante para o estudo da tradição missionária como a primeira gramática do japonês, ocupa um lugar significativo na historiografia linguística como exemplo da universalização das ideias de apologia e de norma que, elaboradas no contexto europeu (na descrição de vernáculos), alargam-se ao círculo de línguas muito mais amplo.

Referências

- ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do brasil**. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. Portuguese missionary work and inter-linguistic contact in the East. In: **Metamorfoses: 25 anos do Departamento de Letras, Artes e Comunicação**, p. 91-117, 2011..
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. Primeiros ecos da lusofonia no oriente: dos descobrimentos à produção metalinguística. In: BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). **Língua portuguesa e lusofonia: História, cultura e sociedade**. EDUC-Editora da PUC-SP, 2017. https://books.google.ru/books?hl=pt-PT&lr=&id=SqKmDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1976&dq=Rodrigues+arte+da+lingua+de+Jap&ots=RjnHQp9RbN&sig=Ml2LSwtw4qREt_r5zCvn2UR2CEk&redir_esc=y#v=onepage&q&f (28.04.2019).
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa; FERNANDES, Gonçalo. Contributos da Língua Portuguesa para as descrições das Línguas do Oriente. In: OLIVEIRA, Isabel de. (coord.). **Lusofonia e Francofonia: a aliança da “Iatinoesfera”**. Porto: Edições Afrontamento, Lda., p. 61-79, 2017..
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa; TOYOSHIMA, Masayuki. Introduction. In: ASSUNÇÃO, Carlos; TOYOSHIMA, Masayuki (Ed.). **Emmanuelis Aluari e Societate Iesu de Institutione Grammatica Libri Tres**. Coniugationibus accessit interpretatio Iaponica. In collegio Amacusensi Societatis Iesu cum facultate superiorum. Anno MDXCIII. Tokio: Yagi Bookstore, 2012.
- BARRON, J. Patrick; MARUYAMA, Toru. **Interpreting the interpreter**, p. 1-20, 1999,.Disponível em: <https://www.joao-roiz.jp/mtoyo/Sernancelhe/Maruyama/Baron-Maruyama-interpreting-interpreter.pdf> . Acesso em: 28 de abril de 2019.
- BARROS, Cândida; MARUYAMA, Toru. O perfil dos intérpretes da Companhia de Jesus no Japão e no Brasil no século XVI. In: **Fênix**, 4.4: Revista de História e Estudos Culturais, p. 1-17, 2007.

- BOXER, Charles Ralph. Padre João Rodriguez Tçuzu S.J. and his Japanese Grammars of 1604 and 1620. In: **Boletim de Filologia**. Lisboa: 11, p. 338-363, 1950.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. **Gramáticos portugueses do século XVI**. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. Les premiers descriptions grammaticales du Portugais. In: AUROUX, Sylvain; KOERNER, Ernst Frideryk Konrad; NIEDEREHE Hans-Josef; VERSTEEGH, Kees (ed.). **History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present**. Berlin-New York: Walter de Gruyter, vol. 1, p. 756-764.. 2000,
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. **O estudo das línguas exóticas no século XVI**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983. ESTÊVÃO, Tomás. **Arte da lingua Canarim**. Rachol: Collegio de S. Ignacio da Companhia de Jesu, 1640.
- FARIA, Manuel Severim de. **Discursos varios politicos**. Evora: M. Carvalho, 1624.
- FERNANDES, Gonçalo; ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. First grammatical encoding of Japanese Politeness (17th century). In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, 13.1, p. 187-203, 2018..
- FIGUEIRA, Luis. **Arte da lingua brasilica**. Lisboa: Manuel da Silva, 1621?.
- FLORES FARFÁN, Jose Antonio. La variacion linguistica vista a traves de las artes mexicanas (con especial enfasis en el nahuatl). In: ZWARTJES, Otto; GREGORY, James; RIDRUEJO, Emilio (ed.). **Missionary Linguistics III: Linguística Misionera III. Morphology and Syntax**. Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 59-74, 2007..
- KLÖTER, Henning. Missionary documents as sources of historical sociolinguistics: Examples from China. In: **10th International Conference of Missionary Linguistics “Asia”**, Rome, 21-24 March 2018, Book of abstracts. Roma: Confutius Institute os Sapienza Università di Roma, p. 40, 2018..
- KISHIMOTO, Emi. The Process of Translation in Dictionarium Latino Ltisitanicum, ac Iaponicum. In: **Journal of Asian and African Studies**, 72, p. 17-26, 2006..
- KOSSARIK, Marina. A obra de Amaro de Roboredo. Questões de historiografia linguística portuguesa. In: ROBOREDO, Amaro de. **Methodo Grammati-**

- cal para todas as Linguas.** Ed. de Marina A. Kosarik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 7-63, 2002..
- KOSSARIK, Marina. Amplificação dos fins da descrição da língua como fator da evolução do cânone gramatical (do cânone único à diversificação de tipos da descrição gramatical – obras portuguesas dos séculos XVI e XVII). In: ANTONELLI, Roberto; GLESSGEN, Martin; VIDESOTT, Paul (eds.). **Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza** (Roma, 18-23 luglio 2016). Strasbourg: Éditions de Linguistique et de Philologie, vol. 2., p. 1672-1682, 2018^a.
- KOSSARIK, Marina. Elaboração da problemática lexicológica em gramáticas, tratados e diálogos da língua dos séculos XVI e XVII. In: **Confluência** Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Instituto da Língua Portuguesa, n. 55, p. 246-283, 2018^b..
- KOSSARIK, Marina. Monumentos linguísticos portugueses dos séculos XVI e XVII. In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Instituto de Língua Portuguesa, n. 25-26, p. 93-174, 2003.
- KOSSARIK, Marina. Na nascente das ideias do discurso, da gramática funcional comunicativa – obras missionárias (J. de Anchieta, L. Figueira, T. Estêvão) e de B. Pereira. In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Instituto de Língua Portuguesa, n. 51, p. 22-43, 2016...
- KOSSARIK, Marina. Universalização de conceitos linguísticos como etapa da consolidação da ciência – contribuição dos filólogos portugueses In: **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Instituto de Língua Portuguesa, n. 49, p. 162-200, 2015..
- KOSSARIK, Marina. Ensino de língua e formação de conceitos fundamentais da linguística moderna (monumentos portugueses anteriores a Port-Royal: obras de Amaro de Roboredo e gramáticas missionárias). In: ROMERO, Marta Negro; ÁLVAREZ, Rosario; MATO, Eduardo Moscoso (eds.). **Gallæcia**. Estudos de lingüística portuguesa e galega. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, p. 921-939, 2017.
- LIOCE, Nico; SWIGGERS, Pierre. Le manifeste linguistique de Geoff[roy]roy Tory [1529]: argumentation et terminologie. . In: FRYBA, Anne-Marguerite; ANTONELLI, Roberto; COLOMBAT, Bernard (ed.). **Congrès de Linguistique et de Philologie Romanes** (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 15: Histoire de la linguistique et de la philologie. Nancy: ATILF, p. 95-104, 2016. Disponível em: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-15>.

- MARUYAMA, Toru. Estudo da língua japonesa através dos documentos deixados pelos missionários portugueses dos séculos XVI e XVII – pensando o passado e o futuro da minha investigação. In: *Confluência*, 41/42: Instituto de Língua Portuguesa, 2011/2012, p. 64-79.
- MARUYAMA, Toru. Importância dos estudos recíprocos entre o japonês e o português dos séculos XVI e XVII. In: **Revista de Letras**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 56-73, 2006.
- MARUYAMA, Toru. Linguistic Studies by Portuguese Jesuits in Sixteenth and Seventeenth Century Japan. In: ZWARTJES, Otto; HOVDHAUGEN, Even. (eds.): **Missionary linguistics**: selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics, Oslo, 13-16 March 2003. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 141-161, 2004.
- MURU, Cristina. Early Descriptors and Descriptions of South Asian Languages from the 16th Century Onwards. In: **Journal of Portuguese Linguistics**, 17/1, p. 1-29, 2018.
- OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica da lingoaem portuguea**. Lisboa: Germam Galhardo, 1536.
- Rodrigues, Francisco. **A formação intelectual do Jesuita**: leis e factos. Porto: Magalhães e Moniz, 1917.
- RODRIGUES, João. **Arte da lingoa de Iapam** composta pello Padre João Rodriguez Portugues da Cõpanhia de Iesu dividida em tres livros. Nangasaki [Nagasaki]: Collegio de Japão da Companhia de Iesu, 1604-1608.
- RODRIGUES, João. **Éléments de la Grammaire Japonaise**. Trad. par C. Landresse. Paris: Librairie Orientale de Dondey-Dupré Père et Fils, 1825.
- Rodriguez, João. **Arte breve da lingoa Iapoa** tirada da arte grande da mesma lingoa, pera os que começam a aprender os primeiros principios della. Macao: Collegio da Madre de Deos da Companhia de Iesu, 1620.
- TASHIRO, Eliza Atsuko. As variedades do japonês nas Artes do Pe. João Rodrigues Tçuzu In: **Historiografia da Linguística Brasileira**, 7. São Paulo, CEDOCH - DL/USP, p. 199-224, 2004. Disponível em: http://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/u63/boletim7_199-224.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2019.
- ZWARTJES, Otto. **Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

- ZWARTJES, Otto. The historiography of missionary linguistics: present state and further research opportunities. In: **Historiographia Linguistica**, 39, 2/3, John Benjamins Publishing Company, p. 185-242, 2012.
- ZWARTJES, Otto; GREGORY, James; RIDRUEJO, Emilio (eds.). **Missionary Linguistics III: Lingüística Misionera III. Morphology and Syntax. Selected papers from the Third and Fourth International Conferences on Missionary Linguistics**, Hong Kong/Macau, 12-15 March 2005, Valladolid, 8-11 March 2006. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 2 de setembro de 2019.

PERÍFRASES VERBAIS COM GERÚNDIO IR+GERÚNDIO E
ANDARE+GERUNDIO EM PORTUGUÊS E ITALIANO

GERUNDIAL PERIPHRASES WITH THE VERB OF MOTION
IR+GERÚNDIO AND ANDARE+GERUNDIO IN ITALIAN
AND PORTUGUESE

Dmitry Gurevich

Universidade Estatal de Moscou Lomonosov
dmtrgrvch@gmail.com

Liubov Zholudeva

Universidade Estatal de Moscou Lomonosov
l.zholudeva@gmail.com

RESUMO:

No artigo faz-se uma análise contrastiva de perífrases verbais com valor aspectual progressivo/continuativo que se constroem com verbos de movimento “ir/andare” em português e italiano. O material da pesquisa foi levantado com base em dois corpora de dados O Corpus do Português e PAISÀ, respetivamente. A análise mostrou que a perífrase verbal portuguesa “ir+gerúndio” tem frequência no uso muito maior e uma combinação lexical (colocação) menos restrita do que a perífrase análoga italiana “andare + gerúndio”. Além disso, no uso da perífrase verbal em italiano é notável a tendência de seletividade lexical mesmo quando aparecem na forma de gerúndio os verbos que fazem parte de classes aspectuais idênticas e de classes semânticas homogêneas.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa, língua italiana, português brasileiro, perífrases verbais, aspecto verbal.

ABSTRACT:

The present paper is devoted to the comparative study of continuous gerundial periphrases with the verb of motion in Italian and Portuguese. The study is based on the data from the corpora PAISÀ and O Corpus do Português. It was shown that the Portuguese periphrasis «ir + gerund» is considerably more frequent and has a wider distribution than its Italian counterpart «andare + gerund». Moreover, the use of the

Italian periphrasis tends to become lexically bound, as its distribution is unequal even within semantically and aspectually homogeneous groups of verbs.

KEYWORDS: Portuguese language, Brazilian Portuguese, Italian language, verbal periphrases, aspect.

Introdução

Perífrases verbais - também denominadas locuções verbais aspectuais (quanto ao termo, existe uma discussão na literatura gramatical, referida em (OLIVEIRA, 2018, p. 31-36) - ocupam um lugar especial no sistema linguístico das línguas românicas. De um lado, o seu uso não é obrigatório do ponto de vista da gramática; de outro lado, elas fornecem ao centro predicativo da frase o significado opcional, aspectual ou modal, sendo, assim, uma recompensa pela falta de marcas sistemáticas morfológicas respectivas no sistema da língua. No processo de formação de línguas românicas algumas perífrases serviram de fonte para a criação de tempos verbais inexistentes em latim (futuro, condicional, pretérito perfeito composto, entre outros). Mais tarde, e muitas vezes com base do mesmo verbo auxiliar *avere/haver* que se combinava com formas verbais não finitas, surgiram perífrases diacronicamente secundárias com valor gramatical temporal/modal (cf. it. *farò* ou port. *farei* < lat. *facere habeo* - que literalmente significava “hei de fazer/deverei fazer” - e it. *ho da fare* ou port. *hei de fazer*, que significa obrigação).

Já que existem vários critérios teóricos de identificação de construções perifrásticas, a lista de perífrases verbais em línguas românicas, portanto, varia de língua para língua. Em sentido lato, podem ser considerados como tais praticamente todos os sintagmas verbais cujo núcleo é ocupado por um verbo que mantém na semântica traços modais ou aspectuais (por exemplo, durativos, durativo-reiterativos; terminativos, etc.) e que rege outro verbo em forma não finita que expressa o significado lexical da perífrase/perífrase verbal. É dessa maneira que define “perífrases verbais” a recente gramática descritiva funcional *Gramática do português*:

As perífrases verbais são, pois, grupos verbais complexos, internamente coesos, funcionando como se fossem um só verbo, mas com uma distribuição de funções clara: a componente descritiva, incluindo a seleção dos argumentos, cabe ao ver-

bo pleno; a expressão dos valores TMA [tempo, aspeto, modo] (ou a expressão da voz, no caso do verbo *ser*) cabe ao verbo ou aos verbos auxiliares (PAIVA RAPOSO, 2013, p. 1226).

Uma definição parecida podemos encontrar em L. Amenta que declara:

si considerano “perifrasi” i costrutti formati da un verbo modificatore che apporta informazioni grammaticali e da un verbo principale che mantiene il suo significato lessicale. In particolare, i verbi modificatori appartengono prevalentemente alle classi dei verbi di stato o di movimento e sono coniugati ad un modo finito mentre i verbi principali sono o all’infinito (con preposizione) o al gerundio” (AMENTA, 2010, p. 1).

Uma interpretação semelhante encontramos em (DRZAZGOWSKA, 2011, p. 107; BERTINETTO, 1989-90; BERTINETTO, 1997; BERTINETTO, 1998).

Em sentido estrito, e este é o ponto de vista que nós defendemos nessa pesquisa, a perífrase/perífrase verbal propriamente dita é considerada uma combinação de verbo em forma finita com verbo em forma não finita (infinitivo, gerúndio, participio), sendo que essa combinação exprime sistematicamente certo valor aspectual que não se baseie na semântica do verbo que ocupa o núcleo do sintagma verbal (it. *stare + ger.*, *stare per + inf.*; fr. *aller + inf.*, *venir de + inf.*; esp. *estar + ger.*; *ir a + inf.*; *ir + ger.*; port. *estar a + inf / estar + ger.*; *ir + inf.*; *ir + ger.*). Esse modelo permite considerar o verbo finito como um verbo não pleno semanticamente que funciona como um verbo auxiliar e que tende a deixar a ser lexema e passa a ser um morfema gramatical, ao igual que aconteceu com o verbo *habere* em latim vulgar. Segue-se daí que não qualificamos como perífrases/perífrases verbais aspectuais os sintagmas cujo núcleo é preenchido por verbos essencialmente aspectuais (it. *cominciare a fare*, *continuare a fare*; port. *começar a fazer*; *continuar a fazer*). A já mencionada *Gramática do português* qualifica sintagmas do tipo *continuar a fazer* como perífrases verbais com o verbo semiauxiliar que não perde o significado lexical, pelo menos parcialmente, e, assim, tem uma distribuição sintática mais ampla, em particular a negação pode operar sobre uma parte da perífrase, o que é impossível com a perífrase aspectual propriamente dita (cf. *O Luís começa a não entender* versus **O Luís vai não entender*) (PAIVA RAPOSO, 2013, p. 1254).

Posto que em línguas românicas a lista de perífrases aspectuais varia, igual que a sua frequência, é interessante o fato de que, apesar de as perífrases verbais

análogas terem significados próximos em línguas diferentes, as características do uso delas muitas vezes não são idênticas. O objetivo desse trabalho é comparar a perífrase verbal italiana *andare+gerúndio* e a portuguesa *ir+gerúndio*, confrontando sua semântica e seu uso/frequência. Na seção 2 fazemos uma breve análise da interpretação dessas perífrases verbais na literatura linguística, na seção 3 apresentamos resultados quantitativos obtidos em dois corpora acessíveis *online*, na seção 4 fazemos considerações finais.

1. Interpretação de perífrase verbal *andare+gerúndio; ir+gerúndio* na literatura linguística

Em italiano a perífrase verbal *andare + gerúndio* está longe de ser a mais frequente, sendo a primeira mais usada a perífrase *stare + gerúndio*. As duas tradicionalmente são interpretadas como perífrases aspectuais com valor de continuidade, mas as limitações de uso são diferentes: *stare + gerúndio* não pode ser usado em tempos perfectivos, ao tempo que o emprego de *andare + gerúndio* é determinado pelas restrições de caráter aspectual bastante específicas (BERTINETTO, 1998). P. M. Bertinetto descrevendo a perífrase *andare + gerúndio* diz: “La Perifrasi Continua può dunque essere concepita come uno strumento grammaticale atto a trasmettere l’idea del progredire dell’evento per un certo intervallo di tempo, senza effettivo conseguimento del telos suggerito dal verbo” (BERTINETTO, 1998, p. 127).

Essa perífrase, de acordo com ele, 1) não se usa com verbos de estado; 2) se combina com verbos télicos que marcam uma ação pontual só quando é preciso dar ideia de uma ação repetida (iteratividade); 3) se combina com verbos durativos télicos, exprimindo a ideia de crescimento da intensidade ou a orientação da ação na direção do limite lógico; 4) se combina com verbos durativos atélicos só quando o contexto circunstante (por exemplo, quando no contexto ocorrem advérbios do tipo *a poco a poco, gradualmente*) sustenta o valor progressivo da ação que se está desenvolvendo para chegar à culminação ou ao limite. Portanto, a função principal de *andare + gerúndio*, como sugere P. M. Bertinetto, consiste em neutralização do componente télico na semântica do verbo.

Em italiano antigo (COLLELA, 2006) e também em italiano do período da codificação da norma (sécs. XVI – início XVII) (ZHOLUDEVA, 2018) as restrições mencionadas ainda não existiam. A perífrase *andare + gerúndio* se

combinava com verbos de vários tipos e parece que tinha conotações estilísticas que mudavam em períodos históricos. Assim, de acordo com G. Collela, em poesia italiana do período arcaico a perífrase *andare + gerúndio* era muito usada em textos do estilo elevado, e nos textos italianos dos sécs XVI – início XVII, como mostram nossas observações, era um dos marcadores pragmáticos que indicava o envolvimento emocional do sujeito da ação.

Em português a perífrase *ir+gerúndio* também não é a mais frequente, sendo as mais usadas *ir + infinitivo* e *estar + gerúndio* (ou *estar a + infinitivo*, em português europeu). Tanto *ir + infinitivo* quanto *estar + gerúndio* têm significado gramatical heterogêneo: a categoria de tempo está estritamente relacionada com a categoria de aspecto. Em *ir + infinitivo* o valor prospectivo se amalgama com a semântica de futuridade; em *estar+gerúndio* o valor aspectual cursivo/durativo se combina com a semântica de período de tempo aberto em tempos imperfectivos (presente; imperfeito; futuro simples) ou se combina com a semântica de período de tempo fechado em tempos gramaticais perfectivos (pretérito perfeito; pretérito mais-que-perfeito), criando, nesse último caso, o significado aspectual durativo e ao mesmo tempo acabado (TRAVAGLIA, 2016, p. 96).

A perífrase *ir+gerúndio* tem um componente comum semântico com *estar + gerúndio*, as duas exprimem o significado durativo, mas se distinguem no que diz respeito ao desenvolvimento da ação: *estar+gerúndio* não implica que o limite da ação seja alcançado, portanto, pode ser tanto perfectivo quanto imperfectivo, mas se combina preferentemente com verbos atélicos; já *ir + gerúndio*, que também não tem caráter perfectivo intrínseco, se combina principalmente com verbos télicos. Isso pode ser explicado pelo caráter télico do verbo auxiliar *ir* (no sentido de “ir até atingir a meta”) que influi na aspectualidade da perífrase. Como indica T. C. Wachowicz, “os traços das perífrases (...) dependem diretamente do auxiliar” (WACHOWICZ, 2006, p. 61). Mais concretamente, a perífrase *ir + gerúndio* ocorre, na maioria dos casos, com os verbos classificados por (VENDLER, 1967; WACHOWICZ, FOLTRAN, 2006; PADUCHEVA, 2009) como *accomplishments*, isto é, os verbos marcados com traço “télico” e com traço “durativo”. Algumas gramáticas portuguesas denominam essa classe aspectual como “processos culminados”, indicando o caráter complexo da ação em curso (PAIVA RAPOSO, 2013, p. 591). Essa fusão de traços de acionalidade no lexema verbal permite os verbos da classe *accomplishments* realizar seu potencial semântico no contexto da perífrase; os predicados verbais que podem, rigorosamente, combinar-se com a construção

em análise são de preferência durativos e orientados para um ponto culminante, com um argumento interno geralmente afetado (BARROSO, 2006, p. 261-262). Uma observação mais geral e menos restritiva é feita, mesmo que indiretamente, por E. Paiva Raposo que nota que os verbos “ir” e “vir” nas perífrases de gerúndio “exprimem tipicamente uma situação durativa que se desenrola gradualmente (...) em etapas discretas (...) dando uma ilusão de continuidade (PAIVA RAPOSO, 2013, p. 1276). Os verbos de outras classes aspectuais (estados, processos, achievements) se combinam com a perífrase *ir+gerúndio* graças à presença no contexto de locuções adverbiais com valor de processo graduado, tais como *com o andar dos anos; cada vez mais*. Assim, de ponto de vista teórico, os verbos que podem ocorrer junto com a perífrase portuguesa *ir+gerúndio* e a perífrase italiana *andare + gerúndio* são parecidos. Porém, o uso real é diferente.

P.M. Bertinotto e seus coautores em estudos realizados sobre a perífrase *andare+gerúndio* em italiano aplicavam o método introspectivo, construindo e avaliando contextos desde a posição de sua gramaticalidade, de acordo com métodos apropriados na linguística gerativista. Tal abordagem permite ao estudioso da língua que é, ao mesmo tempo, falante nativo descrever as regularidades gerais de uso da perífrase mas não diz muito sobre a sua possível ocorrência mais ou menos frequente que possa depender da combinação com verbos de várias classes e subclasses semânticas.

Os autores de gramáticas de referência do português brasileiro (entre outros, C. Cunha & L. Cintra, E. Bechara, M.H. Moura Neves, M. Bagno, M. Perini) que fazem comentários sobre o uso da perífrase portuguesa *ir+gerúndio* mencionam brevemente o caráter gradual e faseado da ação. Mais concretamente, C. Cunha e L. Cintra indicam o valor aspectual de progressivo em etapas sucessivas em *ir+gerúndio* (CUNHA, CINTRA, 1985, p. 385); E. Bechara, ao falar de locuções verbais e verbos auxiliares, escolhe um grupo de verbos chamados *acurativos* (*estar; andar; vir; ir*), que formam perífrases de gerúndio e acrescentam o significado de desenvolvimento gradual da ação (BECHARA, 2001, p. 231); A. T. de Castilho indica que a perífrase *ir+gerúndio*, igual que as perífrases *andar/estar + gerúndio*, tem significado imperfectivo cursivo (CASTILHO, 2012, p. 451); M. Perini (PERINI, 2010) faz uma observação um pouco mais detalhada: “enquanto *estar; andar* exprimem apenas um evento em curso, *ir* parece ser dependente de outro evento mais ou menos simultâneo” (PERINI, 2010, p. 238). No entanto, as descrições gramaticais carecem de quaisquer características léxico-semânticas da perífrase. Os exemplos citados nas

gramáticas, sejam eles introspectivos ou não, não são muitos e todos do mesmo tipo, i. e. muito frequentemente (com a exceção da gramática de E. Bechara) aparecem nas perífrases com gerúndio os verbos télicos e durativos: *encostar*, *crescer* (CUNHA, CINTRA, 1985, p. 385); *diminuir*, *aprender* (MOURA NEVES, 1999, p. 63); *apanhar*, *soltar* (BAGNO, 2012, p. 618). Uma análise histórica de uso da perífrase encontra-se em (BROCARDO, CORREIA, 2012); as autoras tomam como ponto de partida a proposta de P.M. Bertinetto que relaciona a coexistência de perífrase *ir*+gerúndio / *andare* + gerúndio com os valores aspectuais e fazem uma pesquisa diacrônica, baseando-se em dados de português antigo e médio. O estudo de H. Barroso (BARROSO, 2006) também realizado sobre o português europeu apresenta um grande número de contextos da perífrase em questão a qual se combina inclusive com verbos “atípicos” (processos atélicos ou não culminados como *cantar*; *rezar*), mas o autor não tira conclusões estatisticamente relevantes, restringindo-se à abordagem léxico-semântica e gramatical.

Para entender melhor as regularidades de relacionamento entre a semântica do verbo principal (gerúndio) e a semântica da perífrase e para fazer uma análise comparativa de uso das perífrases portuguesa e italiana parece necessário fazer uma análise de dados de *corpora*.

2. Análise de dados

Nessa seção apresentamos resultados quantitativos obtidos em dois corpora acessíveis *online*: o PAISÀ, *corpus* italiano (<https://www.corpusitaliano.it>) que contém aproximadamente 250 milhões de palavras, e o Corpus do Português (<https://www.corpusdoportugues.org>) que contém aproximadamente um bilhão de palavras, onde a parte do português brasileiro contém perto de 650 milhões de palavras.

Com o fim de comparar as particularidades funcionais da perífrase *ir*+gerúndio em português e *andare* + gerúndio em italiano foram escolhidos 24 verbos com alto índice de frequência que contém em sua semântica lexical combinações variadas de traços aspectuais “durativo” e “télico”. O contexto gramatical relevante foi a perífrase “verbo de movimento *ir* / *andare* (forma gramatical pessoal ou infinitivo) + verbo em análise (gerúndio)”. No processo de levantamento dos dados foram também considerados contextos com locuções adverbiais como *sempre*; *cada vez mais*, etc.

Verbo italiano/português	Durativo	Télico	Frequência em “PAISA” (italiano)	Frequência em “O Corpus do Português” (português brasileiro)
cercare / buscar	+	–	55	409
cantare / cantar	+	–	7	185
guardare / olhar	+	–	0	337
ridere / rir	+	–	0	105
vivere / viver	+	–	0	739
dormire / dormir	+	–	0	101
cambiare / mudar(-se)	+	+	19	1448
guarire / recuperar(-se)	+	+	0	165
peggiore / piorar	+	+	78	379
crescere / crescer	+	+	138	2494
aumentare / aumentar	+	+	147	1897
diventare / tornar(-se)	+	+	14	1718
invecchiare / envelhecer	+	+	1	164
perdere / perder	+	+	73	2041
guadagnare / ganhar	+	+	2	1286
trovare / encontrar; achar	–	+	4	421; 417
ammalarsi / adoecer; ficar doente	–	+	0	0; 5
dire / dizer	–	+	83	1303
chiedere / perguntar	–	+	3	288
mandare / mandar; enviar	–	+	0	123; 55
mangiare / comer	+	+/-	0	279
leggere / ler	+	+/-	2	1199
scrivere / escrever	+	+/-	13	447
bruciare / queimar	+	+/-	0	63

Tabela 1: Perífrases *ir+gerúndio* e *andare + gerúndio* em corpora.

À primeira vista, os dados obtidos comprovam a hipótese de P. M. Bertinetto de que a perífrase italiana *andare + gerúndio* não se combina com os verbos de estado ou de processo não controlado (*ridere*, *dormire*, *vivere*) e, sim, se combina com os verbos em cuja semântica está presente o traço aspectual de

telicidade, isto é o limite lógico atingido pela ação em curso. No entanto, entre os verbos atélicos (os primeiros seis verbos na tabela) dois lexemas mostram a possibilidade de ocorrer com a perífrase e, mais do que isso, o verbo *cercare* possui uma frequência relativamente elevada no contexto da perífrase. Nessa situação seria lógico supor que a semântica do verbo *cercare* tivesse um componente que permitisse seu uso com a perífrase continuativa “detelicizante” (segundo Bertinetto) *andare* + *gerúndio*.

A diferença de verbos como *ridere*; *dormire* e outros verbos durativos que indicam uma ação não controlada pelo sujeito, o verbo *cercare* indica uma ação realizada intencionalmente e orientada para um objeto. Porém, a mesma coisa pode ser dita sobre o verbo *guardare* que, apesar da presença do objeto da ação não ocorreu nenhuma vez no *corpus* como parte da perífrase em análise; em contrapartida, o verbo *cantare* que não indica nenhuma ação orientada para objeto foi encontrado sete vezes no contexto da perífrase. Assim, a ideia de “neutralização” do traço télico do verbo pela perífrase não pode ser comprovada ainda que suponhamos que o verbo *cercare* tenha tal traço. No entanto, a presença de traço de telicidade no verbo *cercare* pode ser posta em dúvida. Basta usar o verbo em tempos passados: *ho cercato* (“eu busquei ≈ eu tentei”) não pode ser exemplo de perfeito resultativo, existe outro verbo que serve para marcar o resultado dessa ação: *l’ho cercato ma non l’ho trovato* (“eu busquei-o mas não o encontrei”). O mesmo se refere ao verbo *guardare* na frase *ho guardato dappertutto ma non l’ho visto* (“eu olhei por todas as partes mas não o vi”), em contrapartida, os verbos *scrivere* e *mangiare* em *ho scritto una lettera* (“escrevi uma carta”) e *ho mangiato un panino* (“comi um sanduíche”) têm valor aspectual télico, se usados em tempos perfectivos e com argumento interno afetado.

O seguinte grupo de verbos, o mais vasto, contém os verbos durativos télicos que indicam mudança de estado não controlada. Esse grupo é interessante porque abrange, por um lado, os verbos que ocorrem com a frequência mais alta entre todos os 24 lexemas analisados na perífrase *andare* + *gerúndio*: *crescere* “crescer”; *aumentare* “aumentar”; *peggiore* “piorar”; *perdere* “perder”; por outro lado, abrange os verbos de contraexemplo que aparecem no *corpus* uma ou duas vezes no contexto da perífrase ou, pelo contrário, não aparecem nenhuma vez (“recuperar-se”; *invecchiare* “envelhecer”; *guadagnare* “ganhar”). De acordo com a lógica de P. M. Bertinetto, podemos supor que o uso amplo de *aumentare*, *crescere*, *perdere* e outros verbos que ocorrem na perífrase se deve ao fato de que possuem um sema de “graduação”. Como foi

mencionado em (BERTINETTO, 1998), em muitos contextos esse componente semântico é reforçado pelas locuções adverbiais com valor gradual *via via*, *progressivamente*, *sempre più*, etc. Mas isso não explica porque os verbos *invecchiare*, *guarire* и *guadagnare* evitam o uso no contexto da perífrase, acompanhados pelas locuções que indiquem o caráter gradual do processo, ou sem elas. Também a explicação proposta não deixa claro a causa pela qual o verbo *diventare* (“tornar-se”), frequente em outros contextos, ocorre na perífrase *andare+gerúndio* dez vezes menos do que os verbos *aumentare* e *crescere* que são verbos mais específicos (hipônimos) em relação ao verbo mais genérico (hiperônimo) *diventare* (*aumentare* / *crescere* = *diventare* + *grande*); segundo a lógica proposta, a proporção de frequência deveria ser inversa.

Mais um grupo de verbos não durativos, télicos mostra um resultado ambíguo no que diz respeito ao uso no contexto da perífrase *andare+gerúndio*. Esse grupo abrange os verbos *dire* “dizer” (83 ocorrências no *corpus* italiano); *chiedere* “perguntar” (3 ocorrências) e *mandare* (0 ocorrências). Apesar da semelhança desses três verbos que têm traços acionais parecidos e mostram um comportamento gramatical idêntico ao nível sintático-semântico (são verbos de três argumentos e pertencem ao grupo de verbos chamados “*verba dicendi*”), sua frequência na perífrase *andare+gerúndio* é diferente.

Quanto ao uso da perífrase *ir+gerúndio* em português, em comparação com a perífrase gramaticalmente análoga em italiano, podemos dizer o seguinte:

- (1) O número total de usos da perífrase supera excessivamente o número de ocorrências em italiano, independentemente do verbo concreto. Esse fenômeno deve-se a uma tenência que existe em português para usar um vasto repertório de perífrases com valor aspectual nas quais podem ocorrer verbos com diferentes parâmetros semânticos. É notável que só um verbo (*adoecer*) tem uma frequência zero na perífrase, já a sua locução sinônima (*ficar doente*) ocorre cinco vezes;
- (2) Os primeiros seis verbos atélicos têm, em português, uma frequência mais baixa do que os verbos durativos télicos, o que está de acordo com a regularidade geral. No entanto sua presença no contexto da perífrase muitas vezes (cerca de 50% de ocorrências) está relacionada com o significado transitivo do verbo, direto – *viver a vida*; *olhar as coisas*; ou indireto – *olhar para o lado*, essa transitividade atribui,

por sua vez, à ação denominada pelo verbo certo valor télico porque o objeto de uma ação pode se esgotado, em teoria;

- (3) O grupo de verbos durativos télicos mostra uma frequência mais alta, conforme os pressupostos teóricos. Grande número de usos desses verbos na perífrase deve-se ao fato de que são verbos frequentes em qualquer contexto. Assim, os verbos (*crescer*; *aumentar*; *tornar(-se)*; *perder*) fora do contexto gramatical específico, como é, por exemplo, a perífrase *ir+gerúndio*, mostram, segundo o *corpus*, a frequência seguinte: *mudar(-se)* = 245746 casos; *perder* = 303018 casos; *piorar* = 19635 casos; essa frequência absoluta pode ser relacionada com a frequência relativa que esses verbos mostram quando ocorrem na perífrase, em comparação com outros verbos analisados;
- (4) O grupo de verbos não durativos apresenta maior dispersão na frequência no contexto da perífrase, variando-se de zero a mais de um mil, o que também pode ser explicado por sua frequência geral, isto é fora de contextos específicos. O fato de os verbos *achar* e *encontrar* apresentarem uma frequência quase igual no contexto da perífrase coincide, grosso modo, com a sua frequência geral no *corpus* (*achar* = 572 mil; *encontrar* = 420 mil);
- (5) O último grupo de verbos com o traço de telicidade instável também apresenta uma frequência dispersa que varia conforme o índice da frequência geral do verbo.

Considerações finais

Resumindo podemos dizer que em português os verbos cuja semântica lexical contém a combinação de traços aspectuais [+durativo], [+télico] sempre apresentam, no contexto da perífrase *ir + gerúndio*, um índice de frequência maior do que os verbos que têm só um desses traços. Dentro de um grupo homogêneo o índice de frequência da perífrase depende da frequência geral do verbo analisado. Ao contrário da perífrase italiana *andare+gerúndio*, a perífrase portuguesa *ir+gerúndio* é usada com frequência muito mais alta e, digamos, tem um caráter mais regular: o índice de frequência é mais equilibrado, não varia

tanto de verbo para verbo. Isso permite supor que em português os traços aspectuais do verbo têm um papel decisivo no que diz respeito ao uso da perífrase.

Em italiano, além de uso da perífrase *andare+gerúndio* ser muito mais raro, chama a atenção o desequilíbrio entre a combinação de traços [+durativo], [+téllico], por um lado, e a frequência como tal da perífrase, por outro lado. Os verbos durativos téllicos, em efeito, ocorrem mais frequentemente no contexto da perífrase do que os verbos de outros tipos aspectuais, mas dentro de cada grupo formado pelos verbos aspectualmente idênticos é notável forte desequilíbrio quanto ao seu uso no contexto da perífrase. À diferença daquilo que se observa em português, a frequência da ocorrência do verbo na perífrase corresponde muito pouco ou não corresponde absolutamente à frequência geral do verbo no *corpus*. Por exemplo, *aumentare* tem 29939 usos em geral por 147 usos na perífrase; *diventare* – 109699 usos em geral por 14 na perífrase; *cercare* – 81488 usos em geral por 55 na perífrase; *vivere* – 81838 usos em geral e nenhuma ocorrência na perífrase.

Visto isso, parece-nos lógico supor que em italiano a esfera de uso da perífrase *andare+gerúndio* vai diminuindo pouco a pouco. Ainda no séc. XVI a perífrase ocorria nos textos de vários autores e era construída com os verbos de grupos semânticos diferentes (ZHOLUDEVA, 2018), mas atualmente, baseando-se nos dados de *corpus* é possível constatar que o seu uso é marcado por uma seletividade evidente. Dentro de cada grupo formado de acordo com a presença ou ausência de traços aspectuais aqui analisados encontram-se verbos que apresentam uma frequência relativamente alta na perífrase *andare+gerúndio*, no entanto outros verbos com os parâmetros parecidos ocorrem muito pouco ou não ocorrem em absoluto no contexto da perífrase. Isso pode indicar uma tendência que leve à transformação da locução *andare + gerúndio* que originalmente funcionava como uma perífrase aspectual mas passou a funcionar como uma locução lexicalmente condicionada que serve para intensificar ou modificar certos traços na semântica dos verbos que parecem entrar numa lista bastante curta. O traço léxico-semântico intensificado/modificado pela perífrase será, por exemplo, a duratividade enfatizada nos verbos durativos (tanto téllicos quanto atélicos) ou a iteratividade nos verbos não durativos téllicos.

Tais transformações no caráter funcional da perífrase aspectual podem ser interessantes do ponto de vista da linguística teórica. De acordo com (BYBEE, 2006; MASINI, 2015), no processo de gramaticalização de sintagma que está estritamente ligado ao crescimento de frequência de combinações das palavras envolvidas no sintagma é possível destacar três etapas. A primeira etapa

representa o caráter regular e pouco variável da seleção lexical de elementos; a segunda representa o processo de formação de uma construção com valor categorial (no caso de perífrases continuativas é o valor aspectual); finalmente, a terceira etapa representa a formação de novo fenômeno gramatical (que é o caso, por exemplo, de tempos compostos nas línguas românicas). A perífrase portuguesa parece encontrar-se na segunda etapa do processo da gramaticalização por sua alta frequência, entendida como uma marca de gramaticalização em andamento, e pela capacidade ampla de seleção lexical, entendida como uma marca de deslexicalização, o que, em teoria, pode levar a formação de um fenômeno gramaticalmente obrigatório. A perífrase italiana *andare + gerúndio*, ao contrário da frequente perífrase portuguesa *ir+gerúndio*, pode servir de exemplo de uma transformação inversa, uma degramaticalização *sui generis*, quando, com a frequência diminuindo, a perífrase deixa de realizar sistematicamente o valor aspectual e apresenta alta exclusividade na seleção lexical mesmo dentro de grupos homogêneos de verbos.

Referências

- AMENTA, Luisa. Perifrasi verbali in siciliano. **Quaderni di lavoro ASIIt**, n. 11, Padova, Unipress, p. 1-18, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARROSO, Henrique. **Para uma gramática do aspecto no verbo português**. Braga: Universidade do Minho, Tese (Doutorado em Letras).2006, 368 f.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BERTINETTO, Pier Marco. Perifrasi verbali italiane: saggio di analisi descrittiva e contrastiva, **Quaderni Patavini di Linguistica**. Padova: Università di Padova, n. 8-9, p. 27-64.1989-90.
- BERTINETTO, Pier Marco. **Il dominio tempo-aspettuale**. Demarcazioni, intersezioni, contrasti. Torino: Rosenberg & Sellier, 1997.
- BERTINETTO, Pier Marco. Sui connotati azionali ed aspettuiali della perifrasi continua (*andare / venire + Gerúndio*). In: BERNINI, Giuliano, CUZZOLIN, Pierluigi & MOLINELLI, Piera (Curr.) **Ars linguistica**. Studi offerti da colleghi ed allievi a Paolo Ramat. Roma: Bulzoni, p. 109-128, 1998.

- BERTINETTO, Pier Marco. The progressive in Romance, as compared with English. In: DAHL, Osten (ed.). **Tense and aspect in the languages of Europe**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, p. 559-604, 2000.
- BROCARD, Maria Teresa; CORREIA, Clara Nunes. Ir + gerúndio em português – aspetos sincrónico e diacrónico. In: **Textos Selecionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, p. 121-135, 2012.
- BYBEE, Joan. **From usage to grammar: the mind's response to repetition**. Language. New York: Linguistic Society of America, v. 82, n. 4, p. 711-733, 2006. CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COLLELA, Gianluca. La perifrasi “andare / venire + gerundio” nella poesia delle origini. **La lingua italiana**. Storia, strutture, testi. Pisa, Fabrizio Serra, n. 2, p. 71-90, 2006.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DRZAZGOWSKA, Joanna. As perífrasis verbais no português europeu. **Romanica Cracoviensia**. Kraków: Instytut Filologii Romańskiej, n. 11, p. 107-115, 2011.
- MASINI, Francesca. Idiomatic verb-clitic constructions: lexicalization and productivity. In: AUDRING, Jenny et al. (eds.). **Mediterranean Morphology Meetings**, v. 9. Online Proceedings. Pasithee: Open Access Electronic Publications, p. 88-104, 2015. p. 88-104.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 1999.
- OLIVEIRA, Malvina Maria. O verbo andar e sua formação de perífrase atualizadora de aspecto no português. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Dissertação (mestrado acadêmico), 2018, 142f.
- PADUCHEVA, Elena. Aspectualidade lexical e classificação de predicados segundo Maslov–Vendler. **Problemas de linguística** (Voprosy yazykoznanija). Moscou: Academia Russa de Ciência, n. 6, p. 3-20, 2009. (Em russo).
- PAIVA RAPOSO, Eduardo Buzaglo et al. **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

- VENDLER, Zeno. **Linguistics in philosophy**. Ithaca; N.Y.: Cornell University Press, 1967.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina. O aspecto do auxiliar. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 55-75, 2006.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina; FOLTRAN, Maria José. Sobre a noção de aspecto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: v. 48, n. 2, p. 211-232, 2006, p. 211-232.
- ZHOLUDEVA, Liubov. Perífrase verbal *andare + gerúndio* na língua italiana dos sécs. XVI – XVII. **Boletim da Universidade Estatal de Voronezh**. Linguística e comunicação intercultural. Voronezh: Universidade Estatal de Voronezh, n. 2, p. 109-114, 2018, p. 109-114. (Em russo).

Recebido em 26 de abril de 2019.

Aceito em 2 de setembro de 2019.

CONSTRUÇÃO *TER* + PARTICÍPIO PASSADO NOS PRIMEIROS LIVROS IMPRESSOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

TER + PAST PARTICIPLE CONSTRUCTION IN THE FIRST PORTUGUESE LANGUAGE PRINTED BOOKS

José Barbosa Machado

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

jleon@utad.pt

RESUMO:

O verbo *ter* + particípio passado na língua portuguesa apresenta duas configurações morfossintáticas: a primeira, e mais comum, é a formação dos tempos compostos de um verbo; a segunda é um predicativo, normalmente do complemento direto, em que o particípio passado tem a função de adjetivo. A primeira configuração, ou seja, a formação dos tempos compostos, é considerada pelos gramáticos um fenómeno relativamente recente na língua portuguesa. Neste estudo, procuraremos determinar se nos livros impressos em língua portuguesa em finais do século XV há ocorrências significativas do uso dos tempos compostos com o verbo *ter*.

PALAVRAS-CHAVE: tempos compostos; *ter* + particípio passado; século XV; primeiros livros impressos em língua portuguesa.

ABSTRACT:

The verb *ter* + past participle in the Portuguese language presents two morphosyntactic configurations: the first, and most common, is the formation of tenses composed of a verb; the second is a predicate, usually of the direct complement, in which the past participle has the function of adjective. The first configuration, that is, the formation of compound tenses, is considered by grammarians a relatively recent phenomenon in the Portuguese language. In this study, we will try to determine if there are significant occurrences of the use of compound tenses with the verb *ter* in the books printed in Portuguese at the end of the 15th century.

KEYWORDS: compound tenses; *ter* + past participle; XV century; first books printed in Portuguese.

Introdução

O verbo *ter* + *particípio passado* na língua portuguesa apresenta duas configurações morfossintáticas: a primeira, e mais comum, é a formação dos tempos compostos de um verbo; a segunda é um predicativo, normalmente do complemento direto, em que o *particípio passado* tem a função de adjetivo. A primeira configuração, ou seja, a formação dos tempos compostos, é considerada pelos gramáticos um fenómeno relativamente recente na língua portuguesa. Neste estudo, procuraremos determinar se nos livros impressos em língua portuguesa em finais do século XV há ocorrências significativas do uso dos tempos compostos com o verbo *ter*.

Como referem Jaime Ferreira da Silva e Paulo Osório na sua *Introdução à história da língua portuguesa* (2008: 100), «o verbo <haver> ainda tem um uso “românico”, na fase clássica: <nos disseram que não houvéssemos medo> (Fernão Mendes Pinto, 1614), tornando-se, posteriormente, o português uma língua de TENÈRE». Esta substituição de <haver> por <ter> vai levar a que em Portugal se diga, por exemplo, <tenho dito>. «Em Espanha diz-se <he dicho>, em França <j'ai dit> e em Itália <ho detto>, ou seja, nestas últimas línguas o auxiliar continua sendo HABÈRE» (*Ibid.*, nota 167). Referem ainda os mesmos autores que, «no português contemporâneo, tanto no Brasil como em Portugal, porém, há ainda uma clara oposição entre <tenho dito> e <disse>, ao contrário do que acontece, por exemplo, com o *passé composé* e o *passé simple* do francês» (*Ibid.*).¹

Nos incunábulos portugueses são bastante significativas as ocorrências de tempos compostos com o verbo auxiliar *haver* + *particípio passado*, prova de que o uso dessa construção era comum em finais do século XV. Transcrevemos alguns exemplos retirados do *Sacramental* (S, 1488), do *Tratado de Confissom* (TC, 1489), da *Vita Christi* (VC, 1495), da *História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma* (V, 1496), das *Constituição de D. Diogo de Sousa* (C, 1497) e dos *Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance* (EE, 1497), as obras que fazem parte do *corpus* por nós selecionado:

¹ Lars-Georg Wigger, no seu estudo sobre a evolução histórica do pretérito nas línguas românicas (2005), procurou compreender e sistematizar as diferentes etapas que constituem o processo de gramaticalização do pretérito perfeito composto em Português. Remetemos, pois, esta temática para esse estudo, uma vez que nos parece pertinente e exaustivo.

1. *haver* + participípio de *acostumar*: auiã acostumado (VC, 1); auia acostumado (EE, 2); auiam acostumada (VC, 1); auiam acostumado (EE, 1; VC, 1); ouesses acostumado (VC, 1);
1. *haver* + participípio de *cometer*: ajan cometido (S, 1); auia cometido (EE, 1); avya cometido (S, 1); hauia cometido (S, 1); ouuer cometido (S, 1); ouuerõ cometido (S, 1); ouese cometido (S, 1);
2. *haver* + participípio de *dar*: auia dado (VC, 2); auia dados (VC, 1); avia dado (S, 2); aver dado (EE, 1); ouesse... dado (VC, 1);
3. *haver* + participípio de *dizer*: as dicto (S, 1); as dito (S, 1); aues dito (V); auer dito (VC, 1); auia dicta (VC, 1); auiã dictas (VC, 1); auia dicto (VC, 12; EE, 3); auiã dicto (VC, 1); auia dita (VC, 1); auia ditas (VC, 1); auia dito (S, 1; VC, 4); auia ditto (VC, 1); avia ditas (VC, 1); ha dycto (S, 1); hã dictos (VC, 1); ouue dictas (VC, 1); ouue dicto (VC, 2; EE, 1); ouue ditas (VC, 1); ouue ditto (VC, 1); ouemos dito (VC, 1); ouuera dicto (EE, 1); ouesse dictas (EE, 1); ouesse dicto (EE, 2); ouuo dictas (VC, 1);
4. *haver* + participípio de *fazer*: a feito (EE, 1); a feitos (TC, 1); aja fecto (S, 2); aja feyto (EE, 1); as feito (EE, 1); auer fectos (VC, 1); auer feita (VC, 1); auer feito (VC, 3); aueres feita (VC, 1); aueres feito (VC, 1); auia fecto (S, 1); auiã feita (VC, 1); auia feitas (VC, 1); auia feito (S, 1; VC, 3; V, 1; EE, 2); auiã feitos (VC, 1); auia feyta (VC, 1); auia feyto (VC, 3; EE, 1); auiã feyto (VC, 1); auian ffecto (S, 1); avendo feito (S, 1); aver feito (S, 1); aver feyto (S, 1); avia feitos (S, 1); avia feyto (S, 1); avia feytos (S, 1); avya fecto (S, 1); avya feytas (V, 1); ha fecto (S, 1); ha feito (EE, 2); ha feyto (S, 1); ha feyto (S, 3; EE, 1); ouue feito (VC, 1); ouue feyto (VC, 1); ouueres feito (VC, 1); ouese feito (S, 1); ouese feyto (S, 1); ouesse feito (VC, 1; EE, 1); ouessem feita (VC, 1); ouesses feyto (VC, 1);
5. *haver* + participípio de *leixar*: aues leixado (EE, 1); auemos leixado (EE, 1); auer leixada (VC, 1); auiam leixado (VC, 1); avia leixado (S, 1); ouueres leixado (VC, 1); ouuerõ leixada (VC, 1);
6. *haver* + participípio de *ordenar*: aja ordenado (VC, 1); auia ordenado (VC, 1); avia ordenado (EE, 1);
7. *haver* + participípio de *ser*: auer sydo (VC, 1); aver sydo (EE, 1); aver sijdo (VC, 1);
8. *haver* + participípio de *ver*: auia visto (VC, 2); ouesse vistas (VC, 1); ouesse visto (S, 1); ouessem visto (VC, 1); ouessem vistos (VC, 1);
9. *haver* + outros participípios: auerse auido (EE, 1); auia adoptado (S, 2); auia causado (EE, 1); auia cauado (S, 1); auia começado (EE, 1); auia conçedido (S, 1); auia confesado (S, 1); auia cõuidado (EE, 1); auia criado (EE, 1); auia custado

(S, 1); auia deitado (EE, 1); auia emgrãdeçida (EE, 1); auia... ensynado (EE, 1); auia enterrado (S, 1); auia estado (EE, 1); auia ãterrado (S, 1); auia examjnado (S, 1); auia manifestado (EE, 1); auia negado (EE, 1); auia pecado (EE, 1); auia perdido (EE, 1); auia pereçido (EE, 2); auia posto (EE, 1); auia rreçebido (S, 1); auia sobejado (EE, 1); auia tirado (EE, 2); auiam demãdado (S, 1); auiam ãuiado (EE, 1); auiam fingido (EE, 1); auian conçebido (EE, 1); auya derramado (VC, 1); auya lançado (EE, 1); auya... lijdo (VC, 1); auya mamdado (VC, 1); auya offemdido (EE, 1); auya soposto (VC, 1); auya tomado (S, 1); auyam enuyado (EE, 1); auyam tyrada (VC, 1); ouuese parido (VC, 1); ouuesen auido (S, 1); ouuesse determinado (VC, 1); ouuesse fallado (VC, 1); ouuesse gastado (VC, 1); ouuesse... passados (VC, 1); ouuesse tocado (V, 1); ouuessem sentido (VC, 1); ouuessem renüciadas (VC, 1); ouueste asignada (VC, 1); etc.

O uso de tempos compostos com o verbo auxiliar *haver* + *particípio passado* prolongou-se até à atualidade, tendo na língua oral praticamente caído em desuso, acabando como uma prática restrita à língua escrita de pendor erudito. Ocorre com alguma frequência, por exemplo, em Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós e José Saramago. No entanto, em mais de 90% das ocorrências, estes três autores utilizam *ter* + *particípio passado*.

As ocorrências de tempos compostos com o verbo *ter* + *particípio passado*, embora com uma frequência inferior, têm no *corpus* por nós selecionado uma presença significativa, o que parece contrariar a ideia de Jaime Ferreira da Silva e Paulo Osório de que a substituição de um verbo auxiliar por outro é posterior à fase clássica. De facto, o próprio Paulo Osório, noutros estudos, defende que o fenómeno da substituição de HABĒRE por TENĒRE em português começa a ocorrer entre 1420 e 1450, dentro da fase do chamado português médio (Osório: 2004).

1. Ocorrências de *ter* + *particípio* no *corpus* selecionado

No *Sacramental* (S), identificámos 32 ocorrências da construção *ter* + *particípio passado*: tẽ atado (1); tẽ ãlegida (1); teños subjugados (1); tem pellejado e vençido (1); tem aparelhada (1); tem alçadas (1); tem cruzadas (1); tem rreçebido (1); tem começado (1); tem feyto (1); tem legado e embargado (1); tem ordenado (2); tem hordenado (1); ten cortado (1); ten cortada (1); ten cortados (1); ten perdido (1); ten aparelhada (1); ten errado (1); ten comũgado

(1); tenha errado (1); tenha cõsagrado (1); tenha feyta (1); teuer cortadas (1); teuer feyto (1); teuesse rreçebido (1); tinha lauadas (1); tinha confessados (2); tinha feyto (1); tinha escriptus (1).

No *Tratado de Confissom* (TC), a construção é rara. Identificámos apenas três ocorrências: teêdo... posto (1); tenhoas abertas (1); tem consagrado (1).

Na *Vita Christi* (VC) identificámos 104 ocorrências: tẽ feito (1); tẽ mesturada (1); teẽ acostumbrados (1); teẽ aparelhada (1); teẽ apertada (1); teẽ catiuado (1); teẽ çercada (1); teẽ começado (1); teẽ jnclinada (1); teẽ leixados (1); teẽ nos abertos (1); teẽ ocupado (1); tẽ... ordenados (VC, 1); teẽ prometida e aparelhada (1); teẽ prouado (1); teêdo çarrada (1); teêdo cõpridos (1); teêdo lançada (1); teem çarrado (1); teem çarrados (1); teem cercado (1); teem cuberta (1); teem mesturada (1); teemos cõmouidos (1); teemos perdidas (1); teemos scripto (1); teendo postas (1); teer aficada e apeguada (1); teer alonguado (1); teer aparelhada (1); teer cengida (1); teer cubertos e guardados (1); teer desprezadas (1); teeras saudada (1); teês feita (1); tees feito (1); tees guardado (1); tees perdido e escusado (1); tem aparelhado (2); tem çarradas (1); tem catiuado (1); tem cercada e çerrada (1); tem feito (3); tem fundada (1); tem offendido e anojado (1); tem pendorado (1); tem postos (1); tem yllustrado e alumeado (1); tenha esguardado (1); tenha esqueçido (1); tenha feitos (1); tenhas emcubertas (1); tenho mereçido (1); tenho perdido (1); teue acabado (1); teue achada (1); teue apeguado (1); teue atada (1); teue vêçido (1); teuer escondido (1); teuer visto (1); teuerõ feitas (1); teuessẽ çertado (1); teuesse feito (1); teuesse leguados (1); tijnhã alçados (1); tijnha aparelhado (1); tijnhã arrêdada (1); tijnhã çarradas (1); tijnha cingido (1); tijnha cõcebida e cuydada (1); tijnha criada (1); tijnha cuydada (1); tijnha cuydado e tractado (1); tijnhã escõdido (1); tijnha feita (1); tijnha feyto (1); tijnha firmada (1); tijnha glorificado (1); tijnha guardada (1); tijnha obliguado (1); tijnha ordenada (1); tijnha ordenado (5); tijnhã perdida (1); tijnha plâtada (1); tijnha prometido (1); tijnhã prouada (1); tijnha reuoltas (1); tijnha scondida (1); tijnha tractado (1); tijnha trilhada (1); tijnha vestida (1); tijnha vestido (2); tijnhaa dependurada (1); tijnhãno legado (1); tijnhas encomêdados (1).

Na *História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma* (V) identificámos 30 ocorrências: tẽ esqueçido (1); tinhã metido (1); tinhã entêdido (1); tinha ditas (V, 3); teer cõprido (1); teês ditas (1); teês negado (1); teuer mereçido e feyto (1); tenho prometido (1); tenia recebidos (1); tenho dado (1); tendes ouuydo (1); tem recebido (1); tem gastado (1); tijnha visto (1); temos cõprido (1); tinha apertados (1); tinha mercados (1); tinha segurado (1); tem feita (1);

tinha feyta (1); tinha feyto (3); tijnha feyta (1); tijnha feito (1); tinha feito (1); tẽ feita (1); tendes feyto (1).

Nas *Constituições de D. Diogo de Sousa* (C) identificámos apenas 10 ocorrências: tẽ rezado (1); teẽ escritas (1); teer lauados (1); teer recebidos (1); teerẽ escrita (1); tem jurado (1); tem jntitullados (1); tenham dizimado (1); teuerem arrendada (1); tiuer hordenado (1).

Nos *Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance* (EE) identificámos 66 ocorrências: tẽ ganhados (1); tẽdes mouidos (1); teẽ dado (1); teẽ conquistado (1); teẽ dado (1); teẽ feito (1); teẽ falado (1); teẽ emcuberta (1); teẽ percalçada (1); teẽde cingidos (1); teem perdida (1); teem conhecida (1); teem visitado (1); teem guardada (1); teem leixado (1); teem feita (1); teem gaanhado (1); teem aparelhado (1); teem feito (1); teemos leixado (1); teemos vysto (1); teer ressuscitado (1); teẽs guardado (1); teẽs dados (1); tem produzidos (1); tem aparelhado (1); ten sofrido (1); tendes constrãgidos (1); tenho dado (1); tenho eçujados (1); tenho gaanhados (2); tẽnho guardado (1); teue aparelhada (1); teuer matado (1); teuerõ acabado (1); teuerom açoutado (1); teuessem feyto (1); teuesse dito (1); teuessem acabado (1); tiinham visto (1); tijnha visto, e trautado (1); tijnha edificado (1); tijnha dado (1); tijnha perdido (1); tijnha cercado (1); tijnha gastado (1); tijnha determinado (1); tijnha visto (1); tijnha atada (1); tijnha chamado (1); tijnha feytos (1); tijnhã comido (1); tijnhã hordenado (1); tijnhalhes dado (1); tijnham procurado (1); tinha profetizado (1); tinha esperimẽtado (1); tinha auorrecido (1); tinha feyto (1); tinhã prometida (1); tinham tirado (1); tinhan dado (1); tinhase mostrado (1); tiuer achada (1); tiuer achado (1).

As ocorrências estão assim distribuídas:

Título da obra	N.º de fólhos	N.º de páginas	N.º de ocorrências	Percentagem por página
<i>Sacramental</i>	159	318	32	10,06%
<i>Tratado de Confissom</i>	30	59	3	5,08%
<i>Vita Christi</i>	603	1179	104	8,82%
<i>História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma</i>	44	87	31	35,63%
<i>Constituições de D. Diogo de Sousa</i>	32	62	10	16,13%
<i>Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance</i>	199	398	66	16,58%

A obra que tem mais ocorrências é a *Vita Christi*, devido à sua extensão em relação às restantes. De seguida, são os *Evangelhos e Epístolas com suas Exposições em Romance* pela mesma razão. As restantes obras têm um número de ocorrências muito inferior. No entanto, a percentagem de ocorrências por página é bastante diferente. A *História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma*, com 35,63% por página, tem a percentagem mais elevada. A *Vita Christi*, com o maior número de ocorrências, tem a segunda percentagem por página mais baixa: 8,82%.

2. Tempos compostos de *ter* + participio passado

A construção *ter* + *feito* é a mais frequente nas obras do *corpus*. Podemos considerar a grande maioria das suas ocorrências como manifestações de um tempo composto. Já as ocorrências do verbo *ter* + o participio de outros verbos são mais problemáticas, pois nem sempre correspondem a um tempo composto. O participio antecedido de uma forma do verbo *ter* tem, nestes casos, a função de adjetivo.

As formas do pretérito perfeito composto do indicativo e do pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo de *ter* + *feito* são as que têm o maior número de ocorrências:

1. Pretérito perfeito composto do indicativo (*tenho feito*): «e atees que tu nõ chegues a este ponto entende que nõ *teês feita* cousa» (VC); «todas obras que fazes por boas que seã nõ som cousa a satisfazer per via de justiça a as injurias e nojos que a deus *tees feito*» (VC); «Senhor pois Jhesu Christo nosso senhor vos *tẽ feita* tâta graça que tomastes vingãça de sua morte» (V); «e ã vão faria elle aquello que asi *tẽ feito* se o tu nõ cõplises» (VC); «Senhor pois deus vos *tem feita* tâta merçee que soees saão muy bem» (V); «e faça peendença do que *tem feito*» (VC); «Desy se ella disser que nõ *tem feito* alguũ mal ou se tarda de te respõder atormentaa e a poder de açoutes assy como huã serua soberba e maliciosa» (VC); «e quando aquelle que te esto fez te achar tal reprimirse e pesarilha do que *tem feito*» (VC); «Santo Agustinho diz que a pendẽça he huã vingamça de que sse doee e arrepende dãdosse pena e avemdo door do mal que *tem feyto*» (S); «e mãdavos por my dizer que lhe õuiees o trebuto que lhe deues de sete ãnos e que o *tendes feyto* muy mal em lhe nõ mandardes o trebuto

cada ãno» (V); «Que a graça nos *teẽ feito* filhos de deus adoptiuos e herdeiros de regno» (EE); «mas de piedade dizendo leixaae: que boa obra me *teem feita*» (EE); «o qual filho segundo natureza humana deus padre *teem feito* herdeiro» (EE).

2. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (*tinha feito*): «e a dez dias apres da açençõ do senhor. conta o senhor Jesu a seu padre a promessa que elle *tijnha feita* aos discipollos de lhes enuiar o spiritu sancto» (VC); «e o poserõ em huõ moymento que Josep *tijnha feyta para sy*» (V); «[e de]pois que tem recebido os trinta dinheiros que se arrepeõdo da treijã e do mal que *tijnha feito* e que tornara os dinheiros aos judeus» (V); «e que ella meesma *tijnha feyto* voto a deus de virgindade» (VC); «Christo has mais vezes, e seguramẽte assy polla deuaçam dos moradores como por que hy *tijnha feytos* muytos beneficios» (EE); «e quis que primeyro fallasse Jacob ao qual deus *tinha feyta* muyta merçee aquelle dia» (V); «por quanto elle deçera da cruz o corpo de Jhesu Christo e o metera no moymento que *tinha feito* pera sy» (V); «por que Deus folgou de todallas obras que *tinha feyto*» (S); «assy como liuraste Joseph da presam de Pilatus quando os maaos dos judeus o quiserõ matar pollo seruiço que *tinha feyto*» (V); «O maaõ homẽ que tam estreyta mente esteue dous annos na prisam do poço nõ se quis arrepeõder de quanto mal *tinha feyto* que deus ouuera piedade cõ elle se lha pidira» (V); «e poollo em huõ seu moymento o qual *tinha feyto* pera sy» (V); «aynda nõ auia montes e ante os outeiros ja parya, aynda nõ *tinha feyto* a terra» (EE).

Nos restantes tempos compostos presentes no *corpus* de *ter + feito*, o número de ocorrências é bastante mais reduzido:

3. Pretérito perfeito do conjuntivo (*tenha feito*): «temo que esta nen outra que *tenha feyta* nom seja ssecretã» (S); «o homẽ quãto quer que laua-do seja e ajnda por muytas tẽptaçoões que aja vẽçidas e *tenha feitos* quaesquer beẽs sempre se deue cõtar e teer por tal como se steuesse ajnda em flor» (VC).
4. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo (*tivesse feito*): «Mas nõ seria assi se o filho *teuesse feito* voto e prometimento a deus de suas cousas e beẽs ante que os parẽtes fossem postos ã necessidade» (VC); «e como creçesse a herua e *teuessem feyto* fruyto emton pareceo ho joyo e chegando os escrauos do amo» (EE).

5. Futuro perfeito do conjuntivo, ou futuro composto do conjuntivo (*tiver feito*): «saluo o que *teuer feyto* voto de jejũar e nã comer carne» (S); «e a cada huũ dara o galardõ segũdo *teuer mereçido e feyto*» (V).
6. Infinitivo pessoal perfeito, ou infinitivo pessoal composto (*ter feito*): «E assy mostram os sanctos euãgelistas. Elle *teer o feito* dizẽdo que hya de çidade em çidade» (EE).

As restantes construções com outros participios verbais que ocorrem no *corpus* têm uma frequência menos relevante. As construções *ter + ordenado* e *ter + dado* são, depois de *ter + feito*, as mais frequentes.

A construção *ter + ordenado* ocorre 8 vezes como um tempo composto, 7 delas referentes ao pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo e uma ao futuro perfeito do conjuntivo:

1. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (*tinha ordenado*): «e quanto ao que deus ãte *tijnha ordenado*» (VC); «E a justiça do padre *tijnha ordenado* des o começo do mũdo que Christo padecesse» (VC); «e que a muyta alta trindade *tijnha ordenado* per tẽpos proueer aa geraçom humanal da encarnaçõ do verbo» (VC); «Porque a Pedro nã perteẽcia saber o que deus *tijnha ordenado* de Johã mas perteẽcia lhe humildosamẽte obedeeçer aa palaura e mãdado de Christo» (VC); «mas açerca da fim da festa quando Christo *tijnha ordenado* e desposto de hir mais curauã das cousas spirituaaes segũdo se mostra adeãte» (VC); «mas elle outra cousa *tijnha ordenada* o qual sabia aquello que cõprio aa saluaçõ de todos» (VC); «temia vijr de dia por *que* nã cayse na hyra dos judeus, os quaaes ja *tijnhã hordenado*» (EE).
2. Futuro perfeito do conjuntivo, ou futuro composto do conjuntivo (*tiver ordenado*): «e hyrem cõ ellas ã priçisam aquelles tres dias hu quer que o dito cabijdo *tiuer hordenado*» (C).

Nas restantes ocorrências (4) de *ter + ordenado*, o participio tem a função de adjetivo. Apresentá-las-emos no ponto seguinte deste estudo.

A construção *ter + dado* ocorre 8 vezes, 5 no pretérito perfeito composto do indicativo e 3 no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo:

1. Pretérito perfeito composto do indicativo (*tenho dado*): «os apostollos aos quaaes eu *tenho dado* poder sobre os dyabos» (EE); «bem assi *tenho dado* .xxx. judeus por huũ dinheiro» (V); «ca he naçido o filho de deus cõ cõpriminto de todallas graças e virtudes, as quaaes nos *teẽ*

dado de balde» (EE); «e disse verdadeiramente vos digo que aquesta viuua proue *teẽ dado* mais» (EE); «Senhor çinquo marcos me *teẽs dados*» (EE);

2. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (*tinha dado*): «Assy *que* pellas ryquezas lhes deixara pera mal vsar como pello emxemplo da maa vida que passasse para ho seguir lhe *tijnha dado*» (EE); «Ca elle *tijnhalhes dado* causa de peecar» (EE); «por *que* lhe *tijnhan dado* a elle e aos outros preegadores as cousas necessárias» (EE).

Os restantes verbos têm uma presença reduzida. Para melhor sistematização, juntaremos esses verbos de acordo com os vários tempos compostos:

1. 1. Pretérito perfeito composto do indicativo (*tenho + participio*):
 - 1.1. Os contextos com o verbo *ter* na 1.^a pessoa do singular são 5:
«outorgua tu senhor a my que nõ o *tenho mereçido* e som menor e mais baixo de todos» (VC); «eu vingarey a sua morte e lhe cõprirey todo quãto lhe *tenho prometido*» (V); vees aquy outros çinquo *tenho ganhados*» (EE); «Eis aquy outros dous *tenho ganhados*» (EE); «Senhor eis aquy teu marco que *tẽnho guardado* ã huum panno» (EE);
 - 1.2. Os contextos com o verbo *ter* na 2.^a pessoa do singular são 4:
«Partas ho pam que desta guisa tees he do famijnto. e o sayo que *tees guardado* na arca he daquelle que anda nuu» (VC); «Tenho grãde menẽcoria das pallauras que *teẽs ditas* e ajnda mais porque me mãdas tornar» (V); «E tu *teẽs guardado* ho boom vinho atee agora» (EE); «Senhores bem vedes vos que nos nõ nos podemos teer [contra] ao emperador que deus nos *tẽ esqueeçido*» (V);
 - 1.3. Os contextos com o verbo *ter* na 3.^a pessoa do singular são os mais frequentes (27): «Senhor teu marco *tẽ ganhados* dez marcos» (EE); «porque aqui he o regno de deus atees o acabamẽto do segle. e *tẽ mesturada* heruilhaca e joyo» (VC); «e assy aos tesoureiros das ditas ygrejas que nõ dem vestimenta nõ calez nõ outros ornãmẽtos a nehuũ clerigo sem primeiro saberẽ que *tẽ rezado*» (C); «E qual he lâçado fora do regno cõ a molher de Loth se he vençido cõ desejo dos vicios e pecados que *teẽ leixados*» (VC); «E aquello que pior he ajnda que aquelle que a huũ soo beneficio nõ he ydonio nõ suficiẽte *teẽ occupado* mujtos» (VC); «do qual nenhũa cousa podera leuar cõ sygo saluo o pecado ante

quanto mais *teem gaanhado* do mundo tanto mais *teẽ conquista-do* o inferno» (EE); «e esto porque nõ *teẽ prouado* a sua virtude a qual algũas vezes he achada fraca» (VC); «e aqueste aluidro teue o homẽ liure no parayso mas agora o *teẽ catiuado* porque nõ quer o bẽ e se a graça de deus nõ veẽ ante elle nõ pode ou nõ teẽ poder» (VC); «Nenhuã cousa proueita perdoar de boca ao que *teem guardada* a ãmizidade em o pensamẽto» (EE); «Como *teem leixado* todallas cousas o que nõ teue todas ante poucas cousas» (EE); «Propheta grãde se alleuantou en nos, e deos *teem visitado* seu pouoo» (EE); «E ally sta a sanha jmijga he contra ty e *tem cercada e çerrada* a careira da tua oraçõ» (VC); «E as maãos que *tem alçadas* significa que deuemos de demandar a Deus as cousas que estam em çyma em ho çeeo» (S); «na qual ou nas quaees da graças ha Deus por que *tem rresçebido* este sacramento» (S); «porque he fora de seu poder e posto em mão daquelle que o prinde ou *tem catiuado* segundo as leys ciuijs» (VC); «[e de]pois que *tem reçebido* os trinta dinheiros que se arrepẽdeo da treičã» (V); «E despois que o ssaçerdote *tem começado* a missa, nũca a deue leyxar começada» (S); «porque aquella doença todos os dias creçe tanto que o *tem gastado* e comesta a façe de maneyra que nẽhuũ homẽ nõ ho pode veer os dẽtes e as queixadas» (V); «O sexto que depoyos que *tem pellejado e vençido* e danlhe coroa» (S); «saluo em grande necessidade de morte e a mĩga de saçardote emtom o pode dar o dauangelho se o *tem consagrado* per sacerdote que ele nom pode cõsagrar» (TC); «E esta vinha tamtos gomos *tem produzidos* quãtos sanctos des o justo Abel atee o derradeyro escolheito» (EE); «e assy como pobre *tem postos* os olhos ao rico que te de alguãa cousa» (VC); «per quantos modos muy altos: e maneiras muy subidas: vossa alteza a diuina sapiẽcia *tem yllustrado e alumeado* e de continuo alumea e yllustra» (VC); «(*tem trabalhado* huãa ora.) que pouco tempo *ten soffrido* o trabalho» (EE); «A terçeira he quando, despois que *ten comũgado*, nõ se guarda de pecados» (S);

- 1.4. Há apenas 3 contextos com o verbo *ter* na 1.^a pessoa do plural: «Eis nos *teemos leixado* todallas cousas» (EE); «E nos o *teemos vysto* e fazemos testemunho» (EE); «e pois senhor *temos cõprido* vossa voõtade praza vos de nos deixardes tornar para nossa terra» (V);

- 1.5. Há apenas um contexto com o verbo *ter* na 2.^a pessoa do plural:
«E segundo *tendes ouuydo* foy vingada a morte e payxam de Jhesu Christo pello emperador Vespesiano emperador de Roma» (V);
- 1.6. Os contextos com o verbo *ter* na 3.^a pessoa do plural têm uma presença significativa (10): «assi como muytos que por hũa pequena pallaura doutros que ouçam leixã o bem que ha *teẽ começado*» (VC); «Muitas vezes e em muitas maneiras fallando deus ã tenpo passado aos padres nos prophetas deradeiramente em estes dias nos *teẽ fallado* ã seu filho» (EE); «E çertas tâ grãde pressa veẽ aas ygrejas que semelha aaz de gẽte de Babilonia e *teẽ çercada* de toda parte a çidade de Jherusalem cõ seus çidadãos» (VC); «e os çegos que *teem çarrados* os olhos nom a conheçẽ ajnda que seja cõ elles» (VC); «Per as animalias grossas se entẽdẽ os homẽs mūdanaaes que *teem çarrado* os olhos e as cousas çelestriaaes e spirituaaes» (VC); «pense que sta em huũ campo em batalha com seus jmijgos e que o *teem cercado* que nom pode escapar daly das mãos de seus jmijgos» (VC); «Os sanctos homẽs nõ teem tribulaçoões puras. porque *teem mesturada* a consollaço de deos» (VC); «se entendẽ os religiosos que *tem çarradas* as portas dos cinco sentidos» (VC); «e por nam teerem rezam de lhes fazerem gasalhado nem bẽ os trautarem como *tem jurado* em suas confirmaçoões» (C); «E perdoay agora ha quantos homẽs e molheres vos *ten errado* e vos fezeron pesar de boo coraçõ (S).
2. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (*tinha* + participio):
 - 2.1. Em grande parte das ocorrências, o verbo *ter* encontra-se na 3.^a pessoa do singular: «e des que os *tenia recebidos* leuouos aa sua tenda» (V); «e assi o doctor e jnsignador das gẽtes se gloriaua que *tijnha guardada* a coroa da justiça nõ menos que se todos aquelles que cõuertera perseuerarõ em a fe e vnidade da madre sancta ygreja» (VC); «E o emperador marauilhouse muyto do que *tijnha visto*» (V); «e assy em ho filho *tijnha visto* ho padre» (EE); «e todallas cousas mays familiarmẽte *tijnha visto, e trautado*» (EE); «Mas segundo atençõ e mandamento do coraçõ .s. que o homẽ *tijnha aparelhado* o coraçõ a fazer aquellas cousas onde vjr que compre e faz mester» (VC); «e con o lenço que *tijnha cingido* alinpo os pees que lauara aquelle que cõ a

carne de que era vestido cõfirmou o que diserõ os euãgelistas» (VC); «E tu senhor bem sabias a trayçõ que te *tijnha cuydada* o treedor perdido» (VC); «para comprir e acabar todo mal que *tijnha cuydado e tractado*. e a que o demonio requeresse» (VC); «e pera fazer mal e trayçõ depois êtroy em elle mais subjugãdoo a cõplir e dar cõsêtimêto e execuçom ao mal que *tijnha tractado*» (VC); «Nõ era de naçimento nê por doêça que lhe fosse vijndo, mas por o diaboo que o *tijnha çercado* e lhe toruaua a falla e ouuir» (EE); «a viij. capitollos de San Lucas se diz que cõ phisicos *tijnha gastado* toda sua fazenda e de nenhuõ podia seer curada» (EE); «quando rõpeo as vestiduras lãçou fora a vestidura ou sobrepeliza da ley que *tijnha vestida*» (VC); «ou pouco *tijnha vestido* por seer mais prestes e desembarguado em o seu officio de pescar. Onde Beda diz que Pedro se diz que staua desuestido» (VC); «esto he em cõparaçõ do que ante *tijnha vestido*» (VC); «Enuiando aas gêtes aquello que *tijnha prometido* por tal que os judeus a que a promessa fora dada si quer corressem ou ouuessem enueja dos ditos gentijos e se conuertessem» (VC); «e o sermõ da gloria. e a largueza da graça: a qual deus *tijnha scondida*» (VC); «A ffe solta a lingoa a qual a jncredulidade *tijnha atada*» (EE); «ca o seu corpo *tijnha glorificado* e incorruptuel» (VC); «e veêdo o fariseu que o *tijnha chamado* disse antresi» (EE); «homde Dauid *tijnha edificado* pera sy huõ paaço» (EE); «E depois que foy tornado e confirmado no regno pos por obra mãdar matar os mininos como deãtes *tijnha determinado*» (EE); «a esta soo escoldrinhou deus o coraçom e as rees e de todallas virgeês que auia no mundo a escolheo e a santificou porque morasse em ella corporalmente a qual ja *tijnha criada* com virtudes e abraçaua spiritualmente» (VC); «ca ja entrara em elle quãdo fezera a venda que *tijnha firmada*» (VC); «por tal que aquelle que elle ja *tijnha obrigado* per as suas maas cuydaçoões o obriguasse e teuesse de todo per cõplimento de maaos feitos e obras» (VC); «Pode se ajnda entêder a religiõ per a aruor da figueira a qual o senhor della .s. Christo o qual a cõserua agora. este *tijnha plãtada* per ãtonio e per sam Benedicto e per Agustinho em a sua vinha» (VC); «ja tinha grãde sanha cõtra Jacob pollas pallauras que lhe *tinha ditas*» (V); «O emperador esteue pensando toda a noite nas pallauras que o seu

mestresalla lha *tinha ditas*» (V); «por quanto nom tinha em elles firme creença pollas [pallauras] que o seu mestresalla lhe *tinha ditas*» (V); «E ssom doze nomes dos tribos de Isrrael que ho saçerdote em a ley velha *tinha escriptus*» (S); «e todo o dia largamête correo atee o Tyber, segũdo que a Sibilla *tinha profetizado*» (EE); «E cadahuũ tâto que os *tinha mercados* matauãnos por tirar o tesouro que tinha» (V); «e o que ouuira dos pastores, e o que ella *tinha esperimêtado*» (EE); «conuẽ a saber seu pensamento por que com sua benignidade começara a amar ao que primeiro *tinha auorrecido*» (EE); «e veo diãte do emperador e trouxe cõ sigo o judeu que *tinha segurado* da morte» (V); «*tinhase mostrado* senhor do aar e das cousas que sam em elle» (EE);

- 2.2. Identificámos apenas três ocorrências com o verbo *ter* na 1.^a pessoa do singular: «tomaay prazer comigo que achey ho real que *tijnha perdido*» (EE); «fizeo tarde e prigiçosamente ou ante que a comprisse torney a cayr nos pecados que ja *tinha confesados*» (S); «despois da confissom comungando algũas vezes nom me rrefreey dos pecados, ante torney a cayr nos que *tinha confessados*» (S);
- 2.3. Nas restantes ocorrências, o verbo *ter* encontra-se na 3.^a pessoa do plural: «e as portas *tijnhã çarradas*» (VC); «elles abaixariam aa terra os olhos que *tijnhã alçados* ao ceo» (VC); «e parirõ aquello que em sy *tijnhã escõdido*» (VC); «(que sobejarõ aos que *tijnhã comido*.)» (EE); «E aquelles que a *tijnhã arrêdada* tractarõ mal os seruidores daquelle senhor que forõ ãuiados a receber as rêdas e matarõnos» (VC); «e depois que virom a ty per que elles cobrarõ a dignidade que *tijnhã perdida* seer exalçada e preposta a toda criatura» (VC); «deçiam com grande prazer de louuar a deus com grande voz de todallas virtudes que *tiinham visto* dizendo» (EE); «E os senadores todos em huũ disserõ, que bẽ o *tinhã entêdido* suas pallauras» (V); «mas antes que o emperador enuiasse os judeus tirou a Josep Abaramatia da presam: na qual o *tinhã metido* por ãueja» (V); «atee que viesse a semente a quem *tinhã prometida* ordenada pellos anjos em maõ do medianeiro» (EE); «ca des o principio do mundo atee entom non *tijnham procurado* de trabalhar em boas obras» (EE); «E como bebeo ho moordomo a agua achou vinho e nam sabia donde viesse mas os seruidores

- ho sabiam que *tinham tirado* a agua» (EE); «E como Judas deu o beyjo elles lançaram logo mão em Jesu seu senhor e *tijnhãno legado* e apartauam rijamente aquellas doces mãos» (VC).
3. Pretérito perfeito do conjuntivo (*tenha* + participípio): «e a que ella *tenha esguardado* seja dampnado» (VC); «o primeiro que aja desprezo das cousas terreaes e o segũdo que *tenha esqueçido* o linhagẽ e o parêtesco» (VC); «O nono remedio he que se teës as dictas tẽptaçoões muyto secretas e muyto scõdidas e nõ as *tenhas emcubertas* mas reuela as a teu sabedor e discreto cõfessor» (VC); «pello qual o soberbo e vaõgloriosso defẽde o mal feito ou sua mingoa nom quer conhecer que *tenha errado*» (S); «deue poeer ho olio e crisma segũdo susso he dicto que o bispo *tenha cõsagrado* aquelle anno nouamente» (S); «ou aynda que ho aguardem he per tam pequeno tempo espaaço que ho dito abade nom sse pode tam tostemente reuoluer pera hyr dizimar que elles ja nom *tenham dizimado*» (C).
 4. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo (*tivesse* + participípio): «porque a morte ho auia de manifestar e como esto *teuesse dito* (si-gueme)» (EE); «por que ataa que este sacramento *teuesse rreçebido* non he acabado christaõ se por negligẽcia ou menospreço o leixa de tomar» (S); «(Lazaro se alleuãtou mas saltou fora) ajnda que *teuesse (leguados* os pees e as mãos cõ legaduras)» (VC); «de tal maneira que ajnda que todo o areal dos demonios e toda a sinagoga dos pecadores e toda a cõpanha dos sabedores mūdanaaes e principes fossẽ jũtos e te *teuessẽ çertado*. tu aue todo por huũ pouco de fumo que anda no aar voãdo» (VC); «e como *teuessem acabado* todallas cousas que delle eram escriptas tirando ho do madeiro poserõno no muymento» (EE).
 5. Futuro perfeito do conjuntivo, ou futuro composto do conjuntivo (*tiver* + participípio): «sse *teuer cortadas* as mãos e os pees» (S); «A terceira que depois que o *teuer escondido* que o preze mais que todas outras cousas» (VC); «muy bẽauenturado sera qualquer que vir assy a morte da carne que primeiramẽte *teuer visto* a Christo» (VC); «cõuem a saber depois do matar do corpo. (que *teuer matado*.) » (EE); «e quãdo ha *tiuer achada* poẽna sobre seus hombros ledõ» (EE); «e quãdo ho *tiuer achado*: chama a suas amigas e vizinhas» (EE); «e assy aos rendeiros que a *teuerem arrendada* que tamto que nossos visitantes forẽ no julgado pera uisitar que cada huum este residente ẽ seu benefiçio» (C).

6. Infinitivo pessoal perfeito, ou infinitivo pessoal composto (*ter* + *particípio*): «a qual deues *teer aparelhada* pera fallar lououres de deus e proueito do prouximo» (VC); «e assy meesmo os que comunguã e filhã aqueste sacramêto deuẽ *teer cengida* a voontade e corpo de castidade» (VC); «Alguũs nõ reçoerberã sacramêtos que cuidam *teer recebidos*» (C); «por çerto eu nõ serey alegre nõ contête atee eu tomar vingança e *teer cõprido* todo o que prometi a nosso senhor praza lhe que eu o veja [acabado]» (V); «e assy os ornãmêtos como se ham de gardar e *teer lauados* e limpos» (C); «Aquelle que deseja gloriarse em a cruz e em a paixom do senhor com pensamêto afficado deue de maginar em ella. E principalmête antre as outras cousas: porque deuemos em nossos corações a *teer aficada e apeguada*» (VC); «e em *teer alongado* todo o mal que outrossy he cousa necessaria» (VC); «e assy os homẽs andãdo sobre augoa do mundo per desprezo das riquezas nom reçoerbẽ per ellas da ellaçom e alleuantamento da soberba que se alleuanta muytas vezes por homẽ as *teer desprezadas*» (VC); «Aquelles que comyã o cordeiro tijnhã os pees calçados e assy os que comunguã deuẽ *teer cubertos e guardados* os seus desejos e affeiçoões» (VC); «Leese nos euangelhos o senhor *teer resuscitado* tres mortos» (EE); «mas o que pior he proçoede de a nõ *teerẽ escrita*» (C).
7. Gerúndio perfeito ou gerúndio composto (*tendo* + *particípio*): «e mãtẽ em paz os monjes ou claustraaes que viuem em cõgreguaçõ *teẽdo çarrada* a porta de silêçio a ssy mesmo» (VC); «E se nos deuemos humildar *teẽdo cõpridos* os mandamêtos quãto mais quando leixarmos de comprir muytos daquelles» (VC); «Mas *teẽdo* o coraçom *posto* nas cousas do mundo uaãs et sem proueyto e consinfido nos pecados e nõ contradizendo como deuera e podera se quisera» (TC); «Outorgame outrosy senhor meu deus que *teẽdo lançada* mão ao arado e auẽdo preposito de te seguyr per stado de milhoramêto de vida nõ torne a cara atras per feito ou per preposito» (VC); «e cospio em os seus olhos e *tendo postas* suas mãos sobre seus olhos preguntou lhe si vija cousa alguã e paroumentes» (VC).
8. Futuro perfeito do indicativo, ou futuro do presente composto (*terei* + *particípio*): «E assy acabado o año *teeras saudada* ou *dicta* a cadahũa das dictas chaguas sua oraçõ ou saudaçõ» (VC).

Há um conjunto de ocorrências com o verbo auxiliar no pretérito perfeito que não tem equivalência com nenhum tempo composto atualmente aceite pelas gramáticas: «A quinta cousa que penses ou as de pensar acerca deste sermon he que fez Jesu ou que maneira *teue acabado* o sermão de que falou» (VC); «e depois que a *teue achada* fez allegria e festa com suas amigas e vezinhas» (VC); «e assy se mostra que *teue aparelhada* a vontade de morrer por Christo» (EE); «(a qual *teue atada* ã huã lãço.)» (VC); «porque ajnda que corporalmente se alõguase o seu amor sempre o guardou firmemente e *teue apeguado* no coração» (VC); «Depois que o dyaboo *teue vãcido*. foy scripto sobre sua cabeça. aqeste he o rrey dos judeos» (VC); «E segundo diz Theophillo. depois que os judeus *teuerõ feitas* todas cousas que perteçãã pera o prãder» (VC); «E depouys que *teuerõ acabado* todallas cousas segundo a ley do senhor, voluerõse a Galilea a sua çidade de Nazareth» (EE); «E depouys que o *teuerom açoutado* o matarom» (EE).

3. Particípio antecedido do verbo *ter* com função de adjetivo

Como já referimos, nem todos os contextos em que ocorre o verbo *ter* seguido de um particípio passado configuram um tempo composto. Em muitos casos, o particípio que vem depois do verbo tem a função de adjetivo.

Em grande parte dos contextos em que o particípio tem a função de adjetivo, o verbo *ter* encontra-se no presente do indicativo.

Na construção *ter* + *ordenado*, quando o verbo auxiliar se encontra no presente do indicativo, o particípio tem a função de adjetivo: «Deuemos fazer oraçõ a Deus, nõ por que mudemos o que elle *tem ordenado*, mais por que ganhemos que elle cõpra sua ordenãça pellas orações dos ssanctos» (S); «Por que no começo da oraçõ foy dito que rrogasemos a Deus nom por mudar ssua vontade, mais por que nos de ho que *tem ordenado* des ho começo do mũdo» (S); «em maneyra que os homẽs fazẽdo oraçõ mereçan rreçeber o que Deus *tem hordenado* de dar ante do começo do mũdo» (S); «Nõ serõ pero enganados por que nom se podẽ perder aquelles que deus *tẽ ja ordenados* para a saluaçõ» (VC).

O mesmo sucede com *ter* + *aparelhado*: «e nos *tem aparelhada* a gloria» (S); «Despois que ho saçerdote ha rreçebida ha oferta e *ten aparelhada* ha hostia e ho callez cõ o uinho segundo he dicto, lauasse as mãaos» (S); «nem subio em pensamẽto de homem o que deos *teem aparelhado* aos que o amã» (EE); «nem sobyo no coraçõ do homem o que deus *tem aparelhado* aos que ho amã» (EE);

«e tristeza e temor quando vee que *tem aparelhado* alguñ perigoo ou dampno» (VC); «e coração do homẽ nõ podesse cuydar as cousas que deus aparelhou aos que o amã. a qual cousa certo he quanto ao que lhes *tem aparelhado*» (VC); «os quaaes se priuissent a dãpnaçõ que *teẽ aparelhada* elles meesmos se chorariã e mesturariã seu plãto cõ as lagrimas dos escolhidos» (VC); «A quinta razõ he que se tu cuyddas a alteza e nobreza do guallardoamento e merçee da gloria que *teẽ prometida e aparelhada* aaquelles que fazẽ as obras das virtudes aa hõra de deus» (VC).

Com *ter* + *perdido* há também algumas ocorrências: «e assy faço cõta que *tenho perdido* o corpo» (VC); «E se de bebydiçe de todo *ten perdido* ho êtêdimento e rrezon» (S); «Qual homẽ de vos outros que tem çem ouelhas se perder hũa dellas nõ leixa as nouêta e noue em ho deserto e vaa aquella que *teem perdida* atee que ha ache» (EE); «nosso he aquello que *tees perdido e escusado* e forçosamête e per crueldade nos he roubada aquello que vaãmête despendes» (VC); «Que cousa he auida em este mũdo por mais sandia de nõ curar de cobrar as cousas que *teemos perdidas*» (VC).

Outras ocorrências com o verbo *ter* no presente do indicativo seguido de um participio com função de adjetivo são as seguintes: «Ay de mym que calley, que eu som o homẽ que *tenho eçujados* meus beiços» (EE); «que fazendo bê façaes emmudeçer a ygnorancia dos indiscretos como filhos e nõ como quem *teẽ emcuberta* ha liberdade por mallicia» (EE); «Senhor estom a ty aparelhadas has minhas mãos e *tenhoas abertas* pera obrar os teus mandamêtos» (TC); «E agora me *teês negado* o senhorio, e nõ me euiaste o tributo» (V); «O que mata ladrom que *tẽ atado ou preso* deue seer desposto» (S); «se alguñ clerigo ou rreligioso induze alguñ que faça alguñ voto ou juramento ou promisson pera eleger sopultura ã sua ygreja ou mosteiro ou nõ rreuocar se ha *tẽ elegida*» (S); «E as mãos que *tem cruzadas* he tanto como sse disese: rrogo pella cruz e payxã» (S); «he quebrãtado e anojado nas cõtrariedades dellas quãdo lhe aconteçem das quaaes cousas nõ ha hy reçeoo alguñ nõ medo alguñ aquelle que *tem fundada* a casa sobre a pedra» (VC); «E ajnda o que peor he que taaes como estes algũas vezes se cheguã ao altar sem se auer reconciliado cõ seu jrmaõ que *tem offendido e anojado* bebêdo e comêdo juyzo pera sy» (VC); «Aquelle pois que *tem pendorado* e em sua mão todo o mũdo nom pode caber e star retheudo em huñ sepulcro» (VC); «e os ditos jntitullados renunçiẽ as ditas ygrejas e benefiços que assy per o dito modo *tem jntitullados*» (C); «Ca entõçe asi *tem legado e embargado* o poderio como nos outros ante que lhe fose dada a cura ou liçẽça pera cõfesar» (S); «Ho quarto o que *ten corta-*

do alguñ mēbro ou algũa ēfermidade no corpo, asy como o que *ten cortada* a maão, ou o pee, ou os dedos da maão que non posa tomar ha ostia, ou que *ten cortados* os mēbros generatiuos» (S); «mas nõ curamos dos jrmaãos que ja *teemos cōmouidos* e asanhados por nos callarmos cõ auuiamēto amargoso» (VC); «e *teemos scripto* em o pēsamēto estas cousas Grego» (VC); «o homēs de dura cabeça e que nom *tēdes mouidos* os corações nē os ouuidos» (EE); «E que nom *tendes constrãgidos* os corações» (EE); «Os que nõ percalçarã misericordia agora a *teẽ percalçada*» (EE); «Per as animalias grossas se entēdē os homēs mūdanaaes que teem çarrado os olhos e as cousas çelestriaaes e spirituaaes: e *teẽ nos abertos* aas que sã terreaaes e mūdanaaes» (VC); «e nõ tenha escusa dizendo que nõ sabem nē *teẽ escritas* as ditas cousas» (C); «Aquelle cujo entendimēto serue a deus e que a voõtade de todas partes *teẽ jnclinada* em elle» (VC); «O pã he a doctrina da justiça perfeita a qual nõ podē tomar se nõ aquelles que *teẽ acostumados* os sentidos açerca das cousas spirituaaes» (VC); «Onde Crisost. diz que aquella he a gloriosa cõtinentia e castidade nom a que nom podem elles fazer per neçessidade mas aquella que *teẽ apertada* voõtade do sancto propósito» (VC); «antes lhes toman seus dereitos e *teẽnos subjugados*» (S); «Nõ he piadoso o padre que nõ da as cousas necessarias aos filhos cuja neçessidade *teem conhecida*» (EE); «nõ pode veer a face de deus. porquanto a *teem cuberta* e veu ou pano lançado em ella» (VC)

Alguns contextos apresentam o verbo *ter* no pretérito imperfeito do indicativo: «nũca se quitou nem reprehēdeo da maldade que *tijnha cõcebida e cuydada*» (VC); «porque per a duuida que *tijnha* de elle resurgir quasi reuolueo ou *tijnha reuoltas* as costas em a façe do senhor» (VC); «E porem os magos per espiaçom de deus entendiam que aquelle que em ella parecia *tijnha tri-lhada* toda a soberua antijga do mundo com sua humildade muy baixa» (VC); «a largura da terra que he spaciosa e grande lhe falleçera de tal guisa que nom *tijnha* onde enclinasse a cabeça tam complido era de miserias. mas *tijnhaa dependurada*» (VC); «a qual deue gardar depois das mazelas que antes *tinha lauadas* per o bautismo» (S); «E quãdo Pilatus soube que tam grandes vallas e tã asinha avya feytas o emperador e tam estreitamēte os *tinha apertados*» (V); «tu que aqui leixaste os fracos que *tijnhas encomẽdados* sem cura e sē deffenssõ humanal» (VC); «e fallauã como aquelles que nõ *tijnhã prouada* a sua fraqueza a qual cousa se mostrou per obra» (VC).

No imperativo há apenas um caso: «*teẽde çingidos* vossos lōbos» (EE).

Conclusão

No final do século XV, os tempos compostos com o verbo *ter* conviviam com os tempos compostos com o verbo *haver*. Os primeiros, introduzidos inicialmente na oralidade, impunham-se já na escrita, embora os tempos com o verbo *haver*, como dão testemunho os primeiros livros impressos em língua portuguesa, têm uma frequência mais significativa.

O fenómeno da substituição do verbo auxiliar *haver* pelo auxiliar *ter* nos tempos compostos vai agudizar-se a partir do século XVI, tendo o verbo *haver* um uso bastante restrito na língua portuguesa atual. Na oralidade praticamente não se utiliza e na escrita soa a algo entre o erudito e o arcaico.

Nem todas as ocorrências da construção *ter* + participio passado correspondem a um tempo composto no *corpus* por nós analisado. Num número significativo de casos, o participio tem a função de adjetivo, sobretudo quando o verbo auxiliar se encontra no presente do indicativo.

Referências

- MACHADO, José Barbosa. **Evangelhos e epístolas com suas exposições em romance**. Braga: Edições Vercial, 2008.
- MACHADO, José Barbosa. **Tratado de confissom**: edição e estudo. 5. ed. Braga: Edições Vercial, 2015.
- MACHADO, José Barbosa. **Constituições de D. Diogo de Sousa**. 5. ed. Braga: Edições Vercial, 2016.
- MACHADO, José Barbosa. **História do Mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma**. 5. ed. Braga: Edições Vercial, 2016.
- OSÓRIO, Paulo (2004). **Contributos para uma caracterização sintáctico-semântica do português arcaico médio**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004.
- SAXÓNIA, Nicolau de. **Vita Christi** (Edição e estudo de José Barbosa Machado). Braga: Edições Vercial, vol. I, II e III, 2010-2015.
- SILVA, Jaime Ferreira da e OSÓRIO, Paulo. **Introdução à história da língua portuguesa**. Lisboa: Edições Cosmos, 2008.
- VERCIAL, Clemente Sánchez de. **Sacramental: edição e estudo** (Edição e estudo de José Barbosa Machado). S.l. Pena Perfeita, 2005.

WIGGER, Lars-Georg. Die Entwicklungsgeschichte der romanischen Vergangenheitstempora am Beispiel des Pretérito Perfeito Composto im Portugiesischen. Tübingen: Neuphilologischen Fakultät der Universität Tübingen, 2005.

Recebido em 3 de outubro de 2019

Aceito em 7 de novembro de 2019.

O TEXTO EM CENA: DIALOGISMO E INTERAÇÃO
NO ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS
NO 6.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

THE TEXT ON SCENE: DIALOGISM AND INTERACTION IN THE
TEACHING OF THE TEXTUAL GENRE *FAIRY TALE* IN THE SIXTH
YEAR OF THE ELEMENTARY EDUCATION SCHOOL

Gerson Rodrigues da Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
professorgersonrodrigues@gmail.com

Alberto Hércules dos Santos Coelho Barbosa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
alberto.hercules@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo geral identificar nas teorias do dialogismo, a partir de Bakhtin e de pesquisadores de suas ideias, estratégias de ensino do gênero textual conto para o desenvolvimento de habilidades de leitura a ele associadas. Temos como hipótese que implementar o dialogismo através da leitura de textos que se relacionam, num processo de intertextualidade explícita ou implícita, comparando-os em perspectivas textuais e contextuais, pode contribuir para uma compreensão leitora mais eficiente dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para testar essa hipótese, estabelecemos as seguintes etapas de pesquisa: diagnosticar, utilizando perguntas elaboradas de forma tradicional, o nível de compreensão textual dos alunos através de um teste inicial; avaliar os resultados parciais obtidos; implementar leitura diversificada e em diferentes semioses da história da "Chapeuzinho Vermelho", promovendo relações dialógicas entre os textos, a música e o vídeo; avaliar os resultados parciais e implementar o diagnóstico final.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; ensino de leitura; intertextualidade; conto de fadas

¹ Este artigo é síntese de BARBOSA, Alberto Hércules dos Santos Coelho. **O texto em cena:** dialogismo e interação no ensino do gênero textual conto de fadas no 6.º ano do Ensino Fundamental. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, dissertação de Mestrado Profissional em Letras, 2018, 101 p., sob a orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva.

ABSTRACT:

This work has by general objective to identify in the dialogism theories, from Backthin and researchers of his ideas, teaching strategies of the textual gender tale to the development of reading abilities associated to it. We have as a hypothesis that to implement the dialogism through the reading of texts that relate to each other, in an explicit or implicit intertextuality process, comparing them in textual and contextual perspectives, may contribute to a more efficient reading comprehension of the sixth year's students of the Elementary Education. To test this hypothesis we have established the following goals: to diagnose, through the application of traditional questions, the reading comprehension level of the students through an initial test; to evaluate the initial results obtained; to implement diversified reading and in different semiosis of the "Chapeuzinho Vermelho" story, promoting dialogical relations among the texts, the song and the video; to evaluate the partial results and to implement the final diagnostic.

KEY-WORDS: dialogism; Reading teaching; intertextuality; fairy tale.

Introdução

É consenso entre educadores que os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental têm grandes lacunas na leitura, e muitas vezes habilidades de interpretação simples não são alcançadas, mesmo numa leitura orientada. Essas dificuldades são ocasionadas por causas diversas, que envolvem o próprio trabalho pedagógico, problemas de infraestrutura, problemas familiares, sociais e etc., causas que este trabalho não tem condições para avaliar e discutir.

Interessa a esta pesquisa este problema formulado a partir da seguinte questão: buscando aumentar o repertório de leitura dos alunos do 6º ano, aliado a uma melhora na qualidade do ato de ler, de que maneira teorias como o dialogismo e a interdiscursividade podem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura importantes para a construção de sentidos?

Para responder a esta questão, temos como hipótese que os estudantes, ao terem contato com diferentes textos do mesmo gênero, dentro de uma perspectiva intertextual, interdiscursiva e dialógica, podem desenvolver as habilidades de leitura que serão descritas na fundamentação teórica deste trabalho.

Assim, este estudo pretende trazer para o debate e verificar na prática uma teoria tão discutida hoje, aproximando as esferas acadêmica e escolar, buscando

desenvolver nos alunos habilidades que os tornarão leitores eficientes e com conhecimento de mundo. Justifica-se este trabalho também por instrumentalizar os professores com estratégias de ensino que privilegiem o texto como objeto de aprendizagem e lugar de interação, tornando as aulas de língua portuguesa mais contextualizadas e próximas da realidade que o aluno vive.

Após o desenvolvimento da fundamentação teórica norteadora da pesquisa, será desenvolvida uma proposta de intervenção constituída de atividades que, utilizando como linha teórica o dialogismo, busquem desenvolver habilidades de leitura explicitadas ao longo da proposta de intervenção, conforme o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, ora denominada SEEDUC (2012).

As etapas da pesquisa serão descritas na metodologia.

1. Um pouco de teoria

Os estudos linguísticos do Ocidente sofreram grandes modificações ao serem influenciados pelos postulados de Mikhail Bakhtin e seu círculo no século XX, e importantes mudanças nos conceitos de língua, discurso e comunicação ocorreram entre os nossos estudiosos (CAMPOS, 2006).

Por isso, para trabalhar com a teoria do dialogismo e seu autor Bakhtin, destacamos suas ideias e citamos alguns estudos de autores que repercutem o teórico no Brasil, a fim de, juntamente com o conceito, apresentar as mais importantes discussões sobre ele entre os principais pesquisadores brasileiros.

1.1 Conceitos de língua, texto e leitura e suas relações dialógicas

Para Bakhtin (2014), o conceito de língua está ligado diretamente à noção de interação verbal:

... na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (p. 98)

A língua, no domínio da manifestação, é essencialmente dialógica porque envolve diferentes locutores numa comunidade, em processo de interação. Ela pode ser dividida em unidades para estudo e análise – sons, palavras, orações –, mas sua realização se dá a partir de um pressuposto: "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana." (BAKHTIN, 2003, p. 261). O enunciado é, então, a manifestação concreta da língua, sua unidade real de comunicação: "Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua." (Ibidem, p. 265).

Essa noção é importante para nosso estudo porque situa a língua no campo da significação e da comunicação, com implicações bem práticas para seu ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs (BRASIL, 2001), constroem sua própria definição de língua como "... um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade." (p. 22), ou seja, a partir desse conceito, estabelece um ensino que privilegie a interação, a comunicação efetiva e integradora, que reconhece seus sujeitos, seu contexto e suas intenções.

Isso porque "A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*" (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor)

Ora, se a língua manifesta-se através dos enunciados, estes são "...de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante." (BAKHTIN, 2003, p. 271), pois "Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)" (Ibidem, p. 272). Os enunciados integram uma "cadeia discursiva" em que estão em constante interação: cada enunciado aguarda uma resposta, uma reação, e vão se alternando ininterruptamente, formando a comunicação discursiva. Bakhtin (2003) define mais diretamente:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma

compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro [...]. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso [...] (p. 275).

Ao estabelecer o enunciado como unidade real e delimitada pelos enunciadores, o teórico russo atribui ao ato de enunciar as seguintes características: único, irrepetível (à medida que acontece uma única vez, ele só pode ser citado, não repetido), dependente de contextos extralinguísticos para sua compreensão plena.

Essa é uma visão importante para a nossa proposta, pois prenuncia um trabalho com a língua que parte de uma realidade concreta, de um contexto. Brait e Melo (2016) afirmam que "As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social..." (p. 65). A comunicação efetiva e seu tempo são objetos de análise considerando as enunciações individuais da cadeia discursiva.

Assim, os elementos dessa cadeia, os enunciados, são constituídos, segundo o autor russo, de três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – que se organizam num determinado campo de utilização da língua em gêneros do discurso, que Bakhtin define como "*tipos relativamente estáveis* de enunciados." (2003, p. 262). Essa organização se dá a partir do falante e de suas escolhas de conteúdo e estilo, pois "Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)" (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Aqui é importante uma distinção feita por Rojo (2005). A autora faz uma divisão "metateórica" em dois campos diferentes de análise: a teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e a teoria dos gêneros de texto (ou textuais). A primeira leva em consideração, sobretudo, o estudo das situações de produção dos enunciados, seu contexto sócio-cultural, ligada às ideias bakhtinianas. A segunda centra-se na análise da materialidade textual, da estrutura do gênero.

Embora de cunho mais teórico, essa é uma discussão importante para o ensino de Língua Portuguesa por dois motivos: como as orientações curriculares oficiais organizam o ensino pela via dos gêneros, acaba havendo uma tendência de se abordá-los apenas pela segunda teoria, da análise estrutural e

formal, muitas vezes sem considerar o contexto de produção daquele gênero e sua relação com outros textos.

É nesse sentido que o trabalho, tendo como pano de fundo o dialogismo que ora propomos, aqui se insere: uma perspectiva que equilibre as duas vertentes para um trabalho com o texto escrito de maneira mais consistente.

Essas definições norteiam o trabalho com o texto em sala de aula segundo a perspectiva do dialogismo e da interação. Por ser, segundo a concepção de Bakhtin registrada por Barros (2005), "... produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. [...]" (p. 26 – 27), o texto deve ser trabalhado como enunciado, em relação com outros textos e considerando sua temporalidade.

Por isso entendemos que a leitura de um texto é um ato "responsivo" nas palavras do autor russo, o que coloca o leitor de um texto em função ativa no processo de enunciação e resposta. É uma perspectiva que também postulam Koch & Elias (2008), assumindo uma concepção de leitura em que o sentido do texto é construído a partir da interação entre autor-texto-leitor, sendo uma "... atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (p. 11), considerando conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais.

Entendemos também que os gêneros são manifestações concretas dos enunciados orais ou escritos, aparecendo dentro de um suporte: no caso da notícia, por exemplo, pode ser o jornal, revista, *site*, televisão. Essa manifestação acontece também numa semiose, que é definida por Peirce (1974) como a inter-relação de três componentes: signo, objeto e interpretante dentro de um processo de significação, de atribuir significado a um signo.

Essas concepções apontam para um trabalho com língua portuguesa muito mais amplo do que a mera metalinguagem e reconhecimento de estrutura textual, sugerindo caminhos que busquem a formação de um leitor eficiente e crítico, conhecedor das diversas possibilidades que o texto oferece para produzir sentidos, do contexto de produção e de sua capacidade de produtor de textos relevantes.

A partir dessa perspectiva é que, como aporte teórico, muito podem contribuir os conceitos de dialogismo, muitas vezes assumindo outros nomes, como "polifonia" e "intertextualidade", que são abrangentes e importantes por caracterizar e discutir o caráter de interação da linguagem, colocando-a não só no prisma da comunicação pura e simplesmente, mas como mediadora das relações humanas e dialógicas.

Essas relações dialógicas se dão através das inter-relações dos conceitos que expusemos aqui: a cadeia discursiva, composta de enunciados que se alternam o tempo todo em forma de gêneros textuais/discursivos, também se compõe de enunciados que se relacionam em sua constituição, ou seja: enunciados são formados a partir de outros enunciados.

O dialogismo se estabelece assim à medida que incorporamos ao nosso enunciado o enunciado do outro, sempre. Por isso o autor afirma que "Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilaridade [...] assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos" (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Aqui há a descrição de que essas relações de diálogo entre os enunciados os formam, configuram o *dialogismo* que constitui a linguagem.

Bakhtin nos diz que "O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas" (2003, p. 298) porque sua constituição se dá a partir do diálogo que estabelece com outros enunciados anteriores e posteriores: uma atitude responsiva e promotora de nova atitude responsiva na cadeia discursiva, como elo dessa cadeia.

O dialogismo é, então, um dos motivos de a leitura ser uma atitude responsiva, uma atitude ativa do leitor na construção do sentido, pois "O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados." (BAKHTIN, 2003, p. 313). Ao ler um texto-enunciado, que também foi construído a partir de outros enunciados repletos de elementos extralinguísticos, o leitor atribui sentido a partir de sua atitude responsiva e enunciativa.

Como participantes da construção ideológica do sentido, os integrantes da enunciação têm seus discursos marcados por vozes diversas: é um processo definido por Fiorin (2016): "Todo enunciado constitui-se a partir de um outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes" (p. 27).

Daí a noção do conceito de dialogismo como constitutivo da linguagem, ou seja, como premissa da comunicação e da interação: estabelece-se sempre uma relação, seja de concordância, discordância, aceitação, negação, polêmica e etc.

Barros (2011), discutindo Bakhtin, ainda afirma que "A alteridade define o ser-humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro..." (p. 28). É o que também postula Brait (2005), dissertando a respeito das ideias de Bakhtin sobre diálogos: "A complexidade do pensamento bakhtiniano, que rejeita a

dominância de leituras excludentes, configura uma filosofia da linguagem que, concebendo o *eu* e o *outro* como inseparavelmente ligados e tendo como elemento articulador a linguagem [...]" (p. 12).

Acreditamos que essa concepção será aos poucos compreendida pelos alunos, embora sem toda a nomenclatura teórica, através do trabalho com o segundo conceito de dialogismo, mais palpável, mais perceptível e necessário de ser trabalhado no ensino de língua: o diálogo entre textos. E esse diálogo acontece de maneiras diferentes.

Bakhtin chama de concepção estreita de dialogismo, segundo Fiorin (2016), maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso:

A palavra usada entre aspas, isto é, sentida e empregada como palavra do outro, e a mesma palavra (como alguma palavra do outro) sem aspas. As gradações infinitas no grau de alteridade (ou assimilação) entre as palavras, as suas várias posições de independência em relação ao falante. As palavras distribuídas em diferentes planos e em diferentes distâncias em face do plano da palavra do autor. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

Essas vozes alheias podem ser incorporadas ao enunciado de duas formas, segundo Fiorin (2016): a) discurso abertamente citado e destacado do discurso onde aparece, que Bakhtin denominou "discurso objetivado" e b) discurso internamente dialogizado.

Como uma outra forma de dialogismo diz respeito a um diálogo direto entre os textos, aqui é preciso fazer algumas observações sobre o termo *intertextualidade*. Fiorin (2016) observa que este termo não aparece na obra de Bakhtin. Ele foi popularizado por Julia Kristeva em sua apresentação de Bakhtin na revista *Critique*, na França, em 1967. Aqui a semioticista chama de texto o que o teórico russo chamava de enunciado, definindo a noção de dialogismo por intertextualidade, configurando um uso equivocado:

Este uso é inadequado, porque há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. (FIORIN, 2016, p. 57)

Em outra obra (FIORIN, 2011), o autor assevera que "A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo." (p. 30).

Assim, utilizaremos a concepção de intertextualidade como diálogo entre os textos, como uma estratégia para construir o repertório polifônico dos alunos com diferentes textos em diferentes semioses. Essa perspectiva será explicitada na descrição da proposta de intervenção.

Para este trabalho utilizaremos o conceito mais estreito de intertextualidade de Koch & Elias (2008), que vão definir como "intertextualidade explícita" o texto que cita a fonte do intertexto, o que corresponde ao "discurso objetivo" de Bakhtin; e de "intertextualidade implícita" a não citação expressa da fonte do intertexto, "... cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias" (p. 92).

Assim, no trabalho com a intertextualidade sob a perspectiva do dialogismo, há a oportunidade de ampliar o repertório de leitura dos alunos através de atividades que explorem todas essas possibilidades de construção do sentido e reflexão sobre a leitura, mobilizando conhecimentos linguísticos e de mundo, apoiados na concepção bakhtiniana de que todo texto tem um sentido plural. Além disso, proporcionaremos ao aluno a possibilidade de ver recriada em outras semioses os textos lidos, ampliando ainda mais a noção intertextual, ou seja, buscando uma visão mais abrangente do quanto um texto pode dialogar com outro texto em diferentes suportes, sendo recriado e repercutido.

1.2. Elaborar atividades de leitura: explorando as possibilidades do texto

As atividades de leitura que serão descritas na proposta de intervenção têm como premissa os alunos a quem essas atividades são direcionadas. Como observa Rodrigues (2012), "[...] o aluno deverá ser parte fundamental desse processo de interpretação ao se considerar o contexto em que ele interage, quais as suas experiências que ativarão determinados conhecimentos e facilitarão o processo de interpretação de textos." (p. 54).

Acreditamos que essa proposta está adequada à teoria que propomos aqui: o enunciado da questão levará em conta os fatores extralinguísticos dos alunos, que Bakhtin definiu como dialógicos, para sua construção, em processo de diálogo permanente.

Lemos (2011) observa que "O processo de aquisição da linguagem vem sendo entendido como construção ou maturação de um conhecimento sobre a língua do qual decorre, portanto, seu uso ou instanciação." (p. 37). Essa é uma concepção que está de acordo com as orientações teóricas mais recentes e com as orientações legais também, pois os PCNs (BRASIL, 2001) postulam um ensino através de gêneros textuais, viabilizando o acesso do aluno à diversidade de textos que circulam na sociedade, proporcionando leitura, interpretação e produção.

É preciso ressaltar que um ensino que busca equilibrar as concepções de gêneros textuais e gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana é um ensino que privilegia a enunciação como objeto de estudo, ou seja, a língua manifesta em situações reais de uso. Santos, Riche e Teixeira (2013) também postulam essa concepção de trabalho:

[...] o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção. Essa abordagem, que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa. (p. 16)

Essa é, portanto, uma postura fundamental para um ensino de língua materna que busca uma aprendizagem crítica e que acontece com base no uso real da língua, de suas manifestações concretas e variadas. É uma concepção também que integra gramática e texto numa análise mais completa.

A partir dessas considerações, o texto assume lugar central nas aulas de língua portuguesa. E seu protagonismo precisa estar claro para o aluno, para que ele perceba a manifestação concreta da língua em suas diversas possibilidades e a importância de conhecer, refletir e participar dessas manifestações.

É necessário considerar que o texto precisa fazer sentido para o aluno, para que o aluno possa atribuir sentido ao texto. Leitura, assim, torna-se uma via de mão dupla, em que:

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. (Santos, Riche e Teixeira, 2013, pg. 41)

Entendemos que a experiência de leitura na escola precisa ir além da experiência pedagógica e da avaliação; a leitura na escola necessita buscar o prazer do ato de ler e realizar no aluno, através desse ato, uma consciência de si e do mundo, das convergências e contradições, questionamentos e busca de respostas para essa relação complexa e indissolúvel, mediada pela linguagem, e o processo de leitura, portanto, orientado pelo professor, deve caminhar na direção da autonomia do aluno. Amadurecer o leitor é buscar sua independência, fomentar e respeitar suas escolhas, trazer para a sala de aula textos de seu universo. Por isso as atividades propostas para cada texto não devem atrapalhar, mutilar a leitura – apresentando apenas trechos de textos sem explicação de seu contexto –, mas viabilizá-la, proporcionar a experiência da intertextualidade e provocar reflexões através do dialogismo, já discutidos neste capítulo.

Assim, para que possamos realizar essas ideias, procuramos elaborar para a proposta de intervenção:

[...] atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e aspectos contextuais. (Santos, Riche e Teixeira, 2013, pg. 48)

A pré-leitura pode consistir em perguntar aos alunos sobre o texto, se já ouviram falar, o que sabem dele; antecipar expectativas através do título; utilizar uma semiose diferente que tenha uma relação intertextual com o texto – uma música, um vídeo e etc.

A leitura deve ter a orientação do professor. Se for uma história, deve contar com recursos como a entonação ou atividades gestuais. Além disso, pode ter a participação dos alunos: cada um lê um determinado trecho do texto, cada aluno assume a voz de um personagem e etc.

A pós-leitura também pode relacionar o texto a outros textos, inclusive de semioses diferentes; pode abarcar o comentário dos alunos sobre o que foi lido, suas impressões, o que entenderam, o que gostaram, o que não gostaram e etc.

Assim, no processo de leitura do texto, já se terá desenvolvido reflexões para a resolução das atividades de leitura que serão propostas, além de, talvez, se ter despertado interesse pelo texto, por sua história, por seu tema.

Os exercícios, então, não devem ser de mero reconhecimento textual. Questões que partem de um único texto e indagam quantos personagens há,

como são, como agem; ou que "mutilam" o texto para que haja mero reconhecimento gramatical podem não explorar toda uma gama de possibilidades que o texto oferece nas perspectivas que foram descritas.

Os exercícios devem ser para os alunos desafios a serem resolvidos, devem promover a reflexão e alargar os horizontes da leitura do texto, auxiliando o estudante na construção de novos sentidos, na identificação de vozes que falam naquele texto, segundo a perspectiva bakhtiniana, na interlocução com outros textos e, sobretudo, conscientizá-lo de sua língua em processo pleno de manifestação.

É em busca dessas perspectivas que, para tais atividades, adotaremos como metodologia para a criação dos comandos das questões as orientações de Rodrigues (2012):

- (1) Observe uma perspectiva dedutiva: analisem-se os descritores – ou quaisquer outros elementos que sirvam de guia para a construção de questões – antes de se apresentarem os comandos propriamente ditos;
- (2) Utilize o texto do próprio descritor antes do comando da questão – mesmo que de forma indireta –, para que não se perca o foco na habilidade trabalhada;
- (3) Procure não pensar as questões como meros exercícios; proponha-se em cada uma um problema a ser resolvido, que se torne um desafio para o aluno;
- (4) A resposta comentada não deve ser um mero gabarito. Tente articular as respostas com uma proposta de trabalho. Lembre-se de que o objetivo maior será o de tornar os alunos proficientes nas habilidades trabalhadas;
- (5) Direcione uma fundamentação mais detalhada para o texto das orientações pedagógicas. Se achar necessário, indique uma ou outra fonte em notas, evitando poluir a resposta. (pg.73)

Elaborar questões para que os alunos respondam abrange uma série de envolvimento: o currículo que se está aplicando, o material escolhido, as orientações legais para o ciclo trabalhado, o Projeto Político Pedagógico da escola e o aluno, sua percepção de leitura, seu grau de entendimento e etc.

Essas questões não podem ser negligenciadas, tampouco ignoradas no trabalho autoral do professor em sua atuação pedagógica. E quando dizemos trabalho autoral, nos referimos não só à elaboração de questões, mas também

à adaptação de exercícios já prontos que nos são entregues para trabalhar com os alunos, seja nos livros didáticos, seja em materiais produzidos por entidades educacionais.

Aqui cabem algumas observações sobre a escolha do gênero textual conto de fadas para este trabalho. Além de constar na maior parte dos currículos do 6º ano do ensino fundamental, o conto é, nas palavras de Kraemer (2009):

Da ordem do narrar, [...] caracterizado formalmente pela brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), pelo envolvimento de poucas personagens, pelo espaço físico diminuto (lugar único), e pelo tempo marcado por um período muito curto, o que agiliza a análise em um contexto real de sala de aula, uma vez que os gêneros literários mais extensos exercem, na maioria das vezes, menor atração aos alunos e, com efeito, menor adesão deles ao processo. (pg. 4)

Considerando que há grandes possibilidades de os alunos do 6º ano terem pouca experiência de leitura e considerando a difícil realidade de infraestrutura da escola pública, a dificuldade de acesso e reprodução de materiais, objetivamos utilizar o conto porque também facilita o trabalho do professor através de material impresso, sem perder grande tempo com cópias à mão.

Especificamente em relação ao conto de fadas para leitura infantil, há outro aspecto importante a se ressaltar:

A presença da magia como um elemento capaz de modificar os acontecimentos é o que distingue o conto de fadas. Esse elemento, porém, raramente é manipulado pelo herói, mas por seu auxiliar ou por seu antagonista, pois a personagem principal, aquela que dá nome à narrativa (Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela, João e Maria), é pessoa desprovida de qualquer poder. Por essa razão, o leitor pode se identificar com ela, vivenciando, a seu lado, os perigos por que passa e almejando uma solução para os problemas. (ZILBERMAN, 2012, p. 141)

Assim, por se tratar de um gênero textual literário, há a possibilidade de fomentar a fruição na leitura, despertando no aluno o prazer de ler, transformando a leitura escolar não só em mero trabalho pedagógico obrigatório, mas em algo estético também, além do fomento à criatividade e imaginação na construção de sentido que o leitor realiza. Por isso objetivamos construir uma proposta de intervenção que diversifique o processo de leitura através de diferentes textos em diferentes semioses, considerando o aluno como interlocutor e participante

das atividades propostas, atendendo a pressupostos teóricos e legais em busca de um ensino de língua portuguesa mais eficaz.

2. Traçando rotas: a metodologia da pesquisa

2.1. A pesquisa-ação e o docente: diagnosticando e repensando sua prática

A técnica de pesquisa utilizada para este trabalho será a da pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), é constituída das seguintes etapas: identificar um problema, planejar uma estratégia de solução, implementar e avaliar as estratégias planejadas e descrever e discutir os resultados.

Considerando que a pesquisa-ação é método de diagnóstico e aprimoramento da prática, o professor pesquisador, ao tomar a sala de aula da educação básica como contexto de pesquisa, está embasando sua prática com um arcabouço teórico que propicia o reconhecimento dos problemas, sugerindo caminhos para resolvê-los. Sendo assim, a pesquisa-ação é o método mais eficaz para uma proposta de intervenção na prática docente, além de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental.

2.2. Participantes e local de estudo

Os participantes desta pesquisa são alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. São cerca de 40 alunos no total, com faixa etária que varia entre 11 e 14 anos. No tocante à leitura, a turma não tem o hábito de ler.

A escola fez parte do projeto Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), executado pelo Governo Estadual. Com cerca de 1000 alunos dos ensinos fundamental e médio, possui 19 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, um refeitório e um auditório. Possui salas de diretoria, de coordenação e de professores, além de disponibilizar recursos como projetor e caixas de som no auditório.

2.3. Etapas da realização da pesquisa

A proposta de intervenção compreendeu quatro encontros, considerando dois tempos de aula de cinquenta minutos cada, desenvolvidas as seguintes atividades:

1.º encontro - diagnóstico inicial - Leitura superficial de um único texto, com perguntas em perspectiva tradicional de interpretação do que foi lido a fim de verificar os resultados desse tipo de abordagem.

2.º encontro - implementação da proposta - Leitura do professor com os alunos de duas versões da "Chapeuzinho Vermelho", com atividades que propõem uma perspectiva dialógica na leitura e interpretação dos textos.

3.º encontro - implementação da proposta - Leitura e debate sobre a terceira versão da "Chapeuzinho Vermelho", comparando-a com as versões já lidas, realizando as atividades propostas.

4.º encontro - implementação da proposta e diagnóstico final - Os alunos assistiram ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (2004), em que a tradicional história é recontada de forma bastante diferente das histórias lidas, perfazendo assim mais uma versão em diálogo com as demais.

Como diagnóstico final, propomos que o aluno respondesse duas questões comparativas das quatro versões e produzisse um texto contando a sua versão da história da Chapeuzinho Vermelho, para verificarmos como o aluno percebeu, ainda que implicitamente, as relações dialógicas dos textos, identificando o que foi absorvido das versões lidas e que outros discursos ou ideias foram utilizados em sua enunciação ao recriar a história.

Depois de analisados os testes aplicados da proposta de intervenção, selecionamos, como *corpus* desta pesquisa, dez alunos que representam todas as dificuldades e avanços obtidos nos resultados apurados para, assim, exemplificar a tendência das respostas de todos os outros estudantes à proposta de intervenção.

Os textos que compõem a proposta de intervenção, bem como orientações mais detalhadas e aplicação, serão especificados na próxima seção.

3. Proposta de intervenção

A proposta foi planejada em quatro encontros de dois tempos de aula de cinquenta minutos: uma para diagnóstico inicial, três para a implementação da proposta de intervenção, considerando ainda o último encontro para diagnóstico final.

3.1 Diagnóstico inicial

Optamos por utilizar, como diagnóstico, uma abordagem tradicional do trabalho com o texto em sala de aula. Nesse primeiro momento houve uma leitura simples feita pelo professor, com atividades também elaboradas de forma comum, de modo a verificar os resultados desse tipo de abordagem.

Para esse primeiro momento, então, temos a seguinte proposta de atividade:

Aula 1: Diagnóstico inicial

(Recomenda-se que o professor traga o texto e seus exercícios em material impresso. Há uma leitura simples do texto, breves comentários e a resolução dos exercícios pelos alunos, preferencialmente sozinhos, atendidos pelo professor quando houver solicitação.)

Chapeuzinho Vermelho² Irmãos Grimm

1 - O conto de fadas geralmente mistura elementos do mundo real e do mundo imaginário. O que, na história, poderia ser real e o que poderia ser imaginário?

Resposta comentada: o aluno poderá reconhecer como elementos imaginários no texto um lobo com atitudes humanas e duas personagens saindo vivas da barriga desse lobo. Como elementos reais, podem ser observados aspectos do cotidiano, como uma menina levando doces para a avó, passando por lugares comuns e um caçador na floresta.

2 - Qual é a moral da história? Por que se chegou a essa moral?

Resposta comentada: a moral da história é a frase “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir”. Chegou-se a ela depois da conclusão da história contada: a filha, ao desobedecer a mãe e pegar um caminho não recomendado, acaba passando por uma experiência perigosa, embora com um final feliz.

² Texto extraído de (GRIMM, 2010).

3 - No trecho: "Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho." Qual é a expressão usada em sentido denotativo e qual utilizada em sentido conotativo?

Resposta comentada: o primeiro trecho está em sentido denotativo, por se referir à peça de roupa da personagem. A segunda expressão, ao nomear a menina por sua vestimenta, está em sentido conotativo.

4 - Identifique os elementos abaixo na história lida:

Resposta comentada:

- a) Personagens: Chapeuzinho, lobo, vovó, caçador e mãe de Chapeuzinho.
- b) Narrador: observador.
- c) Tempo: passado indeterminado.
- d) Espaço: casa de Chapeuzinho, floresta, casa da vovó.

5 - Resuma em poucas palavras o enredo, ou seja, a história contada.

Resposta: o aluno deverá registrar a história de uma menina que, ao levar doces para a avó, resolve mudar o caminho recomendado e acaba enfrentado grande perigo.

O primeiro encontro é composto de atividades tradicionais, de reconhecimento textual, como a questão 1, que aborda elementos reais e imaginários retirados do texto; a questão 2, que praticamente pede uma cópia da moral da história, e a questão 3, que destaca dois trechos e explora os sentidos denotativo e conotativo.

A questão 4 exemplifica bem essa abordagem: enumera os elementos da narrativa com respostas previsíveis, sendo complementada pela questão 5, que solicita um mero reconhecimento do enredo através de um resumo. Essa é a única questão que demanda uma resposta mais autoral do aluno.

Com essa atividade podemos obter um diagnóstico da funcionalidade desse tipo de abordagem e um primeiro momento da leitura dos alunos.

Após esse primeiro passo, iniciamos a aula 2, elaborada com base nos pressupostos teóricos explicitados no capítulo 1.

2.2. Teoria e prática: proposta de intervenção em sala de aula

Para a segunda aula desta proposta de intervenção, utilizamos o mesmo texto da aula inicial para estabelecer um diálogo com a segunda versão da história da Chapeuzinho Vermelho, utilizando também, como introdução, uma abordagem da mesma história em outra semiose.

As respostas comentadas foram realizadas pelo professor. As versões escritas aqui são para uma possível revisão do aluno ao estudar as questões sozinho.

Aula 2: Dialogismo em duas versões de "Chapeuzinho Vermelho"

Atividade pré-textual: O professor pode relembrar com os alunos o texto lido na primeira aula, falar um pouco da história e perguntar quais são as versões do enredo que os alunos conhecem. Depois disso, exibir o vídeo com a dramatização da música *Chapeuzinho Vermelho* (ver em <https://www.youtube.com/watch?v=KIKC-YvKAxQ>), discutir as semelhanças e diferenças das histórias do vídeo e do texto lido.

Atividade textual: Após o momento introdutório, o professor retomará o texto da aula 1 e fará a leitura da segunda versão do texto. Esse momento de leitura pode ser feito pelo professor ou pelos alunos, privilegiando sempre a interação no processo.

Texto 1: Chapeuzinho Vermelho Irmãos Grimm

Texto 2: Chapeuzinho Vermelho³
Charles Perrault

1 - Você deve ter reparado que há algumas semelhanças nas duas versões da história lida. Os personagens, por exemplo, são os mesmos nos dois textos? Provavelmente você respondeu que sim. Diga quais são esses personagens.

Resposta comentada: Você sentiu falta de alguém no segundo texto? Embora nas duas histórias estejam presentes a mãe, a avó, Chapeuzinho e o Lobo, na segunda história não há o caçador para salvar a menina!

2 - O narrador de um texto é aquele que conta a história, que narra o que fizeram os personagens em algum lugar. Nos dois textos que você leu o narrador é também personagem? Ou ele está só contando o que aconteceu sem participar diretamente?

Resposta comentada: Você deve ter reparado que os dois narradores contam a história sem participar diretamente dela, sem se fazer personagem, certo? É o que chamamos de narrador-observador. Porém, na moral do segundo texto, há um trecho: "Falo "do" lobo", ou seja, há uma primeira pessoa característica do narrador-personagem aqui.

3 - Quanto ao espaço, ou seja, o lugar ou os lugares onde acontece a história, há basicamente dois: a floresta e a casa da vovó. Depois de ler os dois textos, identifique a descrição que Chapeuzinho faz da casa da vovó no primeiro e no segundo texto, e diga quais são as diferenças das duas descrições.

Resposta comentada: Você reparou que no primeiro texto Chapeuzinho dá uma descrição mais detalhada da casa, destacando inclusive como era o ambiente em volta? Ela diz: "Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta". Já no segundo texto, a personagem descreve com menos detalhes: "Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia."

³ Texto extraído de (PERRAULT, 2010).

4 - Nós chamamos de enredo a história que é contada, ou seja, o que aconteceu, quando aconteceu, onde aconteceu, com quem... Provavelmente, depois que você leu as duas histórias da Chapeuzinho Vermelho, percebeu que há algumas pequenas diferenças entre elas. Quais são essas diferenças?

Resposta comentada: Você viu que as diferenças são pequenas mesmo? No primeiro texto, quando Chapeuzinho encontra o lobo na floresta, os dois ainda caminham juntos um pouco; no segundo, não. No segundo texto já não há a presença do caçador para salvar a Chapeuzinho, o que faz com que o final das duas histórias também seja diferente.

5 - Quando lemos uma história, também percebemos que ela se passa em algum tempo. Mesmo que ele não esteja especificado com dia, mês ou ano, podemos dizer se a história se passa no presente ou no passado através dos verbos, que são palavras que indicam ação e tempo. Observe os verbos nesse trecho: " Chapeuzinho Vermelho **abriu** bem os olhos e **notou** como os raios de sol dançavam nas árvores. **Viu** flores bonitas por todos os cantos e **pensou** [...]". Sendo assim, pelos verbos destacados, em qual tempo as histórias se passam?

Resposta comentada: Pelos verbos, podemos perceber que a história é narrada como algo que já aconteceu, no passado. No entanto, como não há uma data específica, podemos dizer que a história se passa em um passado indeterminado.

6 - A moral de uma história é um ensinamento, uma mensagem que está relacionada com o final da história. Depois de ler as duas versões da "Chapeuzinho Vermelho", você deve ter percebido que cada moral descreve uma coisa que Chapeuzinho não deve fazer, o que são essas coisas?

Resposta comentada: É possível tirar lições das histórias que ouvimos. A primeira história mostra em sua moral que não devemos desobedecer nossos pais e desviar do caminho que eles orientaram. Já a segunda história mostra que as meninas não devem ouvir "lobos", por mais educados e gentis que eles sejam, pois podem ser muito perigosos.

7 - Leia o trecho: "Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno **capuz** vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam **Chapeuzinho Vermelho**." De acordo com a leitura feita, podemos dizer que as duas palavras têm o mesmo significado? Por que uma está escrita com letra minúscula e outra com letra maiúscula?

Resposta comentada: Você reparou que capuz e Chapeuzinho, embora sejam sinônimos, não têm o mesmo significado? Capuz, no texto, é uma peça de roupa da menina; Chapeuzinho é o nome-apelido da personagem, por isso se escreve com letra maiúscula, um substantivo próprio. Já capuz, por ser um substantivo comum, se escreve com letra minúscula.

Atividade pós-textual: Após a realização da atividade, o professor pode conversar sobre a compreensão das duas versões, ressaltando com os alunos semelhanças e diferenças, de qual gostaram mais e se acham que existem mais versões da mesma história, preparando uma introdução para a aula 3.

Na aula 2 retomamos, de forma indireta, as habilidades a serem desenvolvidas nos enunciados e, estabelecendo um diálogo entre as duas versões da

história da Chapeuzinho Vermelho (a concepção estreita de dialogismo ou a intertextualidade implícita), trabalhamos os seguintes descritores:

- Identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador.
- Identificar e interpretar a “moral da história”, explorando as relações de causa e consequência;
- Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto.
- Diferenciar sentido denotativo e conotativo. (SEEDUC, 2012, pg. 7)

As questões 1 a 5 propõem o reconhecimento dos elementos da narrativa a partir das duas versões da história: o aluno lista os personagens na questão 1, reconhece o narrador-observador na questão 2, percebe os espaços e suas diferentes descrições na questão 3, identifica o enredo e suas pequenas distinções na questão 4 e identifica, através de uma análise linguística, o tempo na questão 5.

Como questões de reconhecimento, as perguntas apontam elementos no texto, porém preparam o aluno com enunciados que retomam os conceitos do que será reconhecido e especificado.

Além disso, a proposta de dialogismo está implícita aqui no reconhecimento das diferenças pontuais das duas versões, em que o aluno perceberá as relações diretas das duas histórias, mas com características diferentes de seus autores.

A questão 6 propõe que o aluno estabeleça uma relação entre a moral do texto 1 e a moral do texto 2, que, apesar de narrarem praticamente o mesmo enredo, listam proibições diferentes para a personagem principal. É uma estratégia interessante para que o aluno perceba as diferentes perspectivas a partir do mesmo lugar de observação: o mesmo enredo, com diferentes desfechos, é objeto de ensinamentos diferentes. Apesar de não desenvolver conceitos mais complexos como "enunciado" e "enunciador", espera-se que o aluno perceba que autores diferentes extraíram coisas diferentes da mesma história, ou seja, seus enunciados individuais são constituídos de outros enunciados.

Na questão 7 estabelece-se uma relação dialógica a partir da análise linguística: espera-se que o aluno perceba que duas palavras sinônimas funcionam de formas diferentes no contexto: enquanto uma denomina um objeto comum, a outra é substantivo próprio, nomeando a protagonista, o que faz também com que se infira o significado de cada uma numa perspectiva denotativa e conotativa.

A aula 3 deu continuidade à proposta de intervenção aqui descrita:

Aula 3: Dialogando com a terceira versão

Atividade pré-textual: O professor relembra com os alunos as versões da história da Chapeuzinho Vermelho lidas, e retomará perguntas feitas na aula 2: Será que ainda existem outras versões da mesma história? O que muda? São com os mesmos personagens?

Atividade textual: O professor fará a leitura do texto ou pode pedir aos alunos que façam essa leitura em voz alta. Depois, antes de responder às questões, explorará as impressões dos alunos, relacionando as três versões da história.

Texto3: Chapeuzinho e o Lobo Mau⁴

Pedro Bandeira

1 - Agora você já leu três versões diferentes da mesma história! Vamos ver algumas informações sobre os autores dessas versões:

Os irmãos Grimm foram dois irmãos escritores alemães que morreram entre as décadas de 1850 e 1860.

Charles Perrault foi um escritor e poeta francês, que nasceu em 1628 em Paris e morreu em 1703.

Pedro Bandeira tem 74 anos, é um escritor brasileiro de livros infanto-juvenis.

Em relação à linguagem, à forma como é contada cada história, há algumas diferenças entre elas, certo? As informações que você leu sobre os autores têm influência nessas diferenças?

Resposta comentada: Você reparou que há muitas diferenças entre os autores? Enquanto um nasceu há mais de 300 anos, como é o caso de Perrault, outro ainda está vivo e é brasileiro, como é o caso de Pedro Bandeira. Certamente essas diferenças da época e dos lugares em que nasceram têm influência na linguagem, na forma de escrita e em como recriaram essa história que ouviram e/ou leram!

2 - Baseado no que você sabe sobre as outras versões da Chapeuzinho Vermelho, por que Pedro Bandeira, o autor de *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau* diz que "essa história é francesa"?

Resposta comentada: Qual dos nossos autores é francês? Pedro Bandeira afirma que essa história é francesa porque certamente leu a versão de Charles Perrault antes de escrever a sua história da Chapeuzinho Vermelho.

3 - No texto *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau*, o encontro da Chapeuzinho Vermelho com o Lobo é diferente das outras versões da história. Descreva essa cena de cada texto e comente cada um, dizendo que semelhanças e diferenças há entre as três cenas e de qual você mais gostou.

Resposta comentada: Como as histórias são escritas de formas diferentes, o encontro da Chapeuzinho com o Lobo também é: na história dos Grimm, os dois se encontram na floresta e o Lobo é simpático com Chapeuzinho, inclusive caminhando um pouco com ela e mostrando as belezas do lugar.

Na versão de Perrault, os dois se encontram na floresta e o Lobo a manda por outro caminho enquanto corre por um atalho para chegar primeiro à casa da avó.

⁴ Texto extraído de (BANDEIRA, 1997).

Na versão de Bandeira, o Lobo não se mostra para Chapeuzinho, se esconde e conversa com ela fingindo ser o vento.

E aí, qual você mais gostou?

4 - Ainda sobre o texto de Pedro Bandeira, além da mãe, de Chapeuzinho, do Lobo, da Vovó e do Lenhador, há mais alguém que fala na história, como podemos observar nesse trecho final: " Com licença, que eu já vou indo, porque essa história de brioques me deu uma fome!". Você lembra como é o nome que se dá a ele?

Resposta comentada: Lembrou que ele se chama narrador e nesse caso é quase um personagem da história, de tanto que comenta os fatos que narra?

5 - A fábula, como você sabe, é um texto que conta uma história inventada, porém isso não impede que haja elementos do mundo real na história. Depois da leitura das três versões da Chapeuzinho Vermelho, escreva o que você acha que há do mundo real nas três histórias e o que não poderia ser real nelas.

Resposta comentada: Com certeza, você deve ter reconhecido como elementos reais uma menina levar doces para a avó e uma floresta com lenhadores. Além disso, deve ter percebido que no mundo real não é possível um Lobo criar um plano e enganar alguém, muito menos uma pessoa estar viva na barriga de um Lobo. Mas temos a imaginação!

Atividade pós-textual: O professor pode fazer uma comparação entre as três versões lidas, explorar as impressões dos alunos sobre as leituras e anunciar que na próxima aula haverá outra versão da história, só que dessa vez não será na forma de texto escrito, para introduzir a aula 4.

As seguintes habilidades de leitura foram retomadas nessas atividades:

- a. Identificar o uso do imaginário e do ficcional da narrativa em busca da retratação do mundo real;
Identificar pontos de convergência entre textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna; (SEEDUC, 2012, p. 7)

A aula 3 aborda, em mais uma versão, a mesma história, desta vez destacando mais diretamente o papel do enunciador, como na questão 1, em que o aluno relacionará informações de época e nacionalidade dos autores com as formas de escrita do texto, percebendo as influências que produzem.

As relações dialógicas entre os textos ficam mais evidentes na questão 2, em que o aluno reconhecerá que Pedro Bandeira está recontando, à sua maneira, uma história de Charles Perrault, uma história "francesa".

Assim, alguns aspectos dos elementos da narrativa são aprofundados numa perspectiva dialógica: a questão 3 busca estabelecer diferenças mais significativas do enredo, agora com uma noção mais clara da influência do enunciador ao descrever aquela cena. Na questão 4 o aluno reconhecerá o narrador, só que agora sob uma forma diferente, assumindo a primeira pessoa.

A questão 5 dialoga com o conhecimento de mundo do aluno, quando solicita que este faça uma separação entre real e imaginário, considerando não só seus próprios conhecimentos, mas as três histórias que leu.

Até aqui os alunos foram expostos a três "vozes" diferentes e perpassadas com os discursos uma da outra. Como foi dito na fundamentação teórica, o primeiro conceito de dialogismo, como uma forma de constituição da linguagem, é indiretamente trabalhado aqui, buscando uma forma de compreensão dos alunos para isso.

A aula 4, por fim, expôs mais uma versão da história, desta vez em outra semiose, e fez o diagnóstico final do trabalho desenvolvido até aqui:

Aula 4: Diálogo em outra semiose e diagnóstico final

Atividade inicial: Filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (recomendamos uma exibição de filme confortável e informal, transcorrendo de forma prazerosa para os alunos.)

Diagnóstico final: O professor deve procurar sanar todas as possíveis dúvidas dos alunos na resolução das questões sem, no entanto, procurar interferir em suas respostas para um diagnóstico mais fidedigno.

1 - Vimos até aqui quatro versões da mesma história. Discuta com seus colegas e escreva quais são as principais semelhanças e diferenças entre elas.

Resposta comentada: Aqui não há um modelo de resposta, discuta bastante com seus colegas e registre as semelhanças e diferenças das quatro versões da Chapeuzinho Vermelho!

2 - Os personagens são os mesmos em todas as versões da história. Porém, mudam de atitudes em algumas versões. Escolha um personagem e comente suas mudanças de acordo com a versão da história, dizendo como ele agiu em determinada versão, que características mudaram de uma versão para outra e como foi o final dele em cada história.

Resposta comentada: Aqui não há um modelo de resposta, escolha um personagem de sua preferência e registre as semelhanças e diferenças dele nas quatro versões da Chapeuzinho Vermelho!

3 - Agora é a sua vez! Escreva a sua versão da história da Chapeuzinho Vermelho, utilizando os mesmos personagens: Chapeuzinho, Lobo, Vovó e Caçador. Você pode acrescentar outros personagens, se quiser. Solte a imaginação e conte a história de acordo com a sua criatividade!

Resposta comentada: Aqui também não há um modelo de resposta: só solte a sua imaginação e seja você mesmo um escritor recriando a história da Chapeuzinho Vermelho!

A partir das atividades propostas como diagnóstico final, verificamos o quanto os alunos compreenderam de questões textuais do *corpus* da proposta de intervenção, dentro de uma análise geral das quatro versões, como está proposto na questão 1.

A questão 2 privilegia a construção dialógica de um personagem escolhido pelo aluno, dentro de uma análise pontual nas quatro histórias.

Na questão 3 verificaremos até que ponto os alunos estabeleceram relações entre os textos lidos para refletir e produzir a partir deles, e o quanto estabeleceram o dialogismo constitutivo ou intertextualidade implícita e a concepção estreita de dialogismo ou intertextualidade explícita na elaboração de sua versão da história.

4. Relato de aplicação

Descrevemos nesta seção o relato de aplicação da proposta de intervenção exposta na seção 3, analisando as questões de cada encontro e o desempenho dos alunos na compreensão, ainda que implícita, do dialogismo na construção do texto.

4.1. Aula 1: diagnóstico inicial

A primeira aula, que parte de apenas um texto para uma abordagem tradicional de interpretação do gênero conto de fadas, explora, já na primeira questão, o que poderia ser real e imaginário na história lida pelos alunos e pelo professor, nos moldes de enunciados tradicionais, sem retomar conceitos.

Os alunos não entenderam muito bem a questão, e houve muitas perguntas a respeito de elementos reais e imaginários. Por mais que houvesse explicações diretas do professor a respeito da intenção da pergunta, poucas foram as respostas apuradas que resolveram, de forma completa, a questão proposta.

Acreditamos que duas coisas dificultaram o entendimento da questão: o enunciado, simplista em excesso, e possíveis dificuldades de leitura dos alunos.

A questão 2 aborda a moral da história: solicita-se um reconhecimento no texto e o motivo de ser aquela determinada moral. Porém, como a questão não explicita o conceito da palavra "moral", houve muitas perguntas dos alunos a respeito dessa palavra. O reconhecimento no texto da última fala de Chapeuzinho Vermelho como a moral da história foi realizado plenamente por todos os alunos; e a dedução de a desobediência da menina à ordem de sua mãe também foi plenamente alcançada pela maioria dos alunos.

A questão 3 aborda, a partir de duas expressões do texto, os conceitos de sentido denotativo e conotativo sem, no entanto, explicitar os significados, por isso o professor teve de explicar os sentidos e reler a questão com os alunos, tentando contextualizá-los. O que não atenuou o malogro da questão: menos da metade dos alunos responderam de acordo com o esperado, alguns não responderam, alguns registraram respostas parciais, com apenas um conceito ou cópia de uma das expressões sublinhadas.

A questão 3 é um exemplo do quanto é importante o enunciado da pergunta retomar o conceito do conteúdo trabalhado, além de oferecer exemplos de contextualização para maior clareza na apresentação ao aluno, o que não costuma acontecer nas abordagens tradicionais de interpretação, cujo diagnóstico em análise é a representação.

Quatro elementos da narrativa são abordados na quarta questão, mais uma vez sem oferecer os conceitos de personagens, narrador, tempo e espaço, o que provocou muitas dúvidas também.

Dois elementos em especial foram objetos de muitos questionamentos: tempo, o qual, para identificá-lo, os alunos procuravam datas; e o espaço, em que houve muitas dúvidas a respeito de seu significado.

No elemento "Narrador" também houve constante registro como os Irmãos Grimm, numa confusão com autor, sendo o elemento "Personagens" com o maior índice de acertos, embora com muitas enumerações incompletas.

A questão 5 solicita um resumo da história lida no texto, identificada como "enredo" na questão, o que também gerou dúvida nos alunos a respeito do significado da palavra. Como a questão exigia técnicas de resumo e mais uma leitura do texto, que não foi feita, alguns alunos não responderam e muitos apresentaram resumos incompletos.

O diagnóstico inicial apresentou alguns problemas que dificultam o processo de interpretação de um texto na abordagem tradicional: enunciados sem apresentação de conceitos, que exigem outras técnicas de escrita, sem exemplos de contextualização e por vezes genéricos demais, com respostas previsíveis e de mero reconhecimento textual, além de partir de um único texto.

Assim, a aula 2 procurou mostrar uma nova abordagem aos alunos, cujo resultado será descrito na próxima seção.

4.2. Aula 2: Dialogismo em duas versões de Chapeuzinho Vermelho

Utilizando duas versões do conto Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault, a aula 2 propõe que o dialogismo se estabeleça através da análise de abordagens diferentes da mesma história, trabalhando pontos convergentes e divergentes entre elas, os elementos da narrativa, elementos do gênero e questões de significado.

Na atividade pré-textual, o professor discutiu com a turma a história lida na primeira aula e exibiu o vídeo com a dramatização da música da Chapeuzinho Vermelho, de João de Barro, conforme a orientação descrita no capítulo 3. A turma interagiu bem com a atividade, descrevendo aspectos variados da história lida e suas semelhanças com a dramatização do vídeo. É preciso acrescentar que a inserção da letra da música contribuiria mais para a análise textual e a discussão das duas semioses.

Na atividade textual, o professor leu e discutiu com os alunos as duas versões do conto *Chapeuzinho Vermelho* suas semelhanças e diferenças, e posteriormente leu as questões, dirimindo as pequenas dúvidas que foram surgindo. É preciso observar que, em relação à aula 1, os enunciados trazendo os conceitos trabalhados e explicando com detalhes o que está sendo proposto provocaram muito menos dúvidas do que os anteriores.

A questão 1 busca fazer um percurso de leitura dos dois textos, começando pelos personagens. Ao identificá-los, os alunos enumeraram todos os personagens envolvidos na história, mas não especificaram que o caçador não é um personagem da segunda versão da história, de Charles Perrault. Acreditamos que o trecho do enunciado "Provavelmente você respondeu que sim" induziu a esse resultado, o que não invalida a percepção dos alunos, pois todos enumeraram corretamente os personagens.

A questão 2 apresenta o conceito de narrador para posteriormente indagar sobre as duas vozes que contam as histórias. Novamente todos os alunos identificaram que nos dois textos o narrador é observador, não houve dúvidas ou dificuldades na compreensão e na resolução da questão.

Considerando que a mesma pergunta foi feita na primeira aula, como diagnóstico, e as respostas se confundiram a respeito de autor e foco narrativo, podemos afirmar que o enunciado diferente contribuiu para um avanço significativo do conceito.

Houve certa dificuldade na resolução da questão 3. O enunciado não deixou muito clara a tarefa a ser realizada e o professor teve de explicar algumas vezes exatamente o que deveria ser feito. Muitos alunos recorreram à mera cópia dos textos e, os que interpretaram na resposta, só listaram como semelhanças e diferenças os elementos que se encontram nos textos.

A questão 4 procura estabelecer que, embora haja um diálogo entre os textos, cada um conservava diferentes aspectos em sua estrutura e abordagem da mesma história. Retomando o conceito de enredo, a pergunta instiga os alunos a reconhecer o que há de diferente entre eles.

Muitos reconheceram a ausência do caçador e a morte da avó e de Chapeuzinho num dos textos, o caminho diferente para a casa da avó e até mesmo o lanche que Chapeuzinho leva em sua cesta. O aproveitamento da questão foi muito satisfatório, tanto na percepção, quanto na descrição das diferenças. Apenas dois alunos não responderam.

A questão 5 propõe o reconhecimento de um dos elementos da narrativa, o espaço, através do elemento gramatical, o verbo. Como não há um tempo

demarcado na história, a abordagem aqui é diferente da do método tradicional exemplificado na primeira aula: o aluno apenas indicaria que, pelos verbos destacados, a história se passa no passado, na perspectiva da análise linguística, que analisa o elemento gramatical em funcionamento no texto.

Todos os alunos acertaram a questão, e o professor sinalizou que, mesmo não havendo uma data no texto, é possível identificar passado e presente na narrativa pelos verbos e até por outros elementos no texto. Essa também foi uma questão resolvida com bastante facilidade.

Uma reflexão sobre a mensagem que a história passa é proposta na questão 6, em que o aluno teria de identificar e explicar, em cada texto, o que Chapeuzinho Vermelho não deveria fazer, por ocasionar consequências ruins.

Muitos alunos acertaram completamente a questão, mas houve algumas respostas parciais – com ausência da moral do segundo texto – e com alguns equívocos na interpretação da moral também do segundo texto. Acreditamos que a versão de Charles Perrault suscitou um pouco mais de dificuldade pela linguagem utilizada: palavras desconhecidas e períodos em ordem indireta, o que não faz parte do cotidiano de leitura dos alunos. Ainda assim, a questão foi bem assimilada.

A questão 7 propõe uma reflexão sobre significado das palavras, além de reconhecimento de um aspecto gramatical: o aluno, ao reconhecer as diferenças entre "capuz" e "Chapeuzinho", identificando que a primeira nomeia um objeto que deu origem ao apelido, quase nome de uma pessoa, perceberá que essas são razões das escritas com letra minúscula e maiúscula, respectivamente, quando poderão ser introduzidos os conceitos de substantivo próprio e comum, conteúdos do bimestre em questão.

Um pouco mais da metade dos alunos não respondeu à questão satisfatoriamente, mesmo após a explicação do professor. Poucos formularam a resposta de acordo com o esperado, com muitas parciais.

A aula 2 buscou introduzir a questão dialógica dos textos, mesclando o reconhecimento de elementos da narrativa com análise gramatical, em atividades ancoradas em duas versões da mesma narrativa, com enunciados que exploram os conceitos apresentados e buscam não só o mero reconhecimento textual, mas uma reflexão sobre o que o aluno está lendo.

Dessa forma, as maiores dificuldades foram encontradas nas questões 3 e 7, acreditamos que por dois diferentes motivos: o enunciado, que precisa ser mais claro, e dificuldades de habilidades de leitura dos alunos, que precisam ser aprimoradas.

Nesse sentido, podemos afirmar que a aula 2 alcançou o objetivo a que se propôs: apresentou atividades mais claras e obteve um índice melhor de respostas a essas atividades, além de proporcionar a leitura dialógica.

O conceito de dialogismo será um pouco mais aprofundado na aula 3, com questões que exploram mais diretamente a teoria.

4.3. Aula 3: dialogando com a terceira versão

A aula 3 busca trabalhar, mais diretamente, a questão do dialogismo no gênero textual conto de fadas. Como já ressaltamos, não é necessário, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, saber o nome da teoria e suas nomenclaturas, mas é importante fazê-los perceber as particularidades dialógicas das manifestações linguísticas através desse gênero textual.

A partir dessa premissa, a questão 1 introduz informações sobre o tempo em que viveram os autores das versões lidas para comparar os modos de escrita ou, nas palavras de Bakhtin, o estilo, com base nas informações biográficas dos autores. Esta questão exigiu um trabalho de explicação maior do professor, que precisou esclarecer o que realmente a questão propunha.

Embora registrássemos essa dificuldade inicial, ao entenderem a proposta, os alunos alcançaram a resposta esperada, ou seja, perceberam que as diferenças nas versões da história que leram se deram também pelas diferentes origens e tempos em que os autores viveram.

A questão 2 foi muito bem apreendida pelos alunos: a maioria da amostra percebeu a alusão que Bandeira fez a Charles Perrault, autor francês, a fonte de sua adaptação. Apenas um aluno atribuiu a nacionalidade francesa ao próprio Pedro Bandeira, ou é provável que sua redação não deixou muito clara a resposta esperada.

Fica claro, através de respostas como "pegou do autor francês", "se baseou" e "quis homenagear" que os alunos perceberam a relação dialógica e intertextual entre as versões de Bandeira e Perrault: ainda que os conceitos não apareçam de forma didática, o ponto de contato, a relação que se estabelece na leitura e na produção foi claramente compreendida pelos alunos.

A questão 3 demandou um trabalho de comparação da cena em que Chapeuzinho Vermelho encontra o Lobo: os alunos teriam que descrever cada cena e comentar cada uma, ressaltando as semelhanças e diferenças entre elas. Foi distribuída a aula 2, com os outros textos, para que os estudantes pudessem relembrar a cena, mas a questão não obteve êxito total: a maioria dos alunos

descreveu cada cena, porém apenas um fez um comentário genérico sobre o texto 3.

É recomendável que em questões assim haja opções de resposta: por exemplo, letra a) para descrever cada cena e letra b) para compará-las. A questão, como na proposta, foi lida e discutida em sala, porém os resultados não foram como os esperados. A proposta nessa questão era, além de ter um panorama de cada versão dessa cena importante para a história, identificar as preferências pessoais dos alunos por qual versão mais agradável de ler, o que de certa forma também seria uma preparação para uma atividade da aula 4 e diagnóstico final.

Na questão 4, além do conceito de narrador-personagem ser lembrado pelo aluno, a proposta é reconhecer um modo diferente de narrar na versão de Pedro Bandeira: o narrador, em 1º pessoa, interage com o leitor, diferente das outras versões, em 3º pessoa. Seria importante que os alunos reconhecessem, aqui, a individualidade do enunciado bakhtiniano: embora outras vozes, outras influências sejam percebidas, o estilo individual está presente.

Embora com algumas hesitações – como na confusão entre autor e narrador –, todos os alunos responderam de acordo com a resposta esperada.

Por fim, a questão 5 busca explorar o modo de composição das fábulas e dos contos de fadas, fazendo uma comparação de elementos reais e imaginários. Animais falando e lenhadores que tiram pessoas vivas de barriga de lobo poderiam ser reconhecidos como ficção, enquanto cenas cotidianas como pedidos da mãe e visitas aos avós fazem parte da realidade nas respostas esperadas.

A maioria dos alunos respondeu da maneira esperada, mas houve generalizações de apenas um elemento real ou imaginário e apenas um aluno reproduziu a pergunta no campo para resposta.

A penúltima aula buscou introduzir mais uma versão dialógica da história já conhecida pelos alunos, além de trabalhar questões como o estilo individual, as influências do enunciado e a comparação desses enunciados, preparando os alunos para que eles mesmos sejam enunciadore de uma versão da história.

Constatamos que apenas a questão 3 não atendeu plenamente à sua proposta, acreditamos que pelo enunciado que reunia muitos comandos com atividades trabalhosas, o que pode ter confundido os alunos. No entanto, a comparação aconteceu, e os alunos tiveram a oportunidade de visualizar a mesma cena acontecendo em enunciados diferentes.

A atividade foi finalizada com os alunos falando sobre as três versões lidas, expondo suas preferências e o que perceberam de semelhanças e diferenças entre elas, ficando clara a percepção intertextual que os estudantes tiveram. Assim,

foi anunciada a próxima aula, que buscaria selar o trabalho com o dialogismo das versões de "Chapeuzinho Vermelho" tornando o aluno seu enunciador.

4.4. Aula 4: diálogo em outra semiose e diagnóstico final

A aula 4 iniciou com a exibição do filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, do diretor Todd Edwards, cujo enredo, embora preserve os personagens principais, subverte todo o tradicionalismo da história: com personagens de outros contos de fadas em uma trama repleta de aventura e mistério, os alunos perceberam a inversão de papéis: o Lobo não é mais um vilão, Chapeuzinho não é uma menininha tão ingênua e a Vovó é uma aventureira.

Essa inversão busca contribuir para a produção dos alunos, que poderão fazer sua versão da história depois de lê-la em semioses diferentes e vendo que a apreensão e adaptação de um enunciado pode ser muito autoral: os elementos da versão original estabelecem um diálogo, e o estilo individual imprime a marca autoral no enunciado, para usar as palavras de Bakhtin (2003).

Por isso a questão 1 busca explorar, na sistematização da escrita, as percepções dos alunos acerca das três versões lidas, da música e do filme. Mais uma vez, o enunciado pode ter contribuído para respostas parciais: verificou-se que a abordagem mais correta consistiria na divisão em opções a), b) e etc., para uma divisão mais clara dos comandos. Todas as respostas foram parciais.

A questão 2 propõe a análise intertextual através de um personagem: a construção da personalidade de determinado elemento da história contribui muito para a percepção do diálogo estabelecido entre as versões. Isso se percebeu pela escolha dos alunos, que em sua maioria apontaram os dois personagens que mais sofreram mudanças das histórias escritas para a versão em filme: o Lobo e a Vovó.

As respostas, dentro do esperado, traçam o panorama dessas mudanças mais profundas.

A questão 3, que finaliza o diagnóstico, propõe que o aluno seja o enunciador da história que conhece, porém imprimindo sua marca autoral na criação de sua própria versão. Agora, na prática, haverá a materialização das relações dialógicas dos enunciados: o discurso do aluno se formará a partir de outros discursos.

As histórias criadas, em sua maioria, apresentam os personagens do enredo original, conforme o enunciado, e seguiram a tendência das versões escritas: ao contrário do filme, as recriações pouco inovam ou subvertem os personagens.

Destacamos, portanto, duas em que o Lobo e a Chapeuzinho se tornam amigos, uma em que o Lobo sai vencedor da história, devorando o caçador e a última em que Chapeuzinho dá lições e conselhos ao Lobo, num desfecho incomum.

O diagnóstico final apurou resultados significativos: ao trabalhar o gênero conto de fadas tendo por base a teoria do dialogismo e a intertextualidade, o leque de leitura dos alunos é expandido e eles têm oportunidade de conhecer textos de diferentes épocas, autores e lugares tratando do mesmo tema, reconhecendo a característica dialógica que nossa língua possui, ainda que não tenham contato com a nomenclatura teórica.

Acreditamos que o resultado do trabalho foi bastante positivo: a turma, no encerramento da proposta de intervenção, observou que não sabia que uma mesma história poderia ter tantas versões, especulou se haveria mais e avaliou positivamente todo o trabalho realizado. Além disso, foi possível observar na prática a proposta criada e realizar todos os ajustes necessários. Revemos todas as atividades com enunciados problemáticos e sugestões de correções podem ser encontradas no anexo deste trabalho.

Considerações finais

Ao iniciar este trabalho, colocamos como problema a seguinte questão: buscando aumentar o repertório de leitura dos alunos do 6º ano, aliado a uma melhora na qualidade do ato de ler, de que maneira teorias como o dialogismo e a interdiscursividade podem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura importantes para a construção de sentidos?

Os resultados obtidos nesta pesquisa respondem de maneira satisfatória ao problema colocado, à medida que demonstram uma melhora efetiva no desenvolvimento de habilidades de leitura quando os estudantes têm contato com diferentes textos do mesmo gênero, dentro de uma perspectiva intertextual, interdiscursiva e dialógica.

Nesse sentido, a pesquisa-ação realizada ajuda também a pensar a realidade do próprio professor pesquisador: ao pensar atividades ancoradas numa teoria e aplicá-las em sala de aula, verificou-se o quanto de sua prática também precisa ser aperfeiçoada, o quanto as atividades planejadas não atingem todos os objetivos propostos, o quanto é necessário, sempre, conhecer seus alunos para uma prática adaptada à realidade deles.

Por isso decidimos, a partir da análise de resultados, sugerir pequenas mudanças nas atividades elaboradas, com a certeza de que o trabalho docente é quase como a fábula da moça tecelã: um constante fazer e refazer, criar, recriar e adaptar, tendo sempre como objetivo principal uma aprendizagem efetiva.

Por isso também escolhemos essa abordagem de estudo que, embora não seja nova, ainda tem muito a nos dizer para o trabalho em sala de aula. É nesse sentido que, ao propormos um trabalho que tenha as ideias de Bakhtin e seu círculo como alicerce teórico, esperamos problematizar o trabalho com o texto em sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa de uma maneira geral.

Assim, esperamos instrumentalizar o professor com os modelos que expusimos aqui. A leitura intertextual proposta e as diversas conexões que os textos fizeram com outras semioses podem ser caminhos de trabalho produtivos para os colegas professores do ensino fundamental, e nosso intuito aqui foi apontar esses caminhos.

Desejamos que esta pesquisa possa motivar, de fato, uma compreensão responsiva ativa de seus leitores, e que as atividades aqui elaboradas se transformem em enunciados em outras salas de aula do país, cumprindo o propósito deste trabalho e do Mestrado Profissional em Letras de uma maneira geral.

Esperamos que cada vez mais haja reflexão, planejamento e contextualização da prática docente na educação básica, com enunciados que formem uma cadeia repleta de compreensão e consciência de que, no Brasil, a educação enquanto processo formal precisa ser cada vez mais fundada no diálogo, no dialogismo que nos constitui e é essencial em todas as relações humanas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, trad. Paulo Bezerra, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail.. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 2014.
- BANDEIRA, Pedro. **Chapeuzinho e o Lobo Mau**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 1-10, 2011.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, p. 25-36, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Primeiro e segundo Ciclo. 3. ed. Brasília: MEC/ SEE, v.2, 2001.
- BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2016.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Revista Conexão Letras**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v.11, n.16, p. 123-137, 2016.
- DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO. Direção de Todd Edwards, Tony Leech e Cory Edwards. Produção de Preston Stutzman. Realização de Kanbar Entertainment. [s.i.], 2004. DVD, color.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e Discursiva. In BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 29-36, 2011..
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 161-194.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GRIMM, Irmãos. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e Outros..** Rio de Janeiro: Zahar, Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, 2010.
- CANTIGAS de Chapeuzinho Vermelho. Composição de João de Barro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KIKC-YvKAxQ>. Acesso em 16 de novembro de 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRAEMER, Márcia Adriana Dias. O conto na contemporaneidade: uma abordagem dialógica do gênero na perspectiva das vozes bakhtinianas. **V SIGET– Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Rio Grande do Sul:, p. 1-19, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, Série Educação em Ação, 1993.

- LEMOS, Cláudia T. G. de. A função e o destino da palavra alheia. In BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 37-44, 2011.
- PEIRCE, C. S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, sel. Armando Mora D'Oliveira, trad. Armando Mora D'Oliveira e Sergio Pomerangblum, 1974.
- PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e Outros**. Rio de Janeiro: Zahar, Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, 2010.
- RODRIGUES, Gerson. Modelos de leitura e interpretação de texto. In: PALOMANES, Roza & BRAVIN, Ângela Marina (orgs.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, p. 53-74, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207, 2005.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba & TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SE-EDUC). **Currículo Mínimo – Língua Portuguesa e Literatura**. Rio de Janeiro, 2012.
- TRIPP, David. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p-443-446, set-dez. 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 23 de julho de 2019.

DIDÁTICA DA LÍNGUA E LINGUÍSTICA APLICADA: DUAS PERSPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO

DIDACTICS OF LANGUAGE AND APPLIED LINGUISTICS: TWO PERSPECTIVES OF CONSTRUCTION OF TEACHING OBJECTS

Marcos Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
mabispo@uneb.br

RESUMO:

Neste texto, apresenta-se uma análise da forma como se dá a construção de objetos de ensino pela linguística aplicada, tendo o ensino de gramática como recorte temático. O objetivo é identificar se seu modo de proceder se coaduna com os princípios teórico-metodológicos das didáticas geral e da língua. Distinguem-se duas concepções da linguística como ciência aplicada: uma linguística aplicada *lato sensu*, voltada para a aplicação das teorias linguísticas ao ensino de língua, e outra *stricto sensu*, que se volta para o estudo de problemas que envolvem o uso da linguagem em contextos reais. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos da didática geral, aos quais a didática da língua, como disciplina específica, deve estar conectada. Em seguida, analisam-se propostas da linguística aplicada *lato sensu* para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando-se os paradoxos que as atravessam. Concluiu-se que a linguística aplicada *lato sensu* ignora a didática como ciência da prática de ensinar, em favor do aplicacionismo, ou seja, a transferência dos saberes científicos ao contexto escolar e à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do português. Linguística aplicada. Ensino de gramática.

ABSTRACT:

In this text, we present an analysis of the way in which the construction of teaching objects by applied linguistics takes place, with the teaching of grammar as a thematic clipping. The aim is to identify if its way of proceeding is in line with the theoretical and methodological principles of general didactics and language. Two conceptions of linguistics are distinguished as applied science: a *lato sensu* applied linguistics, focused on the application of linguistic theories to language teaching, and another *stricto sensu*,

which turns to the study of problems involving the use of language in contexts real. Initially, the fundamentals of general didactics are presented, to which the didactics of language, as a specific discipline, must be connected. Next, we analyze proposals of applied linguistics *lato sensu* for a descriptive approach of grammar in basic education, highlighting the paradoxes that permeate them. It was concluded that the applied linguistics *lato sensu* ignores didactics as a science of the practice of teaching, in favor of applicationism, that is, the transfer of scientific knowledge to the school context and teacher training.

KEYWORDS: Didactics of Portuguese. Applied Linguistics. Grammar teaching

Introdução

O desenvolvimento de diferentes teorias linguísticas científicas chamou a atenção de muitos pesquisadores para problemas conceituais da gramática tradicional e, por extensão, para os impactos desses problemas no ensino de português na educação básica. Em geral, os linguistas atribuem a esses problemas uma razão de natureza teórica e outra de natureza metodológica.

Do ponto de vista teórico, a cientificação dos estudos gramaticais, com base em novos fundamentos epistemológicos, forjou novas concepções de língua e gramática (internalizada e descritiva) e procedeu a um reexame do aparato conceitual legado pela tradição. A ênfase numa abordagem naturalista/realista da língua como objeto de estudo científico se contrapôs à concepção de língua modelar, objeto da gramática normativa, e produziu a oposição entre língua real e língua ideal. A redefinição da gramática em bases cognitivas/biológicas desvinculou esse objeto das práticas de leitura e escrita, ao concebê-lo como um conjunto de regras que estruturam o funcionamento de uma língua, entendida como um fenômeno natural.

Do ponto de vista metodológico, os linguistas criticam a centralidade da norma padrão – codificada nas gramáticas normativas – no ensino de língua portuguesa, em detrimento da diversidade própria de toda língua natural, e uma pedagogia orientada para o ensino e a aprendizagem da terminologia e taxonomia gramaticais, normas ortográficas, colocação pronominal, regência, concordância etc. As pesquisas desenvolvidas, principalmente, pela sociolinguística têm evidenciado a realidade heterogênea da língua falada, e, em função disso, muitos linguistas têm proposto o abandono da perspectiva normativa no

ensino de gramática em favor de uma abordagem descritiva, que se propõe a estudar a língua “como ela é”, não como deveria ser.

Neste texto, argumento que as proposições dos linguistas para o ensino constituem a face aplicada da linguística como ciência pura, uma linguística aplicada *lato sensu*, que toma, primordialmente, as regras da racionalidade científica moderna como referências para a construção dos objetos de ensino de português na educação básica, diferentemente do que propõe a didática da língua, uma disciplina vinculada à didática geral, com que se articula para produzir uma teoria global da prática de ensino de língua e uma engenharia didática. Sendo assim, teríamos duas perspectivas de construção de objetos de ensino de português, com profundos impactos na compreensão do que é ou deve ser o ensino dessa disciplina na educação básica e na formação de professores nos cursos de licenciatura em letras.

Ao designar as contribuições da linguística teórica como uma ciência aplicada *lato sensu*, quis distingui-la de outra compreensão de ciência aplicada, que chamarei de linguística aplicada *stricto sensu*, definida com um ramo inter e/ou transdisciplinar de investigações sobre problemas complexos que envolvem a linguagem em contextos reais de uso. Essa modalidade recebe o nome de Linguística Aplicada¹ (LA) e tem como uma característica marcante a recusa do aplicacionismo teórico (MOITA LOPES, 1996, 2006; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998; CORACINI e BERTOLDO, 2003; KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007).

Da forma como definida aqui, a linguística aplicada *lato sensu* (doravante, apenas linguística aplicada) não constitui um campo coeso e sistemático de produção teórica e de investigações sobre os aspectos didáticos e pedagógicos que envolvem o ensino da língua, mas um conjunto disperso de propostas que tem origem nas diferentes disciplinas da linguística ou em diferentes perspectivas no interior de uma mesma disciplina, sem qualquer nexo obrigatório ou liame entre si. Diante desse pluralismo teórico, que, conseqüentemente, gera um pluralismo conceitual e metodológico, surgem alguns problemas: Como conciliar as diferentes e dispersas propostas dos linguistas aplicados em um

¹ A LA se alinha a um movimento de redefinição das relações entre as ciências de base e as ciências aplicadas, a exemplo do que aconteceu com a antropologia aplicada (BASTIDE, 2009) e com a psicologia aplicada (COLL, 1999), segundo o qual a ciência aplicada deixa de ser concebida como aquela que se encarrega da aplicação das teorias puras, mas que concebe o contexto social como espaço gerador de problemas e contingências não contempladas pela racionalidade das ciências de base.

mesmo projeto curricular de ensino de língua? O conjunto das diferentes disciplinas científicas contempla todos os conteúdos de ensino de língua para a educação básica? Como deve ser a relação entre os saberes científicos e as políticas educacionais? Como definir os objetos de ensino de língua e sua progressão ao longo da educação básica?

A transferência de saberes a que se propõe a linguística aplicada se distingue da transposição didática, termo cunhado por Chevallard (1985) para designar o processo de transformação de conhecimentos científicos em conhecimentos didáticos. Petitjean (2008) reconhece que a formulação de Chevallard reduz as potencialidades dos conhecimentos didáticos aos limites de sua conceptualização pelas disciplinas científicas, mas entende que ele pode ser reconceitualizado para explicitar as diferenças entre os objetivos científicos e os educacionais, desde que os objetos de ensino, malgrado suas possíveis (não obrigatórias e sem relação de interdependência) articulações com a ciência, sejam construídos pela didática, em função dos objetivos educacionais.

Neste texto, apresento uma análise da forma como se dá a construção de objetos de ensino pela linguística aplicada, tendo o ensino de gramática como recorte temático. O objetivo é identificar se seu modo de proceder se coaduna com os princípios teórico-metodológicos das didáticas geral e da língua. Na seção “Didática geral e didática da língua”, apresento os fundamentos da didática geral, com os quais a didática da língua, como disciplina específica, deve estar conectada. Na seção “Linguística e ensino: a construção da gramática como objeto de ensino”, apresento propostas da linguística aplicada para uma abordagem descritivista da gramática na educação básica, destacando os paradoxos que a atravessam.

1. Didática geral

A palavra didática procede do termo grego *didaskein*, que significa instruir, ensinar. Tomada em sua acepção especializada, no domínio da pedagogia, a palavra deriva da expressão *Techné didaktiké*, isto é, a técnica ou arte de ensinar. Essa definição chama a atenção para a clássica distinção entre técnica ou arte e ciência.

Aristóteles foi o primeiro filósofo a reconhecer diferentes tipos de ciências (*episteme*), distinguindo-as entre teóricas ou especulativas, produtivas e práticas, de acordo com a finalidade do conhecimento produzido por elas. As teóricas

tinham como fim a produção do conhecimento contemplativo, o saber pelo saber; as produtivas visavam ao conhecimento útil para a produção de objetos artesanais ou manuais, engenharia, arquitetura, além de diversas habilidades de natureza artística ou profissional; as práticas tinham como finalidade a produção de conhecimentos voltados para a formação do caráter e da organização sociopolítica, tendo em vista os processos de socialização.

A classificação aristotélica das ciências evidencia duas formas gerais de relação com o saber. A primeira, no quadro das ciências teóricas, concebe o saber como um fenômeno distanciado, que não tem como fim nada além da mera compreensão dos objetos de estudo. A segunda, abarcando as ciências produtivas e práticas, define o saber de modo indissociavelmente ligado a um fazer que o transcende, isto é, que vai além de si mesmo para plasmar-se nos atos das criações humanas geradoras e transformadoras da natureza, da cultura e do próprio homem. Nessa segunda acepção, o saber pressupõe, inexoravelmente, a existência de relações contextuais nas quais os sujeitos o acionam e o transformam para viabilizar os meios necessários ao alcance de determinados fins. Nessa via de mão dupla, a didática só pode enveredar-se pela segunda forma de relação com o saber, uma vez que, para a sua constituição, concorrem aspectos de natureza epistemológica (saberes), axiológica (valores) e praxiológica (técnica e política).

As críticas de Bacon (1561-1626) à concepção aristotélica das ciências teóricas como meramente especulativas, sem qualquer finalidade que o transcendesse, lançaram algumas importantes bases da ciência moderna, provocando revisões sobre a natureza dessas ciências e da relação teoria-prática. Bacon postulou que as ciências teóricas deveriam ter como finalidade a produção de conhecimentos necessários para propiciar o controle da natureza. O positivismo de Comte (1798-1857) radicaliza o ideal baconiano e transforma as ciências naturais em únicas referências válidas de conhecimento científico, negando às artes, saberes de natureza técnica, o status de ciência. A partir de então, a noção de prática foi reformulada e, afastando-se da concepção aristotélica, tornou-se objeto de outro tipo de ciência definida em estreita relação de dependência com a ciência teórica: a ciência aplicada. A esta caberia a função de transferir para os contextos da vida prática os conhecimentos das ciências teóricas.

Todavia, como bem assinala Santos (2017), as ciências aplicadas passaram a conceber a prática como um objeto teórico que deveria ser explicado pelos saberes das ciências puras, ignorando a dimensão do saber-fazer. Diante disso, é necessário reconhecer duas acepções para o termo:

[..] podemos distinguir um primeiro sentido da prática, entendida como uma atividade compreensiva, cujo objetivo seria fornecer as bases teóricas que devem guiar a ação em determinado contexto. Nessa perspectiva, a prática propriamente dita não existe, mas espera-se que ela resulte da transposição do conhecimento teórico, do contexto de produção para o de aplicação, mantendo-se essencialmente inalterado. Numa segunda acepção, podemos definir a prática como a competência técnica necessária para o exercício de determinada tarefa, ofício ou profissão. Nesse caso, o conhecimento teórico, embora importante e indispensável, é insuficiente para garantir a ação humana, que estará sempre sujeita a variações em virtude das contingências e vicissitudes do contexto social. (SANTOS, 2017, p. 154)

No campo da educação, como em outras áreas nas quais as duas concepções de prática precisam ser articuladas ou acionadas simultaneamente, a complexidade do contexto dá origem a objetos de estudo igualmente complexos, dificilmente passíveis de uma abordagem monodisciplinar. A prática educativa compõe-se de aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, pedagógicos e didáticos, tomados como objetos de diferentes disciplinas que compõem as ciências da educação. Embora cada uma delas se caracterize como interdisciplinar, dado que sua composição engloba aspectos teóricos e/ou metodológicos de uma disciplina específica (sociologia, filosofia, psicologia etc.) a fatores próprios do contexto educacional, é preciso cuidar para que haja uma integração entre todas elas na prática educativa, entendida como atividade situada que envolve objetivos e atores específicos. Essa tarefa integradora compete à didática geral e às didáticas específicas das disciplinas.

Não podemos deixar de reconhecer que a distinção entre essas duas esferas da didática reflete a lógica da fragmentação e hiperespecialização do saber características da ciência moderna, tal como ela se configurou a partir do século XIX. Na *Didática Magna* de Comenius (1592-1670), primeira obra do gênero, era inconcebível pensar na arte de ensinar de maneira fragmentada, a ponto de se imaginar a necessidade de uma teoria geral do ensino e uma específica de cada disciplina. Comenius, como era próprio de seu tempo, concebia a didática de maneira holística, conforme fica evidente em sua apresentação da obra aos leitores:

Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, ou seja, uma arte universal de ensinar **tudo a todos**: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem,

mas, ao contrário tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2006, p. 13) (Grifo meu)

O atual estágio da fragmentação e especialização do saber, mesmo num momento em que a ciência moderna é alvo de muitas críticas, aliado ao modo como se dá a divisão institucional do trabalho acadêmico, dificulta consideravelmente ou impossibilita a elaboração de uma didática global nos moldes da obra de Comenius. Diante disso, é necessário investigar como se constituem a didática geral e a didática específica da língua para compreender como deve ser a relação entre ambas.

Libâneo (2013, p. 13) define a didática geral como “uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista as finalidades educacionais”. Na realidade, essa definição pode ser considerada exageradamente ampla se for atribuída à didática geral a tarefa de estudar, em seus pormenores, todos os elementos constitutivos das disciplinas particulares. Contudo, a julgar pelo tratamento que o autor dá ao tema no transcorrer da obra, pode-se concluir que não compete à didática geral estabelecer, por exemplo, os conteúdos de todas as disciplinas escolares, mas fixar os parâmetros que cada uma delas deve observar para defini-los. O mesmo deve acontecer com relação aos demais elementos que compõem o ensino.

Dois tendências caracterizam a produção teórica na didática geral. A primeira ocupa-se do delineamento do contorno geral da disciplina, contemplando os objetivos da educação e suas relações com concepções de ensino-aprendizagem, conteúdos, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, concepções de avaliação e formação de professores, considerando as políticas educacionais. São exemplos dessa tendência os trabalhos de Zabala (1998), Pozo (2002), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Libâneo (2013), dentre outros. A segunda tendência recobre um conjunto de trabalhos que tomam cada componente do ensino como objeto particular de teorização e investigação. Dentre eles, podemos citar: Dolz e Ollagnier (2004), Zabala e Arnau (2010), Gimeno Sacristán et al. (2011) e Perrenoud (2013), que focalizam os objetivos da educação; Coll et al. (2000), que se voltam para uma teoria dos conteúdos do ensino; Perrenoud (2000; 2010), Zabala (2008), Perraudeau (2009), Vianin (2013), Hartman (2015), Cohen e Lotan (2017), que refletem sobre os aspectos metodológicos do ensino; Weinstein e Novodvorsky (2015), que teorizam sobre a gestão da sala de aula; Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2011),

que se debruçam sobre a avaliação; García (1999), Altet (2000), Paquay et al. (2001), Perrenoud (2002), Tardif e Lessard (2014), que se voltam para a formação profissional de professores.

Como uma ciência da prática educativa, a didática implode a cisão entre ciências de base e ciências aplicadas tal como ela se erigiu a partir da perspectiva hegemônica de relação com o saber representada pela ciência moderna. Consequentemente, abrem-se novas possibilidades para se refletir sobre as relações entre teoria e prática, sobretudo quando se abandona o ideal de superioridade da teoria apriorística, apresentada como necessária e suficiente para explicar e resolver todos os problemas práticos, independentemente das contingências e vicissitudes dos contextos em que se desenvolvem as ações humanas, em especial as educativas. Com isso, a noção de prática recupera, o sentido aristotélico, configurando-se como um fenômeno ao mesmo tempo epistemológico, axiológico e praxiológico.

Lidar com um fenômeno tão complexo quanto a prática educativa obriga os teóricos da didática a transitar por campos de saberes institucionalizados muito diversificados, sem abandonar o necessário conhecimento das representações sociais sobre a educação e seu papel na socialização dos indivíduos, das políticas educacionais, das formas de organização e funcionamento dos sistemas educacionais e das escolas. Essa profusão de fatores, ao mesmo tempo em que torna a didática uma ciência que exige engajamento científico e político, gera, inevitavelmente, visões divergentes sobre os sentidos do processo educativo e os meios mais adequados para se atingirem seus fins. No entanto, o fato de a didática ser um espaço de produção teórica sobre o ensino não lhe confere a prerrogativa, *ipso facto*, de determinar suas finalidades ou como este deve-se dar, até porque não caberia aos próprios teóricos a tarefa de determinar quais, dentre as várias concepções sobre cada elemento ligado ao ensino, deveriam ser escolhidas. Essa tarefa compete aos gestores das políticas educacionais. Nesse contexto, cabe à didática, geral ou específica, a tarefa de acompanhar, auxiliar e avaliar a elaboração dessas políticas, transformando-as em objetos de investigação e reflexão para contribuir com seu aperfeiçoamento.

Para cumprir adequadamente suas funções teóricas e políticas em cenários sociais que estão sempre se transformando, a didática deve voltar-se para a tarefa de questionar constantemente a si própria, as políticas educacionais e as práticas educativas. Questões como: Quais devem ser os objetivos da educação? Quais saberes e métodos de ensino são necessários para alcançá-los? Como avaliar a aprendizagem? Como formar professores para garantir o sucesso da

educação? precisam de respostas sempre atualizadas em função dos avanços das pesquisas, das (necessidades de) mudanças sociais e das políticas educacionais.

No atual modelo de políticas educacionais globalizadas, a noção de desenvolvimento de competências se erigiu como o objetivo precípua dos processos formais de educação no ocidente. Essa orientação se inspirou na observação das novas demandas do mundo do trabalho, que, em face das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, constatou que as profissões, tanto as antigas quanto as novas, passaram a exigir dos profissionais, além dos saberes de natureza técnica, competências pessoais, interpessoais e sociais. As competências são saberes práticos ou capacidades de nível superior por meio dos quais o sujeito, como diz Perrenoud (2013), mobiliza saberes específicos necessários para a atuação adequada em determinada situação.

Por ter sua origem ligada às necessidades do mundo do trabalho, a noção de competência tem sido alvo de críticas segundo as quais sua adoção pelas políticas públicas como conceito nuclear para a definição dos objetivos educacionais representaria uma subserviência da escola à economia de mercado, e/ou que o currículo orientado para o desenvolvimento de competências tornaria a prática educativa uma atividade primordialmente tecnicista. Essas questões têm sido objetos de controvérsias entre vários teóricos, dentre os quais Dolz e Ollagnier (2004), Bronckart e Dolz (2004), Gimeno Sacristán (2011), Pérez Gómez (2011), Rodríguez (2011), Santomé (2011) e Méndez (2011). Esses autores refletem sobre problemas relativos ao estatuto epistemológico da noção de competências e problematizam os impactos que elas podem provocar no ensino. Essas reflexões giram em torno de questões como as seguintes: Como definir as competências? Como estabelecer a relação entre competências profissionais e educacionais? Como definir as competências educacionais e quais critérios devem ser utilizados para selecionar aquelas que devem figurar nos currículos? É realmente necessário que o desenvolvimento de competências seja o objetivo fundamental da educação?

Há ainda outro grupo de estudiosos que, embora não desconheçam as controvérsias em torno das competências, tem optado por um investimento teórico em torno do conceito, com o propósito de torná-lo operacional no campo da didática geral. Autores como Perrenoud (1999, 2013) e Zabala e Arnau (2010; 2016), por exemplo, apresentam concepções teórico-metodológicas para uma didática das competências na qual os saberes disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares são mobilizados para resolver situações-problemas. Esses saberes são divididos em dois tipos principais: os conceituais/factuais das dis-

ciplinas específicas, após serem transformados em conhecimentos didáticos, e os transversais, contituídos por i) temas como gênero, sexualidade, trabalho, consumo, raça, diversidade cultural, meio ambiente etc; ii) as habilidades (explicar, descrever, argumentar, comparar, pesquisar, dentre outros) e iii) saberes atitudinais (valores e normas). Os saberes transversais não representam objetos particulares de nenhuma disciplina isoladamente e, por isso, devem permear todas as disciplinas escolares.

Nessa concepção, os conteúdos curriculares são selecionados em função das competências previamente estabelecidas e que representam a finalidade de todo o processo educativo. Essa maneira de conceber os objetivos educacionais resulta em uma nova forma de conceber os conteúdos (COLL, 2000), agora subdivididos em *factuais/conceituais*, voltados para o ensino e a aprendizagem de fatos e conceitos disciplinares; *procedimentais*, voltados para o ensino e a aprendizagem de habilidades transversais, envolvendo os conteúdos conceituais/factuais; *atitudinais*, também transversais, voltados para o ensino e a aprendizagem de normas, valores e atitudes. Com mudanças tão significativas na concepção dos objetivos e dos objetos de ensino, todos os demais componentes da prática educativa, como a metodologia, gestão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, devem ser igualmente reconfigurados. Todos esses aspectos, na medida em que se consubstanciam em novos projetos curriculares, devem conduzir a mudanças nas políticas e práticas de formação de professores.

Essas duas atividades da didática apresentadas nos parágrafos anteriores, crítica e epistemológica em torno do conceito de competências, são fundamentais para a caracterização da disciplina como uma ciência da prática que integra, indissociavelmente, fatores epistemológicos, axiológicos e praxiológicos. Além disso, a crítica e a teorização didáticas permitem que essa ciência desempenhe uma função política, informando os gestores das políticas públicas, as universidades, os atores educacionais e a sociedade em geral sobre problemas e possibilidades da utilização de objetos didáticos na elaboração de políticas educacionais.

Como já foi dito aqui, a fragmentação e a especialização do saber decorrentes da hegemonia do paradigma científico moderno tiveram como uma de suas consequências uma nova forma de divisão e classificação das ciências e do trabalho acadêmico que se refletem também na configuração da didática como disciplina científica. Embora seu *modus operandi* contrarie vários pressupostos da ciência moderna, sobretudo no que tange às dicotomias ciência pura-ciência aplicada, objetivismo-interpretação e teoria-prática, a institucionalização dos

mais diversos campos disciplinares, correlacionada à criação dos cursos de licenciatura e à exigência legal de certificação específica conferida por esses cursos como condição para o exercício da profissão docente nas diferentes áreas de conhecimento, tem colocado alguns desafios para a integração entre a didática geral e a prática de ensino das diferentes disciplinas. O principal desafio a ser superado talvez resida na complexa tarefa de transformar os conhecimentos científicos em objetos didáticos, observando: i) que os objetivos educacionais são diferentes dos objetivos da ciência na relação com o saber; ii) que os conteúdos das disciplinas escolares não se identificam, *ipsis litteris*, com os conhecimentos das disciplinas científicas.

A necessidade de observância a essas duas condições situa a didática geral como espaço de produção teórica responsável por estabelecer os fundamentos e princípios que as didáticas específicas devem observar no processo de construção de objetos de ensino, dentre os quais se situa a transposição didática. Sem essa relação, a didática geral perderia sua razão e ser. De modo análogo, sem a didática geral, as disciplinas particulares não teriam uma referência comum para orientar sua própria constituição como disciplinas escolares, tendo em vista a construção de uma didática global das disciplinas. Essa didática global, diferentemente da didática geral, não tem como finalidade estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que todas as disciplinas curriculares devem observar para se constituírem como componentes da educação básica, mas representa uma ciência particular que, observando os fundamentos da didática geral, estuda e estabelece os elementos que estruturam os processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica em sua totalidade. Desse modo, o qualificativo “global” se refere ao todo de uma disciplina, enquanto “geral”, diz respeito ao que é comum a todas.

No Brasil, a inexistência das didáticas específicas como campos disciplinares institucionalizados tem gerado alguns problemas teóricos e práticos, com reflexos na formação de professores e na qualidade da educação básica. Nos cursos de licenciatura, tem prevalecido um modelo de formação de professores acadêmico e tecnicista, que separa os saberes técnicos das áreas específicas das ciências aplicadas à educação (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e didática geral) em unidades estanques, e sua apresentação aos futuros profissionais se dá sem as devidas relações com os objetos de ensino específicos das diferentes disciplinas e seus respectivos processos de ensino-aprendizagem. Sem uma didática global das disciplinas, os cursos de licenciatura funcionam como se os conhecimentos técnicos apresentados de modo fragmentado fossem

suficientes para tornar o futuro profissional apto a atuar no contexto escolar, como se houvesse uma identidade entre conhecimentos científicos e conhecimentos didáticos, e que os futuros professores serão capazes de, isoladamente, elaborar a síntese necessária entre os saberes disciplinares dispersos e a didática.

No âmbito da educação básica, as instituições governamentais – Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação – têm assumido a responsabilidade de elaborar, se não a didática global, pelo menos um conjunto de parâmetros curriculares globais e, em grande medida, orgânicos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos quais se integram fundamentos da didática geral e uma seleção de conteúdos das disciplinas específicas, para orientar a elaboração dos currículos e Projetos Político-Pedagógicos nas unidades escolares. Paralelamente a isso, as diretrizes nacionais para a formação de professores enfatizam a necessidade de os cursos de licenciatura observarem esses parâmetros curriculares na formação inicial de professores. No entanto, a predominância do modelo acadêmico e tecnicista de formação profissional, juntamente com a inexistência das didáticas específicas, tem sido um entrave na implementação efetiva dessas políticas educacionais.

2. Didática da língua

Na França, o problema da inexistência das didáticas das disciplinas começou a ser enfrentado a partir da década de 1960, com destaque para os trabalhos de Chevallard (1985) sobre a didática da matemática. Seus estudos legaram à didática, dentre outras importantes formulações, dois conceitos fundamentais: a noção de transposição didática, entendida como a passagem do conhecimento científico ao conhecimento didático, e a de engenharia didática, designação atribuída à pesquisa das situações didáticas através de modelos experimentais de ensino, com o objetivo de compreender os fatores que interferem no sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem e intervir sobre a prática educativa para aperfeiçoá-la.

A didática das línguas teve início na década de 1970, em países de língua francesa, inspirada nos trabalhos de Chevallard. Petitjean (2008), contudo, avalia que não é possível adotar o conceito de transposição didática ao ensino de língua de forma tão restrita, como indica a concepção de Chevallard, por duas razões: i) em matéria de ensino de língua, o objetivo é o desenvolvimento de

competências de uso da linguagem e não o ensino de saberes; ii) os conteúdos a serem ensinados não se reduzem aos saberes científicos transpostos, mas devem refratar as práticas sociais de referência que definem as situações didáticas. Nas palavras do autor: “aplicado ao francês, esse conceito [de transposição didática] dá conta de que o fato de falar, ler, escrever, pensar, em graus diversos, são competências que se desenvolvem e se exercem em práticas não escolares”. (PETITJEAN, 2008, p. 21).

Da forma como entende o autor, no caso da didática da língua, a construção dos objetos de ensino não se coaduna com uma concepção restrita da transposição didática, uma vez que a aprendizagem dos usos da língua não se limita à aprendizagem de saberes científicos. Para atender os objetivos educacionais, o ensino de língua deve contemplar as práticas sociais de linguagem tomadas como referências para a organização das situações de ensino. Essa concepção ampla da transposição didática, orientada para a didatização das práticas sociais e não apenas dos saberes científicos, torna mais complexas as tarefas da engenharia didática.

Um aspecto que passa a merecer bastante cuidado diz respeito à relação entre as variáveis espaço-tempo das situações didáticas e o desenvolvimento de competências como objetivos centrais do ensino de língua. Afinal, se a produção de qualquer gênero textual, como define Bakhtin (2016), deve observar, em cada contexto comunicativo, o conteúdo temático (as ideias), a forma composicional (a estrutura macro e microtextual) e o estilo (a seleção adequada dos recursos linguísticos), é possível à escola organizar situações didáticas capazes de inserir os estudantes em situações comunicativas reais, contemplando todos esses elementos em cada gênero que seja objeto de processos de ensino-aprendizagem? Isso implicaria a utilização de estratégias pedagógicas que ultrapassassem os limites do espaço e tempo da sala de aula. Ou seriam as práticas sociais de referência apenas modelos para orientar a elaboração de situações didáticas simuladoras das práticas sociais de linguagem no contexto escolar? Se assim for, como assegurar que atividades simuladas, fora do contexto, real possam garantir o efetivo desenvolvimento de competências? Quais critérios utilizar para selecionar os gêneros? Como distribuí-los ao longo dos anos de escolarização e das unidades letivas? Como estabelecer sua progressão?

Outro problema que apresenta dificuldades para a didática da língua com foco no desenvolvimento de competências se refere ao tratamento didático dos recursos estilísticos constitutivos dos diversos gêneros textuais. Boa parte dos gêneros escolarizados, quando em seus contextos reais, é produzida por

sujeitos que já passaram pela educação básica e até por cursos de formação específica para habilitá-los a escrever utilizando adequadamente os recursos estilísticos. Como se sabe, a escola estabelece uma progressão dos conteúdos gramaticais ao longo dos anos de escolarização, de maneira que os alunos vão se deparar com as atividades de produção textual bem antes de construírem todos os saberes linguísticos que as atividades de produção textual demandam. No entanto, se tudo ocorrer conforme consta da estrutura curricular, os estudantes só terão domínio desses conteúdos nos anos finais da formação escolar básica.

Esse conjunto de problemas, dentre outros, evidencia a importância da didática da língua como uma teoria da prática que, articulada à didática geral, deve exercer as funções de crítica dos saberes científicos, das políticas educacionais e do currículo, além da teorização e do exercício da função política através da engenharia didática. Dolz (2016) apresenta uma apropriação do conceito de engenharia didática para o estudo do ensino de língua nos seguintes termos:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com esse objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (DOLZ, 2016, p. 240, 241)

No Brasil, ainda não se pode falar de uma didática do português como disciplina ou área de investigação institucionalizada. Sendo assim, as questões que envolvem o ensino de língua vêm recebendo tratamento fragmentário no âmbito da linguística aplicada e mesmo da LA, contemplando, em geral, os objetos de ensino ou sugestões metodológicas, sem a devida fundamentação didática e o desenvolvimento de pesquisas empíricas para avaliar a pertinência das propostas. É importante, no entanto, distinguir a forma como as duas modalidades da linguística como ciência aplicada têm lidado com o ensino

para que possamos compreender a urgência de uma engenharia didática do português no Brasil.

A LA se autodenomina um campo disciplinar institucionalmente constituído de investigação sobre problemas que envolvem o uso da língua em contextos reais. Nessa acepção, as questões ligadas ao ensino se referem a temas que estão além do escopo das disciplinas da linguística pura, tais como os (multi) letramentos (ROJO, 2009; ROJO e MOURA, 2012; BUNZEN e MENDONÇA, 2006 e 2013). Não obstante, há autores que se definem como linguistas aplicados, em sentido restrito, que vinculam suas discussões sobre o ensino de gramática, por exemplo, uma abordagem alinhada ao modelo aplicacionista, de maneira total ou parcial. Incluem-se nessa perspectiva trabalhos como os de Travaglia (2009) e Antunes (2007, 2009, 2014), que buscam transferir construtos teóricos da linguística pura ao ensino. Nesses casos, diante da falta de teorização sobre a gramática no campo da LA, a prática usual, quando a discussão sobre gramática se torna necessária, tem sido recorrer aos construtos teóricos da linguística pura ou a outras disciplinas da linguística aplicada, como a linguística textual. Nesses casos, ainda que consigam ir além do mero aplicacionismo, as propostas pedagógicas não são capazes de superar os problemas de qualquer tentativa de transferência de conhecimentos científicos ao ensino de língua sem a devida observância aos princípios da didática.

A linguística aplicada, por sua vez, representa a contraparte da linguística teórica, cujos conhecimentos busca transferir para o ensino. Trata-se de um conjunto disperso de proposições motivadas pelo ideal de transferência para o ensino de construtos teóricos das diferentes disciplinas da linguística, de maneira monodisciplinar, sem considerar as possíveis articulações dessas disciplinas entre si e com os objetivos da educação, bem como a observância aos pressupostos da didática. Na próxima seção, apresentarei alguns aspectos dessa perspectiva, demonstrando como se dá a construção da gramática como objeto de ensino.

As duas perspectivas de linguística aplicada têm em comum o fato de não representarem corpos coesos de produção teórica que encontram na didática geral e na didática da língua as referências teórico-metodológicas para a construção de objetos de ensino e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua. Nesses trabalhos, não se verificam discussões sobre as competências como definidoras dos objetivos educacionais, apesar de nossas orientações curriculares oficiais, PCN e BNCC, se alinharem a essa perspectiva; não há menção explícita aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como

recursos para o desenvolvimento de competências; não se mencionam as concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam as propostas apresentadas. Sem a explicitação desses elementos, a avaliação das metodologias sugeridas fica comprometida. Para completar, não há discussões sobre as concepções de avaliação da aprendizagem – diagnóstica, somativa, processual e formativa.

2. Linguística e ensino: a construção da gramática como objeto de ensino

O lugar e o sentido da gramática no ensino de português são objetos de controvérsias no âmbito da linguística aplicada e resultam de uma crítica epistemológica à teoria da chamada gramática tradicional. Tais críticas geraram um conjunto de problemas pedagógicos em torno de questões como qual gramática ensinar, por que e como ensiná-la. É possível relacionar as motivações dessas críticas pedagógicas ao fato de as políticas educacionais atribuírem às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade pela formação inicial dos professores da educação básica. No Brasil, a exigência da formação universitária para o exercício da docência obriga os professores acadêmicos a refletir sobre o ensino, o que costuma acontecer sob a égide do conhecimento científico produzido no ensino superior. Esses saberes têm orientado a configuração dos currículos dos cursos de formação dos futuros profissionais, colocando-os em contato com as críticas epistemológica e pedagógica dirigidas à gramática tradicional.

O que chamei de crítica epistemológica da gramática tradicional, porém, não consiste num discurso unívoco. Ao contrário, funda-se num pluralismo teórico baseado nos paradigmas funcionalista, formalista e sociolinguístico, os quais têm em comum a utilização de metodologias descritivistas. Esse pluralismo, salutar no âmbito da ciência pura por tornar possível a realização de estudos da linguagem sob diferentes perspectivas, gera alguns impasses para a ciência aplicada. Um deles diz respeito à polissemia em torno do conceito de gramática, vista com naturalidade no contexto científico em função das diferentes perspectivas teóricas que orientam os estudos linguísticos, mas que se revela bastante problemática quando transferidas para o contexto escolar, onde essas concepções se somam aos sentidos sociopolíticos historicamente associados à gramática tradicional/normativa.

Outro problema conceitual tem relação com a terminologia a ser adotada no ensino. Atualmente, as gramáticas normativas em geral tomam como referência a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), criada no final da década de 1950 com o intuito de padronizar a terminologia adotada em situações de ensino e de outras práticas sociais que exigem o conhecimento da língua padrão. Por estar comprometida com a ciência pura, a linguística aplicada, preservando o princípio da fragmentação e especialização do saber, transfere às suas propostas para o ensino de língua o pluralismo terminológico e conceitual dos diversos programas de estudos científicos da língua.

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão crítica, à luz dos fundamentos da didática geral e da língua, sobre as teorias gramaticais na linguística pura e suas relações com a gramática normativa, cotejando suas articulações educacionais e sociopolíticas. Trata-se de um exercício das funções crítica, teórica e política da didática da língua, bastante necessário no contexto brasileiro, onde boa parte do debate sobre o ensino de língua portuguesa e os cursos de licenciatura em letras são orientados pelos saberes da linguística aplicada.

2.1 A gramática na linguística pura

A linguística deve seu status de ciência ao trabalho de Ferdinand Saussure, que encontrou no estruturalismo uma forma de conferir ao estudo da língua rigor científico equivalente ao das ciências naturais. Tomando como modelo de cientificidade o objetivismo positivista, Saussure (2004) distinguiu a linguística interna da externa, reconhecendo apenas a primeira como digna de ser chamada de ciência. Com isso, buscava definir a língua como um objeto puro: “nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo que se designa pelo termo ‘linguística externa’” (p. 29). Um pouco adiante, Saussure postula a natureza psicológica da língua: “o objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua” (p. 33). Para complementar a caracterização da língua como objeto de estudo da linguística interna, diz ainda: “a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria” (p. 33).

A linguística externa, por sua vez, ocupar-se-ia dos fatores sócio-antropológicos da língua relacionados com os aspectos práticos do funcionamento social da língua em torno de questões como civilização, nacionalismo, escrita e dialeção. Saussure não nega que esses fatores afetam a língua de variadas maneiras, mas entende que isso não anula a possibilidade de se estudá-la como

um objeto puro. Ademais, a distinção entre linguística interna e externa impõe a Saussure a necessidade de explicar as relações de convergência e divergência entre as noções de língua, fala – fenômenos naturais – e escrita – produto cultural.

Para Saussure, a escrita é estranha ao sistema interno: “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos” (p. 34). Dessa forma, ele conclui, acertadamente, que mudanças ou alterações sofridas por um desses sistemas não necessariamente afeta o outro. O mesmo não se dá em relação à fala, que se implica mutuamente com a língua: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (p. 27). Com esses postulados, Saussure lançou as bases da linguística como ciência pura e descritiva que vigoram até os dias atuais. Como ciência descritiva, a linguística se interessa pela língua como ela é e não pelo que ela deveria ser, como faz a gramática normativa. A investigação científica, então, busca descrever e explicar as regras de funcionamento da língua que são próprias ao sistema, excluindo as regras que lhe possam ser impingidas por valores ou normas socioculturais, como ocorre com a escrita, que é indissociável desses valores e normas.

O estruturalismo saussuriano inaugurou não apenas uma nova metodologia de estudo da língua, o descritivismo, como também abriu caminhos para novas concepções de gramática:

Devemos distinguir cuidadosamente gramática, enquanto estrutura mental postulada, da gramática do linguista, uma teoria explicitamente estruturada que visa exprimir de forma precisa as regras e princípios da gramática existente na mente do falante-ouvinte ideal. A gramática do linguista é uma teoria científica, correta na medida em que corresponde à gramática internamente representada. [...] É comum empregar o termo “gramática” com ambiguidade sistemática, de modo que o contexto determine se estamos nos referindo à gramática internalizada ou à teoria do linguista. (CHOMSKY, 1981, p. 166).

É curioso que a linguística se utilize do termo gramática para se referir à estrutura mental que torna a faculdade humana da linguagem possível (gramática internalizada) e ao trabalho de descrição dessa estrutura pelos linguistas (gramática descritiva), porque, etimologicamente, a palavra gramática, *grammata*, que significa “letra”, está diretamente ligada às práticas de leitura e escrita. Na linguística gerativa de Chomsky, a gramática mental, em seu estágio inicial,

se apresenta como uma estrutura potencial que permite ao sujeito aprender qualquer língua, desde que seja exposto a ela. Uma vez adquirida pelo menos uma língua, a gramática universal se converte na gramática internalizada dessa língua. Para estudar essa gramática, o linguista desenvolve uma teoria científica chamada gramática descritiva.

O desenvolvimento histórico e epistemológico da linguística faria surgir novas disciplinas em seu interior, que acabaram por transformá-la numa grande área com diversas disciplinas que tomam como objetos diferentes aspectos da linguagem. A sociolinguística, por exemplo, surgiu com o objetivo de explicar a mudança linguística (LABOV, WEINRICH, HERZOG, 2006). Dois problemas foram fundamentais para seu surgimento: i) se a língua é um sistema que só conhece sua ordem própria e homogêneo, como explicar o fato de que todas as línguas mudam? ii) assumido o pressuposto de que as línguas não mudam abruptamente, mas de maneira gradativa ao longo do tempo e em diferentes níveis estruturais (fonológico, morfológico, sintático e semântico), como explicar que elas continuem funcionais enquanto mudam?

Para responder a essas questões, Labov postulou a necessidade de se adotar uma metodologia de estudo da língua que relacionasse estrutura linguística e estrutura social. Com esse procedimento, ele reafirmaria a tese saussuriana de que a língua é um produto social depositado no cérebro humano, acrescentando que as estruturas causadoras da diferenciação social (classes sociais, idade, sexo, raça etc) também causam diferenciação ou variação na língua. Três conclusões derivam dessas premissas: i) existe uma relação causal entre diferenciação social e variação linguística, de maneira que não é possível explicar as regras de funcionamento da língua unicamente pela descrição de sua ordem interna; ii) a ordem da língua não deve ser identificada com homogeneidade, o que resulta na concepção de língua como sistema heterogêneo e ordenado; iii) a mudança linguística se caracteriza por uma relação causal decorrente da interação entre diferenciação social e variação linguística.

Apesar das diferenças entre o estruturalismo de Saussure e o estrutural-funcionalismo de Labov, dois pontos definidores da linguística como ciência pura permanecem comuns a ambos: a concepção de língua como uma estrutura mental e a ideia da implicação mútua entre língua e fala, com exclusão da escrita.

2.2 A linguística como ciência aplicada ao ensino de gramática

Na seção anterior, caracterizei, em linhas gerais, a linguística como uma ciência alinhada ao paradigma positivista, como uma ciência pura que isola seu objeto de qualquer influência subjetiva, axiológica ou praxiológica. A partir da definição de língua como um produto mental inato, homogêneo ou heterogêneo, a linguística contribuiu para que língua e gramática se tornassem noções polissêmicas também nos processos de construção de objetos de ensino elaborados pela linguística aplicada *lato* ou *stricto sensu*.

Se considerarmos apenas as regras da racionalidade científica que orientam a produção do conhecimento na linguística teórica, concluiremos que seu *modus operandi* ilustra os procedimentos normais da prática científica moderna. Os problemas surgem quando se pretende transferir os conhecimentos científicos produzidos segundo as regras próprias desse contexto para outros que seguem outras regras de constituição e funcionamento, numa relação vertical baseada na pressuposição da superioridade da ciência, sem considerar os aspectos específicos que regulam as relações com o saber nos contextos-alvo, a exemplo do ensino de língua nas instituições de educação formal.

O foco na abordagem normativa tem sido o principal alvo das críticas da linguística aplicada ao ensino de gramática. Tomando como referência a concepção de língua como objeto puro, produto mental depositado no cérebro dos falantes, e as pesquisas sociolinguísticas, os linguistas aplicados têm postulado que o ensino adote uma abordagem descritiva. Ou seja, a língua deve ser estudada como ela é e não como deveria ser. Essa mudança de paradigma redefine os objetivos do ensino de gramática, defendendo o abandono da teoria gramatical tradicional, de boa parte de seu aparato conceitual e terminológico, além de sua metodologia de ensino. Consequentemente, caberia aos linguistas aplicados construir novos objetos de ensino, novas metodologias e estratégias de avaliação, bem como a produção de gramáticas pedagógicas em conformidade com a abordagem descritivista.

Relembrando: o descritivismo fundamenta-se em alguns princípios básicos estabelecidos por Saussure: língua e fala se implicam mutuamente, mas a escrita é um sistema semiótico diferente, sem relação de implicação com os anteriores. Esse, porém, é um postulado problemático para os linguistas aplicados, pois um ensino de gramática orientado pela perspectiva científica deveria ignorar a escrita, algo absolutamente inconcebível numa sociedade letrada como a nossa. Sendo assim, como os linguistas aplicados têm lidado com os problemas

decorrentes do ideal de orientar o ensino de gramática e, conseqüentemente, a escrita por uma perspectiva científica naturalista, que tem a fala como seu objeto de estudo?

Perini (2010, p. 18), por exemplo, considera que “a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos”. E afirma a inutilidade prática da gramática: “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito” (p.18). No entanto, apesar de sua gramática propor uma descrição do português falado no Brasil, mesmo sem apresentar um corpus de língua falada para as tarefas de análise, o autor faz inúmeras críticas à gramática normativa, que, como sabemos, tem como objeto de descrição e normatização a língua padrão escrita.

A Pequena gramática do Português brasileiro, de Castilho e Elias (2012), se define como descritiva e pedagógica. Os autores elegem como objetivo do ensino de gramática a descrição do português brasileiro como língua natural:

[...] como vamos ensinar uma língua que os falantes já conhecem bem, pelo menos na modalidade oral? O fato é que não vamos ensinar essa língua do mesmo modo como ensinaríamos uma língua estrangeira. *O que faremos é desvendar o conhecimento que temos sobre ela, conhecimento que está guardado em nossas mentes.* O trabalho do professor de português é caminhar junto com os alunos nesse processo de descobertas. (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 14) (Grifos meus).

O propósito de descrever a língua como um produto mental aproxima as duas obras mencionadas. Contudo, diferentemente de Perini, Castilho e Elias não excluem completamente as possibilidades de os estudos em gramática descritiva contribuírem para a aprendizagem da escrita:

É evidente que podemos e devemos ensinar a modalidade escrita, e também como se deve manejar o idioma em sua modalidade culta, padrão. Essa é a língua do Estado, de que devemos nos apropriar, pois ela promove socialmente seus usuários. Não deixamos isso de lado, pelo contrário: estamos convencidos de que a reflexão sobre a língua abre um caminho de maior eficácia nessa direção. (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 14).

Apesar dessa declaração de intenção, a metodologia para o estudo da língua apresentada pelos autores deixa claro que os estudos gramaticais têm como fim explícito a descrição da língua como objeto científico. Castilho e Elias (2012, p. 45-46) apresentam uma metodologia de pesquisa a ser adotada nos estudos gramaticais na escola, com os seguintes passos:

- a. Coleta de material de estudo: conversas gravadas e textos escritos variados;
- b. Hipóteses de trabalho: no estudo das línguas, as hipóteses criam o objeto científico;
- c. Unidades de análise: fonema, morfema, palavra, sintagma, sentença e texto;
- d. Transcrição: no caso de conversas gravadas;
- e. Redação do trabalho de análise: relato dos projetos de pesquisa.

As propostas desses autores para o tratamento da gramática na escola, filiadas aos paradigmas sociolinguístico, formalista e/ou funcionalista de estudos da língua, substituem a ideia de ensino pela de estudo, reafirmando a tese de que os falantes, por já conhecerem a língua, não precisam aprendê-la e sim estudá-la. Dessa forma, ratificam a concepção de língua como uma estrutura mental que possui regras naturais de funcionamento, cabendo ao professor auxiliar os alunos na tarefa de explicitá-las através da utilização do método científico. Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Castilho e Elias, segundo a qual a reflexão sobre a língua acarreta melhorias na aprendizagem da escrita padrão, uma vez que, por não ser natural, a escrita precisa ser sistematicamente ensinada.

Essas contradições evidenciam diferenças entre os objetivos da ciência e os objetivos da educação, caracterizando uma concepção teórico-metodológica de tratamento escolar da gramática que chamarei de *descritivismo puro*. Nessa acepção, busca-se manter a pureza da língua, tal qual definida pela linguística teórica, através da adaptação da metodologia científica ao contexto escolar, excluindo-se de seu escopo o ensino sistemático da escrita padrão.

Existe, porém, outro tipo de descritivismo entre os linguistas aplicados: o *relativista*. Trata-se de uma abordagem mais claramente associada ao paradigma sociolinguístico, que concebe a padronização linguística não como um mero processo neutro de uniformização linguística, mas como uma questão que reflete e refrata uma série de problemas ligados à dominação e à exclusão social. Segundo essa perspectiva, a norma padrão representaria um ideal lin-

guístico artificial que não corresponde aos usos reais das pessoas mais escolarizadas, definidas como falantes cultos da língua, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta falada no Brasil (NURC). A esses usos reais da língua por pessoas com nível superior completo os linguistas atribuíram a designação de normas cultas, expressas no plural por serem heterogêneas.

Paradoxalmente, o descritivismo relativista é uma linguística da norma que, mesmo assumindo posições normativas acerca de como a sociedade deve relacionar-se com a língua, recusa a normatização linguística fundada em critérios sociais. Os resultados de pesquisas variacionistas sobre a fala culta são utilizados como fundamentos para a tese de que o ensino do padrão escrito idealizado deve ser substituído por uma pedagogia da variação linguística (ZILLES e FARACO, 2015), uma concepção controversa acerca do estudo da língua, porque, ao mesmo tempo em que estabelece que as normas cultas devem ser os objetos de ensino, não se assume normativa. Com efeito, se é natural aos falantes cultos utilizarem as normas cultas, o mesmo não se pode dizer dos demais falantes do português, que deverão aprender essas normas através da escola. Logo, a seleção de uma norma como objeto de ensino, por qualquer ângulo, será sempre uma ação normativa.

É preciso observar ainda que as pesquisas sociolinguísticas sobre as normas cultas desconsideram a história dos falantes cultos, que passaram por longos períodos de estudos sistemáticos da norma padrão. Ou seja, é preciso não ignorar que o falante culto só fala da forma verificada nas pesquisas porque estudou a norma padrão, ainda que se desvie dela em alguns aspectos, sobretudo na língua falada. Desse modo, aceitar que um falante só é considerado culto após finalizar o período de educação superior, implica reconhecer que sua fala é resultante de processos sistemáticos de ensino normativo.

Dois fatores impedem os linguistas relativistas de se assumirem normativistas: a obediência irrestrita aos princípios da linguística teórica, que se assume como ciência descritiva, e a impossibilidade de se determinar um padrão culto unificado como referência para o ensino, dado que as normas cultas são heterogêneas. Diante disso, só resta aos linguistas assumirem o relativismo normativo, classificado de duas formas por Boudon:

O *bom* relativismo atraiu a atenção para o fato de que as representações, as normas e os valores variarem segundo os meios sociais, as culturas e as épocas. O relativismo *ruim* concluiu disso que as representações, as normas e os valores

são destituídos de fundamento: que são construções humanas inspiradas pelo meio, pelo espírito do tempo, por paixões, interesses ou instintos. Atribuir uma objetividade às representações, aos valores e às normas seria sempre uma ilusão. (BOUDON, 2010, p. 7) (Grifos do autor).

De acordo com Boudon, o bom relativismo reconhece a necessidade das normas sociais, enquanto o ruim as nega. O descritivismo relativista rejeita a norma padrão, que é social, por considerá-la ideal, em favor das normas cultas, entendidas como os usos reais, naturais da língua. Ao recusar o reconhecimento da língua padrão como uma norma socialmente legítima, o descritivismo relativista é atravessado por um paradoxo: defende a necessidade de substituição da norma padrão pelas normas cultas no ensino, um gesto inegavelmente interventivo, mas nega a possibilidade de intervenção social na língua com o propósito de padronizar seu uso em situações específicas, porque, se isso ocorrer, haverá uma interferência na natureza da língua. Esse fato chama a atenção para a distinção entre normas orgânicas ou biológicas e normas sociais, conforme a formulação de Canguilhem (2009, p. 119): “se as normas sociais pudessem ser percebidas tão claramente quanto as normas orgânicas, seria loucura dos homens não se conformarem a elas. Como os homens não são loucos e como não existem sábios, segue-se que as normas sociais têm de ser inventadas e não observadas”.

A julgar pelas palavras de Canguilhem, se os linguistas não admitem a possibilidade de se intervir sobre a língua para normatizá-la, é porque a concebem como um organismo natural, que segue regras próprias, cabendo ao pesquisador apenas as tarefas de observação e descrição de seu funcionamento. Essa recusa em aceitar a língua como um fenômeno sujeito a processos de normatização baseados em valores sociais evidencia a vinculação do descritivismo relativista à linguística teórica – busca-se transferir para a escrita as conclusões de estudos sobre a fala, ignorando-se a incomensurabilidade entre esses diferentes sistemas semióticos – e com o relativismo ruim – quando se assume que as representações, normas e valores sociais não têm fundamento válido.

Mesmo sem resolver seu paradoxo, o descritivismo relativista segue firme em sua concepção de estudo/ensino da língua orientada para a descrição variacionista. Trabalhos como os escritos ou organizados por Bagno (2001, 2010), Mattos e Silva (2004, 2005), Vieira e Brandão (2007), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo et al. (2014), Martins, Vieira e Tavares (2014), Zilles e Faraco (2015) apresentam propostas teórico-metodológicas para um ensino variacio-

nista acerca de tópicos gramaticais como concordância, regência, colocação pronominal, estratégias de relativização, dentre outros, nas quais predominam análises da língua falada, segundo princípios da pesquisa sociolinguística aplicada ao contexto escolar.

Em geral, para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, os descritivistas propõem que os estudos gramaticais sejam complementados com atividades de leitura e produção textual de gêneros diversos. Essa orientação, ao separar em blocos estanques o estudo da gramática, por um lado, e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por outro, deixa uma questão sem resposta: qual a finalidade de se estudar a gramática descritiva se os alunos podem aprender a ler e escrever por meio do trabalho exclusivo com os gêneros? O estudo da gramática não seria um fim em si mesmo, algo que já acontece com a tão criticada metodologia de ensino da gramática normativa?

O descritivismo relativista apresenta ainda outro paradoxo. As críticas à hegemonia socioeducacional da norma padrão se devem, em grande medida, aos valores sociais a ela atribuídos, os quais, assumindo-se uma compreensão da estrutura social como dividida em classes dominantes e classes dominadas, representariam a ideologia das classes com mais acesso aos bens culturais, econômicos e educacionais. A ideia de substituir a norma padrão pelas normas cultas como referências para o ensino e o uso da língua invalida toda a crítica social utilizada para se rejeitar a primeira, uma vez que as normas cultas são forjadas segundo os mesmos critérios da norma padrão, considerada elitista e excludente. Afinal, não seriam os membros das classes dominantes todos falantes cultos, de acordo com os critérios estabelecidos pela sociolinguística brasileira?

A compreensão desse paradoxo levou Bagno (2017), que até então vinha defendendo o descritivismo relativista (BAGNO, 2003; 2010) à seguinte constatação:

Se a norma-padrão tradicional exclui, na prática, *todas* as classes sociais – por não se basear em nenhuma variedade linguística autêntica –, a “norma culta real”, por sua vez, excluiria todas as camadas menos letradas, que correspondem a nada menos do que 75% da população brasileira, quase 150 milhões de indivíduos classificados como *analfabetos funcionais*.

A impossibilidade de “ensinar a norma culta” se dá também pelo fato, reconhecido pelo mesmo Faraco (2016, p. 267) de que ela é um “peixe ensaboado: cada vez que achamos que a temos bem segura na mão, ela nos escapa. (BAGNO, 2017, p. 104) (Grifos e aspas do autor).

Diante disso, o autor conclui:

[...] querer instituir como objeto de ensino a “norma culta real” em lugar do padrão tradicional é um empreendimento extremamente difícil [...].

Diante disso, talvez seja menos utópico postular, para o ensino, o *letramento* contínuo e ininterrupto dos aprendizes. O contato frequente com a *escrita*, a prática constante da *leitura* e da *reflexão sobre a língua* (reflexão que inclui, também, o debate sobre a variação e a mudança e os valores atribuídos a ela) levam, inevitavelmente, a que a pessoa, no processo educacional, se conscientize da existência de incontáveis gêneros textuais, que se manifestam segundo normas múltiplas de configuração do discurso, normas e gêneros sincronicamente variáveis e que se transformam diacronicamente [...]. (BAGNO, 2017, p. 106-107) (Grifos e aspas do autor).

De fato, se as coisas se dão conforme a análise social dos linguistas, seria muito ingênuo acreditar que a classe social detentora do poder abriria mão da norma linguística que utiliza como um de seus mecanismos de poder. A norma culta, portanto, não representa uma proposta viável de solução para o problema da dominação ideológica e socioeconômica das classes dominantes. Para resolver esse paradoxo no ensino de língua, Bagno propõe um *descriptivismo radical*, que nega a centralidade de qualquer norma de referência para o ensino de português, cuja metodologia consistiria no *letramento contínuo* dos aprendizes, através do qual as atividades de leitura, escrita e reflexão sobre a língua promoveria o conhecimento dos diversos gêneros textuais, da variação ou mudança linguística e os valores a ela associados. Nessa proposta, o sentido da gramática como objeto de ensino fica ainda mais nebuloso

3 À guisa de conclusão: por uma didática do português

O objetivo de transferir os saberes científicos para o ensino, sem a devida observância à teoria didática, faz emergir nas diferentes propostas uma lista de pontos cegos:

- a. A educação tem por objetivo promover a socialização das novas gerações, o que inclui desenvolvimento de competências socio-políticas, socioculturais, pessoais, interpessoais e profissionais. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem ligados ao

ensino de gramática devem estar relacionados com o ensino de competências de leitura e escrita, considerando o fato de estarmos numa sociedade letrada. Nas propostas descritivistas, porém, o estudo científico da língua, entendida como fenômeno natural, figura como objetivo central. Assim, a afirmação de que a escola deve promover o letramento dos estudantes não se coaduna com as metodologias de ensino apresentadas. Além disso, não foram realizadas pesquisas empíricas que comprovem a viabilidade das propostas.

- b. As propostas tomam como referência os estudos científicos da linguística pura voltados para a descrição da fala, entendida como expressão da língua natural, cujos resultados buscam transferir para a escrita, código cultural. O naturalismo linguístico rejeita a possibilidade de se intervir sobre a língua para situá-la entre os fatos humanos sujeitos a valoração e normatização como tantos outros. Desse modo, pretender que os usos escritos se conformem aos usos falados, além de exprimir uma postura paradoxal (não caberia a uma ciência descritiva adotar uma postura normativa sobre qual norma deveria ser a referência para o ensino), significa negar as especificidades da escrita, os valores sociais a ela atribuídos em uma sociedade letrada como a nossa e desconsiderar seu caráter pancrônico.
- c. As propostas pedagógicas, materiais didáticos ou gramáticas elaboradas com base nas pesquisas descritivas, dado seu foco na língua falada, não contemplam todos os aspectos que envolvem o ensino da escrita. Nenhum deles trata, por exemplo, da ortografia, das regras de acentuação, dos sinais de pontuação, das regras de concordância, regência e colocação pronominal relativas à escrita. Um bom exemplo do descompasso entre fala e escrita diz respeito às formas e usos dos pronomes demonstrativos. Os estudos descritivistas afirmam que, no português brasileiro falado, não existe mais a distinção entre os demonstrativos de primeira pessoa – este/esta – e os de segunda pessoa – esse/essa – prevalecendo o uso das formas de segunda pessoa seja em referência à primeira ou à segunda pessoa. A título de ilustração, na gramática normativa e na linguística textual, essas formas são vistas como funcionalmente distintas: o pronome de primeira pessoa tem valor

- catafórico, e o de segunda, anafórico.
- d. O pluralismo teórico adotado nos estudos descritivistas, incluindo as gramáticas pedagógicas baseadas na linguística pura, gera indefinições quanto à terminologia gramatical a ser adotada no ensino, uma vez que cada paradigma de investigação linguística – formalista, funcionalista ou sociolinguístico – se orienta por diferentes nomenclaturas conceituais.
 - e. As propostas descritivistas não tratam da relação entre competências e conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais –, nem explicitam as concepções de ensino-aprendizagem que as orientam. Desse modo, é possível afirmar que a adaptação das metodologias científicas ao estudo da língua mostra-se inadequada para atingir os objetivos educacionais. Além disso, as propostas não apontam qualquer perspectiva de avaliação da aprendizagem.

Neste texto, apresentei a trajetória da didática como teoria da prática de ensino e suas transformações num contexto acadêmico estruturado segundo os princípios da fragmentação e especialização do saber inerentes ao paradigma científico moderno. Assinalei ainda algumas particularidades da didática quanto às relações que ela estabelece com o saber, destacando sua natureza, ao mesmo tempo, epistemológica, axiológica e praxiológica. Desse modo, certas dicotomias fundamentais da ciência moderna como objetividade/subjectividade, teoria/prática e ciência pura/ciência aplicada não fazem sentido no campo da didática.

Demonstrei também que a lógica disciplinar e acadêmica transformou a didática geral numa disciplina incompleta, que desenvolve uma teoria geral de todos os elementos envolvidos na prática educativa, mas que não pode teorizar sobre os objetivos, objetos de ensino, metodologias e práticas avaliativas das disciplinas particulares, o que evidencia a necessidade das didáticas específicas de cada disciplina que, junto com a didática geral, comporá a didática global. Nesse sentido, assumi o pressuposto de que as didáticas específicas devem constituir-se em conformidade com os princípios teórico-metodológicos da didática geral.

Com base nesses pressupostos, empreendi uma análise de propostas da linguística aplicada *latu sensu* para o ensino de gramática. Justifiquei a escolha desse objeto por sua relevância nas discussões e propostas para o ensino de português, dada sua importância no imaginário coletivo e nas práticas educacionais e sociopolíticas que envolvem a língua padrão como norma unificadora

e constitutiva do estilo de vários gêneros textuais. Paralelamente a isso, a exigência de formação superior para o exercício do magistério torna a questão relevante para a formação profissional dos professores, que devem ser formados para atuar na educação básica em conformidade com as políticas educacionais para esse nível da educação formal.

A análise das diferentes perspectivas do descritivismo – puro, relativista e radical – evidenciou a distância que existe entre as formas de conceber o ensino de português pela linguística aplicada, movida pelo ideal de transferência dos saberes da ciência teórica ao contexto escolar, e a didática da língua, perspectiva de construção de objetos de ensino ainda inexistente no Brasil como área institucionalizada. Em consequência disso, a tarefa de promover a articulação da didática geral com os saberes específicos que compõem o português como disciplina curricular na educação básica tem sido desempenhada pelos gestores das políticas educacionais, a exemplo do que aconteceu nos PCN e agora na BNCC.

A linguística aplicada, coerente com o paradigma positivista, encontra sua razão de ser na defesa intransigente do conhecimento científico como solução para os problemas do ensino de língua, em geral, e da gramática, em particular. Aderindo ao cientificismo, a linguística aplicada promove uma separação entre ensino e didática ao desconsiderar as diferenças que caracterizam as formas de relação com o saber nos campos da ciência e da educação, assim como a natureza diferenciada de seus objetivos. Esse problema fica evidente quando verificamos que as tentativas de transferência dos saberes científicos ao ensino se dão de forma fragmentária, com cada disciplina da linguística elaborando propostas de maneira isolada, considerando apenas os aspectos teórico-metodológicos, conceituais e terminológicos relativos ao seu próprio campo. Nesse contexto, a quem caberia promover a articulação dessas diferentes propostas no currículo da educação básica? Esse problema, por si só, já seria suficiente para evidenciar a necessidade de uma didática do português como disciplina responsável por pensar o ensino de maneira global.

Por outro lado, o objetivo de pensar o ensino em toda a sua complexidade exige da didática um diálogo constante com as demais ciências de base ou aplicadas que abordam, de maneira direta ou indireta, aspectos ligados ao ensino. No tocante à relação entre a didática da língua e a linguística, teórica ou aplicada, compete aos didáticos, levando em consideração os objetivos do ensino de língua como prática social e elemento fundamental para a constituição da cidadania, promover ações de crítica e pesquisa dos conhecimentos científicos para avaliar sua pertinência na constituição dos objetos de ensino.

Logo, não cabe à linguística como ciência aplicada a tarefa de determinar quais devem ser os conteúdos da língua portuguesa como disciplina curricular, embora não se negue a importância de suas reflexões para auxiliar a didática em suas funções crítica, epistemológica e política. A falta de clareza quanto à relação da linguística com a didática está na base da falta de diálogo que se verifica entre o discurso acadêmico que orienta a formação de professores de língua portuguesa, as políticas educacionais e as práticas de ensino na educação básica. Por essa e outras razões, urge o estabelecimento da didática do português como campo institucionalizado de produção de conhecimento sobre o ensino da língua em nosso país.

Referências

- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Tradução de Júlia Ferreira; José Cláudio. Porto, Portugal: Editora do Porto, 2000.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad; Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymarã, 2010.
- BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTIDE, R. **Antropologia aplicada**. Tradução de Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Porque a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BOUDON, R. **A sociologia como ciência**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza R. de C. Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- CHOMSKY, N. **Regras e representações: a inteligência humana e seu produto**. Tradução de Marilda Winkler Averbug *et al.* São Paulo: Zahar, 1981.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé et al. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, C. (Org.). **Psicologia da educação**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Penso, 2014.
- COMENIUS. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.** v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63..
- HADJI, Ch. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARTMAN, H. J. **Como ser um professor em todas as áreas do conhecimento**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, M.A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M.A. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: MATTOS E SILVA, R.V. **O português são dois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 79.

- MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 233-264.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias?** Quais competências? 2. ed. Tradução de Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PAQUAY, L.; VAN NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Org.) **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27-52.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 64-114.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed: 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. **Fórum Linguístico**. v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, 2008.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRÍGUEZ, J. B. M. A cidadania se torna competências: avanços e retrocessos. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 115-160.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, M. B. A interdisciplinaridade na formação do professor de língua portuguesa. In: SOARES, S. R.; LIEGE, S. F.; MACHADO, A. L. **Desenvolvendo competências na universidade: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais**. Salvador: EDUNEB, 2017.
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 161-197.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. Ed. Tradução de Antônio Chellini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula**: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. 4. Ed. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. O objetivo da educação por competências é o pleno desenvolvimento da pessoa. In: ZABALA, A. et al. **Didática geral**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 1-24.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Recebido em 29 de setembro de 2019.

Aceito em 30 de outubro de 2019.

A DERIVAÇÃO SUFIXAL A PARTIR DE VERBOS INERGATIVOS E INACUSATIVOS: UMA CONSTRUÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA

SUFFIXAL DERIVATION IN UNERGATIVE AND UNACCUSATIVE VERBS: A SEMANTIC AND SYNTACTIC CONSTRUCTION

Tatyane Pâmella Ribeiro de Freitas

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

tatyane_pamella@hotmail.com

RESUMO:

O processo de formação de palavras por derivação sufixal tem relação direta com as funções semânticas (noções de papel temático) e sintáticas (inergatividade e inacusatividade) da língua. Tendo em vista esse panorama, este artigo pretende discutir e aprofundar acerca dos sufixos que influenciam a criação de deverbais com papel temático ora de agente, ora de paciente. Dessa forma, pretende-se analisar se palavras formadas a partir de verbos inergativos e inacusativos expressam as noções semânticas de agente ou de paciente e, também, analisar quais sufixos são aceitos por esses verbos. Esta pesquisa ancora-se em Miotto, Silva e Lopes (2007), Souza (2018), Xavier (2016), Rocha (2008), Ciríaco e Cançado (2004) e Cançado (2005) e a análise dos dados nasce de nove exemplos mencionados por alguns desses autores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Palavras. Sufixação. Inacusatividade. Inergatividade. Papel temático.

ABSTRACT:

The word formation process by suffixal derivation is directly related to the semantic (thematic role notions) and syntactic (unergativity and unaccusativity) roles of the language. In light of this, this article aims to examine and to deepen the study about these suffixes, which influence the creation of deverbal nouns with thematic role, that can be agent or patient. Thus, we intend to analyze if words formed from unergative and unaccusative verbs express the semantic notions of agent or patient and. Moreover, it is our purpose to investigate which suffixes are accepted by these verbs. This research is based on Miotto, Silva and Lopes (2007), Souza (2018), Xavier (2016), Rocha (2008), Ciríaco and Cançado (2004) and Cançado (2005). The data analysis is from nine examples mentioned by some of these authors.

KEYWORDS: Word formation. Suffixal derivation. Unergativity. Unaccusativity. Thematic role.

Introdução

Os papéis semânticos e gramaticais da língua contribuem para a compreensão de cada item lexical e suas respectivas funções dentro das sentenças. Partindo dessa premissa, percebe-se a importância deste estudo como forma de aprofundar os conhecimentos linguísticos, para que conheçamos, cada vez mais, o funcionamento do processo de formação de palavras e a sua implicação sintático-semântica nas orações relacionadas aos verbos inergativos e inacusativos e à noção de papel temático que veremos na seção 3.

Este artigo dedica-se ao objetivo principal de verificar se palavras formadas a partir de verbos inergativos e inacusativos expressam as noções semânticas ligadas aos argumentos selecionados por tais verbos. Além disso, os objetivos específicos são: (a) compreender a relação entre sintaxe (estrutura argumental) / semântica (papéis temáticos) e formação de palavras; (b) compreender a relação de papéis temáticos de agente e de paciente e determinados sufixos; (c) verificar se os verbos inergativos selecionam, de fato, argumentos com papel temático de agente e se verbos inacusativos selecionam realmente argumentos com papel temático de paciente.

Para contemplarmos tais objetivos, selecionamos nove sentenças que podem ser encontradas nos estudos de Xavier (2016), Souza (2018) e Ciriaco e Cançado (2004), sendo quatro exemplos para investigar os objetivos citados em relação aos verbos inergativos e cinco exemplos para investigar as questões que circundam os verbos inacusativos. Em primeira instância, realizaremos uma análise qualitativa e depois, nos resultados, traremos a análise quantitativa para que a pesquisa seja efetivamente compreendida.

Os verbos inergativos e inacusativos são verbos intransitivos, isto é, são verbos que não reclamam um complemento para ter sentido completo. No entanto, ambos têm diferenças significativas: o verbo inergativo seleciona um argumento externo como em “João gargalhou” (XAVIER, 2016, p. 79), sendo “João” o argumento externo que foi selecionado pelo verbo gargalhar; o inacusativo, por sua vez, seleciona um argumento interno que pode estar tanto na posição de sujeito como em “A conta chegou” quanto na posição de objeto direto “Chegou a conta”. Outra característica marcante que diferencia os dois

verbos é que o verbo inergativo não aceita a ordem inversa da sentença como “*Gargalhou João”, enquanto o verbo inacusativo permite e podem ser formadas sentenças gramaticais a partir da inversão, como vimos acima.

Além da mudança sintática que foi evidenciada acima, há a distinção semântica entre os argumentos selecionados pelos verbos inergativos e inacusativos: geralmente, o argumento externo do verbo inergativo tem, em sua formação, função de desencadear uma ação, derivando uma noção de agentividade, isto é, um argumento que promove ação dentro da sentença; já o argumento interno do verbo inacusativo, tem, em sua formação, função de passividade, porque expressa noção de ser que sofre ou recebe a ação.

Observe que, na sentença “João gargalhou”, o argumento “João” expressa, juntamente com o verbo que o selecionou, a noção de agente da ação. Essa agentividade é um tipo de papel temático, isto é, a função semântica dentro da sentença. Já na sentença “A laranja apodreceu”, vemos que o argumento “A laranja” não pratica a ação, mas a sofre, assumindo, portanto, papel temático de paciente. Sendo assim, percebe-se que o papel temático refere-se ao valor semântico que cada argumento assume nas sentenças.

Observando o processo de formação de palavras, podemos inserir o sufixo -dor - que é um sufixo de agentividade - ao verbo correr, formando a palavra “corredor”, gerando a sentença “João é corredor”, mas não podemos inserir nesse verbo o sufixo -ível - que é um sufixo que expressa papel temático de paciente - para formar a palavra “*corrível”. Sendo assim, não podemos formar a sentença “*João é corrível”.

Como base para a nossa pesquisa, utilizamos os estudos de autores como Mito, Silva e Lopes (2007), Ciríaco e Caçado (2004), Xavier (2016) e Souza (2018), para compreender os conceitos de inergatividade e inacusatividade; Caçado (2005) para apreender as questões acerca dos papéis temáticos; e Cegalla (2010), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2009) e Rocha (2008) para assimilar as noções da derivação sufixal.

O nosso artigo se organizará da seguinte maneira: Na seção 1, faremos uma abordagem sobre o processo de formação de palavras dentro da morfologia. Na seção 1.1, explanaremos as noções acerca da derivação sufixal. Em seguida, discutiremos sobre a definição de verbos inacusativos e inergativos na seção 2; na seção 2.1, evidenciaremos a relação desses verbos monoargumentais com os argumentos que podem ter características [+ ou - animadas] e na seção 2.2, as noções de papéis temáticos. Feita a discussão teórica, analisaremos o *corpus* na seção 3, evidenciando todos os objetivos citados anteriormente e os resultados

na seção 3.1. Por fim, na seção 4, faremos as considerações finais, trazendo a nossa visão acerca do resultado da pesquisa.

1. Morfologia: processo de formação de palavras

A morfologia lida diretamente com vários processos que envolvem a palavra e suas possíveis modificações, podendo a palavra sofrer flexão (compulsória) ou derivação (intencional). A primeira refere-se às desinências de número, pessoa e gênero; a segunda refere-se aos processos de sufixação, processos de prefixação ou parassínteses - sendo o último a inserção de um prefixo e de um sufixo simultaneamente em um mesmo radical.

Rocha (2008) considera apenas três processos formadores de palavras: a derivação, a composição e a onomatopeia. A derivação pode ocorrer por prefixação, sufixação ou parassíntese; a composição pode ocorrer por aglutinação, que é quando uma palavra se junta a outra com perda de um fonema ou alteração de um deles (ex.: boquiaberto - boca + aberto), ou por justaposição, que é a junção de duas palavras sem alteração de fonemas (ex.: rodovia).

Encontramos, porém, outra consideração na perspectiva do Cegalla (2010). O autor considera cinco processos de formação de palavras, sendo eles: derivação, composição, redução, hibridismos e onomatopeias. Na derivação, o gramático ainda traz a noção de derivação regressiva, que se refere à substituição da terminação de um verbo pelas desinências -a, -o ou -e (CEGALLA, 2010, p. 97) como em (mudar - muda). Concordando com Rocha (2008), essa questão da derivação ser regressiva é muito complexa, porque, em alguns exemplos, a regressão funcionará como a regra manda, mas em outros não, como em (atacar - ataque). No último exemplo, não há nenhuma regressão, há apenas substituições. Dessa forma, assumimos com Rocha (2008) que a derivação regressiva não existe, o que existe é um sufixo Ø encaixando-se, portanto, na categoria de derivação sufixal, mas não aprofundaremos nessa questão por não ter ligação direta com o *corpus* do nosso trabalho.

Existem diversos processos de formação de palavras, que foram anteriormente citados, entretanto, utilizaremos apenas o processo de sufixação como aporte para este artigo, porque é esse que nos possibilita a percepção dos papéis temáticos de agente e de paciente subjacentes às palavras que são derivadas de verbos, também chamadas de deverbais.

A definição de sufixo que encontramos na gramática de Cegalla (2010, p.102), aponta que:

são elementos (isoladamente, insignificativos) que, acrescentados a um radical, formam nova palavra. Ao mesmo tempo que alteram a significação do vocábulo originário [...], podem ainda mudar-lhe a classe gramatical [...], o gênero [...] ou o grau [...]. Além disso, podem ser classificados em nominais, verbais ou adverbial.

Temos, aqui, uma definição totalmente normativa. No entanto, os sufixos, quando utilizados na língua oral, podem assumir outras formas que não são essas definidas pela gramática tradicional. Por exemplo, se uma pessoa diz: “aquele rapaz é **conseguidor**”, utilizou-se um sufixo que representa, majoritariamente, uma profissão, e designou esse mesmo sufixo a um radical, formando uma palavra que não pode ser encontrada em dicionários tradicionais. No entanto, os falantes entendem quando essa fala é reproduzida, porque na gramática mental que todos têm, associa-se esse sufixo a uma palavra relacionada à profissão ou agentividade, compreendendo, portanto, que “**conseguidor**” é uma pessoa que consegue muitas coisas.

Consoante Rocha (2008, p. 106), o “sufixo é uma forma presa recorrente, que se coloca à direita da base, caracterizando assim uma palavra derivada”. O autor considera ainda que o sufixo não tem um significado próprio se destacado da palavra, ou seja, esse fenômeno da língua só emite sentido quando justaposto a uma base ou radical.

Dentro da sufixação, temos uma variedade de classificações: sufixos homófonos são aqueles que “apresentam a mesma sequência fonética mas sentidos e/ou funções diferentes, como –al e –al², de laranjal e de semanal, por exemplo” (ROCHA, 2008, p.107). Já os sufixos concorrentes são caracterizados por terem uma produção fonética completamente distinta, mas que representam o “mesmo significado” como em florista e pescador, que geram a ideia de agentividade.

Temos ainda os sufixos categoriais que alteram a classificação lexical da palavra; os significativos, que produzem certo conteúdo descritivo quando acrescentado à palavra: conquistar – conquistador (agente); Temos também os não significativos, que não alteram a classe gramatical em relação à base. E por fim, há os sufixos produtivos que podem gerar novas palavras e os improdutivos que, apesar de serem recorrentes na língua, não tem a capacidade de formação de novas palavras.

Em se tratando dos sufixos que expressam agentividade, Cunha e Cintra (2009) consideram que os sufixos -ante, -ente, -inte juntam-se à palavras para assumir a função de agente; o sufixo -dor como agente ou instrumento da ação; o sufixo -eiro como ocupação, profissão, o que expressa também a noção de agente da ação (ex.: secretário, operário, barbeiro, copeira, estudante, navegante, afluyente, combatente[...])” (CUNHA; CINTRA, 2009, p. 69-70).

Bechara (2009) diz que os principais sufixos formadores de nomes de agente são: -eiro, -eira, -dor, -sor, -or, -nte, -ista, -ário e -ária (ex.: “narrador, genitor, ascensor, cantor, metralhadora, corredor, estudante, requerente, ouvinte, dentista, jornalista, lavadeira, padeiro, vendeiro, derradeiro, bibliotecária, secretário”) (BECHARA, 2009, p. 91).

E por fim, Cegalla (2010) diz que os sufixos -ário, -eiro, -dor, -sor, -tor, -nte denotam profissão, ofício, agente e também formam adjetivos (ex.: “bibliotecário, pedreiro, vendedor, agrimensor, professor, inspetor, ajudante, escrevente, ouvinte, pedinte, contrário, consolador”) (CEGALLA, 2010, p. 103). Vemos, portanto, que os autores mencionados, apesar da pequena mudança de categorização entre um e outro, expressam o mesmo raciocínio para explicar as funções de agente e de paciente nos sufixos apresentados.

Feita a discussão sobre o processo de derivação sufixal, partiremos agora para a explicação sobre os verbos inergativos e inacusativos e em que consistem as diferenças que sustentam as duas classificações dos verbos intransitivos ou monoargumentais.

2. Os predicadores das sentenças: verbos inacusativos e inergativos

Os verbos inacusativos e inergativos são denominados de verbos monoargumentais por selecionarem apenas um argumento na composição de uma sentença. Estamos, então, falando de verbos intransitivos, ou seja, verbos que não pedem complemento (objeto direto ou indireto). Entretanto, existem diversas diferenças sintáticas e semânticas entre eles que explicitaremos a seguir.

Inicialmente, um verbo inacusativo pode ser concebido como um verbo intransitivo que seleciona um argumento interno, que pode estar tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. Sendo assim, embora possamos encontrar um argumento acompanhando um verbo inacusativo na posição de sujeito, esse argumento será um argumento interno. Já o verbo inergativo seleciona apenas o argumento externo na posição de sujeito (SOUZA, 2018),

visto que, quando colocado junto a um argumento interno, a sentença torna-se agramatical, porque seus traços semânticos não soam naturalmente com esse tipo de argumento.

Mioto, Silva e Lopes (2007, p. 121) reiteram que “assim, os participantes de um evento denotado pelo verbo são os argumentos do verbo e o verbo é um predicado que define propriedades e/ou relações entre os argumentos”. Dessa forma, o verbo que determina os argumentos que o acompanharão na sentença e é esse também que determina as funções semânticas, isto é, os papéis temáticos assumidos pelos argumentos.

Entretanto, a língua em funcionamento põe em questionamento essa definição de argumento externo e interno. A regra ocorre da maneira como assinalamos acima, no entanto, há exceções que ocorrem na língua que merecem ser destacadas. Vejamos o exemplo destacado por Mioto, Silva e Lopes (2007, p. 149): “*O João parece que a Maria enfrenta os problemas com coragem”. Nessa frase, percebe-se que o verbo parecer não seleciona argumento externo, então o sintagma nominal “O João”, antes do verbo, não tem papel temático, tornando, assim, a sentença agramatical.

Outro exemplo apontado pelos autores: “A Maria parece enfrentar os problemas com coragem” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007, p. 149). Aqui, aparentemente, o argumento “A Maria” seria o argumento externo do predicador “parecer”, no entanto, como já vimos, esse verbo não seleciona argumento externo, fazendo com que o sintagma nominal “A Maria” seja sujeito do verbo parecer, mas assuma papel temático Ø.

Dentro da categoria dos inacusativos, têm-se os inacusativos com complementos (quasi) sentenciais, que são os verbos de ligação que expressam não sentido de ação, mas de estado. De acordo com Mioto, Silva e Lopes (2007), esses verbos de ligação podem estar no infinitivo com verbo auxiliar + verbo principal como no exemplo: “A Maria **deve trazer** a mochila dela” ou podem estar no gerúndio como em “A Maria telefonou **chorando**”. “Esta classe é denominada classe dos aspectuais, assim chamados por atuarem sobre o evento denotado pelo verbo encaixado marcando aspecto durativo/não-acabado” (MIOTO; SILVA; LOPES, p. 2007, p. 155).

Para além dessas noções, Ciríaco e Cançado (2004) ainda dizem a respeito de uma flexibilidade que devemos considerar na categorização dos verbos inergativos e inacusativos. De acordo com as autoras, há a “possibilidade de alguns verbos possuírem tanto propriedades inacusativas como inergativas” (CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p. 211). Diante disso, pode-se verificar os

verbos mediante a prototipicidade desses em relação à inacusatividade e à inergatividade, ou seja, pode-se verificar se o verbo assume mais características de verbo inergativo ou de inacusativo.

Então, as autoras classificaram, na pesquisa delas, os verbos mistos que tinham mais características de inergatividade, de verbos inergativos menos prototípicos, sendo eles: “sentar, dormir/repousar, suar e transpirar” (CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p. 222); e classificaram os verbos mistos que tinham mais características de inacusatividade, de verbos inacusativos menos prototípicos, sendo eles: “adoecer, cair, decair, desfalecer, despertar, fracassar, amadurecer e sair” (CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p. 222).

Diante da flexibilização quanto à classificação das autoras, podemos compreender o quão pode ser difícil encaixar os verbos na inacusatividade ou inergatividade, se levarmos em consideração o âmbito de cada verbo, em diferentes situações de fala. Dessa forma, ainda que os verbos estejam dentro de uma mesma classe gramatical, deve-se compreender que cada verbo promove uma atenção diferenciada em relação às noções sintáticas e/ou semânticas.

2.1 Os verbos em relação aos argumentos [+ ou - animados]

Há outra relação de sentido existente entre os verbos e os argumentos. De acordo com Souza (2018), os verbos inacusativos, geralmente, não selecionam argumentos com traços [+animados], mas ocorrem naturalmente com argumentos [-animados]. Por isso, seria impossível uma sentença como “*A pedra sorriu”, pois se refere a um verbo inergativo e, apesar de se tratar de um argumento [-animado], o verbo utilizado seleciona, em sua formação, um argumento [+animado], mostrando que, para ser argumento do verbo “sorrir”, o argumento precisa ter características de agente para assumir papel temático de agentividade. Dessa forma, vemos que a pedra não pode sorrir, porque é um objeto inanimado, podendo ocorrer dessa maneira apenas na escrita literária, por meio da personificação.

Os verbos inergativos também fazem restrição quanto aos argumentos. Esses verbos, geralmente, não selecionam argumentos com traços [-animados], porque esse tipo de verbo seleciona argumentos com papel temático de agente, ou seja, o argumento precisa ser [+animado] para ter condições de ser o desencadeador de uma ação.

Compreende-se, então, a partir das noções supracitadas, que os verbos inergativos e inacusativos são verbos monoargumentais, mas, como já dito anteriormente, eles têm diversas diferenças sintáticas e semânticas, o que

exige uma categorização e nominação diferente para cada um, evidenciando, assim, que, apesar de fazerem parte de uma mesma “classe argumental”, têm propriedades distintas.

2.2 A noção de papéis temáticos

Sabe-se que cada palavra tem uma função sintática dentro da sentença, levando em consideração vários contextos diferentes. Essas funções podem variar de acordo com a posição que a palavra ocupa dentro de determinada oração. No entanto, para além das noções sintáticas, essas mesmas palavras, que chamamos semanticamente de itens lexicais, assumem um papel temático, ou seja, estabelecem uma rede de sentidos com os outros itens lexicais que compõem a estrutura frasal. Por mais que as funções sintáticas de determinado item lexical se alterem nas sentenças, dependendo do contexto, a função semântica ou papel temático será sempre o mesmo, pois é algo constitutivo do argumento que o verbo (predicador) seleciona para compor uma oração.

Consoante Cançado (2005, p. 107-108), os papéis temáticos assumem relações de diversas ordens. Podem ter funções de:

1. agente: o desencadeador de alguma ação, capaz de agir com controle. Ex.: “O ladrão roubou a joia”;
2. causa: o desencadeador de alguma ação, sem controle. Ex.: “As provas preocupam a Maria”;
3. instrumento: o meio pelo qual a ação é desencadeada. Ex.: “O João colou o vaso com cola”;
4. paciente: a entidade que sofre o efeito de alguma ação, havendo mudança de estado. Ex.: “O João quebrou o vaso”;
5. tema: a entidade deslocada por uma ação. Ex.: “A bola atingiu o alvo”;
6. experienciador: ser animado que mudou ou está em determinado estado mental, perceptual ou psicológico. Ex.: “O João pensou na Maria”;
7. beneficiário: a entidade que é beneficiada pela ação descrita. Ex.: “O João de um presente para a Maria”;
8. objetivo: a entidade à qual se faz referência, sem que esta desencadeie algo ou seja afetada por algo. Ex.: “O João leu um livro”;
9. locativo: o lugar em que algo está situado ou acontece. Ex.: “Eu nasci em Belo Horizonte”;
- 10) alvo: a entidade para onde algo se move. Ex.: “A Sara jogou a bola para o policial”;
10. fonte: a entidade de onde algo se move. Ex.: “O João voltou de Paris”.

Diante dos exemplos apresentados, percebemos que a situação é que vai ordenar os papéis para cada item lexical. Um exemplo é a mesma oração na voz ativa e na voz passiva: o agente move-se de lugar mantendo as relações semânticas de quem pratica a ação e de quem a sofre.

Veja que na sentença “A menina sorriu” o argumento “A menina” assume papel temático de agente, pois é ela quem desencadeia a ação de sorrir. Na sentença “A pedra rolou”, o argumento “A pedra” recebe a ação de rolar, portanto assume papel de paciente, tendo em vista que a pedra, por ser um ser [- animado], não pode desencadear a ação de rolar, ainda que esteja na posição de sujeito, e, na sentença “Rolou a pedra”, o argumento “a pedra” continua assumindo papel temático de paciente, mostrando que a função sintática (sujeito ou objeto) pode não influenciar na função semântica (agente ou paciente).

3. Análise do *corpus*

Apesar da visão de Ciríaco e Cançado sobre a possibilidade de um verbo ter traços inacusativos e inergativos, em nossa análise, consideraremos para classificação as características de inacusatividade ou de inergatividade do verbo, adequando-o a uma ou outra categoria, sem categorizar como mais ou menos prototípico. Encontramos em Ciríaco e Cançado (2004, p. 213) o seguinte exemplo:

Ex.1: João **correu** ontem.

No exemplo 1, temos um verbo inergativo, porque o verbo “correr” selecionou o argumento externo “João” e não aceita a forma inversa da sentença (*¹correu João ontem). Percebe-se, ainda, que o verbo correr aceita naturalmente o sufixo -dor, podendo formar uma sentença como esta: “João é corredor”. Vejamos, no entanto, que o sufixo -ível não pode ser aplicado no verbo correr, visto que esse sufixo geralmente é ligado aos verbos que expressam papel temático de paciente. Dessa forma, a sentença “João é corível” não é possível porque o verbo correr só aceita o sufixo -dor como forma de expressar agentividade, derivando “corredor”, e, para corroborar esse fato, o argumento externo “João” assume também, nessa sentença, papel temático de agente.

¹ Sentença agramatical.

Ex. 2: O estudante **viajou**.²

No exemplo 2, o verbo “viajar” é um verbo inergativo, pois selecionou o argumento externo “o estudante” e não aceita o argumento posposto como (*viajou o estudante). Observa-se, ainda, que o verbo “viajar” ocorre naturalmente e gramaticalmente com o sufixo -nte, que é um sufixo formador de palavras que exprimem agentividade. Dessa forma, é totalmente possível a sentença “O estudante é viajante”, com um deverbal que assume papel temático de agentividade; no entanto, não há possibilidade de realizarmos uma sentença como “*O estudante é viajável”. Ademais, vemos que o deverbal “estudante”, com o sufixo -nte, também assume papel temático de agente.

Ex. 3: A menina **telefonou**.³

Acima, vemos que o verbo “telefonar” seleciona o argumento externo “a menina”. Por isso, podemos afirmar que ele é um verbo inergativo, pois verbos inergativos selecionam argumentos externos. No entanto, nesse caso, há uma exceção, pois, mesmo que o verbo seja inergativo, ele pode aceitar, com menor frequência, a inversão da frase, como em “Telefonou a menina”, levando em consideração que alguém já esteja esperando a ligação da menina. Diante disso, deduzimos que o verbo “telefonar” aceita naturalmente o sufixo -ista como na sentença “A menina é telefonista”, mas também pode aceitar o sufixo -vel, em determinado contexto, ainda que seja menos comum que o sufixo agentivo, sendo possível, portanto, uma sentença como “A menina é telefonável”.

Desse modo, percebe-se que o verbo “telefonar”, em termos de prototipicidade, é menos prototípico do que os outros verbos inergativos apresentados, uma vez que ele aceita, em determinada circunstância, a passividade e, também, a inversão da sentença.

Ex. 4: Ele **nadô**.⁴

O verbo “nadar” é um verbo inergativo, devido ao fato de selecionar o argumento externo “ele” e aceitar o argumento apenas na posição de sujeito, formando a ordem SV (sujeito + verbo). Além disso, podemos acrescentar o

² (SOUZA, 2018, p. 103).

³ (SOUZA, 2018, p. 103).

⁴ (SOUZA, 2018, p. 131).

sufixo -dor no verbo “nadar” para formar o deverbais “nadador” - que exprime papel temático de agente - em uma sentença como “Ele é nadador”, formando, assim, uma oração gramatical. Mas não podemos acrescentar a esse verbo o sufixo -vel, pois teríamos, então, uma sentença agramatical “*Ele é nadável”. A agramaticalidade se deve ao fato de que o argumento externo “ele” expressa função de agente, ou seja, ele desencadeia a ação de nadar e não pode, portanto, sofrer essa determinada ação.

Ex. 5: **Machucô** mia baiga (barriga).⁵

Vemos, nesse exemplo, que o verbo “machucar” é inacusativo, uma vez que esse seleciona o argumento interno “mia baiga” e aceita tanto a sentença do exemplo 5 quanto a sentença “Mia baiga machucô”. Acrescentando o sufixo -vel no verbo “machucar”, poderemos ter uma sentença gramatical como “Minha barriga é machucável”, mas não podemos acrescentar um sufixo como -ora, que expressa agentividade, porque a sentença, então, se tornaria agramatical “*Minha barriga é machucadora”. Diante dessas sentenças, afirmamos, portanto, que o deverbais “machucável” e o argumento interno “mia baiga” expressam função de paciente e não podem, portanto, assumir papel temático de agente.

Ex. 6: **Quebô** minha tota (costas).⁶

Diante do exemplo 6, constata-se que o verbo “quebrar” é inacusativo, porque seleciona o argumento interno “minha tota” e aceita o argumento tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. Coloquemos, então, o sufixo -vel para formar o deverbais “quebrável” em uma sentença como “As minhas costas são quebráveis”. Percebe-se que essa última sentença é gramatical e o verbo comporta o sufixo -vel, porque esse sufixo forma um deverbais que assume papel temático de paciente, aquele/aquilo que sofre a ação. Não podemos, entretanto, utilizar o sufixo -nte - que expressa agentividade - para formar a palavra “*quebrante” em uma sentença como “*As minhas costas são quebrantes”, porque esse deverbais, que é inacusativo, assume papel temático de paciente ou tema. Da mesma maneira, o argumento interno “minha tota” não pode desencadear uma ação, mas pode sofrê-la.

⁵ (SOUZA, 2018, p. 119).

⁶ (SOUZA, 2018, p. 119).

Ex. 7

Cai a cabeça dela.⁷

Temos, aqui, o verbo “cair” inacusativo, que seleciona o argumento interno “a cabeça dela” e aceita esse argumento tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. Pode ser acrescentado a esse verbo o sufixo -vel para formar o deverbais “caível”, que assume papel temático de paciente. Sendo assim, podemos formar a sentença “A cabeça dela é caível” e essa é gramatical e totalmente possível na fala. Já o sufixo -ora não pode ser acrescentado a esse verbo, pois teríamos uma sentença agramatical: “*A cabeça dela é caidora”. A agramaticalidade ocorre porque o argumento interno “a cabeça dela” tem papel temático de paciente, ou seja, ele não pode assumir função de agente dentro da sentença, pois não faria sentido. Dessa forma, algo externo precisa ser o desencadeador da ação para que a cabeça caia.

Ex. 8: A carta **chegou**.⁸

O verbo “chegar” é um verbo inacusativo, pois aceita o argumento interno selecionado “a carta” tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. Dessa forma, podemos inserir o sufixo -vel ao verbo “chegar”, formando o deverbais “chegável” como na sentença “A carta é chegável”. Entretanto, não podemos inserir o sufixo -ora como na sentença “*A carta é chegada”, pois o argumento “a carta”, selecionado pelo verbo “chegar”, assume papel temático de paciente, fazendo com que o verbo não aceite sufixos que expressem agentividade.

Ex. 9: O arroz **queimou**.⁹

O verbo “queimar” é um verbo inacusativo, visto que esse seleciona o argumento interno “o arroz”, que pode ocorrer na posição de sujeito e na posição de objeto, sem prejudicar o sentido. Visto isso, podemos inserir o sufixo -vel no verbo “queimar” para formar o deverbais “queimável” em uma sentença como “O arroz é queimável”, mas não podemos acrescentar o sufixo -dor, por exemplo, porque ele expressa agentividade; Se colocássemos esse sufixo, te-

⁷ (SOUZA, 2018, p. 124).

⁸ (XAVIER, 2016, p. 161).

⁹ (XAVIER, 2016, p. 161).

ríamos, então, uma sentença agramatical “*O arroz é queimador”. Isso ocorre porque o argumento interno “o arroz” tem papel temático de paciente, ou seja, ele sofre a ação de ser queimado.

Levando em consideração os dados, percebemos que os verbos inacusativos selecionam argumentos com traços [-animados], enquanto os verbos inergativos selecionam argumentos com traços [+animados]. Desse modo, percebe-se também que os verbos inergativos geralmente selecionam argumentos que expressam agentividade, enquanto os inacusativos geralmente selecionam argumentos com papel temático de paciente ou tema.

Por esse motivo, os verbos inergativos prototípicos não aceitaram os sufixos que formam palavras com papel temático de paciente como os sufixos -ível e -vel. Da mesma forma, os verbos inacusativos não aceitaram os sufixos -dor, -nte, -ista, porque eles expressam agentividade. Assim, é lógico refletirmos sobre esses resultados, porque seres [-animados] não podem desencadear algum tipo de ação; diferentemente dos seres [+animados], que têm, em sua natureza, a característica de desencadear diversas ações.

Na análise, encontramos, em quatro verbos inergativos, três ocorrências de argumentos que só assumem papel temático de agente e, em cinco casos de verbos inacusativos, encontramos cinco argumentos que expressam papel temático de paciente, confirmando a afirmativa de que verbos inergativos selecionam argumentos que expressam agentividade, enquanto os verbos inacusativos selecionam argumentos que expressam passividade, mostrando, mais uma vez, a relação existente entre a sintaxe e a semântica dentro das sentenças do português brasileiro.

Embora haja exceções como o caso do verbo “telefonar”, que é inergativo, mas também aceita sufixos passivos e a inversão da sentença (algo que não é comum ocorrer com os verbos inergativos), ainda assim, a maior frequência ocorre com sufixos agentivos. Além disso, para considerar o verbo telefonar com algumas características dos verbos inacusativos, é preciso criar um contexto para que a sentença seja considerada gramatical, ou seja, ele continua sendo mais inergativo que inacusativo.

Vejamos, então, uma tabela que simplifica os nossos resultados.

Relação dos Sufixos com os Verbos Inergativos e Inacusativos	
Verbos inergativos	Aceitam sufixos que expressam função de agente (-ista, -dor, -nte).
Verbos inacusativos	Aceitam sufixos formadores de nomes adjetivos que expressam função de paciente (-ível, -vel).

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, observa-se que, no processo de formação de palavras, há critérios bem rígidos no que diz respeito aos sufixos de agentividade e de passividade. Como já vimos, os verbos inergativos geralmente aceitam sufixos que expressam função de agente e os inacusativos geralmente aceitam sufixos que expressam função de paciente. Dessa forma, vemos que palavras podem ser criadas dentro da língua, mas há restrições que levam em consideração a relação sintático-semântica dentro das sentenças.

Além disso, a seleção dos verbos, tanto em relação à sintaxe quanto em relação à semântica, diz muito da lógica que existe nessas relações. Não se trata apenas de um processo estrutural da língua, mas de um processo estrutural, lógico e coerente, que envolve as funções dos itens lexicais no uso efetivo. Esse fato reitera o quanto a língua é viva e o quanto a gramática mental dos sujeitos age nos momentos de associação dos verbos inergativos com argumentos agentes e verbos inacusativos com argumentos pacientes, por exemplo, fazendo as relações interligarem logicamente em um processo rápido e, muitas vezes, inconsciente. Dessa forma, corrobora-se a importância dos estudos linguísticos relacionados à sintaxe e à semântica para entendermos o processo como um todo.

Referências

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2015.
- CANÇADO, Márcia. Papéis temáticos. In: CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. São Paulo: Editora Contexto, . 105-121, 2005. p.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. Sufixos. In: CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 102-116, 2008.

- CIRÍACO, Larissa; CANÇADO, Márcia. Inacusatividade e inergatividade no PB. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 46(2):207-225, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637169/4891>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve gramática do português contemporâneo**. 12. ed. São Paulo: Edições João Sá da Costa, 1998.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcellos. Teoria temática. In: MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcellos. **Novo Manual de Sintaxe**. 3.ed. Florianópolis: Insular, p. 119-164, 2007.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Processo de formação de palavras: a derivação sufixal. In: ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008, p. 95-124.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Um modelo de análise: a regra S-eiro. In: ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 125-142, 2008.
- SOUZA, Amanda Carvalho. **Os verbos monoargumentais no processo de aquisição da Linguagem**: um estudo à luz da Teoria Gerativa. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- XAVIER, Gláucia do Carmo. **O estudo do Aspecto em uma perspectiva minimalista**: representação sintática e relações com categorias funcionais e lexicais. 2016. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: < http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623182016.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

Recebido em 2 de maio de 2019.

Aceito em 16 de agosto de 2019.

USOS DA VÍRGULA: UM ESTUDO A PARTIR DO
ENSINO SISTEMATIZADO

USES OF COMMA: A STUDY BASED ON THE
SYSTEMATIZED TEACHING

Rosemari Lorenz Martins
Universidade Feevale
rosel@feevale.br

Vanessa de Mello
Universidade Feevale
nessaroeski@hotmail.com

Cíntia de Moura Pinto
Universidade Feevale
cintiademourap@feevale.br

Lovani Volmer
Universidade Feevale
lovaniv@feevale.br

RESUMO:

Este trabalho trata do uso da vírgula e objetiva identificar em que medida o seu uso incorreto em textos produzidos por alunos do ensino médio diminui a partir da aplicação de uma sequência didática, quantificar os erros encontrados nos textos dos investigados e verificar as inadequações no uso da vírgula mais frequentes. A análise dos textos revelou, por aluno, uma média na diminuição de 4,28 para 3,9 erros. Além disso, observou-se uma redução de 50% nos erros de aplicação da vírgula para pontuar o vocativo, o aposto, as finalizações, os termos isolados, e a separação de orações.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino pragmático. Função sintática. Sequência didática.

ABSTRACT:

This paper deals with the use of commas and aims to identify the extent to which their misuse in texts produced by high school students decreases from the application of a

didactic sequence, quantify the errors found in the texts of the informants and verify the more frequent inadequacies in the uses of the commas. The analysis of the texts has revealed, per student, an average decrease from 4,28 to 3,9 errors. Besides, it has been noted a 50% reduction in comma application errors to score the vocative, the apposition, the finalizations, the isolated terms, and the separation of clauses.

KEYWORDS: Pragmatic teaching. Syntactic function. Didactic sequence.

Introdução

Muito já se ouviu, em algum momento, que os sinais de pontuação servem para marcar pausas em um texto escrito. No entanto, essa afirmação é um tanto arbitrária. A pontuação não pode ser inserida somente porque há a necessidade de “parar para respirar”, ou em pausas para o leitor, como algumas pessoas e, inclusive, alguns professores sugerem. Por sua função sintática, ela indica de que maneira um período foi construído e qual o efeito de sentido que quem escreveu um texto pretendeu produzir em seu leitor.

Nessa perspectiva, artigo estudo visa contribuir com algumas discussões relativas ao uso da vírgula. Para tanto, como objetivo geral, se busca identificar em que medida se reduzem os usos incorretos da vírgula em textos produzidos por alunos de três turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Vale do Sinos, no Rio Grande do Sul, após o ensino pragmático e esquematizado sobre o tema, por meio de uma aplicação de sequência didática, doravante SD, e, como objetivos específicos, (i) identificar e quantificar os erros de vírgula presentes nos textos dos participantes da pesquisa; e (ii) verificar os tipos de usos inadequados da vírgula mais frequentes nos textos dos participantes da pesquisa.

Pretende-se com este estudo, portanto, afirmar se a quantidade e tipos de erros de uso da vírgula diminuem nos textos de alunos após um ensino pragmático e esquematizado sobre os usos da vírgula a partir de uma sequência didática.

1. Panorama geral dos usos da pontuação

Os sinais de pontuação conhecidos atualmente surgiram entre os séculos XIV e XVII e estão relacionados aos textos sagrados, que eram produzidos

com o objetivo de serem recitados oralmente e, por isso, se fazia necessário o uso de “indicadores para respirar” (ROCHA, 1997, p. 83). Com o aumento do número de leitores, após o surgimento da impressão tipográfica, os sinais de pontuação foram padronizados e simplificados, a fim de facilitar a compreensão e a leitura (ROCHA, 1997).

Do mesmo modo como os pronomes, as conjunções, as categorias verbais e preposições, os sinais de pontuação também são importantes elementos de coesão textual. Assim, o ideal é que se compreenda a pontuação como referência para a coerência e a coesão na produção de sentido dos textos, da mesma forma que se usam os conectores e os articuladores. Nesse sentido, por sua natureza complexa e por abranger inúmeras dimensões da linguagem, como a prosódica, a sintática, a textual e a discursiva, a vírgula tem se tornado um valioso objeto de estudo (CHACON, 1998).

Luft (1998) afirma que, na língua portuguesa, a pontuação não obedece a critérios prosódicos, mas sintáticos. Sendo assim, não se pode levar em conta “a vírgula de ouvido”, chamando a atenção para as gramáticas, segundo as quais “cada vírgula corresponde a uma pausa, mas nem toda pausa corresponde a uma vírgula” (LUFT, 1998, p. 7). Para o gramático, a ligação entre a pausa e a vírgula é o motivo da maioria dos erros de pontuação e

a verdade é que, para virgular bem, precisamos de uma boa intuição estrutural. Porque todas as regras explícitas das nossas gramáticas e manuais de português são deficientes e precárias. Não suficientemente gerais e precisas para abranger todos os casos particulares (LUFT, 1998, p. 8).

Por seguir, fundamentalmente, critérios sintáticos e não de pronúncia, o uso da vírgula pode ser determinado por regras. E, se sua função é destacar elementos sintáticos de uma frase, conforme Faraco e Moura (1999), ela deve ser empregada entre os termos pertencentes a uma oração com o objetivo de isolar o vocativo, o aposto, o advérbio anteposto, expressões que corrigem e explicam, termos omitidos, conjunções que foram deslocadas ou, ainda, expressões utilizadas de maneira intercalada, que causam interferência na estrutura padrão da oração. A vírgula deve ser aplicada na separação de elementos enumerados, para isolar lugares de datas, nomes de autores de nomes de obras, e separar adjetivos que desempenham a função de predicativo. O símbolo, também, deve ser usado entre orações, para separar orações coordenadas assindéticas, orações coordenadas sindéticas - que não sejam iniciadas pelas conjunções

“e” e “nem”, orações intercaladas, orações adverbiais e substantivas, quando estiverem antepostas à oração principal, orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo, e para isolar as orações subordinadas adjetivas explicativas.

O objetivo da pontuação deve ser, então, dar sentido ao texto sob o olhar do seu produtor, para que seja compreendido por seu leitor, de modo que, se as regras de pontuação forem aplicadas de forma incorreta, haverá falha na comunicação. Segundo Bechara (2002), um enunciado não é uma mistura de palavras e orações, mas uma construção regida por princípios gerais, sedimentados por unidades melódicas e rítmicas, que, se não existissem, interpelariam a função comunicativa.

A vírgula é definida como um “sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática (regente+regido, determinado+determinante) no interior das frases” (LUFT, 1998, p. 9). Ele explica que ela é usada:

1 Nas aposições, justaposições, assíndetons (coordenação sem coordenador), vocativos: os alunos, interessados, escutavam; cadernos, livros, revistas e jornais; Porto Alegre, 29 de dezembro de 1981...; vejam, leitores, como é fácil. – **2** Na marcação de elementos marginais, intercalados, deslocados, etc.: ele, antes de falar, refletiu um momento; antes de falar, ele refletiu...; ele refletiu um momento, antes de falar; agora, disse ele, é tarde; etc. – **3** Na marcação de elipse do verbo: o rapaz é bancário; a moça, balconista. – **4** Para evitar ambiguidades: veio, até ele/ veio até ele; falará, brevemente, com o diretor/ falará brevemente com o diretor; não é, meu amigo?/ não é meu amigo?; serão, suas ideias, originais?/ serão suas ideias originais?; o aluno trabalha, segundo o professor/ o aluno trabalha segundo o professor; não fala, de medo/ não fala de medo; agora, eu penso diferente/ agora eu penso diferente; etc. (LUFT, 1998, p. 9-10).

Nessa perspectiva, o autor propõe as regras apresentadas no quadro 1, que segue, as quais são referendadas por Bechara (2009).

Tipo de uso	Regra	Exemplo
Ponto final	É incorreto utilizar vírgula em frases concluídas.	Não gosto de ficar em casa nos finais de semana, pois fico entediada, ontem visitei minha avó.
Conjunção “e”	Segundo Luft (1998), a vírgula é obrigatória antes da conjunção “e”, quando estiver precedida de alguma estrutura intercalada, e facultativa se a parte esquerda da coordenação for muito longa.	“Muita calma, antes de mais nada, e perfeito domínio das faculdades.” (LUFT, 1998, p. 38).
	Bechara (2009) afirma que a vírgula deve ser usada para separar orações coordenadas aditivas iniciadas com “e” e também quando as orações forem proferidas com pausa.	“Gostava muito das nossas antigas dobras de ouro, e eu levava-lhe quanta podia obter” (BECHARA, 2009, p. 609). “No fim da meia hora, ninguém diria que ele não era o mais afortunado dos homens; conversava, chasqueava, e ria, e riam todos” (BECHARA, 2009, p. 609).
Vocativo	Luft (1998) e Bechara (2009) afirmam que se usa a vírgula para separar o vocativo.	“Você assistiu ao jogo, Paulo?” (LUFT, 1998, p. 72).
Separação de orações	Segundo Luft (1998), usa-se vírgula para separar justaposições e coordenações sem coordenador. Porém, será levado em consideração que, segundo Bechara (2009), usa-se vírgula para separar termos coordenados, mesmo quando estiverem ligados por conjunção (no caso de haver pausa).	“Sim, eu era esse garçom bonito, airoso, abastado” (BECHARA, 2009, p. 609). “Ah! brejeiro! Contanto que não te deixes ficar aí inútil, obscuro, e triste” (BECHARA, 2009, p. 609).

<p>Conjunções, operadores e preposições</p>	<p>Segundo Luft (1998), a palavra <i>todavia</i> e outras semelhantes podem ser separadas por vírgula. Se estiverem no interior de uma oração, devem ser separadas por duas vírgulas, como em: “O aluno, todavia, nada respondeu”(LUFT, 1998, p. 49). Se estiverem no interior da frase, mas não no interior da oração, são separadas por uma vírgula apenas antes da conjunção, como em: “O professor repetiu a explicação, todavia os alunos continuaram com dúvidas ” (LUFT, 1998, p. 49). E, quando se quiser aumentar a pausa anterior à conjunção, pode-se colocar antes dela um ponto e vírgula e, após, uma vírgula, como em: “O professor repetiu a explicação; todavia, os alunos continuaram com dúvidas” (LUFT, 1998, p. 49).</p> <p>No caso da conjunção <i>pois</i>, o uso da vírgula varia de acordo com sua função semântica. Quando posposta ao verbo, funcionará como uma conjunção conclusiva, e deverá receber duas vírgulas para isolamento, como em: “Ele acertou; está, pois, de parabéns” (LUFT, 1998, p. 51). Para dar valor explicativo, deve-se colocar a vírgula antes, como em: Exemplo: “Ele está de parabéns, pois acertou” (LUFT, 1998, p. 51). A conjunção <i>porque</i> receberá vírgula antes da conjunção em orações coordenadas explicativas, como em: “Não falte à reunião, porque ela é importante” (LUFT, 1998, p. 63). Não se separa preposição com vírgula.</p>	<p>“Ele acertou; está, pois, de parabéns.” (LUFT, 1998, p. 51).</p> <p>“Ele está de parabéns, pois acertou.” (LUFT, 1998, p. 51).</p> <p>“Não falte à reunião, porque ela é importante” (LUFT, 1998, p. 63).</p>
<p>Orações explicativas</p>	<p>Por serem aposições, intercalações, as orações adjetivas explicativas são colocadas entre vírgulas, de acordo com Luft (1998). Porém, existe a possibilidade de se colocar a vírgula depois de orações restritivas longas, quando o motivo for trazer clareza ou respiração frasal.</p> <p>Bechara (2009) salienta que se deve utilizar a vírgula para separar as orações adjetivas de valor explicativo e as orações adjetivas restritivas, quando forem de longa extensão e quando os verbos das duas orações se juntarem.</p>	<p>“(…) em cima havia uma salineta, [que era] mal alumada por uma janela + que [- a janela] dava para o telhado dos fundos” (LUFT, 1998, p. 56).</p> <p>“Perguntava a mim mesmo por que não seria melhor deputado e melhor marquês do que o lobo Neves, – eu, que valia mais, muito mais do que ele, – ...” (BECHARA, 2009, p. 609).</p>

<p>Aposto</p>	<p>Conforme Luft (1998), é obrigatório o uso da vírgula para isolar o aposto explicativo que aceite na posição anterior a ele a expressão isto é ou o/a qual. Bechara (2009) traz, ainda, que a vírgula é usada nas posições, exceto nas especificativas.</p>	<p>“O criador de Capitu, Machado de Assis, nasceu em 1839” (LUFT, 1998, p. 64).</p> <p>“Ora enfim de uma casa que ele meditava construir, para residência própria, casa de feitiço moderno...” (BECHARA, 2009, p. 609).</p>
<p>Termos isolados</p>	<p>Luft (1998) considera “encaixes” os termos, expressões e até orações que quebram a ordem canônica da frase. Nesse caso, deve-se colocar ou duas vírgulas para isolá-los ou nenhuma. Se o encaixe for longo, a melhor opção são as duas vírgulas.</p>	<p>“O pátio, devido à chuva, ficou alagado”(LUFT, 1998, p. 76).</p>
	<p>Conforme Bechara (2009), a vírgula deve ser utilizada para separar orações intercaladas, partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão. A expressão deslocada deve ser separada por vírgulas com o intuito de evitar a má compreensão originada pela distribuição irregular dos termos da oração.</p>	<p>“Não lhe posso dizer com certeza, respondi eu” (BECHARA, 2009, p. 610).</p> <p>“(…) e, não obstante, havia certa lógica, certa dedução” (BECHARA, 2009, p. 610).</p> <p>Sairá amanhã, aliás, depois de amanhã. (BECHARA, 2009, p. 610).</p>
<p>Advérbios e Locução adverbial</p>	<p>Segundo Luft (1998) e sua regra das casas 1, 2 e 3, coloca-se duas vírgulas ou nenhuma na casa 2, levando em consideração que a casa 2 é adverbial deslocado. Com os advérbios <i>também</i> e <i>talvez</i>, é preciso verificar qual termo da oração está sendo modificado por eles. Se o advérbio <i>talvez</i> desenvolver papel de antecedente de verbo no subjuntivo, não deve ser separado por vírgula.</p>	<p>“Também serão atingidos, por este desligamento, os transmissores...” (LUFT, 1998, p. 14).</p>
	<p>Bechara (2009) afirma que a vírgula deve ser usada para separar adjuntos adverbiais que apareçam antes do verbo e orações adverbiais que venham precedidas ou no meio da sua principal.</p>	<p>“Eu mesmo, até então, tínhamos em má conta...” (BECHARA, 2009, p. 610).</p> <p>“(…) mas, como as pestanas eram rótulas, o olhar continuava o seu ofício...” (BECHARA, 2009, p. 610).</p>

Sujeito e predicado	Conforme Luft (1998), não se deve separar o sujeito e o predicado por vírgula, a menos que ocorram encaixes marcados por duas vírgulas. Para Bechara (2009), quando tiverem sujeitos enumerados, o último sujeito não deve ser separado por vírgula do predicado.	“O Jardim de infância Vovô Ruy tratará o seu filho como (...)” (LUFT, 1998, p. 23).
Separar elementos	Utiliza-se vírgula para separar elementos de uma enumeração.	Fui ao supermercado e comprei ovos, pães, queijo e leite.
Ponto e vírgula	Deve ser utilizado para indicar uma pausa maior que a vírgula, quando a frase ainda não estiver concluída.	Foram ao encontro anual da família; estavam todos muito felizes.

Quadro 1: Regras de uso da vírgula, elaborado pelos autores a partir de Luft (1998) e Bechara (2009).

Tais nomenclaturas, entretanto, podem ser dispensadas. A fim de facilitar o uso da vírgula, Luft (1998) divide a estrutura frasal em quatro casas: casa 1 (sujeito), casa 2 (verbo), casa 3 (complementos - ocupados por elementos necessários ao sujeito ou ao verbo), e casa 4 (circunstâncias - tempo, lugar, modo e outras - ocupada por elementos que não são de primeira necessidade à estrutura frasal). A partir dessas definições, o gramático apresenta regras básicas nas quais não se deve usar vírgula: entre as casas 1, 2 e 3, ou as casas 1 e 2, e entre 2 e 3, como no exemplo a seguir: “O estudante (casa 1) + comprou (casa 2) + livros (casa 3)” (LUFT, 1998, p. 12).

Nessa perspectiva, o usuário da língua será capaz de pontuar de modo adequado um texto por meio, apenas, da estrutura frasal internalizada, o que permite verificar os elementos essenciais da frase, destacando-os de tudo o que mais restar (FARINA, 2000).

2. Metodologia

Este estudo constituiu-se da análise do uso da vírgula em duas produções textuais de alunos de três turmas concluintes do Ensino Médio¹ de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em bairro central de uma cidade do Vale do Sinos/RS, intercaladas pela aplicação de uma sequência didática (SD),

¹ As turmas tinham trinta e três, vinte e três e vinte e oito alunos, sendo 54% meninas e 46% meninos, com idades entre 16 e 18 anos.

para verificar se a quantidade de usos incorretos da vírgula diminuiu após o ensino pragmático e esquematizado, considerando-se a estrutura frasal internalizada. Para tanto, em um primeiro momento, a professora da turma solicitou aos alunos que produzissem uma crônica a partir de uma reportagem retextualizada², da fala para a escrita³, com o tema “Dia Internacional da Água”. Os textos coletados foram lidos e avaliados, sendo utilizadas as normas da língua padrão, no que tange ao uso da vírgula. Todas as ocorrências de vírgulas incorretas presentes nos textos, ou omitidas, foram circuladas e, mais tarde, organizou-se uma tabela, com a classificação dos erros, para futura análise. No total, foram coletadas 67 produções textuais. Após essa primeira coleta de dados, a professora da turma aplicou uma SD desenvolvida pelas pesquisadoras.

Para o desenvolvimento da SD, contextualizada e direcionada à realidade social dos alunos participantes da pesquisa, utilizou-se o Canal Nostalgia⁴, bastante popular na comunidade adolescente, dirigido pelo blogueiro e apresentador Felipe Castanhari, que possui aproximadamente 2,3 milhões de inscritos no YouTube. Essa SD teve como objetivo instrumentalizar os alunos participantes da pesquisa a usarem corretamente a vírgula em suas produções textuais, na qual foram desenvolvidas 11 oficinas com atividades sobre o uso correto da vírgula, a partir da estrutura frasal internalizada.

Concluída a aplicação da SD, foi realizada a segunda coleta de dados, em que os alunos escreveram sobre “liberdade de expressão”, tema discutido nas oficinas. Os procedimentos de análise foram idênticos aos utilizados na primeira tapa da pesquisa, comparando-se os resultados da segunda produção textual com os do diagnóstico.

3. Apresentação e discussão dos resultados

A sistematização da análise dos usos da vírgula no primeiro texto⁵ produzido pelos alunos participantes da pesquisa, bem como o detalhamento dos erros identificados seguem discriminados no quadro 2.

² Os dados foram coletados por um dos autores deste estudo.

³ Conforme Marcuschi (2004).

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCweLVJIESUt6fCdDFeDXgcA>

⁵ Retextualização de uma reportagem com o tema “Dia Internacional da Água”.

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar Orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio locução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 1					1				3				4
Aluno 2	1				1					1			3
Aluno 3						1			2				3
Aluno 4		2		1									3
Aluno 5			4										4
Aluno 6													0
Aluno 7							2						2
Aluno 8	1	2						2					5
Aluno 9	1			1					2				4
Aluno 10													0
Aluno 11													0
Aluno 12				1				1					2
Aluno 13					1								1
Aluno 14		2	1	1	1					1			6
Aluno 15				2				3		2			7
Aluno 16				2				3					5
Aluno 17		1					2	3	2				8
Aluno 18				2									2
Aluno 19	2			1	1				1				5
Aluno 20									1				1
Aluno 21	1				1		3	3	2				10
Aluno 22	2	2			1			3		1			9
Aluno 23		1		1	2				1				5
Aluno 24				1		1	1	3	2				8
Aluno 25	1			1			1	2	1	2			8
Aluno 26		1		5	1				2				9
Aluno 27									1				1
Aluno 28		1		1		1							3
Aluno 29					1			3		2			6
Aluno 30	4	1		1				1	1				8

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar Orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio locução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 31	1	2		1		1	2			1			8
Aluno 32	1	1		2				1	1				6
Aluno 33									2				2
Aluno 34				2	1								3
Aluno 35				2			1	1					4
Aluno 36		1	5	3				2					11
Aluno 37	1			1		1	2						5
Aluno 38		1		1				1					3
Aluno 39	3			3	2	4	2	1					15
Aluno 40		1	2			1		3					7
Aluno 41			6	1		1							8
Aluno 42				1									1
Aluno 43													0
Aluno 44				2									2
Aluno 45													0
Aluno 46													0
Aluno 47	1			1									2
Aluno 48	1				1					1			3
Aluno 49		2	1	2						2			7
Aluno 50	1	1		1		1				1			5
Aluno 51		2		2		1							5
Aluno 52	2	1		1	3	2		3					12
Aluno 53													0
Aluno 54	2			2	1								5
Aluno 55	2	1						1					4
Aluno 56				1									1
Aluno 57		1		1	1		2	1					6
Aluno 58	2			1	1	1		1		1			7
Aluno 59	1				1								2
Aluno 60		2		1	1								4

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar Orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio locução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 61													0
Aluno 62				1				2					3
Aluno 63	1			1			1	1		2			6
Aluno 64	1												1
Aluno 65	3	1								1			5
Aluno 66	1				1								2
Aluno 67													0
TOTAL	37	30	19	55	24	16	19	45	24	18	0	0	287

Quadro 2: Usos incorretos da vírgula - texto 1, elaborado pelos autores.

Conforme o quadro acima, nove informantes não tiveram erros de uso de vírgula, o que equivale a 13,4% dos alunos; seis informantes apresentaram apenas um erro, o que equivale a 9% dos alunos; oito informantes, dois erros, o equivalente a 11,9% dos alunos; oito informantes, três erros, o que equivale a 11,9% dos alunos; seis informantes, quatro erros, o equivalente a 9% dos alunos; nove informantes, cinco erros, o equivalente a 13,4% dos alunos; cinco informantes, seis erros, o equivalente a 7,5% dos alunos; quatro informantes, sete erros, o equivalente a 6% dos alunos; seis informantes, oito erros, o equivalente a 9% dos alunos; dois informantes, nove erros, o equivalente a 3% dos alunos; um informante, 10 erros, o equivalente a 1,5% dos alunos; um informante, 11 erros, o equivalente a 1,5% dos alunos; um aluno, 12 erros, o equivalente a 1,5% dos alunos, e, por último, um informante, quinze erros, o equivalente a 1,5% dos alunos. Os erros no uso da vírgula pelos investigados equivale a uma média de 4,28 erros por pessoa. A quantificação dos erros dos investigados pode ser verificado a seguir no quadro 3.

Quantidade de erros	Alunos	Quantidade de alunos	Percentual de alunos
0	6, 10, 11, 43, 45, 46, 53, 61, 67	9	13,4%
1	13, 20, 27, 42, 56, 64	6	9%

Quantidade de erros	Alunos	Quantidade de alunos	Percentual de alunos
2	7, 12, 18, 33, 44, 47, 59, 66	8	11,9%
3	2, 3, 4, 28, 34, 38, 48, 62	8	11,9%
4	1, 5, 9, 35, 55, 60	6	9%
5	8, 16, 19, 23, 37, 50, 51, 54, 65	9	13,4%
6	14, 29, 32, 57, 63	5	7,5%
7	15, 40, 49, 58	4	6%
8	17, 24, 25, 30, 31, 41	6	9%
9	22, 26	2	3%
10	21	1	1,5%
11	36	1	1,5%
12	52	1	1,5%
15	39	1	1,5%
Total	-	67	100%

Quadro 3: Síntese dos erros por aluno - texto 1, elaborado pelos autores.

Quanto ao tipo de erros no uso da vírgula, o quadro 4, a seguir, especifica os dez tipos de erros identificados nas produções dos investigados. O mais frequente foi a ausência da vírgula na separação de orações justapostas ou de coordenações sem conjunção coordenada (55 ocorrências), como em: “Sentamos na sala de casa tomamos um bom chimarrão [...]” (Aluno 26), em que se deveria ter uma vírgula após “casa”. O segundo erro mais frequente, com 45 ocorrências, foi a pontuação inadequada ou a sua falta em termos isolados, como na escrita do aluno 56, que escreveu: “Percebi que na hora da raiva as pessoas escrevem, falam [...]”, em que a expressão “na hora da raiva” deveria estar separada por vírgulas. O terceiro erro mais frequente, com 37 ocorrências, foi o uso inadequado da vírgula em vez do ponto final, como no exemplo do aluno 56: “O post era sobre a torcida do grêmio que gritou “macaco” para o goleiro da equipe adversária, neste post ela foi extremamente xingada [...]”, em que o aluno deveria ter finalizado a frase após “adversária”.

Na sequência, o quarto erro mais frequente (30 erros), foi a pontuação inadequada da conjunção “e”, como em: “Certo dia fui fazer um mochilão pelo nordeste, e acabei no interior de Fortaleza [...]” (aluno 4), em que não deveria ter vírgula antes do “e”. uma vez que o sujeito das duas orações é o mesmo (eu), nesse caso não se usa vírgula para separar as orações. O quinto erro mais frequente foi a separação inadequada ou falta de separação de conjunções/

operadores argumentativos/preposições, como em “[...] e algumas famílias nem tinham onde se refrescar, pois, nem água encanada havia em suas residências” (Aluno 7), em que há uso inadequado de vírgula após o “pois”, e a pontuação inadequada do advérbio ou de locução adverbial deslocada (24 erros), como em “As pessoas dizem que em Santa Cruz de Venerada os rios viraram poeira” (Aluno 26), em que “em Santa Cruz de Venerada” deveria estar entre vírgulas.

O sexto erro mais frequente (19 erros) foi a falta de pontuação do vocativo e do aposto, como nos exemplos: “- Mãe a Camila não sai do chuveiro!” (Aluno 40), em que faltou uma vírgula após “mãe”; e: “Avistei a Dona Delminde uma senhora com idade um pouco mais avançada com o rosto cansado [...]” (Aluno 7), no qual faltou a pontuação para separar o aposto “uma senhora com idade um pouco mais avançada”, respectivamente.

O sétimo erro mais frequente (18 erros), foi a separação inadequada entre sujeito e predicado, como em: “Uma caneca, bastava [...]” (aluno 24), em que foi usada uma vírgula para separar o sujeito do predicado. E, por último, ficou a inadequação da pontuação das orações adjetivas explicativas (16 erros), como em: “E a reportagem contava a história de Dona Delminde que morava no sertão de Pernambuco [...]” (Aluno 24), em que a oração explicativa “que morava no sertão de Pernambuco [...]” não foi separada por vírgulas.

O quadro 4 apresenta a síntese dos tipos de erros mais frequentes na primeira produção textual.

Usos da vírgula	Quantidade de vírgulas utilizadas de maneira incorreta
Separar orações	55
Termos isolados	45
Ponto final	37
Conjunção “e”	30
Conjunções/ operadores/ preposições	24
Advérbio/ Locução adverbial	24
Vocativo	19
Aposto	19
Sujeito e predicado	18
Orações adjetivas explicativas	16
Separar elementos	0
Ponto e vírgula	0

Quadro 4: Síntese dos tipos de erros - texto 1, elaborado pelos autores.

Os resultados da análise do texto 1 demonstram que alguns alunos, uns mais do que outros, conseguem usar corretamente a vírgula em alguma medida, porém, em sua maioria, os textos apresentaram muitos erros, o que justifica a aplicação da SD como recurso agregador na prática de sala de aula. Concluídas as atividades propostas na SD, foi coletada a segunda produção textual⁶, cujos resultados são detalhados, a seguir, no quadro 5.

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio locução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 1		2		2	3								7
Aluno 2	1	1			1								3
Aluno 3													0
Aluno 4		1											1
Aluno 5									3				3
Aluno 6		1							1				2
Aluno 7													0
Aluno 8		5		1	1	2			2	1			12
Aluno 9	1						1		2				4
Aluno 10				1									1
Aluno 11								3		2			5
Aluno 12	1	1		2									4
Aluno 13				1			1						2
Aluno 14													0
Aluno 15		2		3				1					6
Aluno 16		1		1	1					1			4
Aluno 17		2			1								3
Aluno 18		2											2
Aluno 19					1			1					2
Aluno 20		3						2					5
Aluno 21	1	1		2	1					2			7

6 O tema deste texto foi “Liberdade de Expressão”.

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio Iocução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 22	2	1											3
Aluno 23	3	1		1				1					6
Aluno 24				1	1				1				3
Aluno 25		1						2	1	1			5
Aluno 26		1		1				1					3
Aluno 27		2						1	1	1			5
Aluno 28										1			1
Aluno 29				1	3								4
Aluno 30				1									1
Aluno 31	3	2			1			2					8
Aluno 32				1						1			2
Aluno 33		2		1					2				5
Aluno 34		1		1				2		1			5
Aluno 35				2				2		1			5
Aluno 36													0
Aluno 37													0
Aluno 38		2		2					3				7
Aluno 39	1			2	2	2	1	1					9
Aluno 40		1		1			1	1	2				6
Aluno 41	2							4					6
Aluno 42													0
Aluno 43	1	1			2	1							5
Aluno 44											2		2
Aluno 45	1	1		1	1			1	1			3	9
Aluno 46								1					1
Aluno 47						2		3	3				8
Aluno 48	2	1								6			9
Aluno 49	2	1		2									5
Aluno 50	1	1											2
Aluno 51				1	1				2	3			7

Aluno	Ponto final	Conjunção “e”	Vocativo	Separar orações	Conjunções Operadores Preposições	Orações explicativas	Aposto	Termos Isolados	Advérbio locução adverbial	Sujeito e Predicado	Separar Elementos	Ponto e vírgula	Total
Aluno 52	1			1	1								3
Aluno 53				1									1
Aluno 54	1		2	4				2					9
Aluno 55		1		1				2					4
Aluno 56	1						2	2					5
Aluno 57		5		2					2				9
Aluno 58	2	1		1		1		1					6
Aluno 59										1			1
Aluno 60													0
Aluno 61		2		1						1			4
Aluno 62				2	1					3			6
Aluno 63					1		1						2
Aluno 64					1								1
Aluno 65				2									2
Aluno 66	2			1	1			1					5
Aluno 67													0
TOTAL	29	50	2	48	25	8	7	37	26	26	2	3	263

Quadro 5: Usos incorretos da vírgula - texto 2, elaborado pelos autores.

Observando-se o quadro 5, com o detalhamento dos erros identificados em cada informante, vê-se que oito deles não apresentaram erros de uso de vírgula, e oito tiveram apenas um erro, o que equivale a 12% dos alunos; nove informantes tiveram dois erros, o equivalente a 13,4% dos alunos; sete informantes, três erros, o equivalente a 10,4% dos alunos; seis informantes, quatro erros, o equivalente a 9% dos alunos; 11 informantes, cinco erros, o equivalente a 17,8% dos alunos; seis informantes, seis erros, o equivalente a 9% dos alunos; quatro informantes, sete erros, o equivalente a 6% dos alunos; dois informantes, oito erros, o equivalente a 3% dos alunos; cinco informantes, nove erros, o equivalente a 7,4% dos alunos, e um informante, doze erros, o equivalente a 1,5% dos alunos. Os erros no uso da vírgula pelos investigados

equivale a uma média de 3,9 erros por pessoa. A quantificação dos erros dos investigados pode ser verificado a seguir no quadro 6.

Quantidade de erros	Alunos	Quantidade de alunos	Percentual de alunos
0	3, 7, 14, 36, 37, 42, 60, 67	8	11,9%
1	4, 10, 28, 30, 46, 53, 59, 64	8	11,9%
2	6, 13, 18, 19, 32, 44, 50, 63, 65	9	13,4%
3	2, 5, 17, 22, 24, 26, 52	7	10,4%
4	9, 12, 16, 29, 55, 61	6	9%
5	11, 20, 25, 27, 33, 34, 35, 43, 49, 56, 66	11	16,4%
6	23, 15, 40, 41, 58, 62	6	9%
7	1, 21, 38, 51	4	6%
8	31, 47	2	3%
9	39, 45, 48, 54, 57	5	7,5%
12	8	1	1,5%
Total	-	67	100%

Quadro 6: Síntese dos erros por aluno - texto 2, elaborado pelos autores.

O quadro 7, que segue, mostra uma síntese do número e dos tipos de erros, dos alunos.

Usos da vírgula	Quantidade de vírgulas utilizadas de maneira incorreta
Conjunção “e”	50
Separar orações	48
Termos isolados	37
Ponto final	29
Advérbio/ Locução adverbial	26
Sujeito e predicado	26
Conjunções/ operadores/ preposições	25
Orações adjetivas explicativas	8
Aposto	7
Ponto e vírgula	3
Vocativo	2
Separar elementos	2

Quadro 7: Síntese dos tipos de erros - texto 2, elaborado pelos autores.

Quanto ao tipo de erro encontrado nas produções dos informantes, o quadro 7 apresenta doze tipos de erros diferentes de uso da vírgula. A investigação aponta que o erro mais frequentes quanto ao emprego da vírgula foi a pontuação inadequada de orações com a conjunção “e” (50 erros), como no exemplo: “Certo dia que saí de casa, peguei minha bicicleta, e fui com meus amigos em um lugar, que não era acostumado a ir” (aluno 58), em que a vírgula usada após “bicicleta” está incorreta, uma vez que as duas orações unidas pela conjunção “e” possuem o mesmo sujeito (eu). Destaca-se, entretanto, que orações como “Todos falam e começo a ter um pensamento um pouco diferente” (aluno 8), em que o uso da vírgula é opcional, pois poderia ter uma vírgula após o “e”, já que o sujeito das duas orações unidas pela conjunção são diferentes, não foram contabilizadas como erro para este trabalho.

Em seguida, com 48 ocorrências, ficou a separação incorreta por vírgula de orações justapostas ou de coordenações sem conjunção coordenativa, como no exemplo: “Em um belo dia de inverno entrei em minha casa e logo fui preparar um café coloquei a água esquentar e [...]” (aluno 54), em que deveria haver uma vírgula após “café”. Na sequência, houve a falta de pontuação de termos isolados ou inadequada (37 erros), como na escrita do aluno 40: “[...] embora possa parecer uma atitude bossal a do tal humorista, não era, na verdade a atitude dele [...]”, em que deveria haver uma vírgula após “na verdade”. Com 29 ocorrências, houve o uso inadequado da vírgula em vez do ponto final, como no exemplo do aluno 22: “[...] Perturbado com sua baixa nota na prova, João foi para o tão esperado recreio, ao parar na fila da cantina, avistou seus amigos [...]”, faltou a finalização da frase após “recreio”.

Com 26 erros, têm-se os casos de separação inadequada de sujeito e predicado, como no exemplo: “O grande problema disso tudo, é que muitas dessas pessoas não tem o mínimo de coerência [...]” (aluno 11); e a pontuação inadequada do advérbio ou de locução adverbial deslocada, como em: “[...] as pessoas acabam lendo pouco sobre determinado assunto, e acham que já dominam ele [...] se as pessoas pensarem bem antes de falar muitos problemas seriam evitados” (aluno 38), e o trecho “se as pessoas pensarem bem antes de falar” deveria estar separado por vírgulas.

O erro no uso da vírgula pela separação inadequada ou a falta de separação de conjunções/operadores argumentativos/preposições, como em “Porém seus direitos terminam aonde começam os da outra pessoa” (uso de ponto final no lugar da vírgula) (aluno 40), em que há uso inadequado de vírgula após o “porém” teve 25 ocorrências.

Com oito erros, tem-se a inadequação da pontuação das orações adjetivas explicativas, como o exemplo: “O jovem rapaz é Henrique que fica refletindo isso até mesmo nos tempos de hoje” (Aluno 39), em que a oração explicativa “que fica refletindo isso até mesmo nos tempos de hoje” não foi separada por vírgulas. Na sequência, com sete erros, ficou a pontuação do aposto, como em “Henrique um viajante do mundo [...]” (Aluno 39), no qual faltou a vírgula do aposto “um viajante do mundo”. Com 3 erros, o ponto e vírgula, que não teve ocorrência na primeira coleta, no entanto, houve na segunda amostra, como na escrita a seguir: “Avistei um homem insultando um casal de mulheres; de uma forma agressiva.” (Aluno 45), em que o ponto e vírgula foi usado de maneira incorreta.

Para finalizar, com dois erros, ficaram: (i) a falta de pontuação do vocativo, como em: “-Porque eles nos olham assim Sophia?” (Aluno 54), em que faltou uma vírgula após “assim”; e (ii) a separação de elementos de uma enumeração (elementos com a mesma função sintática), como em: “[...] mesma coisa de sempre: PC eu eu PC.” (Aluno 44), em que faltou vírgula após “eu”, um erro que também não teve ocorrências na primeira coleta.

Concluída essa análise, têm-se subsídios para comparar os resultados obtidos nas duas coletas de dados. Para tanto, em um primeiro momento, comparam-se os erros de emprego da vírgula por aluno. No quadro 8, que segue, é possível visualizar os resultados das duas coletas: na coluna 1, mostram-se os erros apresentados no primeiro texto e, na coluna 2, a quantidade de erros que cada aluno teve no segundo texto.

Aluno	Resultados da coleta 1	Resultados da coleta 2
Aluno 1	4	7
Aluno 2	3	3
Aluno 3	3	0
Aluno 4	3	1
Aluno 5	4	3
Aluno 6	0	2
Aluno 7	2	0
Aluno 8	5	12
Aluno 9	4	4
Aluno 10	0	1
Aluno 11	0	5

Aluno	Resultados da coleta 1	Resultados da coleta 2
Aluno 12	2	4
Aluno 13	1	2
Aluno 14	6	0
Aluno 15	7	6
Aluno 16	5	4
Aluno 17	8	3
Aluno 18	2	2
Aluno 19	5	2
Aluno 20	1	5
Aluno 21	10	7
Aluno 22	9	3
Aluno 23	5	6
Aluno 24	8	3
Aluno 25	8	5
Aluno 26	9	3
Aluno 27	1	5
Aluno 28	3	1
Aluno 29	6	4
Aluno 30	8	1
Aluno 31	8	8
Aluno 32	6	2
Aluno 33	2	5
Aluno 34	3	5
Aluno 35	4	5
Aluno 36	11	0
Aluno 37	5	0
Aluno 38	3	7
Aluno 39	15	9
Aluno 40	7	6
Aluno 41	8	6
Aluno 42	1	0
Aluno 43	0	5
Aluno 44	2	2
Aluno 45	0	9

Aluno	Resultados da coleta 1	Resultados da coleta 2
Aluno 46	0	1
Aluno 47	2	8
Aluno 48	3	9
Aluno 49	7	5
Aluno 50	5	2
Aluno 51	5	7
Aluno 52	12	3
Aluno 53	0	1
Aluno 54	5	9
Aluno 55	4	4
Aluno 56	1	5
Aluno 57	6	9
Aluno 58	7	6
Aluno 59	2	1
Aluno 60	4	0
Aluno 61	0	4
Aluno 62	3	6
Aluno 63	6	2
Aluno 64	1	1
Aluno 65	5	2
Aluno 66	2	5
Aluno 67	0	0
TOTAL	287	263

Quadro 8: Síntese do número de erros dos alunos quanto ao uso da vírgula, elaborado pelos autores.

A análise do quadro 8 mostra que 32 alunos, o que equivale a 47,8% dos investigados, apresentaram menos erros no segundo texto em relação ao primeiro (Alunos 3, 4, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 49, 50, 52, 58, 59, 60, 63, 65); oito alunos apresentaram o mesmo número de erros nos dois textos, o que equivale a 11,9% do total de participantes (Alunos 1, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 20, 23, 27, 33, 34, 35, 38, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 56, 57, 61, 62, 66).

Esse resultado e a diminuição da média de erros por aluno, que, no primeiro texto, foi de 4,28 erros por alunos e, no segundo, de 3,9 erros por aluno,

mostra que a maioria dos investigados pontuou seu segundo texto de modo mais correto do que o primeiro texto. Excluindo-se do total de informantes (67 informantes) aqueles que mantiveram o mesmo número de erros nos dois textos (8 informantes), verifica-se que 54,2% dos participantes melhoraram seus resultados. Embora se esperasse que um número mais expressivo de alunos diminuíssem o número de erros de pontuação após a aplicação da SD, pode-se dizer que, em certa medida, o ensino pragmático e esquematizado da pontuação mostrou-se efetivo.

Para aprofundar a discussão, apresentam-se, a seguir, no quadro 9, os percentuais de diminuição e de aumento dos erros de uso da vírgula no segundo texto em relação ao primeiro.

Usos da vírgula	Quantidade de alunos que utilizaram a vírgula de forma incorreta no texto 1	Quantidade de alunos que utilizaram a vírgula de forma incorreta no Texto 2	Percentual de variação
Separar orações	55	48	-12,7%
Termos isolados	45	37	-17,8%
Ponto final	37	29	-21,6%
Conjunção “e”	30	50	+ 66,7%
Conjunções/ operadores/ preposições	24	25	+4,2%
Advérbio/ Locução adverbial	24	26	+8,3%
Vocativo	19	2	-89,5%
Aposto	19	7	-63,2%
Sujeito e predicado	18	26	+ 44,4%
Orações adjetivas explicativas	16	8	-50%
Separar elementos	0	2	-
Ponto e vírgula	0	3	-

Quadro 9: Tipos de erros, quadro comparativo entre a primeira e segunda coleta de dados, elaborado pelos autores.

Observando-se o quadro 9, pode-se observar que o número de incorreções diminuiu, após a aplicação da SD, em seis tipos (50%) e aumentou em outros seis. Os casos em que se teve maior diminuição de erros foi na pontuação do

vocativo e do aposto, em que se verificou uma queda de 89,5% (de 19 para 2 erros) e de 63,2% (de 19 para 7 erros), respectivamente. Possivelmente, tal representatividade nas reduções de erros se deva ao fato de a atividade proposta na SD ter sido objetiva e clara, de modo que os alunos compreenderam os usos da vírgula nessas situações e souberam aplicá-las em seus textos.

Na sequência, pode-se destacar a diminuição na omissão de pontuação das orações subordinadas adjetivas, que foi de 50% (de 16 para 8 erros) e, uma vez que essa é uma situação de escrita simples e está vinculada à pontuação do aposto, logo é de se esperar que os erros de pontuação desse tipo de oração também tenham diminuído.

Registrou-se a redução dos erros de uso de ponto final em vez da vírgula, e vice-versa, e a virgulação ou falta dela em termos isolados, com 21,6% (de 37 para 29 erros), e 17,8% (de 45 para 37 erros), respectivamente. Por fim, verificou-se uma queda de 12,7% (de 55 para 48 erros) na pontuação incorreta de orações coordenadas assindéticas. A diminuição de erros, nesses casos, parece indicar que os alunos compreenderam a estrutura da frase proposta por Luft (1998), pois os investigados redigiram frases mais completas e coerentes e, reconheceram melhor os termos intercalados.

Essa hipótese parece ruir, contudo, quando se verifica que houve um aumento de 66,7% (de 30 para 50 erros) no que tange à aplicação da vírgula de orações iniciadas pela conjunção “e”, e de 44,4% (de 18 para 26 erros) na separação entre sujeito e predicado. Salienta-se, ainda, o aumento de 8,3% (de 24 para 26 erros) incorreções na pontuação do advérbio ou de locução adverbial deslocada, e 4,2% (de 24 para 25 erros) na pontuação de conjunções, operadores argumentativos e preposições, termos que indicam alterações na ordem direta da frase proposta por Luft (1998).

Sendo assim, supõe-se que os alunos tiveram uma compreensão efetiva sobre os usos do ponto final e da vírgula, o que implica, de certa forma, na pontuação de orações assindéticas, embora tenham surgido novas incorrências, como na pontuação de orações sindéticas aditivas com uso do “e”, o que pode ser em função de os alunos não terem compreendido que a vírgula só é permitida quando o sujeito das orações coordenadas é diferente ou quando há um termo intercalado. Semelhante dificuldade pode ser advinda da tentativa do seu uso com termos deslocados. Sendo assim, acredita-se que seria necessário realizar mais atividades para que os alunos pudessem compreender melhor os conceitos e usos da vírgula nessas situações.

Para concluir, embora o ensino pragmático e esquematizado da vírgula tenha, de acordo com os índices obtidos, contribuído para diminuir os erros de 50% das situações de uso da vírgula que foram trabalhadas, pode-se afirmar que, mesmo assim, a SD, nesses casos, representou um ganho. Assim, apesar de alguns empregos da vírgula apresentarem maiores incorreções na segunda coleta de dados do que na primeira, os resultados foram satisfatórios, visto que, no geral, houve um saldo positivo na aplicação da vírgula.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida para este trabalho originou-se de observações sobre os erros de uso e as dificuldades em aplicar corretamente a vírgula, de um modo geral, em textos de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e, inclusive, do Ensino Superior, e teve a pretensão de mitigar, em um estudo de caso, as dificuldades apresentadas por alunos concluintes do Ensino Médio, período no qual estão em fase de preparação para exames de vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A partir da crença de que um ensino pragmático e esquematizado aplicado contribuiria para diminuir os erros de uso da vírgula nos textos do grupo investigado, optou-se por desenvolver uma sequência didática (SD) que contemplasse esse tema. Após a aplicação da SD, pôde-se verificar na análise da segunda produção textual dos alunos, que eles elaboraram textos mais organizados e com frases mais bem estruturadas. Além disso, houve uma diminuição de 50% nos erros dos informantes acerca do uso da vírgula, considerando-se as regras propostas por Luft (1998) e Bechara (2009). No que tange ao objetivo geral, que era identificar em que medida os usos incorretos da vírgula em textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola localizada no Vale do Sinos/RS diminuiriam após um ensino pragmático e esquematizado, constatou-se uma redução nas incorreções de uso da vírgula, uma vez que a média de erros por aluno foi de 4,28% para 3,9%, o que demonstra que a aplicação da SD foi efetiva.

Acerca dos objetivos específicos, que eram: (i) identificar e quantificar de erros de vírgula presentes nos textos dos alunos participantes da pesquisa, e (ii) verificar os tipos de usos inadequados da vírgula mais frequentes nos textos dos participantes da pesquisa, foram encontrados, nos textos analisados, 12 tipos de erros de uso da vírgula, conforme as regras de pontuação propostas

por Luft (1998) e Bechara (2009), apresentadas no levantamento bibliográfico deste estudo.

Quanto ao primeiro objetivo específico, na primeira coleta de dados, 13,4% dos informantes não tiveram nenhum erro de uso de vírgula; 9% dos informantes, um erro; 11,9% dos informantes, dois erros; 11,9% dos informantes, três erros; 9% dos informantes, quatro erros; 13,4% dos informantes, cinco erros; 7,5% dos informantes, seis erros; 6% dos informantes, sete erros; 9% dos informantes, oito erros; 3% dos informantes, nove erros; 1,5% dos informantes, 10 erros; 1,5% dos informantes, 11 erros, 1,5% dos informantes, 12 erros, 1,5% dos informantes, 15 erros.

Após a aplicação da SD, oito informantes não apresentaram nenhum erro de uso de vírgula e oito apresentaram apenas um erro, o que equivale a 11,9% dos investigados; 13,4% dos informantes tiveram dois erros; 10,4% dos informantes, três erros; 9% dos informantes, quatro erros; 16,4% dos informantes, cinco erros; 9% dos informantes, seis erros; 6% dos informantes, sete erros; 3% dos informantes, oito erros; e 7,5% dos informantes, 9 erros.

Relativo ao segundo objetivo específico, na primeira coleta, os informantes tiveram 10 tipos de erros diferentes de uso da vírgula em suas produções. O tipo de erro mais frequente foi a falta de separação por vírgula de orações justapostas ou de coordenações sem coordenador (55 erros). Em seguida, com 45 ocorrências, ficou a pontuação inadequada ou falta de pontuação de termos isolados. Com 37 ocorrências, houve o uso inadequado da vírgula em vez do ponto final. Na sequência, a pontuação inadequada da conjunção “e” apresentou 30 ocorrências. A separação inadequada ou falta de separação de conjunções/operadores argumentativos/preposições e a pontuação inadequada do advérbio ou de locução adverbial deslocada apresentou 24 ocorrências. A ausência de pontuação do vocativo e do aposto apresentou 19 ocorrências. A separação inadequada de sujeito e predicado ocorreu 18 vezes. E, por último, tem-se a inadequação da pontuação das orações adjetivas explicativas, com 16 ocorrências.

Na segunda coleta, os informantes tiveram 12 tipos de erros diferentes de uso da vírgula em suas produções. O erro mais frequente quanto ao emprego da vírgula foi a pontuação inadequada de orações com a conjunção “e”, com 50 ocorrências. Em seguida, com 48 ocorrências, teve-se a separação incorreta por vírgula de orações justapostas ou de coordenações sem coordenador. A pontuação inadequada ou a falta de pontuação de termos isolados teve 37 ocorrências. Com 29 ocorrências, observou-se o uso inadequado da vírgula

em vez do ponto final, a separação inadequada de sujeito e predicado, e com advérbio e locução adverbial deslocada. A separação inadequada ou a falta de separação de conjunções/operadores argumentativos/preposições ocorreu 25 vezes. A pontuação incorreta nas orações adjetivas explicativas teve 8 ocorrências. A pontuação do aposto incorreta teve sete ocorrências. O ponto e vírgula, que não apareceu como erro na primeira coleta, teve 3 ocorrências. Por fim, ficaram a falta de pontuação do vocativo e a separação de elementos de uma enumeração (elementos com a mesma função sintática), erro que não apareceu na primeira coleta, ambos com dois erros, respectivamente.

Os resultados deste estudo apresentaram uma diminuição de erros de emprego da vírgula em 50% dos casos analisados, sendo assim, acredita-se que a sequência didática foi efetiva em seu intento. No que toca à virgulação, há que se considerar um aprimoramento da SD desenvolvida que objetive abordar de maneira mais aprofundada as regras de uso da vírgula nas quais não se obteve sucesso quanto às incorreções, e propor, ainda, mais exercícios. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que uma SD aplicada, como ensino pragmático e esquematizado, tem relevante papel para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, com enfoque em um tema específico, pode trazer bons resultados.

Sendo assim, cabe propor aos docentes de Língua Portuguesa que o ensino sobre regras de pontuação continue sendo repensado, que ele ofereça aos alunos atividades contextualizadas à sua linguagem e realidade, com práticas que envolvam experiências e vivências em situações reais de interação comunicativa, e não somente a partir do estudo das regras.

Referências

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1999.
- FARINA, Sérgio. **Entrelinhas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.
- LUFT, Celso Pedro. **A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego**. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Renata Ferreira dos Santos. A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>>. Acesso em 10 jan. 2019.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva.** DELTA, São Paulo, v. 13, p. 83-118, 1997.

Recebido em 24 de março de 2019.

Aceito em 5 de junho de 2019

ARQUIVOS BRASILEIROS DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ESTUDOS DE LINGUÍSTICA: A ACENTUAÇÃO SEGUNDO PUBLICAÇÕES RECENTES¹

Manuel Said Ali

Não deve parecer estranho o ocupar-me eu com semelhante assunto, depois que entre nós já existem compêndios gramaticais que se arriam de basear-se em doutrinas hodiernas. É que inquestionavelmente os autores desses livros dão uma acepção especial, ou exagerada, ao qualificativo com que anunciam as suas opiniões. De fato, si² o leitor confrontar um desses compêndios com os mais recentes trabalhos congêneres publicados na Europa, não tardará a perceber que o pretendido modernismo consiste ora na mudança, quase sempre desnecessária, da terminologia, ora na divulgação de doutrinas que eram porventura moderníssimas na Europa há mais de um quartel de século, mas que hoje em grande parte já não se aceitam.

Para o estudo da acentuação nenhum gramático nosso aproveitou alguma cousa do copiosíssimo material de merecimento científico destes últimos cinco ou dez anos, material esse que se encontra na monumental obra de Sievers, a qual serviu de introdução ao estudo da fonologia das línguas indo-europeias; no capítulo sobre acentuação da gramática comparada, de Brugmann; nos trabalhos magistrais de Sweet, de Storm, de Passy, de Victor Henry³ e muitíssimos outros.

É sobre estas obras que assenta o presente estudo na sua parte geral. As observações que apresento relativamente à acentuação na nossa língua referem-

¹ Nota do editor: Texto publicado originalmente em **Revista Brasileira**. Rio de Janeiro, São Paulo: Laemmert & C. Editores, anno 1, tomo 2, p. 165-192, 1895. Procedeu-se à atualização meramente ortográfica do texto, respeitadas as idiosincrasias do autor e eliminados os erros óbvios.

² Nota do editor: grafia preferida do autor, em face do clítico pronominal *se*.

³ Nota do editor: Said Ali refere-se aqui a algumas de suas fontes doutrinárias: Eduard Sievers (1850-1932), um dos neogramáticos pertencentes à Escola de Leipzig, Karl Brugmann (1849-1919), também integrante dos neogramáticos; Henry Sweet (1845-1912), filólogo inglês especialista em línguas germânicas; Johan Storm (1836-1920), filólogo norueguês especialista em língua inglesa e línguas românicas, vinculado à Universidade de Oslo; Paul Passy (1859-1940), foneticista francês da Escola de Altos Estudos de Paris, Victor Henry (1850-1907), linguista francês, professor de sânscrito e de gramática comparada na Universidade de Paris.

-se somente à linguagem natural, àquela que habitualmente empregamos quando transmitimos os nossos pensamentos. Tanto o falar apaixonado, como o afetado, a acentuação retórica, como a poética, são feições particulares do modo de nos exprimirmos, cuja análise não caberia nos limites deste trabalho.

I

Que cousa é a acentuação? Eis uma questão que não pode ser resolvida sem se fixar bem o sentido em que o termo deve ser tomado.

Vulgarmente, chamam-se acentos certos sinais que se colocam sobre as vogais com o fim de assinalar não só a maior intensidade, mas também a qualidade dos sons. Com esta dupla função nenhuma importância têm esses símbolos para a fonética; tanto mais quanto são meras convenções ortográficas que variam de língua para língua. Em português, por exemplo, a letra *e* com o sinal agudo representa um som aberto, com o circunflexo será um som fechado; em francês dá-se exatamente o contrário: o circunflexo torna o *e* aberto, enquanto que o agudo indica o som fechado. Outros idiomas, como o inglês, o alemão, embora possuam igualmente vogais fechadas e abertas, não se utilizam para sua representação de nenhum sinal diacrítico.

O fonetista não se preocupa com as convenções ortográficas que deixam de obedecer a princípios racionais; si o alfabeto comum é insuficiente para indicar certos matizes de sons, inventa símbolos novos, a cada um dos quais atribui um valor particular. Os acentos, isto é, os sinais diacríticos ou notações léxicas colocados sobre as vogais, servem única e exclusivamente para indicar que certo som se destaca pela pronúncia dentre os demais sons vizinhos. Acusticamente esta saliência pode ser produzida quer pela maior intensidade, quer pela elevação da voz, e observa-se nas sílabas, nos vocábulos e nas proposições. D'aí a divisão em acento silábico, vocabular e oracional.

De fato, em toda sílaba isolada, como muito bem observa Brugmann, em todo grupo de sons produzido por um só impulso expiratório independente, há sempre um elemento que, no tocante à acentuação, se destaca do resto; por exemplo, o som *a* na nossa palavra *mal*. A este elemento dão os fonetistas o nome de soante da sílaba, e é nele que está o acento silábico. Um vocábulo polissilábico terá evidentemente tantos acentos dessa natureza quantas forem as sílabas; mas si compararmos estas entre si, notarem os que há sempre uma sílaba que pela sua acentuação se destaca dentre as outras. Dá-se-lhe o nome

de sílaba acentuada; as outras, que não têm o tom alto, ou o acento principal, podem, no entanto, ter diferentes graus de acentuação. Nas nossas palavras *dignamente*, *arbitrado*, além do acento principal em *men* e *tra*, ouve-se um acento secundário na primeira sílaba de cada uma das duas palavras, acento esse que é pronunciado com mais força que o da segunda e última sílaba. Mesmo entre a segunda e a última há ainda certa gradação. Decorre d'aí que a acentuação de uma palavra (acentuação vocabular) é, segundo a definição de Sievers, o característico relativo de todas as suas sílabas.

Mas o vocábulo não se costuma empregar isoladamente; constitui geralmente o membro de uma oração, a qual tanto nas suas relações fonéticas como nas sintáticas constitui uma unidade completa. Ora nesse todo há por sua vez palavras pronunciadas umas com mais força, ou com voz mais elevada, outras mais fracamente, ou com voz mais baixa. No exemplo *o homem é mortal* facilmente se perceberá que os vocábulos *homem* e *mortal* são pronunciados com mais força do que as palavras *o* e *é*; ainda mais, a acentuação do predicado é mais forte que a do sujeito, e, das duas palavras fracas, o artigo soa mais fracamente do que o verbo *é*. Assim pois, a acentuação oracional é o característico relativo de todas as palavras que constituem a oração.

Apontar em um vocábulo a diferença de acentuação em cada uma das suas sílabas, assim como determinar todos os matizes de intensidade, ou de altura, de voz em cada uma das palavras que constituem uma oração, é tarefa assaz difícil e, em muitos casos, talvez impossível, atendendo aos poucos recursos de que dispomos para a análise. É por isso que para os fins práticos limitamos geralmente a distinguir três graus. Assim nas palavras de nossa língua, onde a acentuação é devida à maior ou menor força da corrente expiratória, consideramos apenas o *acento principal*, o *secundário* e *ausência de acento*. Na acentuação oracional distinguimos igualmente esses três graus, e às palavras que estão no terceiro caso chamamos enclíticas e proclíticas, conforme se encostam ao vocábulo antecedente ou ao seguinte.

II

Dissemos que a acentuação é produzida já pela força, isto é, pela intensidade, já pela elevação da voz. São duas cousas bem distintas, mas que nos nossos compêndios colegiais, mesmo nos mais modernos, costumam ser confundidas. Dir-se-ia que os autores desses livros não possuem os mais rudi-

mentares conhecimentos de física. Parecem desconhecer que a altura do som depende unicamente do número de vibrações dentro de um segundo, ao passo que a intensidade é uma questão de amplitude de vibrações.

Um tiro de canhão, por exemplo, produz, em virtude da grande extensão das ondas sonoras, um som muito mais forte, mais intenso do que qualquer nota emitida por um flautim; porém os sons deste instrumento, que podem contar para cima de 4000 vibrações por segundo, são com certeza muito mais *altos* do que o tiro de peça.

Na linguagem a análise acústica descobre um e outro fenômeno, e é por isso que os foneticistas hoje dividem a acentuação em *dinâmica* (expiratória ou enfática) e *musical* (cromática ou tônica). Segundo Brugmann, nenhuma das línguas indo-germânicas teve ou tem exclusivamente a acentuação dinâmica, e nenhuma exclusivamente a acentuação musical. Mas um dos dois processos aparece sempre nas fases do desenvolvimento acessível à nossa observação como dominante e típico para a história dos sons. O acento essencialmente dinâmico aparece, segundo o mesmo filólogo, no armênio antigo, nos antigos dialetos itálicos, no céltico, no germânico e lituânio; o acento essencialmente musical no sânscrito e no grego antigo.

No português, como no francês, nas línguas românicas em geral, no alemão, no inglês, o acento é essencialmente dinâmico, e não musical, como erroneamente se costuma ensinar. O acento musical ocorre apenas em casos muito especiais, como: a interrogação, a exclamação, a linguagem emocional, etc. Pode-se dizer de acordo com Paul Passy que em quase todas as línguas literárias modernas a acentuação dos vocábulos é dinâmica, empregando-se a musical para modificar o sentido geral das frases. A palavra *oui*, por exemplo, pronunciada com sete entonações diferentes, tem os seguintes sentidos : 1.º *C'es mon avis*; 2.º *J' affirme cela*; 3.º *Est-ce vrai ?*; 4.º *Pas possible!*; 5.º *C'est possible, mais J'en doute*; 6.º *C'est bien clair*; 7.º *Sans doute, au premier abord; mais...*

Dialetos há onde se pode observar a acentuação musical; costumamos dizer que os respectivos povos falam cantando. Esse modo de entoar é característico no chinês, no anamita, no siamês, onde cada monossílabo pode significar cousas muito diversas, conforme o acento. Na Europa são notáveis os dialetos escandinavos; em noruego, por exemplo, a palavra *Bønner*, entoada de um modo, significa “camponeses”, dando-se-lhe outra entonação, quer dizer “feijões”. *Westen*, conforme o acento musical, significa “o oeste” e “o colete”.

Os modernos fonetistas costumam distinguir três formas principais de acento musical. Enquanto se pronuncia a soante ou a sílaba, pode a voz permanecer no mesmo nível, ou elevar-se do nível, ou abaixar-se; de sorte que temos o acento *plano*, o *ascendente* e o *descendente*. Existem também combinações dessas formas fundamentais, como sejam o *ascendente-descendente* e o *descendenteascendente*, que constituem o circunflexo musical. Em certos dialetos notam-se numa mesma sílaba dois tons bem distintos, que se podem apreciar pelos intervalos musicais. Assim dando-se ao tom mais baixo que a sílaba pode ter em uma língua o nome de tom fundamental, observa-se no dialeto das Ilhas Faroé⁴ um circunflexo formado pela terça mais tom fundamental; no dialeto de Dalbi⁵ há um composto da terça reduzida mais quinta; na linguagem Fryksdal⁶ contam-se nada menos de três: um constituído pela quinta mais tom fundamental, outro pelo tom fundamental mais terça, e o último finalmente pela quarta aumentada mais quinta.

Em português, como na maior parte dos modernos idiomas cultos da Europa, não é possível estudar esses curiosíssimos fenômenos de dupla tonalidade numa mesma sílaba, nem mesmo se podem estabelecer regras para a modulação simples, salvo o fato da elevação da voz no fim da frase interrogativa, e o da maior elevação ainda na frase admirativa. É que aí o acento musical não está, como naqueles dialetos, inerente à palavra. A nossa acentuação caracteriza-se, como já dissemos, pela força, pela intensidade da corrente expiratória, ficando reservado à acentuação musical o papel de modificar o sentido geral da frase.

III

Lançadas estas bases, ocupamo-nos agora com a acentuação dinâmica na proposição portuguesa, esse campo de pesquisas onde ao investigador se deparam fatos assaz interessantes, mas cujo estudo infelizmente tem sido descurado pelos nossos gramáticos, os quais hoje em dia se julgam desobrigados

⁴ Nota do editor: *Farø* no original, arquipélago da Dinamarca localizado entre a Escócia e a Islândia.

⁵ Nota do editor: *Dalby* no original, cidade no município de Faxe, região da Zelândia, Dinamarca.

⁶ Nota do editor: Fryksdal é uma cidade da província da Varmlândia na Suécia. Muito provavelmente, Saïd Ali recolheu estas informações à tese de Adolf Noreen (1854-1925) sobre a fonética do dialeto Frykstal, intitulada *Fryksdalsmålets ljudlära*. Upsala: Esaias Edquists boktryckeri, 1877.

de espinhosa tarefa, logo que descobrem um nome pomposo para designar qualquer fenômeno que careça de ser explicado.

Onde se acha a palavra com acentuação mais forte, no princípio, no meio ou fim da oração? Esta pergunta parecerá ociosa, pois é princípio muito conhecido que a intensidade da pronúncia é proporcional à importância da ideia, e assim em qualquer língua a palavra mais fortemente acentuada deveria achar-se indiferentemente neste ou naquele lugar da oração. Todavia os idiomas têm as suas preferências: nuns a exatidão do princípio salta logo aos olhos pela extrema mobilidade do acento; noutros porém é necessário observar com mais atenção, porque o acento tende a fixar-se em certo ponto. Exemplifiquemos. A proposição alemã *er hat das Buch* (ele tem o livro)⁷ admite a acentuação principal em cada um dos quatro vocábulos, indicando em cada caso a principal ideia que se quer comunicar. Já em português, como nos outros idiomas românicos, não podemos idênticamente com os exemplos *ele tem o livro, il a le livre*, etc., onde a pronúncia mais forte está na última palavra.

De fato, nós nos inclinamos sempre a acentuar mais fortemente os últimos vocábulos, não só nas orações (*eu quero, João quer*), mas ainda em outros casos (*casa grande, homem velho*). A prova da veracidade desta asserção é que naquelas frases formadas por substantivo e adjetivo, cujo sentido varia conforme a posição relativa das duas palavras, colocamos sempre em último lugar a ideia principal, isto é, o vocábulo mais acentuado. Basta compararmos *homem pobre e pobre homem, pessoa certa e certa pessoa, notícia certa e certa notícia*. Do mesmo modo, distinguimos *eu lhe digo* de *digo-lhe eu*; no primeiro caso a ideia principal é *digo* (acentuação principal), no segundo é *eu* (salientamos igualmente o sujeito pela acentuação). Vê-se portanto que ainda para o português o princípio é verdadeiro; e da comparação entre a nossa língua e o alemão resulta que, sendo neste idioma a colocação das palavras um tanto fixa, é necessário haver muita mobilidade do acento principal; ao passo que em português pode haver certa fixidez do principal acento oracional em virtude da nossa maior liberdade na colocação das palavras. O resultado num e noutro caso é sempre o mesmo: a pronúncia mais forte tem-na sempre a ideia principal.

Nos exemplos há pouco citados o acento principal está na última palavra, e o acento secundário na primeira; porém isto não quer dizer que uma frase não possa ter mais de um vocábulo de igual acentuação forte. O fato há-de⁸

⁷ Nota do editor: no original, consta uma vírgula após o parêntese, que se eliminou por constituir erro óbvio.

⁸ Nota do editor: no original está “hade dar”, que nos parece erro óbvio, já que Said Ali optava

dar-se necessariamente desde que existam duas ou mais ideias igualmente proeminentes, como em *homem pobre e feliz, eu digo e provo*. Dada a ordem direta das palavras, e fazendo-se abstração dos casos de ênfase, observam-se relativamente às combinações mais simples, além das já mencionadas, mais as seguintes: 1.º os auxiliares de tempo e de modo têm o acento secundário, os verbos principais o acento principal (*tens dito, quero ir, hei-de ir*); 2.º o verbo *ser* tem acento secundário e o predicado o acento principal (*é rico, foi pobre*); 3.º o complemento tem o principal, ao passo que o verbo tem o secundário (*tem dinheiro, vai amanhã*).

Essas combinações e outras análogas, constituem grupos fonéticos que se pronunciam geralmente como si os vocábulos estivessem ligados; e uma oração um tanto longa é formada de vários desses grupos separados entre si por ligeira pausa, como se pode ver neste caso: eu espero – que tu venhas – sem falta – à nossa casa. Neste exemplo notam-se quatro acentos principais, que estão na última palavra de cada grupo. As palavras logicamente subordinadas são enunciadas mais fracamente; algumas até ainda são caracterizadas pela sua falta de acentuação, e chamam-se proclíticas e inclíticas⁹.

Nestas condições estão o artigo, as preposições, várias conjunções, o relativo *que*, as formas dos pronomes pessoais *me, te, se*, etc.

IV

Uma vez provado que a palavra mais acentuada se acha em português normalmente no fim da oração ou de cada grupo fonético, resta-nos verificar como se procede quando o vocábulo precedente a aquele que deve ter a acentuação forte, é enfático; isto é, quando representa a ideia principal. A resposta é muito simples. Fazemos em português o que se faz em outros idiomas: desloca-se o acento principal para a palavra enfática. Assim, quando quero estabelecer um contraste, pronuncio com mais força aquilo que de ordinário soa fracamente, como neste exemplo: ele não é rico, FOI rico. Quando na ordem direta o sujeito gramatical representa a novidade que quero transmitir, desloco igualmente o acento principal para o sujeito. A mesma deslocação faz-se também quando a preposição começa por um objeto ou um advérbio enfáticos.

por vincular a preposição *de* ao verbo auxiliar *haver* mediante uso do hífen, conforme se vê adiante no exemplo *hei-de ir*. Optamos por manter a forma preferida do autor.

⁹ Nota do editor: respeita-se aqui a preferência gráfica do autor.

Esse processo de passar o acento principal para o começo da oração¹⁰ não é no entanto coisa muito fácil numa língua cuja tendência é fixar o acento no fim. É por isso que vulgarmente lançamos mão de outro recurso, para fazer ver ao interlocutor que é no princípio que se acha a ideia mais proeminente. As palavras, conforme tenham acentuação principal, secundária ou ausência de acentuação, denominam-se fortes, semifortes e fracas. As do segundo gênero gozam da propriedade de se converterem em fortes, pela vizinhança de vocábulos fracos. É um princípio muito interessante e que facilmente se observa em várias línguas. Em português, se dissermos *fui eu que disse*, o sujeiro *eu* é inquestionavelmente mais forte do que na proposição *eu disse*. Ora a escolher entre as duas formas, empregamos de preferência a primeira, quando o sujeito é enfático. Podemos ainda realçar o primeiro termo pospondo-lhe a locução fraca e invariável *é que*; e assim diremos: *eu é que quero, ele é que disse*, de preferência a *eu quero, ele disse*. Tanto uma quanto outra forma de realce são aceitas pela linguagem literária e se usam para salientar o sujeito, o complemento ou o advérbio, colocados no começo da oração. Os seguintes exemplos o provam exuberantemente:

Oh, dize-lhe, dize-lhe que não fui eu que o assassinei (Herc. Eurico). -*Senhor, Senhor, foste tu que deste a ler á minha alma a ultima pagina do livro eterno* (Herc. ib.) -*Foi então que o celebre Ruderico se apossou da corôa.* (Herc. ib.) - *Já que não me é dado buscar-te, serás tu que virás lançar-te nos braços de teu amigo.* (Herc. ib.) -*Ha-os por certo ahi: eu é que não sei conhecel-os* (Herc. LeIulas e Narr.) -*Nós os homens costumamos dizer que as mulheres são curiosas: nós é que o somos.* (Herc. ib.) -*Ahi é que bate o impossivel* (Herc. ib.) -*É alli que tu me darás o preço de meu corpo* (Herc. ib.) -*Fora elle que des cobrira a perfidia.* (E. de Queiroz, Crime do P. Amaro) -*Era por isso que o conde ia cingido de corda* (Herc. L. N.) -*Mas eu é que não quero na minha familia asnos* (Rebello da Silva, Contos e Lendas).

É certo que o gramático, preocupado com esquarterar tudo, ver-se-á embaraçado para analisar sintaticamente essas frases de realce. Eu, no caso dele, não me incomodaria tanto: aceitava os fatos como tais, e quando estes não se subordinassem aos princípios gerais de qualquer das partes da disciplina,

¹⁰ Nota do editor: no original, há uma vírgula após *oração*, que foi retirada por constituir erro óbvio.

* Verdade é que, si o verbo principal estiver no futuro, pode o verbo *ser* manter-se no presente.

considerava-os como. anomalias gramaticais. A frase *é que*, posposta invariavelmente tanto a um nome ou pronome do singular como do plural, é sem dúvida uma anomalia. Quando o realce é feito pela interposição do sujeito entre o verbo *ser* e a palavra *que*, a anomalia já não é tão grande; pois neste caso o verbo *ser* toma o número e a pessoa do sujeito, e até o tempo do verbo principal*. Este fato de dupla concordância o gramático pode, e deve até assinalar; mas eu me limitaria a isso. Não consideraria duas orações em *fui eu que disse*, pela mesma razão por que não descubro dois pensamentos em *eu é que disse* ou em *eu disse*. A diferença está apenas em ser ou não ser o sujeito enfático. Para mim tanto *fui ... que* como *é que* são duas frases de realce, mas que sintaticamente são supérfluas, não se analisam separadamente como orações e portanto devem ser classificadas como anomalias.

Deixando de lado esta questão de sintaxe, cabe-me citar outro exemplo, por onde se vê também como um vocábulo semiforte aumenta a sua acentuação pela vizinhança de um vocábulo fraco. Todos sabem que na linguagem popular existe um pronome interrogativo com duas formas: *que* e *o que*. Embora a primeira forma seja mais erudita, a segunda, apesar de censurada por aqueles que não veem os fatos sinão¹¹ através do prisma de um purismo estacionário, manifestamente vai suplantando a forma simples *que*. É que nas interrogações queremos sempre salientar bem as ideias. Nos casos em que, em virtude das leis da acentuação portuguesa, o pronome interrogativo necessariamente é salientado pela pronúncia, os puristas não podem deixar de conceder o emprego da forma *o que*. Empregamo-la, por exemplo, no fim da oração, onde (segundo mostramos anteriormente) deve achar-se o acento oracional.

Evidencia-se isto nos seguintes diálogos: *vou escrever - vais escrever o QUÊ?* (e não: *vais escrever quê?*) *Pedro está pintando - Pintando o QUÊ?* (e não: *Pedro está pintando quê?*). Usamo-la igualmente nas proposições elíticas que se reduzem ao interrogativo, com ou sem admiração: *Trago-te um presente - O quê?* - *Um livro. Caiu o ministério - O quê?!* Porquanto essas orações assim reduzidas pronunciam-se com acentuação forte.

A contraprova da minha asserção é que, sendo o pronome interrogativo precedido de preposição (palavra proclítica cuja vizinhança faz igualmente aumentar a acentuação), nos casos aludidos basta empregar a forma *que*. *Vais escrever com quê?* – *Com esta pena. Está pintando para quê?* – *Para ganhar a vida.*

¹¹ Nota do editor: Mantém-se aqui a preferência gráfica do autor.

No princípio de uma proposição os antigos escritores evitavam o emprego da forma *o que*; mas como em matéria de linguagem as leis são feitas pelo uso geral, e não pelos gramáticos (como muito bem diz Sayce¹²), escritores modernos de boa nota vão pouco a pouco dando guarida àquela forma ampliada. Permita-me o leitor citar os seguintes exemplos:

Agora por isso, o que será feito de frei Timóteo?!... O que será feito dele (Herculano, *Lendas e Narrativas*) - *Que faria ela na Vieira, a pobre mãe? O que fariam os outros, os conhecidos, os amigos da casa?* (E. de Queiroz, *Crime do P. Amaro*) - *O que é minha senhora, o que é?* (E. de Queiroz, *ib.*) *O que é perguntou, ela* (E. de Queiroz, *ib.*) - *O que está a dizer ?* (E. de Queiroz, *ib.*) *O que estás tu lendo ?* (Latino Coelho, *Teatro*) - *E o que havias de fazer em tal ocasião?* (Latino Coelho, *ib.*) - *Então o que apurou a este respeito?* (Latino Coelho, *ib.*)

Rabelo da Silva chega a ser de uma prodigalidade pasmosa. Em qualquer volume da *Mocidade de D. João V* encontra-se uma infinidade de exemplos como estes: *O que hei de fazer? O que o aflige? O que decide? O que é a vida? O que fiz eu? Mas o que foi isto? O que buscas? O que lhe respondeste?*

A forma *o que* ainda pode ser realçada pela frase *é que*, como nestes casos: *O que é que me querem?* (Latino Coelho, *Teatro*) - *O que é que me encanta?* (Lat. Coelho, *ib.*) - *O que é que eu estava a dizer?* (Lat. Coelho, *ib.*).

Nestes exemplos o verbo *é* aparece precedido e seguido da palavra *que*, e o ritmo exige que o acento se desvie do primeiro *que* para o vocábulo *é*. Isto faz com que nessas interrogações se saliente, não já o primeiro termo da oração, mas a *existência* daquilo que se pergunta. Neste ponto o fenômeno assemelha-se ao que se nota em interrogações francesas como: *est-ce qu'il est parti? est-ce que tu l'a vu?*

A construção *o que é que* é evidentemente analoga à frase *quem é que*; não obstante, tem sido condenada pelos puristas, que propõem em substituição a construção *que é o que*. A meu ver, é isto uma ratice gramatical, pelo menos quanto ao estado atual da nossa língua, que não é idêntico ao de séculos passados.

¹² Nota do editor: Archibald Henry Sayce (1845-1933), linguista britânico vinculado à Universidade de Oxford que se notabilizou pelo estudo e descrição da língua assíria.

RESENHA

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, trad. Ricardo Quintana, 2005.

Nos últimos tempos, o inglês e a internet se tornaram a grande conexão entre os diferentes povos, tornando mais fácil a comunicação entre as pessoas, criando assim, um elo entre indivíduos de diversas partes do mundo. A língua inglesa e o *internetês* (língua usada majoritariamente na internet) causaram uma grande revolução na linguagem mundial.

David Crystal é um grande estudioso da língua inglesa, palestrante e linguista, escritor de vários livros a respeito da língua. Entre suas mais de vinte obras, Crystal escreveu *O futuro da linguagem*, tema que segue as discussões do livro a ser resenhado, e *A linguagem e a Internet*, outra obra que faz parte do pensamento do autor, referente aos últimos acontecimentos que vem ocorrendo na linguagem e as vastas consequências que podem ser acarretadas na sociedade. O autor é um grande entendedor do tema e entre suas muitas obras destacam-se: *Dicionário de linguística e fonética*, *O que é linguística?* *A linguística, pequeno tratado sobre a linguagem humana*, entre outras.

O público dessa resenha consiste em profissionais da área de letras, como professores já formados, com mestrado, doutorado ou não, e também os graduandos, mestrandos e doutorandos. Também é indicado para os que estão fazendo pós-graduação na área, além dos professores de língua inglesa sem graduação, dos pesquisadores da área de linguagem e tradutores em geral.

Com o intuito de abordar questões voltadas à revolução experimentada pela língua atualmente em grande parte do mundo, o livro *A revolução da linguagem*, organizado por David Crystal, traz questões sobre um possível debate sobre essas modificações e as amplas consequências que isso pode ter. No momento atual, a busca pela preservação de uma identidade é válida, e é isso que Crystal mostra ao longo de seu livro. Ele primeiramente escreve como se deu as modificações nas línguas, com a influência do *internetês* e do inglês, por exemplo. Posteriormente ele explica as consequências dessas influências, e no seu ver, elas podem ser bastante negativas devido a possível extinção de algumas línguas, e com ela a identidade de alguns povos. Ele expõe a falta de preocupação da maioria dos países com a preservação das línguas, e sua crítica é verdadeira, pois não se houve falar de muitas atitudes tomadas em prol da preservação das línguas, e ainda afirma corretamente que existe a preocupação

com a extinção dos animais, da flora e da fauna, porém a preservação das línguas não é vista com a mesma atenção.

Logo no prefácio, Crystal explica objetivamente qual seu intento no livro. Baseando-se em três outros livros de sua autoria, *English as a global language*, *Language death e Language and the Internet*, ele enfatiza o inter-relacionamento dos livros e proporciona uma visão atual das tendências linguísticas discutidas nos três livros anteriores. Vale lembrar que o autor sabe que muitos talvez não tenham lido os três primeiros livros, porém ele deixa claro sua mensagem, sem a necessidade da leitura anterior dos os três livros para entendê-la. *A Revolução da linguagem* possui linguagem fácil e apresenta nos três primeiros capítulos os resumos dos três trabalhos anteriores.

Dividido em cinco capítulos, a obra de Crystal debate as formas como essas mudanças vem acontecendo na língua e os profundos efeitos que isso pode causar no mundo. O autor demonstra seu ponto de vista a respeito das transformações ocorridas na língua nos capítulos *O futuro dos “ingleses”, O futuro das línguas, O papel da Internet, Depois da revolução e Temas linguísticos para o século XXI*.

Na Introdução David Crystal aborda a influência da escrita, da imprensa, da telefonia e das transmissões de rádio e televisão na língua. Ele afirma que a internet é o último meio que obtém influência sobre a língua e o mais revolucionário de todos, tornando indispensável para o autor escrever um capítulo só para ela: *“O papel da internet”*. Ele também fala sobre o fato do inglês ser a primeira língua verdadeiramente global no mundo e sobre a natureza das revoluções, como elas afetam a todos, inclusive sobre a abordada no livro, relacionada à linguagem.

No primeiro capítulo *O Futuro dos ingleses*, Crystal expõe sua opinião de maneira certa a respeito do porquê do domínio da língua inglesa. Ele afirma que uma língua se torna mundial por uma razão apenas, o poder das pessoas que a falam. Devido ao poder socioeconômico dos Estados Unidos e alguns países europeus de língua inglesa, esses países obtém maior influência global, incluindo por meio de sua língua. Para o escritor, quando alguém aprende inglês não está aprendendo somente a se comunicar em outra língua ou obtendo mais chances de se colocar melhor no mercado de trabalho, ele também está adquirindo prestígio ao falar também a língua dos países dominantes, e o autor afirma isso corretamente. A frase de Crystal: “O dinheiro fala, e a língua em que ele mais falava era o inglês” (p.25), explica resumidamente sobre o que o autor aborda no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, *O Futuro das línguas*, Crystal comenta a respeito do futuro das Línguas, e da necessidade de sua preservação. Na opinião de Crystal, existe no século XXI uma grande possibilidade de existir uma “família de línguas” inglesas, visto que o próprio inglês já deixou de ser propriedade de uma nação, e é influenciado por todos que decidam usá-lo. Crystal acertadamente faz essa afirmação, e não é difícil observar que essa lógica é racional. Os puristas creem que não é benéfico absorver palavras de outros idiomas, pois se perde a identidade da língua, contudo o autor habilmente afirma que isso não passa de uma falácia. Entretanto apesar dessa afirmação, o autor considera inteligentemente que a “língua velha”, deveria ser vista como fonte de orgulho e identidade, mesmo quando ela já não for mais tão utilizada. A preservação da língua para ele deveria ser conscientizada nas rádios, em canais de televisão, e em textos acadêmicos, e em outros meios de comunicação possíveis dessa mensagem ser transmitida. O escritor corajosamente afirma que a iniciativa linguística mais crítica a ser tomada no novo milênio seria essa conscientização das pessoas a respeito da preservação das línguas.

O terceiro capítulo, *O papel da Internet*, coloca em discussão a facilidade atual que temos para nos comunicarmos com múltiplas pessoas ao mesmo tempo, e as consequências disso na fala. Nesse contexto, erros de digitação, textos sem revisão e pontuação são comuns devido à velocidade com que precisamos passar as mensagens atualmente, e isso é claro, interfere na escrita. O autor descreve detalhadamente tudo que está acontecendo no mundo da internet, abordando a introdução de novas palavras na língua como: *netzens* (algo como cidadãos da internet), e *cybersurfers* (algo como surfistas cibernéticos), por exemplo. Erroneamente, o autor tenta criticar de forma modesta a falta de uso de pontuação ou uma possível revisão de texto, por exemplo, visto que um bom usuário da língua não terá problemas com isso, tomando cuidado com o destinatário da mensagem, se é um chefe, ou um amigo de infância, por exemplo. Contudo, Crystal menciona que a internet é o veículo ideal para línguas minoritárias ganharem espaço, e isso é uma tábua de salvação que poderia ser muito importante para elas, já que ficou muito mais fácil dar alguma publicidade a uma língua minoritária numa rede social, a fim de dar visibilidade ao problema sem depender de um meio de comunicação de mais difícil de acesso, como a televisão. Outra oportunidade advinda da internet, sabiamente mencionada pelo autor, é a facilidade que ela traz entre a comunicação das línguas “menores” que possuem web sites que estimulam comunidades virtuais de falantes dessas

línguas. Ou seja, a internet facilita claramente a proposta trazida pelo autor: da preservação das línguas.

David Crystal, no quarto capítulo, intitulado *Depois da revolução*, trata das consequências de toda essa revolução da língua, depois de ter sofrido influência da internet e do inglês, que também influenciou muito a língua num contexto global. O uso do inglês norte-americano e britânico, citados pelo autor, já não são mais os únicos a serem seguidos na atualidade, e Crystal afirma corretamente que isso não atinge só o professor de línguas, mas que todos que estão sentindo as incertezas de um mundo linguístico que muda rapidamente. Um comentário inusitado do escritor é a indagação sobre quantas pessoas iriam chorar pela morte de uma língua como choram por causa de uma espécie de animal que está desaparecendo. Apesar de excessivamente dramático, não se pode deixar de pensar que o comentário do autor é válido. Crystal expõe mais uma vez sua opinião de forma exagerada no livro com a frase “Enquanto estivermos aqui, enquanto o vale estiver aqui, enquanto nossa cultura estiver viva, a língua e seu ensino serão parte do que fizermos. É nossa responsabilidade” (p. 120). Apesar de piegas, a expressão do autor não deixa de ser importante, haja vista que a língua representa a cultura de uma nação, e deve ser defendida absolutamente. Crystal ainda defende a criação do Dia Mundial da Língua ou o Dia Internacional da Língua Materna, o que é uma ideia muito inteligente para disseminar a importância das línguas de origem, preservando a pluralidade cultural, e o escritor ainda cobra das escolas e da mídia uma maior propagação dessa importância, a fim de evitar o que o autor chama exageradamente de “fenômeno” da morte das línguas.

O pesquisador propõe para o quinto e último capítulo, *Temas linguísticos para o século XXI*, um debate sobre a falta de homenagens à língua, como uma “galeria” dedicada à língua. Ele cobra das autoridades um espaço onde as pessoas poderiam ver o processo de como a língua funciona, como é usada e como se desenvolve, o que seria uma ideia muito interessante se fosse concretizada. Crystal vai ao cerne da questão da falta de interesse maior pelas línguas ameaçadas, cobrando apoio político e financeiro para que melhores medidas sejam tomadas para a preservação das línguas. Ele afirma categoricamente que a língua representa a identidade do falante e é audacioso quando menciona que ela deve ser tratada com respeito pela cultura dominante, sendo ela uma língua “menor” ou não. O autor talvez esteja fazendo uma crítica ao sistema de sua cultura dominante, que a seu ver, se impõe contra a cultura de menos poderio mundial. Crystal só esquece aqui que apesar de fomentar o uso das línguas

“menores” pelo falante ele não pode *segurar* o processo do progresso que ocorre em todas as áreas, inclusive no meio linguístico. Talvez o autor tivesse que ter mais cuidado ao afirmar que o falante da língua nativa quer usar sua língua em público e vê-la valorizada, pois em nenhum momento ele dá provas disso ao leitor. Seria apropriado se um falante de língua aborígene quisesse usá-la a maior parte do tempo, e a maioria das pessoas não o entender, correndo o risco até de ser excluído? Seria mais fácil impor ao outro que aprendesse sua língua de origem e não que todos se unissem a uma língua só para uma maior facilidade de comunicação?

Crystal, às vezes, parece mais propor um mundo utópico do que funcional. Ao mesmo tempo, ele fomenta a valorização das variedades e estilos de uma língua como um todo, o que causaria um maior respeito entre as pessoas, e um maior tratamento entre elas como igual, como se não houvesse uma língua melhor que a outra, e sim diferenças que enriqueceriam o contexto cultural. O autor reflete sabiamente no final que é preciso aceitar as mudanças na língua como um processo natural. Ele mesmo menciona que a mudança é inevitável, que as línguas não melhoram nem pioram, apenas se modificam. Entretanto, a afirmativa do autor que a “língua” é ensinada numa aula e a “literatura” em outra é válida, e é terreno vasto para discussão. Ele manifesta sabiamente opinião contrária às escolas e universidades que criam uma fronteira entre as duas áreas. Ele sabe que o desenvolvimento da sociedade deve ser apreciado, porém afirma que certas coisas deveriam ser tratadas como tesouros nacionais, como as línguas.

Uma das contribuições do livro está em mostrar para o leitor a falta de preocupação com as línguas, as consequências que isso pode causar, e que isso talvez nem tenha sido pensado pela maioria. Um segundo ponto positivo é a forma como o autor detalha cada momento que influenciou as línguas ao longo do tempo, como a internet, o amplo uso da língua inglesa e a revolução que se deu por conta desses fatos, fazendo uma completa trajetória das principais mudanças que ocorreram nas línguas e ainda fornecendo explicações ricas sobre o assunto. Uma terceira contribuição do livro é trazer à tona a falta de preocupação do governo, dos meios de comunicação e das escolas e o quão relegado a segundo plano é o cuidado com as línguas, sejam elas “menores” ou não, pois elas representam a identidade de um povo, e não somente caracteres utilizados para a escrita. O livro é recomendado para estudantes do curso de Letras, professores de Letras, Línguas, Linguística, historiadores e também é indicado para professores mestrandos, doutorandos, ou já formados e traduto-

res, já que o tema sobre línguas e suas modificações interessam a todos esses profissionais, de uma forma ou de outra. O livro é muito simpático principalmente para os alunos do curso de Letras, pois desde o começo da carreira como docentes é importante adquirirem um conhecimento sobre a situação, para uma possível discussão mais profunda a respeito do futuro das línguas. É significativa a consciência sobre a dimensão da situação abordada por Crystal, incluindo as possíveis consequências e atitudes que esses estudiosos podem tomar para tratar do caso.

Ivana Matias do Nascimento
Liceu Literário Português
blonde.ninha@gmail.com

RESENHA

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz et al. **Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval**. São Paulo: Parábola, 2018. 334p.

Com sua primeira edição sendo lançada em 2018, *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval* é escrito por quatro pesquisadores - três da área de Letras (Leonardo Lennertz Marcotulio, Célia Regina dos Santos Lopes e Thiago Laurentino de Oliveira) e um de História (Mário Jorge da Motta Bastos) -, todos com ampla formação acadêmica e atuação profissional, exercendo a docência em duas universidades federais do estado do Rio de Janeiro (UFRJ e UFF). O título foi lançado pela editora paulista Parábola, sendo a mais recente adição à coleção Linguagem.

A obra tem como objetivo principal servir como forma de preparar discentes do curso de Letras para a leitura e interpretação crítica de textos medievais, não sendo, portanto, um tratado sobre o português medieval ou mais uma obra na área da linguística histórica, ainda que seja listado como tal em algumas bases de indexação bibliográfica, que trata sobre a formação da nossa língua. Por este motivo, a obra pode ser considerada inédita e original, uma vez que os manuais de crítica textual e filologia existentes não abordam tal questão.

Os autores partem de uma crítica bastante importante: muitos dos livros que nos auxiliam a entender a história do português têm um foco maior nos fatos relativos a ela do que na leitura dos textos de períodos antigos. A visão tida por eles, então, é inversa à que tradicionalmente vemos: parte-se primeiro do texto para, somente então, analisar questões linguísticas e aspectos históricos.

Antes de analisarmos o conteúdo propriamente dito, achamos de bom tom mencionar que *Filologia, história e língua* oferece ao leitor uma série de suportes para complementar a leitura, que inclui uma lista de símbolos fonético-fonológicos, com base no Alfabeto Fonético Internacional (auxiliando a reconhecer os fonemas latinos e portugueses) e um glossário (que oferece, com recomendações de leituras em sites na internet, a definição de abreviaturas e termos de difícil entendimento encontrados ao longo da obra). Os autores também propõem ao leitor uma sugestão de locais online em que interessados podem entrar em contato com *corpora* de textos medievais portugueses, selecionando, como foco, o período entre os séculos XIII e XVI. Essas sugestões são importantes, uma vez que possibilitam o aprofundamento dos estudos por parte dos leitores e interessados. Por outro lado, também é apresentada uma

coletânea de edições diplomáticas, isto é, uma edição que reproduz fielmente um texto manuscrito ou impresso, sem qualquer tipo de correção de erros ou adaptação ortográfica ou inclusão de sinais de intervenção. Por último, julgamos como essencial a inclusão de 23 atividades para serem realizadas. Isso mostra uma louvável preocupação dos pesquisadores em articular teoria e prática, uma vez que as questões fazem referência a conteúdos abordados nos capítulos.

O livro é dividido em duas partes, num total de seis capítulos e 334 páginas (aqui, incluímos os elementos pré e pós-textuais). A primeira, *O labor filológico*, propõe um olhar sobre a reconstrução de textos e é dividida em dois capítulos.

O primeiro deles gira em torno da questão da preparação de textos para o estudo da história de uma língua. O exemplo dado pelos autores é bastante factual: um avô recebe uma mensagem, equivocadamente, e pede ajuda a seu neto para entendê-la. Num primeiro momento, estando sozinho em casa, o avô transcreve o conteúdo da mensagem em uma folha de papel, de maneira fiel e literal, para não perder nenhuma parte do conteúdo. O neto, logicamente mais jovem, não tem a mesma dificuldade de entendimento, uma vez que compartilha das práticas de escrita usadas pelo emissor (uma jovem chamada Ana). As dificuldades do avô, o neto supõe, podem ter fundamento no uso de abreviaturas por ele desconhecidas. Para ajuda-lo nesse sentido, o jovem elabora uma lista em que mostra as abreviaturas e suas definições. A partir desse exemplo, os autores dão a partida para a explicação sobre as dificuldades enfrentadas para entender um texto, tais como oscilações na grafia, emprego inadequado de pontuação, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, entre outras. Esse exemplo é dado justamente para mostrar e exemplificar o trabalho de um filólogo, definido pelos autores como aquele profissional responsável por preservar e preparar textos para que possa ser submetido a análises linguísticas. Isso contribui para que um público leigo na área entenda o *labor filológico*. Partindo daí, os autores apresentam um texto novecentista e traçam em torno dele uma análise parecida com a feita com a mensagem, explicando, por fim, que se trata de um bilhete deixado por uma mulher a seu amante, acolhido por ela e seu marido por estar desempregado e não ter onde morar. Saber desse contexto, inclusive, é importante para que possamos entender melhor qualquer texto que analisaremos.

O segundo capítulo, finalmente, aborda o período medieval. Os autores, com razão, afirmam que ‘trabalhar com manuscritos do período medieval supõe um grau maior de dificuldades de leitura’ (pg. 55), em comparação com o bilhete do capítulo anterior, datado de 1908, uma vez que leitores contemporâneos encontrarão um padrão de escrita pouco familiar, diferente do atual. Aqui, o texto

escolhido é parte do *Cancioneiro da Ajuda*, que pode ser encontrado digitalizado e transcrito em um site, cuja consulta recomendamos, uma vez que é repleto de anotações e comentários, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (vide *Obras e recursos citados*). Os pesquisadores sugerem uma proposta de leitura, dividida em níveis de compreensão (literal e literária), o que julgamos ser importante e relevante, medida podendo ser adotada por estudiosos da área em geral. Primeiramente, devemos ter atenção à decodificação do texto, trabalhando com aspectos filológicos e paleográficos, no campo da compreensão literal.

Essa análise inclui a observação de fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais do período medieval da língua. Seguem-se várias páginas, ricas em detalhe, sobre as questões envolvidas em tal observação. Este é um capítulo importante, também, porque explicita ao leitor os diversos tipos de edição que um texto pode ter: além da diplomática, que já definimos, há também a semidiplomática (que mantem o texto em sua fidedignidade, mas com certas intervenções) e a modernizada (uma adaptação, com mudanças feitas para que o texto esteja escrito nos padrões contemporâneos da língua, sem marcas temporais, envolvendo, por exemplo, o desenvolvimento de abreviaturas e a substituição de palavras arcaicas que caíram em desuso). Os autores, aqui, sugerem uma prática que envolve a adaptação de uma cantiga medieval para uso em sala de aula, com alunos que muito provavelmente não entenderiam o texto original, o que revela como conhecimentos de crítica e edição textuais são úteis para profissionais da educação, em especial os professores de Literatura. Também é outra comprovação de que o livro também deve ser usado por docentes da educação básica, não somente por estudantes de Filologia e/ou História da Língua no ensino superior.

Estes dois são os capítulos que formam a primeira parte do livro. A segunda, por sua vez, intitulada *O labor histórico-linguístico: da história externa à história interna dos textos*, é dividida em quatro capítulos.

O primeiro deles, *O labor histórico*, aborda os procedimentos que devemos usar quando analisarmos textos antigos, tendo fundamento na interpretação dos textos a partir da sociedade em que eles foram produzidos. Estes podem auxiliar a entender mais sobre o contexto do texto e seus posteriores comentários. Esses últimos, geralmente, envolvem quatro fases principais: a preliminar, que envolve as primeiras leituras atentas, através das quais reconhecemos o conteúdo geral do texto e suas referências mais importantes, além da reunião de bibliografia, isto é, as bases em que nos apoiaremos para sustentar nossos

comentários. Esta fase termina quando o estudioso decide qual método seguirá em sua análise. Os autores propõem três desses: um linear (também chamado ‘linear’ ou ‘progressivo’), que segue rigorosamente a ordem do texto, as referências encontradas ao longo do texto que serão alvo dos comentários; o método lógico, que organiza os comentários por temas e referências principais, sem ter em consideração a linearidade textual; e, por último, há o método chamado misto, uma combinação dos dois anteriores.

Parte-se então para comentários sobre a fase de informação, que se refere à sistematização de dados sobre o texto que são fundamentais para contextualizá-lo. Para isso, devemos considerar a natureza do texto – aqui achamos relevante destacar os exemplos de Juanjo Romero (pg. 105), que envolvem critérios políticos, sociais, historiográficos, entre outros. Aqui, é de sumária importância identificar com precisão o autor do texto, o que é em muitas ocasiões dificultado por vários motivos, como a autoria anônima. Para os autores de *Filologia* (pg. 106), uma vez reconhecido/os o/os autor/es do texto escolhido para análise, seria bom o estudioso desenvolver uma pequena nota bibliográfica, a qual pode ir para uma nota de rodapé, em que se traça um pequeno comentário sobre seu contexto social e, caso julgue relevante, mencionar outras produções suas.. Em nosso julgamento, esse trabalho é importante pois faz com que leitores futuros possam entender mais sobre possíveis questões de estilo, escolha lexical, entre outros fatores, presentes na obra. Há, então, comentários sobre o contexto de produção textual, levando em consideração o ‘enquadramento espaçotemporal’ (palavras dos autores) do texto, o que inclui o local geopolítico (uma cidade, uma vila, etc.) de produção, o local social (alguma instituição estatal, a Igreja, uma comunidade, etc.), e a época de produção. Por último, há dados sobre o destinatário, entidade a que ou a quem o autor espera alcançar, o que poderíamos chamar de ‘público-alvo’ do texto, e a intencionalidade, as intenções que o texto visa cumprir. Após fazermos todas essas considerações, parte-se então para a fase de análise e explicação, o que constitui o coração do comentário. Por esse mesmo motivo, ressalta-se, deve-se ter mais aprofundamento e desenvolvimento. Concluindo, há uma fase final, que envolve a síntese interpretativa final do documento, de modo que seu sentido final possa ser estabelecido. É neste momento que consideramos a relevância do texto para a compreensão do contexto em que ele se insere.

A partir daí, entre as páginas 108 e 125, os autores propõem uma articulação entre teoria e prática, realizando uma análise bastante detalhada e aprofundada sobre o testamento de D. Afonso II, rei de Portugal de 1211 a 1223. Esta

análise ajuda os leitores a entenderem como uma leitura de textos históricos deve ser realizada. Achamos isso louvável, uma vez que também auxilia a fixar os conteúdos previamente abordados no capítulo.

O capítulo 4, *O labor linguístico (I)*, entra, enfim, nos níveis grafemáticos e fonéticos-fonológicos. Os autores se embasam em tratados conhecidos da história da língua portuguesa, como o de Paul Teyssier (a edição mencionada é a de 2001). Para esse estudo, dizem, é recomendável trabalhar com edições diplomáticas, promovendo quando necessário o cotejo, isto é, uma comparação com o fac-símile do manuscrito. Acreditamos que isso seja importante, uma vez que para trabalhar com textos antigos, necessariamente precisamos da edição original, conforme escrita pelo autor, sem interferências ou edições de terceiros. Os autores novamente realizam uma análise de parte do testamento supracitado, não de sua totalidade, mostrando uma reprodução do manuscrito do documento, além de uma transcrição. Há então uma série de comentários dos mais variados tipos, discorrendo, por exemplo, sobre o uso de uma letra ‘p’ cortada por um traço como abreviação da preposição ‘per’. Há também atenção voltada para questões como polimorfismo gráfico, isto é, emprego de duas formas para grafar uma mesma palavra, e vocábulos que, no texto, são sempre abreviados. Porém, há termos que são usados vez abreviados, vez desenvolvidos e grafismos latinos, tais como *regno*. Deve-se destacar que os autores usam comandos para motivar os leitores a reler o texto e perceber nele as características mencionadas. Há também comentários sobre nasalidade, hiatos e consonantismos, fenômenos todos extensamente detalhados e definidos.

O capítulo 5, *O labor linguístico (II)*, propõe uma análise de aspectos morfossintáticos, ainda do *Testamento*. Estes incluem o uso vacilante de *ser/estar* e *haver/ter*. Também há comentários sobre o uso do verbo *ser* com o particípio passado, além dessa mesma construção com os verbos *haver* e *ter*. Seguem-se subcapítulos sobre pronomes anafóricos, demonstrativos e possessivos e preposições. Aqui, destacamos o subcapítulo 5.10, que explica as mudanças morfossintáticas por que a língua passou em seu desenvolvimento, desde o latim. Julgamos que esse seja de especial relevância para interessados na formação gramatical do português enquanto língua românica, uma vez que analisa as desinências de caso e as vogais temáticas latinas, mencionando o processo de simplificação morfológica ocorrido, inclusive destacando a reorganização do sistema de gênero gramatical, novamente detalhando o que ocorreu com os termos de todas as declinações e mostrando o que ocorreu com o neutro, noção inexistente na maioria das línguas românicas atualmente, ainda que elas

mantenham certas marcas dessa expressão. Sobre este assunto, salientamos que a explicação dos autores ajuda a entender a atribuição de gênero aos termos do português e como podemos organizá-los sistematicamente.

O último capítulo de *Filologia* complementa tópicos de morfossintaxe. Aqui, há outro foco: o texto a ser analisado não é mais o testamento de D. Afonso, mas sim a *Demanda do Santo Graal*, um texto literário medieval em prosa. Esta é uma tradução de uma novela francesa cujo tema era as aventuras do Rei Arthur, líder britânico que teria liderado a defesa da Grã-Bretanha contra invasores saxões, e dos cavaleiros da Távola Redonda, os homens da mais alta ordem da Cavalaria na corte de Arthur, entre os quais destacam-se Lancelot e seu filho Galaaz, destinado a encontrar o cálice em que o sangue de Jesus teria sido coletado na cruz, o *santo graal* do título. Sobre essa obra, os autores traçam comentários sobre o emprego do verbo *haver* em construções que indicam posse e existência; o uso de *ser* em construções que indicam existência, devendo ser interpretado como variante de *estar* e perífrases verbais construídas através de *ser, haver/ter* + particípio passado. Há também observações sobre o emprego do particípio passado de verbos da segunda conjugação, as desinências da 2ª pessoa do plural, as formas de tratamento, além de formas gramaticais derivadas do latino *ille* (aquele), colocação de clíticos e interpolação e o uso de *homem* para expressar indeterminação. Por último, há um comentário sobre conjunções encontradas ao longo do texto da *Demanda*.

Já dissemos, mas convém lembrar, que a obra deve ser louvada pelo seu nível de detalhamento e aprofundamento. Os autores dispõem de um extenso arcabouço referencial para embasar seus comentários, o que se revela nas sete páginas destinadas à seção de referências bibliográficas, dispostas entre as páginas 325 e 331. Estas incluem obras de nomes conhecidos na área, como Theodoro Henrique Maurer Junior, Rosa Virgínia de Mattos e Silva e Luís Felipe Lindley Cintra. Isso não quer dizer, porém, que a obra seja de difícil leitura: os autores usam um vocabulário acessível e ainda apresentam um glossário, o que ainda possibilita que não somente pessoas da área possam ler o livro. Concluimos, portanto, que *Filologia, história e língua* é uma obra importante e deveria, então, ser adotada na bibliografia de cursos de Letras, em especial por professores das cadeiras de História da Língua, Filologia e Crítica Textual, pois pode ser de boa valia para um estudo proveitoso, uma vez que auxilia alunos na tarefa muitas das vezes complicada de analisar textos manuscritos, mas não

como obra única, podendo e devendo ser usada como leitura complementar e/ou básica nessas aulas.

Juan Rodrigues da Cruz
Liceu Literário Português
Universidade Veiga de Almeida
academico.jrc@gmail.com

RESENHA

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções linguísticas no Brasil no século XIX e no início do XX: gramáticas da infância.** São Paulo: Terracota, 2019, 114 pp.

Não seria uma afirmação vazia, falsa ou de pouca argumentação, dizermos que dois *instrumentos linguísticos*¹ são fundamentais para que conheçamos a *ideia linguística*² de um povo: o dicionário e a gramática. Esses instrumentos revelam o pensamento linguístico de seus autores e a preocupação deles quanto ao que consideram fundamental acerca de um idioma.

No caso da gramática, Auroux afirma que esse instrumento linguístico “*torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las*” (1992, p. 43) e que um livro com essa denominação apresenta uma estrutura recorrente, sendo, por isso, considerada como tal. A saber: um sumário, uma introdução, uma divisão e uma referência a outros autores. Diz, também, que essas gramáticas têm função consultiva ou de prática de ensino da estrutura da língua.

Assim, é muito importante que saibamos que um desses instrumentos linguísticos – a gramática – faz parte da história e, amiúde, da nossa história idiomática. Além disso, debruçar-se acerca desses instrumentos ajuda a compreender, sobremaneira, o que hoje entendemos por gramática.

Cientes da importância do saber acerca da história gramatical no Brasil e, indubitavelmente, preocupadas com a transmissão desse saber, veio à baila o importante e necessário livro, publicado no primeiro semestre de 2019, pela editora Terracota, a respeito das *gramáticas da infância*. O livro se soma a dois outros importantes livros dedicados ao tratamento das concepções linguísticas no Brasil:

¹ No processo de descrição e instrumentalização de uma língua, a gramática e o dicionário são considerados artefatos tecnológicos (=instrumentos) basilares para a própria constituição. A expressão está presente na obra *A Revolução Tecnológica da Gramatização*, de Sylvain Auroux. Obra canônica e fundamental para todos aqueles que se debruçam sobre as questões acerca da gramatização das línguas, saber linguístico, instrumentos tecnológicos e os postulados que regem e orientam os interessados na *História das Ideias Linguísticas*.

² Uma ideia linguística é todo saber construído em torno de uma língua, seja como produto de uma reflexão metalinguística seja como atividade metalinguística explícita ou implícita.

1. As Concepções Linguísticas no Século XVIII – A Gramática Portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 1996³;
2. As Concepções Linguísticas no Século XIX – A Gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006⁴.

A obra trata, especificamente, de gramáticas voltadas às crianças. Mérito das autoras na produção da obra, pois preenchem uma lacuna a respeito do assunto. Livro que nos alegra, pois de leitura prazerosa e dinâmica.

As 114 páginas estão assim divididas: apresentação, introdução, e, podemos dizer, três fundamentais capítulos acerca da relação instrução primária/métodos de ensino, instrumentos linguísticos/gramáticas da infância e o *historicismo moderado*⁵ necessário para uma efetiva compreensão dessas relações, além, é claro, de uma conclusão que amarra todas essas partes. A expressão *historicismo moderado* faz parte de um dos postulados criados por Auroux em sua obra capital *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tais postulados conduzem e regem a investigação sobre um saber linguístico. A saber: **a definição puramente fenomenológica do objeto**, que subjaz à necessidade de se ter respeito às terminologias usadas na época em que foi produzido o objeto em análise, já que o objeto se constitui na diversidade das línguas; **a neutralidade epistemológica**, que indica a forma de abordar o objeto; implica não dizer ou determinar se objeto abordado é ou não ciência, afinal a palavra *ciência*, na metalinguagem inerente à história das ideias linguísticas, será compreendida como uma palavra descritiva. Tal postura, não implica neutralidade verídica; **historicismo moderado**, que diz respeito à necessidade de se resgatar os fatos históricos que permitirão o entendimento do objeto de estudo, sem, contudo, colocá-los em primeiro plano, sobrepondo-os aos aspectos linguísticos em análise. A moderação no historicismo garante que haja consistência em relação ao saber e independência em relação aos fenômenos.

Leitores que conhecem as duas outras obras das autoras, em que o escopo de investigação se fez presente nas gramáticas do século XVIII e XIX, facilmente, perceberão a continuidade na metodologia de descrição-análise realizada pelas pesquisadoras, ou seja, na parte correspondente ao estudo dos instrumentos linguísticos, teremos um excelente panorama das gramáticas analisadas.

³ De autoria exclusiva da professora Leonor Lopes Fávero.

⁴ De autoria das professoras Leonor Lopes Fávero e Márcia Molina.

⁵ Cf. Auroux (1992).

A introdução deixa clara a comprovação de que o estudo da produção gramatical direcionada à puerícia se “*insere num projeto maior que vem se desenvolvendo desde a década de 80 do século passado*” (p. 9), ou seja, estudos que examinam(ram) a produção gramatical no Brasil a fim de atar as linhas que compõem a história de nossa produção gramatical.

Para tanto, as autoras centraram os esforços científicos, à luz da História das Ideias Linguísticas e da História Cultural, na investigação que procura entender de que maneira o imaginário, o discurso e as concepções linguísticas do gramático se espalharam para obras dedicadas ao ensino das crianças. Nesse sentido, um primeiro ponto muito salutar diz respeito à definição do que seria uma gramática infantil ou da infância, afinal os autores elencados pelas pesquisadoras produziram obras gramaticais não direcionadas ao público infantil.

Acostumados que estamos a adjetivações muito variadas nas gramáticas existentes (antigas ou contemporâneas)⁶, no caso das voltadas às crianças, infância é a denominação que se estabelece na mesma seara de elementar⁷, pois, segundo as autoras “as obras (...) revisadas possuem o adjetivo ‘infância’ ou ‘elementar’, visto terem sido pensadas para o público que, depois de receber as primeiras letras, começava a mergulhar no aprendizado da gramática” (p. 12)⁸.

Feita a explicação, fica fácil, pois, compreender o porquê de no sumário encontrarmos obras denominadas “gramáticas da infância” e, concomitantemente, “gramáticas elementares”. Dos oito instrumentos linguísticos analisados pelas

⁶ A título de curiosidade: uma pesquisa rápida e encontraríamos: moderna, fácil, inteligente, resumida, metódica, pedagógica, mínima, integral etc.

⁷ Muitos foram os gramáticos no século XIX e meados do XX que produziram gramáticas denominadas elementares em oposição a gramáticas denominadas superiores ou de alcance não infantil. No século XIX, a título de curiosidade, como mencionado pelas autoras, temos a gramática elementar de Eduardo Carlos Pereira. No século XX, também a título de curiosidade, temos uma não tão conhecida (uma vez que o autor se fez conhecido por uma denominada Metódica): a gramática elementar, de Napoleão Mendes de Almeida.

⁸ A esse respeito, conforme Ariès (1986), vale dizer que a ideia de infância ainda era muito incipiente e de definição ainda não cristalizada ou nem em voga. Assim, difícil seria, também, a produção de obras escolares que contemplassem tal público. Segundo Tambara (2002), “*Um aspecto que precisa ser considerado, em termos metodológicos, é a dificuldade na caracterização dos livros escolares nos seus respectivos níveis de ensino, em função de não haver ainda sido implantado, com homogeneidade, um ensino seriado no século XIX no Brasil. A rigor, apesar das formulações emanadas das leis e regulamentos que regiam a instrução pública, havia uma clara heterogeneidade na formatação das aulas de primeiras letras. Esta heterogeneidade abarcava, tanto a questão de conteúdo e currículo como a questão dos anos de estudo. Em consequência, se toma relativamente ambíguo falar em instrução primária como algo idêntico em todo o Brasil*” (p. 26).

autoras, seis recebem denominação infância e dois a denominação elementar. Ressalta-se, porém, que no índice são descritas apenas sete obras gramaticais, apesar de 8 obras analisadas. Além disso, é um lamento não conseguirmos ver, com clareza, as imagens das capas de algumas das gramáticas elencadas. Fatos que, obviamente, em nada afetam a obra em si. Fica apenas um puxãozinho de orelha para o setor de revisão da editora, uma vez que outros pontos são observáveis (junção de palavras, espaçamentos desnecessários entre algumas palavras, ausência de pontuação em alguns casos e um ou outro caso ligado a aspectos de gramaticidade). Ratificando: em nada afetam esse mais novo e importante livro.

Fruto de pesquisas anteriores acerca da história gramatical no Brasil⁹, a obra, depois de uma apresentação e da introdução, apresenta a seguinte partição: Capítulo I – Brasil: século XIX e início do XX; Capítulo II – A Instrução Primária no século XIX e início do XX; Capítulo III – Instrumentos Linguísticos e Gramatização: as gramáticas infantis do século XIX e início do XX.

A divisão dos capítulos nos faz perceber a relação com os postulados¹⁰ expressos por Aurox na investigação de instrumentos linguísticos: a fenomenologia do objeto, a neutralidade epistemológica e o historicismo moderado, assim como confirmam os princípios estabelecidos pelas próprias autoras em obra anterior (*As concepções linguísticas no século XIX – a gramática no Brasil*), no caso: a exaustividade, a busca das fontes e o estudo da documentação, afinal, é condição *sine qua non* que o estudioso da História das Ideias Linguísticas “mais que focalizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada aquela ideia, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da Linguística atual” (op. cit., p. 29).

Destarte, no primeiro capítulo, as autoras tratam da relação entre a construção do país como uma nação independente e o início dos primeiros passos para uma possível consciência linguística, principalmente no tocante ao ensino, à produção e à descrição de gramáticas, principalmente para as voltadas à puerícia.

Capítulo importante, pois a retrospectiva realizada confirma a importância de o século XIX ser baliza para muitas das ações vindouras em relação à escola ou ao ensino escolar. As autoras, muito didaticamente, explicam a relação da

⁹ Artigos com a mesma temática publicados em revistas especializadas.

¹⁰ Cf. Aurox (1992).

vinda da Corte e a preocupação com “o desenvolvimento intelectual brasileiro” (p. 17), afinal “o país precisava como nunca, principalmente, de Educação: escolas, bibliotecas, imprensa (livre) e muitas outras coisas” (p. 17). Traçam, também, um excelente panorama das reformas educacionais do período e a implicação delas na questão do ensino e os métodos de ensino para que os conteúdos ministrados alcançassem êxito.

Como a relação ensino/método de ensino foi a voga no primeiro capítulo, no segundo, as autoras centram a análise na especificidade dos métodos de ensino vigentes no século XIX, pois, à época, eram os mais utilizados. Teremos, assim, uma rápida, mas fundamental caracterização dos Métodos: Escolástico; Individual; Mútuo, monitorial ou lancasteriano; Simultâneo; Mistos; Lições de coisas ou intuitivo; João de Deus; Bacadafá; Castilho; Jacotot; Robertson; Fonomímico.

Vale dizer que a reconstrução das ideias linguísticas - subjacentes às obras dos autores de instrumentos linguísticos - é de fundamental importância para e na História das Ideias Linguísticas, visto que essas ideias fazem parte de uma utensilagem mental¹¹ necessária à efetiva compreensão do contexto sócio-histórico, confirmando, pois, que a restrospecção válida e dá significado a um conjunto de obras, o que as autoras fizeram com qualidade ímpar.

No terceiro e último capítulo, teremos o estudo descritivo-analítico das obras gramaticais dedicadas à infância. Antes disso e muito importante, as autoras fazem menção às reformulações promovidas por Fausto Barreto no tocante aos conteúdos de exames para ingresso no afamado Colégio Pedro II, uma vez que era considerado modelo para outras instituições escolares existentes no país.

Assim, do percurso de elaboração das obras utilizadas para o estudo descritivo-analítico, as autoras selecionaram as seguintes obras:

¹¹ Segundo FEBVRE, "*inventariar em detalhes e depois recompor, para a época estudada, o material mental de que dispunham os homens desta época; através de um esforço de erudição, mas também de imaginação, reconstruir o universo, físico, intelectual, moral, no meio do qual se moveram as gerações que o precederam; tornar evidente, de um lado, a insuficiência das noções de fato sobre tal ou tal ponto; por outro lado, o estudo da natureza engendraria necessariamente lacunas e deformações nas representações que certa coletividade histórica forjaria do mundo, da vida, da religião, da política*" (FEBVRE apud RAMINELLI, 1990, p. 109).

Gramática da Infância – J. C. Fernandes Pinheiro

Pequena Gramática da Infância composta para uso das Escolas Primárias

– Dr. Joaquim Maria de Lacerda

Elementos de Gramática Portuguesa – Laurindo José da Silva Rabelo

Gramática da Infância – Gramática Portuguesa – João Ribeiro

Gramática da Puerícia – José Ventura Bôscoli

Gramática Expositiva (Curso Elementar) – Eduardo Carlos Pereira

A Gramática das Crianças – Cândido de Figueiredo

Gramática Elementar da Língua Portuguesa – M. Said Ali.

Seguindo a metodologia de análise presente em obras anteriores, as autoras apresentam, para cada compêndio escolhido, uma sucinta biografia dos autores, uma visão geral da obra e a partição – essencial a esse tipo de estudo.

Assim, os leitores têm uma excelente análise e uma importante visão de conjunto dos capítulos constitutivos, considerando a extensão do *corpus* escolhido.

Por fim, se já ficamos a dever às duas ilustres professoras por contribuições anteriores, a obra *As concepções linguísticas no Brasil no século XIX e no início do XX: gramáticas da infância* é indispensável a estudantes, profissionais e pesquisadores interessados na história da gramática no Brasil.

Para além disso, o livro constitui um convite e um incentivo à continuidade dos estudos relacionados aos instrumentos linguísticos que fazem parte de nossa história idiomática. Figurará, indubitavelmente, entre outras grandes obras de análise de compêndios gramaticais. Reiterando: obra importante para a História das Ideias Linguísticas no Brasil.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: 1992.
- FÁVERO, Leonor L. **As concepções linguísticas no século XVIII : a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- FÁVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções linguísticas no século XIX: A gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- RAMINELLI, Ronald. Lucien Febvre no caminho das mentalidades. **Revista de História**. São Paulo: n. 122, p. 97-115, jan/jul. 1990..
- TAMBARA, Elomar A. C. **Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil**. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30597/pdf> Acesso em 08 de set. de 2019.

Alexandre José Silva
Faculdade Integrada Potencial
alegramatica@gmail.com

RESENHA

Machado, Ana Maria et al. **5 atitudes pela educação**: orientações para coordenadores pedagógicos. São Paulo: Moderna, 2014, 124 p.

O livro intitulado *5 Atitudes pela Educação: orientações para coordenadores pedagógicos* é uma publicação resultado da parceria do movimento Todos pela Educação com a Editora Moderna, com apoio da Comunidade Educativa CEDAC, cujo movimento faz parte de um conjunto de ações, das quais o objetivo é ajudar a melhorar a qualidade da Educação no País por meio da disseminação da referida obra para toda a sociedade. Para tanto, está disponível em versão digital e download: <https://v.calameo.com/?bkcode=002899327381d202c3f29&authid=y8mBk6vp8CDd>

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A82491309D3014913C74FEA7D91>

Está organizada, em cinco temáticas, a saber: (1) valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; (2) promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; (3) colocar a educação escolar no dia a dia; (4) apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos e (5) ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Com textos de autores nacionais consagrados: Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo, Ilan Brennar, Walcyr Carrasco e Pedro Bandeira, a obra revela-se pitoresca, por trazer textos de escritores brasileiros que contam suas memórias educativas, referenciando cada uma das atitudes. E, ao mesmo tempo, de cunho formativo, destaca imensa necessidade do coordenador pedagógico de investir na formação dos professores.

Na primeira temática, que é “Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento”, a autora de livros infantis, com o texto intitulado *Uma imensa admiração*, revela que vem de uma família de professores, fato de orgulho, por saber que essa profissão era umas das mais úteis que poderia haver, pois compartilhar conhecimentos acumulados pela humanidade, ao longo de séculos, sem dúvida alguma, é uma tarefa importantíssima e fundamental. Logo nas primeiras linhas do texto da autora Ana Maria Machado, o deslumbramento e admiração pela profissão docente, o reconhecimento pelo compartilhamento dos saberes e a alegria em fazer parte de uma família de educadores chama atenção para o resgate do respeito e da admiração que o professor merece, bem como sua dignidade, pois não é uma questão apenas de *status*, mas um dever moral. Para se ter uma educação de qualidade, é essencial que muitas ações aconteçam

nas condições de trabalho, nas ofertas de formação continuada, na valorização salarial, antes de trazer à pauta a melhoria dos resultados educacionais.

O texto da Ana Maria Machado faz um contraponto com a visão, em geral, de ideias negativas que a sociedade brasileira tem do professor e este como sendo um profissional essencial para o crescimento das pessoas, das instituições e do país. O registro oferece um leque de possibilidades de trabalho na formação de professores. Neste aspecto, no momento formativo proposto no livro, poderia ter sido explorado também a questão da elevação da autoestima do professor, o orgulho de ser docente, de pertencer a uma categoria que forma todas as demais, da alegria de ensinar, na contribuição na história de vida de cada um que passa por ele. Contudo, o que mais chama a atenção no texto de Ana Maria Machado são dois pontos: o primeiro sobre a importância da valorização do professor pela sociedade brasileira, colocando o magistério como uma das profissões mais úteis que pode haver; o segundo quando ela destaca as alegrias vividas pelos professores, a alegria de verificar que o seu trabalho deu certo, que houve aprendizagem, bem como a honra de reencontrar ex-alunos agradecidos pela aprendizagem, carinho recebido e, conseqüentemente, pela contribuição na construção das suas vidas pessoal e profissional.

Com o título para a segunda temática *Promover as habilidades importantes para a vida e para escola*, a primeira abordagem vem de Ilan Brenman, escritor de importantes contos infantis no Brasil, com mais de 60 livros publicados. Inicia seu texto *O tempo da aprendizagem* descrevendo que adora ouvir e contar histórias e cita Cecília Meireles sobre os antigos narradores: “O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores”. Daí ele afirma que nada melhor do que começar um texto com uma boa história pois, de acordo com Vygotsky, o fato de imaginar consiste em desenvolver a atividade criadora do ser humano, o que reflete na vida cultural, técnica e porque não, também, a científica. As atividades formativas indicadas nesta atitude iniciam com o estudo do texto escrito pelos seguintes tópicos: leitura compartilhada; questões para discussão em grupo; o que não pode faltar; listas de ações; roteiro para apresentação em grupo; planejamento; educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Na terceira temática *Colocar a educação escolar no dia a dia*, o protagonista, escritor e ilustrador paulista Ricardo Azevedo, doutor em Letras (USP) e pesquisador na área da cultura popular, apresenta um texto intitulado *Sobre*

viajar, educar e sonhar. Utilizando a metáfora “barco viajando”, ela faz um comparativo entre escola e a vida, deixando claro que os estudantes precisam compreender que são protagonistas e não plateia, pois na escola estão se preparando para construir e ressignificar o futuro. No seu texto, ele traz uma profunda reflexão sobre o papel da escola na vida cotidiana das crianças, fazendo uma crítica as aulas ministradas de forma fragmentada, por vezes abstratas demais, com abordagens desnecessárias e desimportantes. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a necessidade da contextualização, da correlação entre as matérias dadas e a vida cotidiana. Destaca, ainda, o relevante exercício da imaginação, do pensamento crítico, da identificação de vocações, da estimulação da capacidade expressiva individual e a consciência exigida pela vida em sociedade. Ressalta, também, que um dos maiores desafios da escola, hoje, seja exatamente este: aproximar o estudante da sociedade.

Apoiar o Projeto de Vida e o Protagonismo dos Alunos é a quarta temática e quem a desenvolve com maestria é o escritor, cronista, dramaturgo e roteirista Walcyr Carrasco. Para esta atitude, Carrasco escreveu um texto que conta a sua história na infância e juventude: *Meu pai, um homem que torcia por mim*; nas suas palavras, ele emite todo um cuidado, atenção, acompanhamento que teve do patriarca durante sua infância e adolescência. No seu relato, afirma que seu pai não era dado a expansões carinhosas, supondo o autor que poderia ser porque talvez tivesse sido criado em um meio em que homem não expressava sentimentos e, provavelmente, nunca tenha recebido carinho do próprio pai (avô de Carrasco). O pai de Carrasco era telegrafista, profissão simples, mal remunerada, mas conseguiu batalhar por um projeto de vida para os filhos. Sua maior crença era fazer os filhos estudarem.

Walcyr Carrasco, aos 13 anos, afirmava aos quatro ventos o desejo de ser escritor, e seu pai não cansava de repetir: “Se quer ser escritor, tem que estudar muito. Não pode faltar às aulas e tem que ler os livros que a professora indicar”. O fato é que seu pai era um homem simples, mas teve a grandeza, a dignidade de perceber que a educação era a única saída para que seus filhos conquistassem os sonhos. E seu pai seguia este assunto seriamente, fazia questão de acompanhar o desempenho escolar de cada filho, pois quando voltava do trabalho, mesmo muito cansado, ele cumpria a rotina de conversar sobre o dia na escola, olhava os cadernos, verificava a tarefa de cada um, enfim, todos os esforços da família eram voltados para a educação dos filhos. Se a professora enviava um bilhete, ele respondia. Se a escola marcava uma reunião com os pais, ele estava lá. Ele

respeitava a escola e, sobretudo, os professores. Para Walcyr, acompanhar cada passo de um filho, ensinando a valorizar aquilo que realmente é importante, é a melhor maneira de fortalecer os laços e provar o verdadeiro amor.

Na quinta temática *Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens*, o livro apresenta uma crônica de Pedro Bandeira, escritor com obras direcionadas a crianças e jovens, tendo ganhado diversos prêmios, como Jabuti, por exemplo. Sua crônica é intitulada “Meninos, eu li”. No primeiro parágrafo, Bandeira expressa que seu amor pela música e poesia está intimamente ligado ao vínculo amoroso com sua mãe. Ele afirma: “Estou certo de que a música e a poesia passaram a habitar em mim desde os acalantos carinhosos de minha mãe. Ah, os anoiteceres numa cadeira de balanço, no colo quentinho, ouvindo o ‘nana nenê’, ‘Boi da cara preta’ ou a pouco conhecida canção de ninar, na certa vinda das terras de Portugal: ‘Dorme, dorme, filhinho, meu anjinho inocente, dorme, meu queridinho, que mamãe está contente’... (p. 97). Nela, ele revela o quanto foi importante a sua inserção no mundo literário, das contações de histórias que sua mãe inventava, dos contos de fadas e dos romances brasileiros que evidenciavam os índios como verdadeiros guerreiros valentes, a exemplo de *O Guarani*, *Ubirajara* e *Iracema*, de José de Alencar e I-Juca Pirama de Gonçalves Dias. Ele descreve suas fantasias, suas emoções nas leituras, na sua inocente imaginação em pensar que todos aqueles personagens realmente existiram.

Por fim, argumenta que, quando criança, se confundiam dentro de sua cabeça a literatura, gibis e cinema. E considera que tudo isso contribuiu para sua construção, moldou seu imaginário, lapidou sua sensibilidade e provocou suas emoções, fazendo conexão com os dias atuais, em que os livros, gibis, filmes, televisão, *videogames* e o computador constroem, moldam, lapidam e provocam as almas dos que logo, logo se tornarão adultos. Neste gênero discursivo, o autor traz vários questionamentos, e ao mesmo tempo, a reflexão sobre a sociedade que está sendo construída atualmente, quais valores, ensinamentos e crenças estão permitindo às crianças: Quais os suportes (televisão, internet, jogos de videogame) de informação e entretenimento estão disponíveis? Que tipo de emoções está sendo gerada a partir dessas vivências? Qual o tempo dedicado aos filhos? Este é qualificado? Qual importância se dá à escolaridade dos filhos? O que os pais inspiram nos filhos? Estes têm sonhos e são assegurados na postura firme e acolhedora de seus pais?

Entre todas as temáticas propostas na obra *5 atitudes pela educação*, há um elo forte, qual seja a literatura com seus autores renomados, bem como a

afetividade presente nos assuntos diferentes, mas que se convergem, em um objetivo comum: a melhoria da educação brasileira. Em todas as temáticas, após o texto dos autores, são realizadas as orientações de formação continuada ao público leitor, elencadas da seguinte forma: Orientação para formação continuada; O que não pode faltar na discussão; Leitura compartilhada; Planejamento; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; O que a Equipe gestora (Coordenação Pedagógica - CP e diretor escolar) pode fazer; O que esperar dos pais em suas atitudes; Encaminhamento dos professores junto aos alunos; Roteiro de aproximação com acervo na solicitação de livros e Projeto Político Pedagógico. A intencionalidade, também, é envolver professores e gestores na ampliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), incluindo, no documento, proposições a respeito da valorização das aprendizagens, dos conhecimentos e da profissão de professores. Evoca, ainda, os desafios atuais mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a educação integral dos discentes, a qual consiste na busca da ampliação de situações educativas por meio de aspectos físicos, afetivos, cognitivos, intelectuais e éticos.

A essência da obra está na proposta formativa, na aproximação dos alunos à literatura nas escolas, que não basta se limitar na utilização dos livros didáticos e promover a leitura, na medida em que é necessário favorecer o direito a arte de forma habitual, com acesso a um acervo de livros de qualidade que se relacionem com níveis e modalidades de ensino, às disciplinas e às atividades cotidianas dos alunos. Todas essas orientações vêm com a indicação de diversas estratégias, além do passo a passo que o professor poderá realizar para a concretização das **5 atitudes**, na medida em que instrumentaliza os profissionais a buscar qualificação no processo educativo, na melhoria da aprendizagem para alunos de todas os níveis e modalidades da educação básica de todas as escolas do País, no que extrapola sua função formativa, que é o ideal.

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Universidade Estadual Vale do Acaraú
alexfrancais2003@yahoo.com.br

Antônia de Fátima Pereira Melo
Universidade Estadual Vale do Acaraú
fatimamello_8@hotmail.com

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ALBERTO HÉRCULES DOS SANTOS COELHO BARBOSA é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. É mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROFLETRAS/UFRRJ) e doutorando em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Ensino de Leitura e Produção Textual (UFRRJ) e Educação Tecnológica (CEFET/RJ), com trabalhos desenvolvidos nas áreas de produção de material didático impresso e ensino de Literatura.

ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO é graduada em Letras (Português-Francês), mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Exerceu o magistério superior na Universidade Federal do Amapá como professora de Francês Língua Estrangeira e Português Língua Materna. Atualmente, é docente da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada em Sobral, CE.

ALEXANDRE JOSÉ SILVA é bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo, especialista, mestre e doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (área de concentração: História e descrição da Língua Portuguesa; História das Ideias Linguísticas). Atua como professor de Língua Portuguesa na rede particular de ensino da cidade de São Paulo e na Faculdade Integrada Potencial.

ANTÔNIA DE FÁTIMA PEREIRA MELO é graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. É professora da Rede Municipal de Educação de Sobral, onde atua como coordenadora pedagógica desde 2013.

CÉSAR NARDELLI CAMBRAIA possui graduação em Letras (Português-Alemão) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado em Linguística Românica na Universitat de Barcelona (2010) e em Lexicologia e Terminologia na Universidade de Brasília (2019). Atualmente é Professor Titular de Filologia Românica na Faculdade de Letras da Universidade

Federal de Minas Gerais e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Românica e Crítica Textual, atuando principalmente nos seguintes temas: estudo histórico e comparado de morfossintaxe de línguas românicas em uma perspectiva tipológico-funcional, lexicologia sócio-histórica e edição de textos românicos antigos. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

CÍNTIA DE MOURA PINTO é mestre em Letras pela Universidade Feevale/RS (2019); graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Feevale/RS (2014) e curso Técnico em Tradutor e Intérprete de Língua Inglesa pelo Colégio 25 de Julho/RS (2004). Atualmente é professora titular de Língua Inglesa na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação Feevale/RS e pesquisadora do Programa de Aperfeiçoamento Científico da Universidade Feevale/RS na área de Linguística, linguagens em contexto, e processos de produção e tessitura textual em Língua Portuguesa.

DMITRY GUREVICH é doutor em Estudos Românicos pela Universidade Estatal de Moscou Lomonossov. É professor associado do Departamento de Línguas Ibero-românicas da mesma universidade e atua na graduação e pós-graduação em estudo das línguas portuguesa e espanhola. Desenvolve pesquisa na área da gramática funcional, sociolinguística, teoria variacionista.

GERSON RODRIGUES DA SILVA é professor associado no Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atua como Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, sendo também membro do Conselho Gestor do Programa. É graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1996), especialista em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2008). Atualmente, tem como objeto de estudo construções correlativas do português, além de questões relacionadas a texto e ensino de língua portuguesa, além das relações de humor sob a perspectiva cognitivista.

IVANA MATIAS DO NASCIMENTO é licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Veiga de Almeida. É pós-graduada pelo Liceu Literário Português-Uerj, onde formou-se no Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Tem experiência docente na área de sua formação, em especial no ensino da língua inglesa.

JOSÉ BARBOSA MACHADO é professor do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), onde se doutorou em Linguística Portuguesa em 2002. Atualmente é docente de Linguística Aplicada, Semiótica, Estilística e Retórica. É autor do "Dicionário dos Primeiros Livros Impressos em Língua Portuguesa" (4 vols., 2015-2016).

JUAN RODRIGUES DA CRUZ é licenciado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Veiga de Almeida (2016). É especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português, com foco em História da Língua Portuguesa e Filologia Românica (2019). Atua como revisor e tradutor de textos dos mais variados tipos e gêneros, além de ser pesquisador na área de Linguística Românica.

LEONARDO FERREIRA KALTNER é professor associado da Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de Língua e Literatura Latinas, docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Realizou estágio pós-doutoral, na área de Letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2013). Obteve os títulos de doutor e mestre em Letras Clássicas (Culturas da Antiguidade Clássica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ; 2009, 2007). Atua nos seguintes temas: Historiografia Linguística no Brasil (Linguística Missionária, Gramaticografia) e Ecolinguística, pesquisando o pensamento linguístico do missionário jesuíta S. José de Anchieta, SJ (1534-1597) e do naturalista bávaro Dr. med. Carl Fr. Ph. von Martius (1794-1868).

LIUBOV ZHOLUDEVA é doutora em Estudos Românicos e Germânicos pela Universidade Estatal de Moscou Lomonossov. É professora adjunta do Departamento de Línguas Românicas da mesma universidade e atua na graduação e pós-graduação em estudo da língua italiana. Desenvolve pesquisa na área da gramática funcional, sociolinguística e linguística histórica.

LOVANI VOLMER é graduada em Letras (Português-Alemão) pela Unisinos (1994), é especialista em Informática Educativa pela Feevale (2001), mestre em Letras, ênfase em Leitura e Cognição, pela UNISC (2008), e doutora em Letras, ênfase em Leitura e Linguagens, pela UCS/Uniritter (2015). É professora na Universidade Feevale, onde já foi coordenadora do curso de Letras e diretora pedagógica da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação - atualmente atua nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, nos projetos de

extensão "O mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos" e "Jovem Aprendiz Feevale”.

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS possui graduação em Letras (Edição) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Crítica Textual, atuando principalmente nos seguintes temas: edição de textos; retórica e argumentação; e análise do discurso. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

MARCOS BISPO DOS SANTOS é doutor em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, mestre em Letras e Linguística e licenciado em Letras Vernáculas (2005) pela mesma Universidade. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia, onde atua como docente no Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, bem como no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em ensino de língua materna, atuando principalmente nas seguintes áreas: ciências da linguagem e ensino, políticas linguísticas, políticas de ensino de língua materna, formação de professores de língua portuguesa, linguagem e transdisciplinaridade.

MARINA A. KOSARIK é professora catedrática e presidente do Departamento de Línguas românicas da Faculdade de Filologia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou. É Diretora da Cátedra Camões da mesma universidade. Tem-se destacado pela publicação de vários textos no campo da lusofonia, com ênfase na gramaticografia do português.

MELYSSA CARDOZO SILVA DOS SANTOS é graduada em Letras (Português - Latim) pela Universidade Federal Fluminense (2018) e mestranda em Estudos de Linguagem pela mesma universidade. Desenvolve pesquisa na área da Historiografia da Linguística.

ROSEMARI LORENZ MARTINS é graduada em Letras (Português-Alemão). Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Letras, professora colabo-

radora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, variação linguística e ensino.

TATYANE PÂMELLA RIBEIRO DE FREITAS é graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e atualmente é membro do grupo ELINC (Estudos em Linguagem e Cognição), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont, que tem o objetivo de aprofundar, por meio de discussões ativas, os estudos na área da Teoria Gerativa.

VANESSA DE MELLO é graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Feevale. Atua como professora na Educação de Jovens e Adultos do SESI, e professora de Língua Inglesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

VIVIANE LOURENÇO TEIXEIRA possui graduação em Letras (Português-Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade Estácio de Sá (2012), pós-graduação lato sensu em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014), Graduação em Letras (Português-Latim) pela Universidade Federal Fluminense (2018) e mestrado em Estudos de Linguagem - história, política e contato linguístico - pela Universidade Federal Fluminense (2019). Atualmente é graduanda em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. Atua principalmente nas seguintes áreas: historiografia linguística, contato linguístico e ecolinguística.