

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multipulum ad unum



N.º 58 – 1.º semestre de 2020 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

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

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



N.º 58 – 1.º semestre de 2020 – 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: António 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 Airosa Branco
Suplentes:	Eduardo Artur Neves Moreira Alcides Martins

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: António Gomes da Costa

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (*in memoriam*)

DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Evanildo Bechara

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Prof. Arno Wehling

SUPERINTENDENTE

Albino Melo da Costa

CONFLUÊNCIA

REVISTA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa
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 Henriques 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	
O PROFESSOR MANUEL RODRIGUES LAPA E A LÍNGUA DA GALIZA	9
MARIA DO CARMO HENRIQUEZ SALIDO	
LA INTRODUCCIÓN DE LA GRAMÁTICA HISTÓRICA Y COMPARADA EN LA TRADICIÓN ESCOLAR ARGENTINA: UN ESTUDIO DE LA <i>GRAMÁTICA</i> DE L. J. BODE (1858).....	33
<i>ESTEBAN LIDGETT</i>	
<i>GUILLERMO TOSCANO Y GARCÍA</i>	
CONSIDERAÇÕES PARA A HISTÓRIA DO ENSINO DA GRAMÁTICA EM PORTUGAL: DA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉC. XIX À PRIMEIRA DO SÉC. XXI.....	56
<i>MANUELA TENDER</i>	
<i>CARLOS ASSUNÇÃO</i>	
FORMAS POSSESSIVAS DE TERCEIRA PESSOA: CONFRONTANDO <i>SEU</i> E <i>DELE</i> A PARTIR DA ABORDAGEM EXPERIMENTAL	82
<i>CÉLIA REGINA DOS SANTOS LOPES</i>	
<i>DAILANE MOREIRA GUEDES</i>	
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS E USOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS DE <i>ALLÁS</i> - UMA ANÁLISE CENTRADA NO USO.....	106
<i>IVO DA COSTA DO ROSÁRIO</i>	
<i>NICE DA SILVA RAMOS</i>	
MODELOS DE CIENTIFICIDADE DA GRAMÁTICA EM DISPUTA NO BRASIL NO FIM DO SÉCULO XIX : A POLÊMICA ENTRE JÚLIO RIBEIRO E AUGUSTO FREIRE DA SILVA.....	135
<i>JOSÉ EDICARLOS DE AQUINO</i>	
O VOCABULÁRIO CROMÁTICO <i>CLARICEANO</i> EM ABORDAGEM LEXICOGRÁFICA.....	169
<i>FLÁVIO DE AGUIAR BARBOSA</i>	
<i>CAMILLE ROBERTA IVANTES BRAZ</i>	

ENQUADRAMENTO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO DOS ITENS <i>AINDA</i> E <i>AINDA SÓ</i> : UM OLHAR PARA A VARIEDADE DO PORTUGUÊS FALADO EM ÂNGOLA	190
<i>ANA ALEXANDRA SILVA</i>	
<i>LUÍS CHIMUKU</i>	
ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DO RESUMO ACADÊMICO: DO TEXTO-FONTE AO RESUMO PRODUZIDO	209
<i>MARLÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER</i>	
<i>RENILSON JOSÉ MENEGASSI</i>	
ARQUIVOS BRASILEIROS DE LINGUÍSTICA E FILOGIA UMA QUESTÃO GLOTOLÓGICA	232
<i>MANUEL PACHECO DA SILVA JÚNIOR</i>	
COLABORADORES DESTE NÚMERO	241

O presente número de *Confluência* mantém o propósito de oferecer ao leitor interessado uma série de valiosos estudos na área da linguística em suas variadas vertentes. Entre esses trabalhos, saliente-se o precioso estudo da Prof.^a Maria do Carmo Henriquez Salido, membro do Conselho Editorial, em que evoca a figura exponencial de Manuel Rodrigues Lapa e suas relações com o galego. Na sequência dos trabalhos publicados, encontra-se a contribuição historiográfica *La introducción de la gramática histórica y comparada en la tradición escolar argentina: un estudio de la Gramática de L. J. Bode (1858)*, no qual os autores, Esteban Lidgett e Guillermo Toscano y García, buscam investigar as origens da gramática histórica e comparada na Argentina, com especial referência às *Nociones fundamentales de gramática (1858)*, de L. J. Bode.

O artigo *Formas possessivas de terceira pessoa: confrontando seu e dele a partir da abordagem experimental*, assinado por Célia Regina dos Santos Lopes e Dailane Moreira Guedes, discute a alternância das formas *seu* e *dele* no âmbito do português brasileiro sob amparo da Sociolinguística laboviana. A ele segue-se o estudo *Considerações para a história do ensino da gramática em Portugal: da última década do séc. XIX à primeira do séc. XXI*, em que os investigadores Carlos Assunção e Manuela Tender traçam um painel histórico da metodologia de ensino gramatical à luz das várias vertentes teóricas que se sucedem desde o final do século XIX até o alvorecer do século XXI. O ensaio *Aspectos morfossintáticos e usos semântico-pragmáticos de aliás - uma análise centrada no uso*, oferecido por Ivo da Costa do Rosário e Nice da Silva Ramos, dedica-se à análise renovada do operador discursivo *aliás* em planos morfossintático e semântico-pragmático.

Voltando à seara historiográfica, este número publica o interessante artigo *Modelos de cientificidade da gramática em disputa no Brasil no fim do século XIX: a polêmica entre Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva*, em que José Edicarlo de Aquino discorre sobre as relações entre os dois grandes nomes da gramaticografia brasileira no século XIX à luz da episteme de sua época. Em seguida, temos a oportunidade de ler um interessante ensaio lexicográfico em língua literária, oferecido por Flávio de Aguiar Barbosa e Camille Roberta Ivantes Braz, em que os autores buscam elaborar de um vocabulário cromático analógico dos termos ligados ao corpo humano nos contos de Clarisse Lispector. Já o estudo *Enquadramento semântico-pragmático dos itens* ainda e ainda só:

um olhar para a variedade do português falado em Angola, da lavra de Ana Alexandra Silva e Luís Chimuku, cativa-nos especial interesse tendo em vista cuidar da descrição de dois operadores discursivos expressivos no âmbito do português angolano.

O trabalho de Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Renilson José Menegassi, intitulado *Aspectos e características da interação na produção do resumo acadêmico: do texto-fonte ao resumo produzido* revela-se importante contributo para discussão do conceito de autoria no âmbito do gênero textual *resumo* à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana.

Na seção *Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia*, uma iniciativa de *Confluência* em prol da preservação da memória científica brasileira no campo dos estudos linguísticos e filológicos, terá o leitor oportunidade de usufruir um preciosíssimo estudo de Manuel Pacheco da Silva Júnior (1842-1899) sobre a natureza sintática do pronome *se* em construções com verbos transitivos e intransitivos. Em suas linhas, o texto de Pacheco Júnior serve-se de um vasto repertório teórico, nos limites da Gramática Histórico-Comparativa, para dar sentido ao emprego da partícula clítica não só em português, senão na seara das línguas clássicas e das línguas vernáculas contemporâneas. Trata-se de um testemunho cabal da sólida erudição do linguista fluminense, um exemplar sob medida para ilustrar, nas aulas de história da linguística, como se investigava o fenômeno da linguagem humana no século XIX.

Boa leitura!

O PROFESSOR MANUEL RODRIGUES LAPA E A LÍNGUA DA GALIZA¹

PROFESSOR MANUEL RODRIGUES LAPA AND GALICIA'S LANGUAGE

Maria do Carmo Henriquez Salido

Universidade de Vigo
mcsalido@uvigo.es

In memoriam dos filólogos e lingüistas brasileiros, portugueses, galegos e europeus que estão no Além e assumiram um compromisso com a língua da Galiza

RESUMO:

Apresentam-se propostas e ideias do livro de Rodrigues Lapa (1979), referidas à língua da Galiza, que evidenciam o seu compromisso pelo futuro do galego. Proporcionam-se dados do debate existente na Galiza, e uma seleção de contributos de figuras da Filologia Românica como Corominas (1976) ou Coseriu (1990,1993, 1996); Guerra da Cal (1985) e Carvalho Calero (1981,1990); Lindley Cintra (1983) e Lapa (1986); Cunha & Lindley Cintra (1985); Cunha (1986), Elia (1986, 1996), Chaves de Melo (1990), Azevedo Filho (1993) e Bechara (1996). Finaliza com as conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: história da língua; variação lingüística; unidade e diversidade do português.

¹ Respeitam-se as variedades do português e a língua dos autores citados neste trabalho. Os Professores COROMINAS, LAPA, GUERRA DA CAL, Óscar LOPES, ELIA, CHAVES DE MELO, AZEVEDO FILHO e BECHARA foram nomeados Membros de Honra da *Associação Galega da Língua*. O Professor COSERIU foi nomeado *Doutor Honoris Causa* da Universidade de Vigo, o dia 7 de março de 1995; a madrinha foi a Professora HENRÍQUEZ. A *Laudatio*, redigida em galego-português, foi publicada pela Universidade de Granada; cita-se em Referências, In: MARTÍNEZ DEL CASTILLO (2005).

ABSTRACT:

Proposals and ideas from the book by Rodrigues Lapa (1979) that refer to the Galician language are presented, which demonstrates his commitment to the future of Galician. Data from the ongoing language debate in Galicia are provided, as well as a selection of contributions from figures of Roman Philology such Corominas (1976) or Coseriu (1990, 1993, 1996); Guerra da Cal (1985) and Carvalho Calero (1981, 1990); Lindley Cintra (1983) and Rodrigues Lapa (1986); Cunha & Lindley Cintra (1985); and, finally Cunha (1986), Elia (1986, 1996), Chaves de Melo (1990), Azevedo Filho (1993) and Bechara (1993, 1996). The article ends with the conclusions.

KEY WORDS: history of language; linguistic variation; unity and diversity of the Portuguese language.

Introdução

Temos a certeza de que professores e estudantes das Faculdades de Letras, de Filologia Portuguesa ou de Humanidades do Brasil conhecem a obra do Professor LAPA (Anadia, a 22 de abril de 1897 – a 27 de março de 1989), Doutor Honoris Causa de diversas universidades. Do que não temos a certeza é de que a sua magna obra e biografia seja conhecida, na atualidade, pelos integrantes da cultura desse imenso país.

Outra possibilidade presente na nossa memória é que estudantes universitários acaso desconhecem, ou não sabem, a que país nos estamos a referir, essa área que denominamos Galiza, com o seu nome histórico e tradicional, usado pelos autores mais genuínos da cultura ou do galeguismo e nacionalismo galego [MURGUIA (1833-1923), PONDAL (1835-1917), CASTELAO (1886-1950), RISCO (1884-1963), CARVALHO (1910-1990), GUERRA DA CAL (1911-1994), etc.]) qualificada por ELIA (1986, p. 194) como “matriz do mundo lusobrasileiro”.

A modo de ilustração, facilitamos uma breve explicação da posição geográfica, que ocupa a Galiza no mundo. Está situada na Península Ibérica, no Sul da Europa, junto com Portugal. Os seus limites são: pelo Norte o Mar Cantábrico, pelo Sul Portugal, pelo Este Astúrias, León e Zamora e pelo Oeste o Oceano Atlântico. O território não é extenso, tem uma superfície de 29.575 km² e os seus habitantes não alcançam os três milhões (2.703.000).

No século XVIII, o frade beneditino Martim SARMIENTO (1695-1771) já aceitava como ortografia para o galego a tradicional portuguesa, afirmava que

a língua portuguesa não era mais que a extensão da galega e considerava que a língua galega aparecia em pé de igualdade a outras línguas (HENRÍQUEZ, 1984, p. 24-25). Desde a segunda metade do século XIX aparecem vozes de escritores e gramáticos (HENRÍQUEZ, 1984, p.24-26; HENRÍQUEZ, 1986, p. 443-467), “apóstolos do Integracionismo galego-português dentro dos moldes de uma Confederação de Estados Ibérica” (LAPA, 1979, p.116).

Nas primeiras décadas do século XX estas proclamas expressam-se em revistas como o *Boletín “A nosa Terra”* (HENRÍQUEZ, 1993, p.173-211; 1999, p.373-386) e com mais intensidade na “*Revista Nós*” (HENRÍQUEZ, 1989, p. 259-290; 1993, p. 173-211) [cujo primeiro número aparece no ano 1920 (HENRÍQUEZ, 1984, p. 26-27)] em favor da aceitação normal da língua galega como veículo de cultura “sociológico, lingüístico e ideológico”. Essas vozes e proclamas tiveram que permanecer em silêncio por motivos políticos, desde a década de 1930 até por volta do ano 1976.

Com a chegada da democracia, esse conflito volta a renacer e permanece presente até à atualidade (ano 2020). O conflito cultural e mesmo nacional reside, substancialmente, respeito de qual deve ser a norma culta para a língua própria da Galiza: a do *galego-castelhano* ou a do *galego-português*; por outras palavras, se o galego pertence à área ibero-românica ocidental ou à área ibero-românica central. Um dos primeiros filólogos em salientar e posicionar-se sobre o tema na década de 70 foi este filólogo português, bom conhecedor da história desta língua românica.

Acaso tem sido o destino que, em poucos anos, entre março de 1989 e março de 1990 tenham falecido três personalidades emblemáticas da nossa língua comum: Manuel RODRIGUES LAPA, Celso FERREIRA DA CUNHA (cidade de Teófilo Otôni, Minas Gerais 1917- Rio de Janeiro 1989) e Ricardo CARVALHO CALERO (Ferrol, 1910 – Santiago de Compostela, 1990). No espaço de um ano “perdeu a língua portuguesa três professores que [...] podem considerar-se como mestres por antonomásia dos estudos filológicos nos três territórios mais característicos em que vive o idioma português” (MONTERO, 1991, p. 32).

1. A revista Grial

Era e ainda é uma revista de caráter trimestral e tinha constituído o ponto de referência para obter informação sobre a cultura e a língua da Galiza. No ano

1973, no n. 41, em páginas 278-287, aparece o artigo “A recuperação literária do galego”. O texto tinha sido publicado anteriormente no n. 13 da revista lisboeta *COLÓQUIO / LETRAS*, reproduzido em páginas 53-71 na obra que vamos comentar a seguir. Neste lugar apenas salientar que tem promovido um forte e esclarecedor debate na Galiza com ensaístas galegos, que mostravam o seu otimismo pela “expansão crescente da língua galega” como Ramón PIÑEIRO (1915-1990) e os contrários a esse otimismo.

Entre os filólogos contrários aos postulados do ensaísta galego, que se posicionam na linha do Professor LAPA, mencionamos um dos vultos mais importantes do século XX da Filologia Românica, estamos a falar do autor, junto com José A. PASCUAL, do *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* (1980-1991). No n. 53 do ano 1976, COROMINAS (Barcelona, 21 de março de 1905 – Pineda de Mar, 2 de janeiro de 1997), publica o artigo “Sobre a unificación ortográfica galego-portuguesa”, em que após felicitar efusivamente a filólogos e escritores galegos e concordar com eles, em que o principal adianto a fazer na direção da unificação lingüística galego-portuguesa é no campo da unidade ortográfica. Pede desculpas polo fato de um linguista estrangeiro intervir num problema que afeta os galegos, e justifica a sua atitude:

Quem isto escribe é un lingüista estranxeiro, mas sinceramente cheo de boa vontade para todas as línguas hispánicas, fondamente entusiasta e preocupado das cousas da Galiza. Catalán. Autor do *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* e de moitas obras de lingüística romance. Non son un principiante nos traballos de filoloxía galega [...]. Por outra parte, os meus deberes están do lado do *catalán*, a única língua miña. O castelán e o galego-portugués son idiomas irmáns, que teño estudado profundamente, para o galego-portugués a miña profunda simpatía, para o castelán a desconfianza que merece unha língua que pretende devorar ás outras (COROMINAS, 1976, p. 277-278).

A seguir elabora umas propostas que subdivide em três apartados: (a) Problemas meramente gráficos (LH, NH, emprego do trazo de unión, acentos); (b) Problemas de natureza gráfico-fonética (uso de G, J, X, C, Ç, Z; SS, grupo QU; sobre a nasalidade salienta que “é este o ponto en que sería máis difícil chegar á identidade completa con o portugués”, recomenda provisionalmente a adoção de –M final em lugar de –N, aduzindo como razão fundamental que os portugueses escreverom –om, –am até ao século passado ou até ao XVIII; e (c) Outras questões (onde aconselha explicitamente que os galegos se atenham às soluções portuguesas) (COROMINAS, 1976, p. 278-279).

2. Estudos Galego-Portugueses: por uma Galiza renovada

A 1ª edição do livro aparece no ano 1979. No Prefácio, proclama que colige trabalhos dispersos, considera a Galiza “como a sua própria terra” e afirma que se sente vinculado a ela “pelo coração, que apoia naturalmente todos os que defendem a sua liberdade e a sua cultura”:

Estão coligidos neste volume [...] os trabalhos dispersos sobre o problema do galego, que assinalaram a minha actividade ao longo de mais de quarenta e sete anos”. [...] Sempre considerei a Galiza, esta terra maravilhosa, desgraçada e incompreendida, como sendo a minha própria terra; e historicamente e geograficamente assim é, pois estou dentro dos limites da velha Galécia, que chegava pelo sul ao rio Mondego. Mas também lhe estou vinculado pelo coração, que apoia naturalmente todos os que defendem a sua liberdade e a sua cultura (LAPA, 1979, p. 1).

Dos 12 capítulos, unicamente analisamos com brevidade os que versam sobre temas lingüísticos, literários ou «problemas do galego», nomeadamente os expostos por CASTELAO no livro *Sempre en Galiza* (1944), que recolhe reflexões de temas básicos da história política, literária, lingüística e social, dos quais tinha sido testemunha excepcional. Dessa obra existe abundante bibliografia, entre outros contributos:

Toda esta obra é um claro expoente do que pode e deve ser o reintegracionismo lingüístico e cultural galego-português [...]: *Livro I*, cap. XI (“aquele anseio de Pondal: ‘A luz virá para a caduca Ibéria dos filhos de Breogám’”), cap. XIX (“pero Galiza tem ademais, outra missom trascendente: a de atrair Portugal à comunidade da grande família hispânica”); *Livro III* quase todo ele dedicado a este assunto (insiste em que Portugal é um ‘retalho saído da Galiza’ e proclama que o sentimento da saudade terá cura o dia que os galegos e os portugueses volvamos a juntar-nos para falar e cantar um mesmo idioma [...]) (HENRÍQUEZ, 1984, p. 21-35).

A este político, escritor e reconhecido artista dedica-lhe o capítulo 1. (p. 5-20); coincidira com ele numa homenagem na cidade de Lugo, acompanhado “dos colegas deputados, SOÁREZ PICALHO e OTERO PEDRAYO”. Faz alusão a vários oradores, todos eles integrantes importantes do nacionalismo galego; o Professor LAPA sente-se “como se fosse galego” e impressionado pelo

álbum *Nós*, que constitui “o verdadeiro poema da Galiza sofredora, a história trágica da *terra assobalhada*”. Por isso manifesta:

O espírito de Castelao é, devia ser por força, estruturalmente anticastelhanista, já que é ao homem da Meseta, como se diz por lá, que se atribui a miséria e a servidão ancestral da Galiza e, mais ainda uma incompreensão obstinada do génio galego, profundamente delicado e humano [...]. Ainda neste sentido de humor anticastelhano, há um desenho que tem para nós portugueses, significado muito especial, o n.º 39: um velhote da fronteira, à beira do Minho, conversa com um cachopo, que lhe desfecha uma pergunta deveras impertinente: - *E os da banda d’alá son mais estranxeiros que os de Madri?* O homem coça na cabeça espantado da pergunta [...] e Castelao comenta entre parênteses. (*Non se soupo o que lhe respondeu o velho.*) (LAPA, 1979, p.7-8).

Após comentar outros desenhos finaliza: “Posto isto, digam-me se não está sendo de grande urgência a realização duma *Semana Galega* em Portugal [...]. Com uma *Semana Portuguesa* em Santiago de Compostela” (p. 16).

O capítulo 4. (p. 27-51), intitulado “A Galiza, o galego e Portugal” começa com um apelo fervoroso dirigido a portugueses, para que a Galiza deixe de ser “a velha irmã esquecida”, “a quem se não dá, afora uma ou outra alusão de poetas, a importância que merece” e manifesta que “não acaba no Minho, mas se prolonga, suavemente, até às margens do Mondego”:

A Galiza é para nós, portugueses, a velha irmã esquecida, que se conhece por ser parecida connosco, mas a quem se não dá, afora uma ou outra alusão de poetas, a importância que merece. Sucede que essa irmã, da herança comum, guardou religiosamente o pecúlio mais antigo, tesouro esse que devemos conhecer, se quisermos interpretar bem Portugal. Aquí viemos com esse intuito: explicar aos que nos ouvem que Portugal não pára nas margens do Minho: estende-se naturalmente, nos domínios da paisagem, da língua e da cultura até às costas do Cantábrico. O mesmo se pode dizer da Galiza: que não acaba no Minho, mas se prolonga, suavemente, até às margens do Mondego. Estando em Coimbra, estamos pois nos confins da velha Galécia, somos galegos daquém Minho (ÍBIDEM, p. 27).

Depois apresenta uma síntese sobre o ideário e manifestações respeito dos trovadores, escritores, filólogos e historiadores da língua e cultura portuguesa e galega: “O primeiro que a sugeriu foi —quem tal diria— o maior escritor português, de origem galega. Luís Vaz de CAMÕES” (p. 31). Põe em destaque

que o idioma galego tem uma história melancólica, está degradado por falta de cultivo literário e por incorporar formas divergentes; por esta causa era urgente limpá-lo, “discipliná-lo e urbanizá-lo”:

Esse idioma galego, que nos parece hoje um pouco diferente do nosso, tem uma história melancólica como a do indivíduo que a fala. Degradou-se por falta de cultivo literário, e conservou-se no seio do povo, o qual lhe não deu nem podia dar a disciplina e o polimento, que um falar precisa para se tornar numa língua de cultura. Enriqueceu-se excessivamente, criando formas divergentes numerosíssimas; mas essa proliferação lexical tanto pode ser uma vantagem como apresentar graves inconvenientes. [...] Quer isto dizer que a grande tarefa que impõe o idioma resume-se hoje a empobrecê-lo, discipliná-lo e urbanizá-lo. Só assim é possível formar uma língua literária (ÍBIDEM, p. 42-43).

A seguir analisa e incorpora breves comentários sobre “termos arcaicos” (*ren* = «nada»; *fame* = «fome», etc.), “vocabulário do mundo rural” (o *abrente* = «a aurora, o dia que abre», o belíssimo verbo *agromar* = «despontar, desabrochar, o *lóstrego* = «relâmpago»; *enxêbre* = «puro, sem mescla», “também conservado no Minho e em Tras-os-Montes”...), “vocabulário da gente do mar” (*brétema*, *foula*, *ronsel*), “expressões de desejo, de afecto e melancolia” (*arelar* = «aspirar, desejar», *agarimo* «ternura, mimo», *engado* = «encanto, atracção irresistível», *maino* = «suave, tranquilo, sossegado» (p. 46-51).

O capítulo 5. estuda “A recuperação literária do galego” (p. 53-71); o autor salienta que a revista abarca “num mesmo complexo os três ramos da nossa cultura: o galego, o português e o brasileiro, seguindo a ordem do seu respetivo surgimento” e reconhece que este era um dos grandes méritos da revista.. E assevera:

Efectivamente, tudo quanto se passa no Brasil ou para além do Minho, em matéria de língua e de cultura, não nos deve ser estranho; são produtos da mesma raiz e atestam a fecundidade do nosso génio criador. Não importa que as fronteiras, que ninguém discute, nos separem através de enormes cursos de água; as mesmas origens culturais e a mesma língua, não falando já nas afinidades gritantes de temperamento, junguem indissolivelmente este acervo humano, que já conta mais de 120 milhões de indivíduos, e pode ser, tem de ser um dia uma grande voz no Mundo (ÍBIDEM, p. 53).

Menciona o otimismo de integrantes da cultura galega como Ramón PIÑEIRO (1910-1990), que no n. 8 da revista *Grial*, publicava “um relatório sugestivo sobre a expansão crescente da língua galega” (p. 53), apoiado em cinco razões: a transigência da Igreja; Universidade, por ter criado uma cadeira de Lingüística e Literatura Galega e um Departamento de Filologia Românica; a própria Real Academia Galega que tinha elaborado já as Normas ortográficas e morfológicas do idioma; e, enfim, notava-se a penetração do vernáculo em certos meios da burguesia urbana, «que tradicionalmente vinha sendo o principal inimigo interior do seu desenvolvimento», para a normalização dos usos do galego.

O filólogo português não os comparte, pois lembrando uma frase de EÇA DE QUEIRÓS, patenteia que “O Governo tolera, mas não promove”. Analisa ideias de vários escritores e manifesta a sua preocupação pela perda de falantes no meio rural, por causa da emigração maciça “que assume aspectos desoladores em Portugal e no Noroeste espanhol”.

Destaca que o galego, tal e como estava, só pode exprimir capazmente os fenómenos da vida simples, pois pensa que se se quizer introduzir o galego na cidade, “teremos que lhe vestir traje cidadão, alimpá-lo de muita escória que o torna ainda grosseiro para o gosto exigente do homem urbano”. Critica o léxico utilizado por certos escritores ao traduzir para galego os *Carmina* de HORÁCIO e concretiza a tarefa, que considerava urgentíssima: constituir uma *koiné* que deve surgir por acima dos particularismos locais e que terá de se apoiar “obviamente, não no castelhano mas sim no português” (p.59-60).

Acrescenta novas argumentações, para a construção dessa *koiné* desejada; concretiza as primeiras operações a fazer, para restaurar o galego e identificá-lo com o português, para que seja radicalmente uma mesma língua:

[...] julgamos que a primeira operação a fazer no idioma é a sua descastelhani-
zação, limpando-o de formas que desnaturam a sua verdadeira fisonomia [...].
Também urge outra operação, mas já em sentido diferente: aproximá-lo de certas
formas cultas, idênticas em português e castelhano, e que no galego conservam
ainda uma configuração inaceitável e antiliterária: *pra* em vez de *para*, *terreo* em
lugar de *terreno* [...]. Há pois que restaurar o galego e obrigá-lo a ser o que já foi:
um instrumento artístico que as devastações do tempo, a maldade e a incúria dos
homens foram deteriorando e desfigurando, até ficar no estado em que o vemos.
Totalmente identificado nos séculos XII e XIII com o português, separou-se deste
por razões conhecidas, mas nem por isso deixou de ser radicalmente a mesma
língua (ÍBIDEM, p.62-63).

Faz menção do ideário de escritores galegos como IGLESIA ALVARIÑO (1909-1961) [o poeta da Terra Chá postulava: «non hai outro galego á que acudir, para facer unha lingua literária, que o que falan as xentes dos nosos campos e ribeiras»], para rebatê-lo a seguir, porque «Essa *koiné* tem de surgir acima dos particularismos locais e terá de se apoiar, obviamente, não no castelhano, mas sim no português» (p. 60). De BLANCO-AMOR (1897-1979) reconhece que se mostra “mais generoso do que o poeta da Terra Chá, pois também admite e até recomenda a contribuição do português no amparo a conceder ao galego para efeito da sua promoção literária” (p. 62). E precisa o nosso filólogo:

[...] Estão neste caso formas cultas idênticas em português e castelhano, e que no galego conservam ainda uma configuração inaceitável e antiliterária: *pra* em vez de *para*; *orgaizar* em vez de *organizar* [...] *amabamos* em vez de *amábamos* [...]. [...] Daqui a vinte e cinco anos, essa língua renascida para a civilização, incorporada já de pleno direito no idioma de portugueses e brasileiros, seria lida por mais de 200 milhões de indivíduos; e num prazo de cinquenta anos, assim o dizem os futurólogos da demografia, serão 400 milhões a falar o galego-português (ÍBIDEM, p. 62-64).

Considera de grande importância o “cidadão do mundo, que até nisso é galego-português”, Ernesto GUERRADA CAL, por ter iniciado esse trabalho de integração “nas obras que tem composto e prefaciado. Nos seus dois livros de poesia, *Lua de além mar* (1959), prefaciado por Jacinto do PRADO COELHO, e *Rio de Sonho e Tempo* (1963)” (p. 64). Esse «mestre da nova Galeguidade» manifesta-se, poucos anos depois, sobre o conflito existente na Galiza, identifica os “dois bandos que degladiam”, um o poder autonómico “com todos os seus recursos, o seu nepotismo” e o outro “a mocidade universitária e trabalhadora que quer uma Galiza galega”; termina dizendo que “a única defesa do galego contra a política linguicida dos ‘espanholizantes’ descansa na progressiva adopção do padrão luso-brasileiro”:

O momento actual é de conflito [...]. Dois bandos se degladiam diariamente: num alinham os que neste momento detêm o poder autonómico—clientes e agentes do Estado Central, com todos os seus recursos, o seu nepotismo e os seus meios de comunicação de massas na mão [...]. Esse é o bando da “Xunta de Galicia”[sic], que, de colaboração com algumas entidades “isolacionistas” esclerosadas, engehou e “oficializou”, de maneira maleficamente subreptícia, umas aberrantes

Normas cujo evidente propósito é condenar o galego ao languidescimento como dialecto –do espanhol [...]. Do outro lado, contra essa armadilha da colonização de novo estilo, levanta-se em onda cada vez mais alta a mocidade universitária e trabalhadora que quer uma Galiza galega. À cabeça dessa juventude militam os “reintegracionistas”, em cujo triunfo final tenho uma fé inabalável – até por razões biológicas [...]. Ora bem, eu tenho a convicção de que a única defesa do galego contra a política linguicida dos “espanholizantes” descansa na progressiva adopção do padrão luso-brasileiro que os “reintegracionistas” perfilham (GUERRA DA CAL, 1985, p. 10-11).

O Professor CARVALHO, o primeiro Professor de Lingüística e Literatura Galega da Universidade de Santiago de Compostela no curso académico 1965-1966, cadeira da que será Professor Catedrático no ano 1972, explicita no seu livro *Problemas da Língua Galega* (1981) «a história clínica do galego».

O Professor LINDLEY CINTRA (1983) considera o galego uma variedade regional do português; depois de ter examinado propostas anteriores, elabora uma “Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses” (p.117-163), acompanhada dos correspondentes mapas:

Se, conforme proponho, para a subdivisão dialectal da faixa lingüística galego-portuguesa [...], partimos apenas dos traços que são verdadeiramente relevantes no consenso de um número suficientemente elevado e representativo de pessoas «mesmo alheias a estudos filológicos», de acordo com o desejo expresso por Manuel de PAIVA BOLÉO, creio que seremos levados de início a considerar nela apenas a existência de três grandes zonas ocupadas por três grupos de dialectos:

- 1) os *dialectos galegos*;
- 2) os *dialectos portugueses setentrionais*;
- 3) os *dialectos portugueses meridionais*.

(LINDLEY CINTRA, 1983, p. 140-141).

No Rio de Janeiro, CUNHA & LINDLEY CINTRA (1985) publicam a sua gramática do português contemporâneo “para o ensino não só em Portugal, no Brasil e nas nações lusófonas da África, mas em todos os países em que se estuda o nosso idioma”, “uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta”, que pretende mostrar “a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade” (Prefácio, p. XIII-XIV). Ao analisar os ‘Dialectos do português europeu’ acrescentam:

A faixa ocidental da Península Ibérica ocupada pelo galego-português apresentam-nos um conjunto de DIALETOS que, de acordo com certas características diferentes de tipo fonético, podem ser classificados em três grandes grupos: a) DIALETOS GALEGOS; b) DIALETOS PORTUGUESES SETENTRIONAIS; c) DIALETOS PORTUGUESES CENTRO-MERIDIONAIS.

Esta classificação parece ser apoiada pelo sentimento dos falantes comuns do português padrão europeu, isto é, dos que seguem a NORMA ou conjunto dos usos lingüísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra e que distinguem pela fala um galego, um homem do Norte e um homem do Sul (CUNHA; LINDLEY CINTRA, 1985, p. 10).

3. O legado do Professor Rodrigues Lapa

O dia 2 de outubro de 1981 é legalizada pelo Ministerio del Interior del Reino de España a Associação Galega da Língua (AGAL), para conseguir *“umha substancial reintegraçom idiomática e cultural do galego, nomeadamente nas manifestaçons escritas, na área lingüística e cultural que lhe é própria: a galego-luso-africano-brasileira”*. No ano 1982, a Presidenta procede a desenvolver com uma equipa de filólogos, lingüistas, historiadores da língua, gramáticos, escritores, economistas, advogados, ensaístas, professores, estudantes, etc. um intenso e fecundo trabalho (congressos, seminários, cursos, colóquios, simpósios, etc; edita-se a revista *Agália*, o número 1 aparece em março de 1985).

Com motivo da celebração de cinco congressos internacionais, nos anos 1984, 1987, 1990, 1993 e 1996, as cidades de Ourense, Santiago e Vigo convertem-se em cidades da língua e da cultura galego-luso-brasileira ; das ponências publicadas de quatro congressos selecionamos apenas alguns fragmentos referidos às nossa língua ou a temas da lingüística e filologia.

O *I Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza* celebrou-se na cidade de Ourense os dias 20 a 24 de setembro, a presidência de honra esteve integrada por individualidades significadas pelo seu empenho de aproximar as diferentes comunidades da língua comum: Ricardo CARVALHO CALERO (Galiza), Ernesto GUERRADA CAL (Galiza), Manuel RODRIGUES LAPA (Portugal), Óscar LOPES (Portugal), Leodegário A. de AZEVEDO FILHO (Brasil) e Celso CUNHA (Brasil). Das ponências publicadas destes congressos internacionais escolhemos apenas algumas das intervenções.

O Professor LAPA, depois de ter sido convidado para participar, numa carta do 1 de janeiro de 1984, manifesta que gostaria de assistir “na companhia honrosa do Prof. CARVALHO CALERO e promete enviar um artigo seu publicado no número 11 na ‘Revista Brasileira de Língua e Literatura’, dirigida pelo Prof. Leodegário A. de AZEVEDO FILHO”. Poucos meses mais tarde, o 5 de abril de 1984, responde que “devido ao estado precário da sua saúde não vai poder assistir ao Congresso, porém envia um texto para que o leia o seu bom amigo GUERRA DA CAL, galego universal radicado agora naquele país”.

Deste *Congresso*, citamos três textos das ponências; o primeiro um fragmento da ponência do Professor ELIA (1918-1998) — presente sempre com grande dinamismo em todos os congressos — que recolhe de forma intrínseca ou explícita o seu compromisso com a língua da Galiza:

Não por outro motivo o consagrado filólogo português Manuel RODRIGUES LAPA refere-se a «um galego literário, que é hoje o português falado por 120 milhões de indivíduos» (1979: 68).

E dessa alma galega que derramou sobre a Península Ibérica os mais amorosos versos e aliciantes versos da lírica medieval, que povoou de sonhos e proezas a abençoada faixa atlântica do território hispânico, que estruturou em forma harmoniosa e culta um dos idiomas românicos mais pujantes de virtualidades e realizações, que somos os privilegiados continuadores nas terras novas e renovadoras do continente americano. Faz jus, portanto, esse fecundo idioma galego-português ao título de matriz do mundo lingüístico lusobrasileiro (ELIA, 1986, p. 194),

O Professor LAPA analisa a contribuição de Álvaro DAS CASAS, “como ele preferia ser chamado ao modo galego-português”, uma figura “injustamente esquecida na história literária da Galiza”, que aconselhava “sujeitar-se à ortografia lusitana”, pois “cientificamente, este é o nosso caminho, e política e economicamente os nossos eidos estender-se-iam num dos mais vastos mundos lingüísticos”:

Cuido que deveríamos sujeitar-nos no possível ao português, tanto mais que, na maior parte dos casos ficávamos mais dentro das nosas formas originárias: *Deus* por *Dios*, *mai* por *nai*, *perto* (cerca) por *preto* (que tem outra significação = negro); *sinos* por *campás*; *xanela* por *ventá* ou *fiestra*. E melhor se nos sujeitássemos à ortografia lusitana. Cientificamente, este é o nosso caminho; e política e economicamente os nossos eidos estender-se-iam num dos mais vastos mundos

linguísticos. A este respeito, seria muito conveniente um encontro de filólogos portugueses e galegos, para a unificação possível das nossas línguas», — *Alento*, nº 5, págs. 87-88 (LAPA, 1986, p. 268).

O Professor CUNHA no início da sua ponência, reproduz a frase de Cesare SEGRE: “*L’operazione filologica è un atto eminentemente e fascinosamente problemático*”. Antes de apresentar o seu texto, numa nota menciona as obras do filólogo galego Ramón LORENZO —bem conhecido pelas suas ideias isolacionista na Galiza, quer dizer, “o castrapo” em palavras de AZEVEDO FILHO— defendidas na sua comunicação no Coloquio de Tréveris (celebrado do 13-15 de novembro de 1980).

No apartado de conclusões salientamos estas ideias: (a) “As principais tarefas da filologia se identificam com as da lingüística histórica”; (b) “Justo é, pois, que se introduzam na crítica textual dos nossos dias certos enfoques da lingüística contemporânea, como a teoria da variação, os conceitos de norma, de níveis de língua, de registro, de diassistema [...]”; (c) “Se sob certos aspectos, o filólogo é um guardião da fidelidade das obras do passado, um conservador da memória textual de uma nação [...]. Sob outros, ele não passa de um hedonismo [...]” (p. 644). Da sua ponência sublinhamos a advertência inicial :

A editoração dos textos galego-portugueses da Idade Média apresenta uma multiplicidade tal de problemas que nos vimos na contingência de focar apenas aqueles que nos parecem mais relevantes. E nos ateremos aos inerentes às cantigas trovadorescas, impressas numa modalidade lingüística que, pacificamente, podemos chamar galego-portuguesa. Mesmo o nosso admirado amigo Ramón LORENZO, que defende a tese de que já no alvorecer do período histórico haveria uma distinção nítida entre os falares das duas bandas do Minho, admite que à lírica trovadoresca, pela quase completa neutralização dos trazos divergentes, cabe de direito a qualificação com os termos galega e portuguesa integrados. Pelo menos nesse ponto há um acordo geral. Ainda bem (CUNHA, 1986, p. 619).

Do *II Congresso* optamos unicamente por três ponências. A do Professor CHAVES DE MELO (1917-2001), por justificar o título da sua dissertação, pois trata do galego, “visto como parte integrante do sistema hoje denominado «língua portuguesa»”, e por asseverar que “vem de longe o meu interesse pelo galego” (p. 59); finaliza com o convite de “que nos irmanemos galegos, portugueses e brasileiros e proclamemos «A nossa pátria é a língua portuguesa»”:

Um apelo aos que estão trabalhando na ingente e histórica empresa da gramaticalização e disciplinação do galego comum, para que prossigam e tomem nota como norte, nos casos de divergência accidental, o aconselhamento das formas coincidentes com o luso-brasileiro, para abreviar o desejado termo da perfeita reintegração. É um convite a que, de alma leve, nos irmanemos galegos, portugueses e brasileiros e proclamemos “A nossa pátria é a língua portuguesa” (CHAVES DE MELO, 1990, p. 66-67).

Na sua dissertação, o Professor COSERIU (1921-2002) formula postulados deste teor “es el portugués el que es ‘gallego’”, “históricamente es el gallego de la Reconquista y es hasta hoy, en todas sus formas, la continuación de ese gallego”, se trata “de una lengua, que precisamente en la forma en que se difunde [...] se llama con otro nombre”:

Claro que esto no significa que el gallego sea “portugués”; significa más bien lo contrario: es el portugués el que es “gallego”. Históricamente, el portugués es el gallego de la Reconquista y es hasta hoy, en todas sus formas, la continuación de ese gallego. Esto vale también para el portugués literario y común en su relación con el gallego literario medieval, pues la tradición de este gallego ha sido adoptada y continuada por la lengua literaria portuguesa. Se trata, por tanto, del caso, bastante raro en la historia de las lenguas, de una lengua que, precisamente en la forma que se difunde y se constituye en lengua común y gran lengua de cultura, se llama con otro nombre: ya no gallego, sino portugués (COSERIU, 1990, p. 800).

O Professor CARVALHO (1990: 887-900) assinala, entre outros pontos, que “devemos interpretar o reintegracionismo de CASTELAO [...] no contexto temporal em que publica a sua obra”; “tanto o seu bilingüismo como o seu reintegracionismo som posturas políticas”; “o galego incorporaria-se ao sistema de que foi protótipo e que hoje tem como arquétipo a norma lisboeta, sem deixar de ser galego”; esse achegamento ao português “ha desembocar em confusom, quer dizer, em confluência, que nom é seguramente substituiçom, senom osmose” (p. 900). E pontualiza:

Cabem muitas possibilidades interpretativas da fórmula; mas eu creio que a mais correcta em virtude do contexto histórico é a mais puramente «reintegracionista»: o galego incorporaria-se ao sistema de que foi protótipo e que hoje tem como arquétipo a norma lisboeta, sem deixar de ser galego, conservando a sua fonética, a sua morfologia e o seu léxico peculiares no que tenham de genuínos, mesmo

aportando ao sistema o que puder enriquecê-lo e, decerto, admitindo todo o que, proveniente das outras formas do galego-português, resultasse rendível para o co-dialecto [...] CASTELAO nom nos hipoteca o porvir. Limitou-se a indicar um caminho para o futuro imediato ao presente de 1944, que em grande parte é o futuro imediato no presente de 1987 (CARVALHO, 1990, p. 900).

Do *III Congresso*, concebido como ‘Homenagem ao Professor CARVALHO CALERO, reproduzimos só dois fragmentos de duas ponências. O Professor AZEVEDO FILHO (1927-2011) menciona as duas forças em tensão, a força agregadora “que mantém a unidade da língua, e a força desagregadora, responsável por sua desarticulação”, e considera que “a força desagregadora, responsável pela expansão do castrapo, decorre do conjunto de inevitáveis influências da língua castelhana [...] sobre a língua de MARTIN CODAX e PERO MEOGO”:

En suma, no interior de qualquer sistema lingüístico, há sempre duas forças em permanente tensão: a força agregadora, que mantém a unidade da língua, e a força desagregadora, responsável por sua desarticulação. No caso do galego, a força agregadora é a mesma que dá unidade ao português hoje falado em sete nações. E a força desagregadora, responsável pela expansão do castrapo, decorre do conjunto de inevitáveis influências da língua castelhana, ao longo da história, sobre a língua de MARTIN CODAX e PERO MEOGO [...] parece não haver dúvida de que o reintegracionismo será sempre a luta por um ideal, em face de uma realidade cada vez mais adversa (AZEVEDO FILHO, 1993, p. 82).

O Professor COSERIU confirma que se se aplicasse ao galego e ao português uma semântica estrutural dos conteúdos da língua, chegaria à conclusão “de que o sistema básico é o mesmo no galego e no português e de que as distinções básicas, os traços diferenciadores são os mesmos [...] há [...] diferença de norma”:

E para a aplicação finalmente ao galego e ao português só uma semântica estrutural dos conteúdos da língua, pode realmente descrever a situação do léxico e as relações lexicais entre o galego e o português. E provavelmente um estudo deste tipo, uma semântica estrutural do galego e do português chegaria à conclusão de que o sistema básico é o mesmo no galego e no português e de que as distinções, as oposições básicas, os traços diferenciadores são os mesmos, mas

que há, como dizia o nosso amigo LEODEGÁRIO, diferença de norma, como há também diferença de norma entre o português de Portugal e o português do Brasil e também no português das várias regiões de Portugal e no português das várias regiões do Brasil (COSERIU, 1993, p. 100).

O *IV Congresso*, em ‘Homenagem a Ferdinand de SAUSSURE’, tivo lugar na cidade de Vigo, os dias 28 de outubro a 1 de novembro de 1993; entre os participantes estava o Professor BECHARA —colaborador da revista *Agália* (n. 34, 1993, p.252), onde comunicava que a “família galego-portuguesa estava de luto” pela perda de Manuel de PAIVA BOLÉO, o mestre coimbrão—. Começa a sua intervenção com esta afirmação: “É hoje indiscutível a presença de idéias de F. de Saussure no panorama da lingüística [...] não há em nossos dias lingüista que não lhe deva alguma coisa nem teoria geral que não mencione seu nome” (p. 365).

Diz conhecer dois bons estudiosos do *Cours*, “o primeiro deles foi o lingüista e filólogo brasileiro Manuel SAID ALI (1861-1953); o segundo, o lingüista suíço Albert SECHEHAYE (1870-1936)”. Comenta do brasileiro a sua *Gramática do português histórico* (“e não *Gramática histórica do português*”), “em que descreve os fatos levando em conta os diversos estados da língua, desde o início da documentação” e distingue no português moderno as subfases *português quinhentista*, *português seiscentista* e *português setecentista*. Assevera que esta obra não foi bem entendida, e menciona que, como argumento principal, alegavam que era “uma gramática histórica sem latim”; a pesar disso, para o Professor BECHARA é “uma gramática histórica” (p. 367). Após reconhecer que o filólogo brasileiro não se enfrenta “a oposição *língua e fala*”, põe ênfase em que não lhe “passou despercebida a lição saussuriana de que é na fala «*que se trouve le germe de tous les changements* [...]»”. E conclui:

Pelo que vimos até aqui, podemos concluir que a gramaticografia da língua portuguesa, através da obra de Said Ali, tenha sido das primeiras, se não a primeira, a beneficiar-se das importantes reflexões teóricas de F. de Saussure e de suas consequências no estudo e descrição das línguas (BECHARA, 1996, p.370).

O Professor COSERIU identifica o «seu SAUSSURE» e evidencia que “muito nos seus escritos procede de outros lingüistas e vários filósofos da linguagem”: (a) “Mucho de lo válido en mis escritos e investigaciones [...], procede [...] a través de un proceso dialéctico de síntesis cuya base constante

de referencia ha sido la realidad misma del lenguaje” (p.379); b) “«Mi SAUSSURE» “es el Saussure de las grandes distinciones del *Curso de Lingüística General* que ha determinado el desarrollo y el progreso de la lingüística del siglo XX”(p. 380); c) “Llegué, incluso, al polo opuesto al Saussure del saussureanismo «ortodoxo», pero, según creo, también esto en contacto permanente con Saussure, no sin Saussure y no contra Saussure” (p.382).

O Professor ELIA oferece uma visão panorâmica da obra saussuriana e encontra três ramificações de um tronco central, no pensamento do mestre suíço:

a) O *Cours de Linguistique Générale*, a Escola de Genebra, Godel e as fontes manuscritas e a edição do CLG;

b) O desdobramento das ideias contidas no CLG em novas disciplinas lingüísticas voltadas para a *langue* e não para a *parole*: o Estruturalismo(mentalista, descritivista, funcional), a Fonologia (TRUBETZKOY), a Glossemática (HJEMSLEV);

c) O alargamento das ideias saussurianas, agora no sentido da *parole* e não da *langue*: a análise do discurso, os atos da fala, o desvio das pesquisas do enunciado para a enunciação;

d) A incorporação ao estudo da *langue*, vista formalmente como estrutura, da sua substância histórica (e não puramente diacrônica), ou seja, a língua como instituição: Sociolingüística, Etnolingüística, Pragmática (ELIA, 1996, p. 402-403).

Conclusão

Sobre a Galiza

“Sempre considerei a Galiza, esta terra maravilhosa, desgraçada e incompreendida, como sendo a minha própria terra; e historicamente e geograficamente assim é, pois estou dentro dos limites da velha Galécia, que chegava pelo sul ao rio Mondego” (LAPA, 1979, p.1). “A Galiza é para nós, portugueses, a velha irmã esquecida, que se conhece por ser parecida connosco, mas a quem se não dá, afora uma ou outra alusão de poetas, a importância que merece” (LAPA,

1979, p. 27). “Tudo quanto se passa no Brasil ou para além do Minho, em matéria de língua e de cultura, não nos deve ser estranho; são produtos da mesma raiz e atestam a fecundidade do nosso génio criador” (LAPA, 1979, p. 53).

“E dessa alma galega que derramou sobre a Península Ibérica os mais amorosos versos e aliciantes versos da lírica medieval [...] somos os privilegiados continuadores nas terras novas e renovadoras do continente americano. Faz jus, portanto, esse fecundo idioma galego-português ao título de matriz do mundo lingüístico lusobrasileiro” (ELIA, 1986, p. 194),

As primeiras operações a fazer no idioma

“Discipliná-lo e urbanizá-lo. Só assim é possível formar uma língua literária” (LAPA, 1979, p. 43). “A sua descastelhanização limpando-o de formas que desnaturam a sua verdadeira fisonomia” (LAPA, 1979, p. 62). “Há que restaurar o galego e obrigá-lo a ser o que já foi [...]. Totalmente identificado nos séculos XII e XIII com o português, separou-se deste por razões conhecidas, mas nem por isso deixou de ser radicalmente a mesma língua” (LAPA, 1979, p.62-63).

“O galego incorporaria-se ao sistema de que foi protótipo e que hoje tem como arquétipo a norma lisboeta, sem deixar de ser galego, conservando a sua fonética, a sua morfologia e o seu léxico peculiares no que têm de genuínos” (CARVALHO, 1990, p. 900).

Unidade e diversidade do português

“A faixa ocidental da Península Ibérica ocupada pelo galego-português apresenta-nos um conjunto de DIALETOS que, de acordo com certas características diferentes de tipo fonético, podem ser classificados em três grandes grupos: a) DIALETOS GALEGOS; B) DIALETOS PORTUGUESES SETENTRIONAIS; C) DIALETOS PORTUGUESES CENTRO-MERIDIONAIS (CUNHA; LINDLEY CINTRA, 1985, p. 10).

“A editoração dos textos galego-portugueses da Idade Média apresenta uma multiplicidade tal de problemas [...] nos ateremos aos inerentes às cantigas trovadorescas, impressas numa modalidade lingüística que, pacificamente, podemos chamar galego-portuguesa. [...] pela quase completa neutralização dos trazos divergentes, cabe de direito a qualificação com os termos galega e

portuguesa integrados. Pelo menos nesse ponto há um acordo geral (CUNHA, 1986, p. 619).

Os postulados de COSERIU:

- a. “Claro que esto no significa que el gallego sea ‘portugués’; significa más bien lo contrario: es el portugués el que es ‘gallego’. Históricamente, el portugués es el gallego de la Reconquista y es hasta hoy, en todas sus formas, la continuación de ese gallego. [...] Se trata, por tanto, del caso, [...] de una lengua que, precisamente en la forma que se difunde y se constituye en lengua común y gran lengua de cultura, se llama con otro nombre: ya no gallego, sino portugués” (COSERIU, 1990, p. 800).
- b. “Um estudo deste tipo, uma semântica estrutural do galego e do português chegaria à conclusão de que o sistema básico é o mesmo no galego e no português e de que as distinções, as oposições básicas, os traços diferenciadores são os mesmos, mas que há [...] diferença de norma, como há também diferença de norma entre o português de Portugal e o português do Brasil e também no português das várias regiões de Portugal e no português das várias regiões do Brasil” (COSERIU, 1993, p. 100).

A nossa pátria é a língua portuguesa

“Um apelo aos que estão trabalhando na ingente e histórica empresa da gramaticalização e disciplinação do galego comum, para que prossigam e tomem nota como norte [...] o aconselhamento das formas coincidentes com o luso-brasileiro, para abreviar o desejado termo da perfeita reintegração. É um convite a que, de alma leve, nos irmanemos galegos, portugueses e brasileiros e proclamemos «A nossa pátria é a língua portuguesa»” (CHAVES DE MELO, 1990, p. 66-67).

O conflito e os dois bandos

“Esse é o bando da “Xunta de Galicia” [sic], que, de colaboração com algumas entidades “isolacionistas” esclerosadas, engenhou e “oficializou”, de maneira maleficamente subreptícia, umas aberrantes Normas cujo evidente

propósito é condenar o galego ao languidescimento como dialecto –do espanhol [...] Do outro lado, [...] levanta-se em onda cada vez mais alta a mocidade universitária e trabalhadora que quer uma Galiza galega. À cabeça dessa juventude militam os “reintegracionistas”, em cujo triunfo final tenho uma fé inabalável [...]” (GUERRA DA CAL, 1985, p. 10-11).

“E a força desagregadora, responsável pela expansão do castrapo, decorre do conjunto de inevitáveis influências da língua castelhana, ao longo da história, sobre a língua de MARTIN CODAX e PERO MEOGO [...] parece não haver dúvida de que o reintegracionismo será sempre a luta por um ideal, em face de uma realidade cada vez mais adversa (AZEVEDO FILHO, 1993, p. 82).

Situação atual

Os “militantes reintegracionistas”, apesar da censura, limitações económicas e do silêncio nos meios de comunicação, avançam. No ano 2020, podemos distinguir três coletivos de certa importância:

1. *A Associação Galega da Língua (AGAL)*, legalizada no ano 1981, assumiu o ‘Acordo Ortográfico’, aprovado no ano 1990. Na sua condição de herdeiros do legado do Professor CARVALHO preconiza que o galego deve incorporar-se “ao sistema de que foi protótipo e que hoje tem como arquétipo a norma lisboeta, sem deixar de ser galego, conservando a sua fonética, a sua morfologia e o seu léxico peculiares [...]” (CARVALHO, 1990, p. 900).

Não obstante, na morfologia nominal recomenda formas em *-ám, -ao, -om* (*anciao, camiom, capitám, irmao, leom*, etc.), porque na Galiza não é necessário marcar a nasalização de uma vogal ou ditongo. Aconselha o uso das formas do artigo indefinido *umha, umhas* (e *algumha, nengumha...*); da preposição *per* e do pronome demonstrativo *o*, sugere as formas *polo, pola, polos, polas*; prescreve o numeral cardinal *dous* e o advérbio de negação *nom*.

No tocante ao verbo, as divergências respeito do padrão luso-brasileiro são maiores (o mesmo que acontece, por exemplo, com o castelhano ou espanhol europeu e o castelhano hispano-americano). Apresentamos, a modo de ilustração, apenas quatro exemplos:

- a. No verbo **dar** para a 3ª p. do pl. do Pres. de subjuntivo; sugerem *dem*, em vez de *dêem*.
- b. No verbo **estar**, para as formas de 1ª e 3ª p. do Pret. perfeito simples, recomendam *estivem*, *estivo* em vez de *estive*, *esteve* [arcaicas na Galiza].
- c. No verbo **fazer** prescrevem as formas *fago* (1ª p. do Pres. de indicativo) e *faga*, para o Pres. de subjuntivo, em vez de *faço* e *faça*...
- d. No verbo **ter** aconselham as formas *tém* ou *tenhem* (3ª p. pl. do Pres. de indicativo) e *tivo*, *tivérom* (1ªp. e 3ªp. sing. do Pretérito perfeito simples), em vez de *tive*, *teve* e *tiveram* (esta última na Galiza é a 3ª p. pl. do Pretérito-mais-que-perfeito de indicativo).

No tocante ao léxico, a liberdade, obviamente, é maior. Uma vez “impostas umas aberrantes normas” (GUERRA DA CAL, 1985), apesar das advertências do Professor LAPA (1979), obrigam na atualidade a usar *preto*, em vez de *perto*; *ventá* em vez de *janela*... O modelo de léxico galego oficialista e isolacionista [...] caracteriza-se por marcados défices de funcionalidade, idiomaticidade, coerência, economia comunicativa e vantagem sociolingüística, o que incapacita tal modelo lexical para constituir o galego em verdadeira língua de cultura, ou seja, em veículo expressivo, eficaz e autónomo do castelhano, de uma sociedade culta e moderna (GARRIDO, 2011).

2. 2) A *Academia Galega da Língua Portuguesa* (AGLP), constitui-se oficialmente em Santiago de Compostela no ano 2008. Entre os académicos correspondentes procede mencionar os Professores Evanildo BECHARA; João MALACA CASTELEIRO (1936-2020) —recentemente falecido, que deve ser honrado por toda a comunidade galego-luso-africano-brasileira pela sua magna obra— e Carlos REIS.
3. Uma vez que, no fim de 2015, a diretiva da AGAL resolveu abandonar o padrão galego reintegracionista, que sempre foi constitutivo dessa associação, o labor e as atribuições da sua Comissom Lingüística, maioritariamente partidária de conservar tal padrão galego, foram continuadas pela Comissom Lingüística da *Associação de Estudos Galegos*, novo organismo instituído nos inícios de 2016 e integrado, em larga medida, pelos antigos membros da Comissão Lingüística da AGAL.

Referências

- AZEVEDO FILHO, L.: O galego entre o português e o castelhano. In: *Actas do III Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 79-82, 1993.
- BECHARA, E. In memoriam do Doutor Manuel de Paiva Boléo. In: *Agália*, n. 34, p. 252, 1993.
- BECHARA, E.. Primeiros ecos de F. de Saussure na gramaticografia da língua portuguesa. In: *Actas do IV Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 365-370, 1996.
- CARVALHO CALERO, Ricardo. *Problemas da Língua Galega*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- CARVALHO, R.: Bilingüismo e reintegracionismo nas cartas cruzadas entre Castela e Sánchez-Albornoz. In: *Actas do II Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 887-900, 1990.
- CASTELAO, Alfonso: *Sempre en Galiza*. 2. ed. Madrid: Akal, 1977.
- CHAVES DE MELO, G: A terceira vertente. In: *Actas do II Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 59-67, 1990.
- COROMINAS, J. Sobre a unificación ortográfica galego-portuguesa. In: *Grial*, n. 53, p. 277-282, 1976.
- COROMINAS, Juan; PASCUAL, José Antonio. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1980-1991.
- COSERIU, E. El gallego en la historia y en la actualidad. In: *Actas do II Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 793-800, 1990.
- COSERIU, E. Novos rumos da semântica. In: *Actas do III Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha. Associação Galega da Língua, p. 97-100, 1993.
- COSERIU, E. Mi Saussure. In: *Actas do IV Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 379-382, 1996.
- CUNHA, C. Problemas da editoração de textos galego-portugueses da Idade Média. In: *Actas do I Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza*. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 617-644, 1986.

- CUNHA, Celso. LINDLEY CINTRA, Luís Filipe: **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ELIA, S. O galego-português matriz do mundo lingüístico lusobrasileiro. In: **Actas do I Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza**. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 185-196, 1986.
- ELIA, S. Estará o saussurianismo ultrapassado? In: **Actas do IV Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza**. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 383-404, 1996.
- GARRIDO, Carlos. **Léxico galego: degradação e regeneração**. Barcelona: Edições da Galiza, 2011.
- GUERRADA CAL, Ernesto. Antelóquio indispensável. In: **Futuro Imemorial (Manual de velhice para principianes)**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, p. 5-13, 1985.
- LINDLEY CINTRA, Luís Filipe. **Estudos de dialectologia portuguesa**. Lisboa: Sá da Costa, 1983.
- HENRÍQUEZ, Maria do Carmo. O reintegracionismo cultural e lingüístico galego-português. In: **Colectânea de Estudos em Homenagem a Rodrigues Lapa**. Edição da Câmara Municipal de Anadia, p. 20-35, 1984.
- _____. As gramáticas do galego do século XIX. In: **Actas do I Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza**. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 443-467, 1986.
- _____. A língua e a gramática nas Irmandades da Fala: ‘A Nosa Terra’ (1916-1920). In: **Actas do III Congresso internacional da língua galego-portuguesa na Galiza**. Corunha: Associação Galega da Língua, p. 173-211, 1993.
- _____. As ideias lingüísticas no Boletim A Nosa Terra (1921-1945). In: FERNÁNDEZ, M.; GARCÍA, F; VÁZQUEZ, N. (Eds.). **Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística**. Madrid: Arco/ Libros, Centro Ramón Piñeiro, p. 373-386, 1999.
- _____. LAUDATIO IN HONOREM EUGÊNIO COSERIU, Eugenio Coseriu *in memoriam*. In: MARTÍNEZ, J. G. **Granada Lingvistica**. Serie Colectae. Universidad de Granada: Colección Colectae, p. 11-20, 2005.
- LAPA, Manuel Rodrigues. **Estudos galego-portugueses; por uma Galiza renovada**. Lisboa: Sá da Costa, 1979.
- _____. Álvaro das Casas e a reintegração lingüística galego-portuguesa. In: **Actas do I Congresso internacional da língua galego-portuguesa na**

- Galiza.** Corunha: Associação Galega da Língua, p. 265-269, 1986.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.G. Eugenio Coseriu in memoriam. **Granada Lvingvistica.** Granada: Colección Colectae, p. 11-20, 2005.
- MONTERO, J. M. Carvalho Calero e a língua portuguesa da Galiza. In: Ricardo Carvalho Calero. **A razón da esperanza.** Vigo: Promocións Culturais Galegas, p. 33-40, 1991.

Articulista convidada.

**LA INTRODUCCIÓN DE LA GRAMÁTICA
HISTÓRICA Y COMPARADA EN LA TRADICIÓN
ESCOLAR ARGENTINA: UN ESTUDIO DE LA
GRAMÁTICA DE L. J. BODE (1858)**

**THE INTRODUCTION OF HISTORICAL AND
COMPARATIVE GRAMMAR IN ARGENTINIAN
SCHOOL TRADITION: A STUDY ON THE *GRAMMAR*
BY L. J. BODE (1858)**

Esteban Lidgett

Universidad de Buenos Aires
elidgett@filo.uba.ar

Guillermo Toscano y García

Universidad de Buenos Aires
gtoscano@filo.uba.ar

RESUMEN:

La gramática escolar producida en la Argentina durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX ha demostrado ser un espacio fundamental para la circulación y transmisión de las distintas corrientes que impulsaron el desarrollo de la lingüística (Calero 2008). El caso de la lingüística histórica y comparada, cuya temprana recepción en los manuales escolares ha sido abordada preliminarmente en un trabajo anterior (Lidgett 2012), constituye un fenómeno ejemplar en este sentido. Con el objetivo de continuar esta línea de investigación sobre los orígenes de la gramática histórica y comparada en la Argentina y su desarrollo en el corpus gramatical escolar, en el presente trabajo proponemos un abordaje de las *Nociones fundamentales de gramática* (1858) de L. J. Bode. Se trata de una obra que, si bien es deudora de la corriente filosófica francesa en su planteamiento global acerca del paralelismo entre el lenguaje y el pensamiento, también establece un vínculo estrecho con la *Deutsche Grammatik* (1829) de K. F. Becker, de donde incorpora por primera vez al corpus gramatical argentino algunas categorías fundamentales de la gramática histórica y comparada.

PALABRAS CLAVE: Gramática escolar, Argentina, siglo XIX, lingüística histórica y comparada.

ABSTRACT:

The school grammar produced in Argentina during the 19th century and the first decades of the 20th century has proved to be a fundamental source for the circulation and transmission of the different currents that drove the development of linguistics (Calero 2008). The case of historical and comparative linguistics, whose early reception in school grammars has been already addressed in a previous work (Lidgett 2012), constitutes a clear example of this phenomenon. In order to continue this line of research on the origins of historical and comparative grammar in Argentina and its development in the school grammar corpus, in this paper we propose an approach to the *Nociones fundamentales de gramática* (1858) by L. J. Bode. Although related to the French philosophical current in its global approach to the parallelism between language and thought, this work also establishes a close link with the *Deutsche Grammatik* (1829) of K. F. Becker, from which it introduces by first time to the Argentinean grammar corpus some fundamental categories of historical and comparative grammar.

KEY-WORDS: School grammar, Argentina, 19th century, historical and comparative linguistics.

Introducción

El corpus de la gramática escolar producida en la Argentina durante el siglo XIX ha sido objeto de análisis en diversos trabajos durante los últimos años. En gran medida, el interés por estas gramáticas, tradicionalmente marginadas por la crítica, se ha visto incrementado gracias a la investigación inaugural llevada a cabo en el marco del proyecto “La configuración de la gramática escolar argentina (1862-1922)”,¹ cuyos resultados plantearon por primera vez la posibilidad de dimensionar el corpus de las gramáticas publicadas para la enseñanza de la lengua materna en los establecimientos educativos de la Argentina. Los resultados preliminares alcanzados en aquella investigación han constituido un punto de partida para un nuevo proyecto,² actualmente en curso, destinado a presentar un catálogo completo del corpus y a profundizar el

¹ Nos referimos al PIP-CONICET 11220100100218 que se llevó adelante entre 2011 y 2014, bajo la dirección de Salvio Martín Menéndez y Guillermo Toscano y García. Si bien los resultados finales de estas investigaciones permanecen inéditos aún, una parte de ellos ha sido presentada de manera preliminar en Toscano y García y García Folgado (2012).

² Se trata del proyecto UBACyT 20020170200203BA “Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)”, en cuyo marco se integra el presente trabajo.

análisis y la descripción de las corrientes gramaticales que fueron incorporadas y reelaboradas en el los textos escolares.

En líneas generales, la mayor parte de los trabajos que se han ocupado de la gramática escolar argentina lo han hecho o bien con el propósito de analizar una obra o un autor en particular (Calero 2008, 2009, Lidgett 2015, 2018, Toscano y García y García Folgado 2014 y 2017); o bien con el objetivo de presentar el desarrollo de alguna categoría o temática específica (Lidgett 2018b, Arnoux 2017); o, finalmente, con la intención de organizar el corpus con arreglo a un periodización que tenga en cuenta aquellos factores externos que inciden sobre la configuración de la gramática escolar (Gaviño Rodríguez 2017, Lidgett 2017, Toscano y García y García Folgado 2012). De esta forma, desde distintas perspectivas y con diferentes propósitos, se ha procurado contribuir a la descripción y el análisis del corpus partiendo de la asunción de que la gramática escolar, entendida como un ensamble científico-pedagógico destinado a construir un saber para la enseñanza de un modelo de lengua (Chiss 1979), ha funcionado al mismo tiempo como un dispositivo de recepción y transmisión de las ideas lingüísticas del período y como una plataforma generadora de reflexión y debate gramatical (Calero 2009).

En esta misma línea, y con la intención de contribuir al análisis de la circulación de las ideas lingüísticas en el corpus gramatical escolar, el presente trabajo propone un abordaje de las *Nociones fundamentales de gramática* de L. J. Bode (1858). Publicada cinco años antes de la primera legislación que nacionaliza la enseñanza secundaria en la Argentina, la obra de Bode asume un lugar destacado entre las gramáticas del corpus porque por primera vez introduce categorías y términos provenientes de la tradición alemana de la gramática histórica y comparada. Tomando como referencia la concepción organicista del lenguaje que exhibe Karl Ferdinand Becker en su *Deutsche Grammatik* (1829),³ Bode propone una innovadora descripción de la lengua española en la

³ Karl Ferdinand Becker (1775-1849) fue autor de una vasta obra gramatical de notable influencia en la enseñanza de la lengua en los países de habla germana (Stammerjohann 2009). La concepción de la gramática desarrollada en la obra de Becker, influida por el paradigma histórico comparativo que se desarrollaba contemporáneamente en los países germanos, se exhibe fundamentalmente en dos de sus obras: *Organism der Sprache* (1827) y *Deutsche Grammatik* (1829). También existen reformulaciones pedagógicas de esta teoría, elaboradas por el mismo autor y publicada unos años más tarde: *Schulegrammatik der deutsch Spracht* (1831) y *Ausfürliche dt. Grammatik als Kommentar dere Schulgrammatik* (1836-39). En la Argentina, con la excepción de Bode, no hemos encontrado ninguna otra referencia a este autor o a su obra en el corpus gramatical. La gramática de Bode parece estar fuertemente vinculada, como veremos, a la *Deutsche Grammatik* (1829), a la que se hace mención en uno de los paratextos de la obra.

que las distintas partes de la gramática no son presentadas y definidas en forma aislada, sino que son derivadas de una compleja estructura oracional que sirve, simultáneamente, como columna vertebral de la totalidad de la obra. El resultado es una gramática que, sin desligarse completamente de la tradición logicista que le precede, intenta reemplazar muchas de sus clasificaciones semánticas por criterios morfológicos y sintácticos que, hacia mediados del XIX, todavía eran ajenos a la gramática escolar argentina. Se destacan, a modo de ejemplo, la incorporación del concepto de flexión y la redefinición de los casos latinos en términos de relaciones sintácticas. Tanto la incorporación de estos conceptos como el intento de Bode de lograr un método pedagógico coherente con la concepción organicista del lenguaje otorgan a esta obra un carácter singular que permite analizarla como un antecedente de la renovación metodológica que tendrá lugar durante las décadas de 1860 y 1870, como consecuencia de la institucionalización de la enseñanza del castellano en los colegios nacionales.

1. La obra de Bode en su contexto

De acuerdo con las investigaciones previas (Toscano y García y García Folgado 2012, Lidgett 2017), la nacionalización de la enseñanza en la Argentina no se produce hasta 1863, cuando el entonces presidente Mitre firma el decreto que pone en funcionamiento el Colegio Nacional de Buenos Aires, a cuyo plan de estudios deberían ajustarse el resto de los colegios nacionales que se fundarían durante el año siguiente. La década del 60 constituye, por lo tanto, un punto de inflexión en el corpus gramatical: a partir de entonces, la publicación de gramáticas escolares crecerá de manera notable para satisfacer la demanda de un sistema educativo en expansión. Junto a este incremento cuantitativo también se verifica un crecimiento cualitativo que se explica, en gran medida, por la necesidad de los docentes de implementar nuevos contenidos y métodos para superar los antiguos modelos escolásticos asociados a la enseñanza de la lengua.

Los primeros impulsos para modificar el estado de la enseñanza secundaria y modernizar los establecimientos educativos se realizaron durante el gobierno de Urquiza, quien asume la presidencia de la Confederación Argentina tras salir victorioso en la batalla de Caseros (1852). Durante los años de su presidencia, y a instancias de diversas gestiones diplomáticas, llegaron a la Argentina figuras

como las de Amadeo Jacques,⁴ el intelectual francés que, desde 1863, será director de estudios del flamante Colegio Nacional de Buenos Aires y impulsor del primer proyecto nacional de enseñanza media y superior.

En este contexto se publica la gramática de Bode, destinada a la enseñanza del castellano en el Colegio Central de Buenos Aires. Poco sabemos de la biografía de este autor, pero, por lo que se puede extraer de los paratextos de su obra, Bode llega a la Argentina desde Prusia, a instancias del primer diplomático prusiano en el Río de la Plata, Freidrich von Gülich,⁵ y se apunta como profesor de lenguas y matemáticas en el Colegio Central de Buenos Aires (que pasaría a denominarse Colegio Nacional desde 1863). En su gramática, Bode incluye el intercambio epistolar que establece con von Gülich con el objetivo de solicitarle algún tipo de patrocinio para la nueva gramática que ha publicado en la Argentina:

Estando en punto de publicar unas Nociones fundamentales de Gramática, compiladas de la Gramática alemana de K. F. Becker, é ilustradas por ejemplos tomados del Español, Francés, Inglés, Aleman y Latin, siento, por ser joven y estragenro en este país, y por no conocer suficientemente sus relaciones literarias, la necesidad de ser introducido con este público por un nombre, cuya autoridad me valga una acogida benévola, y á mi trabajo una crítica indulgente (1858: IV).

El pedido de Bode no es desoído por el diplomático prusiano, quien acepta “gustoso la dedicatoria”, para asociar su nombre a una obra que permitirá, según

⁴ Amadeo Jacques (1813-1865) fue un educador y filósofo de origen francés que se radicó en Montevideo en 1851, tras prohibírsele el ejercicio de la docencia en Francia durante la monarquía de Napoleón III. En 1858 se trasladó a la provincia de Tucumán, donde se le otorgó la dirección del Colegio de San Miguel. En 1862 se trasladó a Buenos Aires, y se le encargó la primera dirección de estudios del Colegio Nacional, fundado en 1863. Las ideas pedagógicas de Jacques, plasmadas sobre todo en el *Plan de instrucción pública* (1865) sirvieron de base para la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional (cf. Dussel 1997, Puiggrós 2002, Vermeren 1998).

⁵ Friedrich von Gülich (1820-1903) ejerció funciones diplomáticas en la Argentina entre 1853, cuando fue designado Cónsul General y representante diplomático ante los gobiernos de los países de la región del Río de la Plata, y 1868, fecha en la que regresó a Prusia. En 1856 arribó a Montevideo en una misión diplomática y en septiembre de 1857 presentó sus cartas credenciales en la Confederación Argentina, en el marco del Tratado de Amistad, Comercio y Navegación, que fuera suscripto ese mismo año entre la Confederación y la *Deutscher Zollverein*, la unión aduanera encabezada por Prusia (Embajada de la República Federal de Alemania 2007). La gramática de Bode, publicada en 1858, presenta entre sus paratextos la carde de Bode dirigida a von Gülich para solicitar su aval y la respuesta afirmativa de este.

sus palabras, “propagar en estos países los progresos de la ciencia de nuestra patria, que tanto vuelo ha tomado en las regiones de la inteligencia” (1858: V). Consciente de la novedad de su empresa, así como de las dificultades que suponía el acceso al mercado editorial educativo, Bode no solo busca el respaldo de un diplomático de renombre como von Gülich, sino que también se encarga de justificar la conveniencia de su propuesta frente a la de las gramáticas que circulaban en la Argentina:

[...] el nuevo sistema de la gramática histórica y comparativa, que representa estas Nociones, es directamente opuesto al viejo sistema gramatical que aquí rige; teniendo este por base la forma y aquel el significado, considerando este la lengua como un mecanismo, y considerándola aquel como un organismo. Esta oposición, además, me ha obligado a buscar palabras para la expresión de unas nociones, que en las Gramáticas españolas no he encontrado, cuyo escogimiento, bien que no fuera generalmente aprobado, á lo menos espero que sea juzgado con indulgencia (1858: III-IV).

Las palabras del autor oponen un viejo sistema gramatical basado en la forma y en los mecanismos de la lengua contra uno nuevo que piensa la lengua como un organismo y concentra su estudio en el significado. Esta oposición de criterios, antes que reflejarse en los métodos didácticos adoptados, parece en cambio verificarse en la organización de los contenidos y en la adopción de una terminología y unas clasificaciones completamente novedosas para la tradición escolar argentina.

En efecto, el corpus gramatical de la Argentina hasta mediados del XIX podría organizarse globalmente en torno a dos modelos pedagógicos asociados cada uno a los dos grandes tipos de gramáticas predominantes: el de las gramáticas generales aplicadas a la lengua castellana o el de las gramáticas particulares que se ajustaban a la tradición gramatical grecolatina (Gómez Asencio 1981).⁶ Dentro de este último se incluyen también aquellas obras que

⁶ Arnoux (2008) propone una distinción más amplia para el caso americano que incluye las gramáticas generales, las particulares y las de Estado. De acuerdo con esta autora, el discurso gramatical presenta tres perspectivas: la teórica, la descriptiva y la normativa. Se considera gramáticas teóricas a aquellas que “parten de una reflexión amplia sobre las lenguas e ilustran los fenómenos a partir de muestras pertinentes de una de ellas o de contrastes entre varias” (2008: 207); descriptivas a las que “contemplan diversos usos incluyendo, en algunos casos, producciones orales”; y normativas a las que “consagran una variedad vinculada estrechamente a la lengua escrita y que es autorizada, generalmente por un centro institucional que

se basaban en las ediciones dieciochescas de la *Gramática de la Real Academia*. Entre ambos extremos, existían algunas obras más heterogéneas que buscaban combinar elementos de ambas tradiciones. La gramática de Senillosa (1817), considerada como la primera gramática publicada en la Argentina, constituye un ejemplo claro de una gramática general aplicada al español. Como han señalado Arnoux (2012) y García Folgado (2010) en sus respectivos estudios, esta obra adopta el modelo de las gramáticas generales, particularmente en la versión de los ideólogos, y lo aplica a una descripción de la lengua castellana en la que la práctica del análisis (todavía no mencionado como lógico ni gramatical, pero más cerca de lo que sería el primero) se revela como el objetivo central de la teoría. Este modelo tendrá solo un seguidor en los años siguientes, en la gramática de Codina (1821), y luego quedará desplazado hasta que el modelo del análisis lógico y gramatical vuelve a ser incorporado, durante las décadas de 1860 y 1870, en la formulación que la gramática escolar española hace de la gramática filosófica.

En las antípodas del esquema de Senillosa se puede ubicar la obra de Herranz y Quirós (1830), que, con al menos 16 ediciones en la Argentina, domina claramente el ámbito de la enseñanza de la lengua entre las décadas del 30 y del 40, e incluso se continúa editando hasta 1899.⁷ Organizada según el esquema de preguntas y respuestas, propio del catecismo, la obra de Herranz constituye un acabado ejemplo de las gramáticas que adaptan la tradición grecolatina a la descripción de la lengua española (García Folgado 2007). Constituye además, emblemáticamente, el prototipo de lo que, para la década de 1860 (cuando se nacionaliza el sistema de enseñanza secundaria) muchos educadores identifican como el modelo memorístico y anticuado de la enseñanza gramatical de tipo escolástica (cf. Blanco 2005).

De modo que, hacia 1858, año en el que se publica la obra de Bode, ya desplazado el modelo de la gramática general que había auspiciado Senillosa, la enseñanza gramatical se encontraba casi exclusivamente ceñida a la tradición clásica grecolatina y a los esquemas memorísticos y rutinarios de la enseñanza catequística. En ese contexto, la publicación de una obra como la de Bode resulta

determina el ‘bien hablar y el bien escribir’” (2008: 208). A partir de estas tres perspectivas, presentes con diversa intensidad en todas las gramáticas, Arnoux define las gramáticas generales como aquellas que presentan un predominio de la dimensión teórica; las particulares, de la dimensión descriptiva; y las de Estado, de la dimensión normativa.

⁷ Los datos sobre las ediciones de la gramática de Herranz y Quirós corresponden al relevamiento realizado en el marco del proyecto UBACyT 20020170200203BA “Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)”, actualmente en curso.

tanto más interesante cuanto que anticipa la voluntad de innovación teórica y metodológica que, durante la década siguiente, será impulsada por el proceso de nacionalización de la enseñanza secundaria.

2. Una gramática organicista

Las gramáticas escolares son instrumentos pedagógicos en los que, frecuentemente, se apela al recurso de la reformulación interdiscursiva, es decir, la reelaboración o adaptación de un texto fuente con arreglo a ciertos objetivos pedagógicos y en función de la necesidad de transmitir los contenidos a un público no especializado (Arnoux 2015, Swiggers 2012).⁸ El caso de Bode, como dijimos, es el de una reformulación teórica que toma como fuente un texto escolar de amplia circulación tanto en Alemania como en Gran Bretaña, la *Deutsche Grammatik* (1829) de Becker, y procura adaptarla a la lengua castellana. En este sentido, resulta interesante analizar los desplazamientos que introduce Bode, así como su propia modelización de la teoría para adaptarla a la enseñanza de la lengua castellana.

La obra de Bode asume, siguiendo a Becker, la equivalencia funcional entre las categorías del pensamiento y las del lenguaje. En línea con los postulados desarrollados por la gramática general, Bode parte de la suposición de que existe un sustrato común a todas las lenguas y, en consecuencia, procura desarrollar las categorías de su gramática a partir de la exhibición de ejemplos de distintas lenguas (francés, alemán, inglés, latín y español). Así, por ejemplo, a la hora de definir la categoría de verbo, Bode señala que “los verbos expresan la idea de la *acción* y al mismo tiempo la *enunciación*, por la cual la idea de la acción se une en un pensamiento con la idea del *ser*” (1854: 13-14). El ejemplo que utiliza para ilustrar esta definición consiste en la comparación de una serie de oraciones en distintos idiomas, en las que el verbo “se une” con el sustantivo a partir de la flexión (categoría que todavía no define, pero que asocia al acto de enunciación):

⁸ Chevalier (1968, apud Lépinette 1997) denomina a este proceso de adaptación pedagógica “*détournement*”. En la investigación actual en Didáctica se utiliza con más frecuencia el término “transposición didáctica” (Chevallard 1991), que es generalmente aceptado. Zamorano Aguilar (2013), por su parte, lo ha denominado “recontextualización” (o “recepción con recontextualización educativa”), acepción que se enfoca no solo en el proceso de adaptación de los saberes a la práctica educativa, sino también en la constitución de la serie textual y el proceso de evolución interno.

Español. – El muchacho trabaj-a, el árbol crec-e, el caballo corr-e.

Francés. – Le garçon travaill-e, l'arbre crol-t, le cheval cour-t.

Inglés. – The boy work-s, the tree grow-s, the horse run-s.

Aleman. – Der Knabe arbeit-et, der Baum Wächst-t, das Pferd läuf-t.

Latín. – Puer labor-at, arbor cresc-it, equus curr-it. [Bode, 1858: 14]

Este recurso, justificado en este caso a partir de la asunción del punto de vista histórico-comparativo, si bien no es ajeno a la tradición de la gramática general incorporada en España, sí introduce un punto de quiebre con el corpus gramatical escolar argentino, más cercano a la tradición de las gramáticas particulares que, si recurrían al ejemplo, difícilmente lo hacían para comparar distintas lenguas.

Sin embargo, el punto de ruptura más notorio con la tradición previa se verifica en la organización macroestructural de la obra. En abierta oposición con las gramáticas precedentes, la obra de Bode no se organiza según las cuatro partes tradicionales (prosodia, ortografía, analogía y sintaxis), sino que lo hace desde un esquema que busca representar una perspectiva organicista del lenguaje. En ese sentido, el autor intenta que las distintas categorías morfológicas y sintácticas se deriven todas de la estructura oracional, explicada en términos de dos tipos de relaciones gramaticales: las que vinculan a las ideas entre sí y las que las vinculan con la persona de la enunciación. Como resultado de este enfoque, la obra no presenta compartimentos estancos dedicados a las distintas partes de la gramática, sino una progresión gradual de las categorías, que se van complejizando a medida que se avanza en la descripción de la estructura oracional.

Para desarrollar este esquema, en la primera sección de su gramática Bode introduce las nociones básicas que podrían encontrarse en cualquier gramática general: la relación entre el plano del pensamiento y el del lenguaje, la definición de oración como expresión de un juicio y la distinción del sujeto y el predicado como los dos elementos del juicio. Tras presentar estos conceptos básicos, el autor desarrolla en el capítulo primero la definición de las *palabras esenciales* y sus clasificaciones. También aquí sigue la tradición de las gramáticas generales que parten del paralelismo entre la oración y la proposición, y desde allí delimitan las partes esenciales del discurso. Así, Bode señala que “las ideas que tenemos en nuestro espíritu” son “Ideas de un ser” o “ideas de las acciones” (1858: 8). Ambos tipos de ideas distinguen las dos partes esenciales a las que se reduce el juicio si se prescinde, como lo hace esta gramática, de la noción

de verbo único.⁹ En realidad, para el autor son tres las clases de palabras esenciales: el sustantivo, el verbo y el adjetivo; pero el adjetivo queda subsumido a las ideas que representan acciones.

Una vez enunciada esta distinción entre ideas de seres y de acciones, que será fundamental para organizar su peculiar teoría de las relaciones gramaticales en el capítulo segundo, Bode introduce una clasificación semántica de las palabras esenciales: “toda palabra esencial expresa sea la especie entera de un ser” (por ejemplo, el sustantivo *casa*) o “la especie entera de una acción” (por ejemplo, el verbo *viajar*); “pero todo ser puede también pensarse y representarse en la oración como una especie particular o inferior, o como un ser individual de la especie entera” (1858: 9). Así, por caso, la expresión de un sustantivo o de un verbo con sus modificadores (por ejemplo, *una casa nueva* o *camina despacio*) constituye la expresión de una especie particular, pues reduce la idea general a una especie singular. Esta clasificación basada en un criterio semántico servirá, no obstante, para incorporar la noción de modificación y le permitirá a Bode organizar la sintaxis a partir de categorías intraproposicionales como las de sujeto, complemento o predicado, entendidas ahora como expansiones de las palabras esenciales y sus modificadores.

En las páginas siguientes, el autor se ocupa de caracterizar cada una de las tres palabras esenciales y sus posibles modificaciones. En este punto, resulta particularmente interesante detenerse en el tratamiento de los verbos, en cuya definición Bode sintetiza las dos características centrales que se registran en la tradición gramatical contemporánea: la que caracteriza al verbo como la expresión de una acción (pasión, existencia o estado), es decir, apelando a los tipos

⁹ De acuerdo con Calero (1986), la teoría del verbo único “viene a resumirse en el postulado de que solo el verbo *ser* (existente en todas las lenguas) merece tal nombre: las restantes palabras llamadas *verbos* no son tales, en rigor, sino una composición de *ser* y *adjetivo* o *participio*” (1986: 106). Los gramáticos de Port-Royal establecieron que toda proposición, en tanto expresión de un juicio, debe componerse de tres términos: un sujeto, un predicado (ambos asociados a la operación de la mente que denominan *conçoivent*) y una cópula, a partir de la cual se realiza el juicio (Arnauld y Lancelot 1980 [1660]). Según esta caracterización, la estructura de cualquier proposición debe ser analizada como compuesta por un sujeto, una inflexión del verbo *ser* (el verbo único) y un atributo que modifica al sujeto. Sin embargo, entre los gramáticos filósofos, la teoría del verbo único no tuvo completa aceptación. Du Marsais (1769), por ejemplo, descarta la cópula como parte de la proposición al considerar que el atributo era todo lo que quedaba de la proposición, excluyendo el sujeto. Por su parte, tanto la gramática de Bode (1858), como la de Becker (1829), a quien Bode parece seguir en esto, prescinden de esta tercera parte de la proposición representado por el verbo *ser*, y prefieren en cambio mencionar la conexión entre sujeto y predicado a partir de la flexión verbal (ver *infra*).

semánticos; y la que, siguiendo a los gramáticos de Port-Royal, lo caracteriza como la palabra que significa afirmación o juicio (cf. Gómez Asencio 1981).¹⁰ Asumiendo una perspectiva a la vez semántica e intraproposicional, Bode (1858: 14) define al verbo como la palabra que expresa “la idea de la acción y al mismo tiempo la enunciación, por la cual la idea de la acción se une en un pensamiento con la idea del ser”. A diferencia de otras definiciones eclécticas que incluyen la caracterización semántica y la noción de afirmación, Bode no utiliza este término, sino que asigna al verbo la propiedad de expresar la *enunciación*, es decir, la unión del sujeto con el predicado. Esta caracterización no solo coloca al verbo en una perspectiva intraproposicional, como lo habían hecho los gramáticos de Port-Royal, sino que también le sirve a Bode para introducir el concepto de *flexión*, que vendría a ser la expresión morfológica del vínculo entre los dos miembros esenciales de la oración:¹¹

Las referencias de las ideas entre sí y las referencias de las ideas al que habla, se llaman las relaciones gramaticales de las ideas. Estas son expresadas sea por la fleccion de las palabras esenciales, ó sea por las palabras formales y su fleccion. Por *fleccion* entiéndese la mutacion de la forma de una palabra correspondiente a una relación particular. Esta consiste sea en una mutacion de la vocal, sea en la adición de terminaciones, que se llaman terminaciones de fleccion (Bode, 1858: 37).

¹⁰ Gómez Asencio (1981: 187-188) considera los gramáticos españoles entre 1771 y 1847 pueden ser agrupados en dos grupos “según las definiciones que ofrecen para el verbo provengan de un punto de vista intraproposicional o extraproposicional [...]”. “En el primer caso se nos hablará del significado de la categoría *verbo* en el sistema, independientemente de cualquier aplicación discursiva; en el segundo, el gramático se situará en el marco de la proposición-juicio y, desde él, nos especificará cuál es el significado del verbo o, mejor dicho, cuál es la aportación semántica del verbo a la proposición-juicio”.

¹¹ Es clara aquí la influencia de Becker, quien postulaba en su *Deutsche Grammtik* (1829: 21) que la relación de las ideas que forman un pensamiento se expresaba en un cambio interno en la forma de las palabras: “Die Beziehungen der Begriffe werden theils durch Lautveränderungen in dem Begriffsworte selbst, theils durch besondere von dem Begriffsworte geschiedene Lautgebilde ausgedrückt. An dem Begriffsworte selbst wird die Beziehung ausgedrückt theils durch eine innere Veränderung des Lautverhältnisses (S. §. 34), zB. ich bind-e ich band, ich ess-e ich aß, ich stoß-e ich stieß, theils durch eine äußere Veränderung des Lautverhältnisses, nämlich durch an dem Worte hervortretende Endungen z. B. red-e red-ete, Mann Männ-er Männ-ern, klein klein-er klein-ster. Man nennt diese Endungen, in so fern sie nur die wandelbaren Beziehungen der Begriffe in der Rede ausdrücken, Flexionsendungen; und unterscheidet sie dadurch von den Ableitungsendungen, welche die stätigen Begriffsformen der Wörter (§. 3) ausdrücken”.

De esta forma, siguiendo el esquema planteado en la *Deutsche Grammatik* (1829), Bode introduce el concepto de flexión como una mutación de la forma de la palabra que viene a expresar la relación entre los dos términos de la proposición, el sujeto y el predicado. Así definido, este concepto de flexión, hasta ahora ausente en la gramática escolar argentina, resulta trascendental en la obra de Bode, porque funciona como la expresión formal de las relaciones gramaticales sobre las que se organiza, como veremos, la totalidad de la obra.

3. Las relaciones gramaticales

Si en la introducción y en el capítulo primero Bode se ocupa de exponer los conceptos fundamentales y de desplegar las clasificaciones normalmente incluidas en las analogías de las gramáticas, en el capítulo segundo se ocupará de sintetizar lo anterior con arreglo a un novedoso esquema gramatical que incorpora de la obra de Becker. La concepción de la sintaxis de Bode está fundamentalmente basada en la equivalencia funcional entre la oración y el juicio lógico, lo que significa que el lenguaje es considerado la manifestación del pensamiento y que, en consecuencia, todas las leyes del pensamiento pueden hallarse en el lenguaje. En este aspecto, el planteo de Bode no difiere sustancialmente de los que pueden hallarse en buena parte de las gramáticas generales que ya circulaban como obras didácticas. Sin embargo, el planteo organicista que Bode adopta de Becker le permite introducir una forma novedosa de organizar la sintaxis.

Hacia mediados del XIX, las categorías sintácticas en la tradición gramatical escolar argentina eran descriptas o bien a partir de la tradición greco-latina, que las presentaba con arreglo a la clásica distinción entre construcción, régimen y concordancia; o bien, según el esquema introducido por las gramáticas generales, que incorporaba las nociones de sujeto, predicado y complemento como categorías intermedias entre la oración y sus partes. Naturalmente, en virtud de su carácter heteróclito, las gramáticas didácticas que circularon durante la primera mitad del XIX en la Argentina presentaron en algunos casos versiones mixtas de uno u otro modelo. En el caso de Bode, la incorporación de una serie de categorías vinculadas a la gramática histórica comparada le permite innovar en este aspecto y tomar distancia de ambos modelos. El objetivo de su planteo es el de que toda la reflexión gramatical desplegada debe funcionar para describir la oración como una unidad orgánicamente diferenciada. Para lograr esto, Bode evita utilizar el término “sintaxis” e introduce la noción más elemental

de “referencias —o relaciones— de las ideas”. Esta noción le permite organizar las categorías sintácticas y morfológicas según un criterio pretendidamente uniforme y que parte de la relación esencial entre la lengua y el pensamiento.

Según el autor, las referencias de las ideas especifican el modo en que estas se vinculan entre sí y con el hablante. De esta forma, existen dos tipos de relaciones gramaticales que organizarán el texto a partir de aquí: la “relación de las ideas entre sí”; y la “relación de las ideas con el que habla”. De acuerdo con Bode (1858: 37), estas relaciones gramaticales “son expresadas por la flexión de las *palabras esenciales*”. La categoría de flexión asume, en consecuencia, un lugar destacado en la descripción de las relaciones gramaticales que Bode aborda en el capítulo segundo de su obra, ya sea como expresión del vínculo entre las partes de la oración o como expresión de las categorías morfológicas del verbo.

Si nos centramos en la primera de las relaciones que identifica, la referencia de las ideas entre sí, se pueden distinguir dos tipos de relaciones (ver tabla 1): las que conectan una acción a un ser, es decir, un verbo o adjetivo a un sustantivo, y que son las que Bode denomina *predicativas*; y las que conectan un ser a una acción, es decir, un sustantivo a un verbo o adjetivo, a las que denomina *atributivas*.¹² Las primeras constituyen una oración y se expresan en la flexión verbal o a través del verbo *ser*, que sirve como enlace entre los términos (por ejemplo *El niño juega* o *La rosa es blanca*); mientras que la segunda expresa típicamente la reducción de la idea del sustantivo y se manifiesta, como vimos, con la incorporación de un modificador (por ejemplo, *La rosa blanca*). Estos dos tipos de relaciones, que según advierte Bode expresan esencialmente lo que la gramática grecolatina estudia bajo el nombre de “concordancia”, se distinguen conceptualmente porque la relación predicativa se representa como “un acto del que habla” y la atributiva lo hace, en cambio, “como enunciada ya del ser” (1858: 21).

¹² Adviértase que tanto en esta definición como en el capítulo primero, Bode, en sintonía con los principios de la gramática general, siempre vincula al adjetivo con el verbo en virtud de su carácter atributivo.

REFERENCIA DE LAS IDEAS ENTRE SÍ	DE ACCIÓN A SER [CONCORDANCIA]	Predicativa	Se expresa por la flexión o por la palabra enunciativa (ser)	v. g.: <i>El niño juega / La rosa es blanca.</i>			
		Atributiva	Se presenta como ya enunciada del ser	v. g.: <i>El niño jugador / La rosa blanca.</i>			
	DE SER A ACCIÓN (RELACIÓN OBJETIVA)	Complemen- tativa (Régimen)	Complemen- tativa (Régimen)	Cuando un verbo o adjetivo es objetivo y su idea completada por el objeto	Objeto persona	Dativo	
					Objeto cosa	Genitivo Acusativo Factitivo	
		Adverbial	Adverbial	Determinativa	Lugar		
					Tiempo		
Causa	Real Posible Lógica						

Tabla 1: Relaciones gramaticales: la referencia de las ideas entre sí.

El otro tipo de relación dentro de lo que el autor denomina “referencia de las ideas entre sí” es la que se dirige desde un ser a una acción, es decir, de un sustantivo a un verbo o adjetivo. En términos de Bode, esta referencia “se piensa como una relación de la acción á su objeto y se llama referencia objetiva” (1858: 22). En este caso, se distinguen dos subtipos: la relación complementativa, que expresa lo que en otras gramáticas se define como régimen, y la adverbial, que es básicamente determinativa. La primera involucra la relación que se efectúa cuando “un verbo o adjetivo es objetivo y su idea es completada por el objeto” (1858: 22). Dentro de las relaciones complementativas, a su vez, el autor distingue entre los casos en los que el objeto es de persona y entonces el complemento será de dativo, y aquellos en los que el objeto es una cosa y, en consecuencia, los complementos podrán ser de genitivo, de acusativo o de factitivo.¹³ Llama la atención en este punto la asimilación de la noción de régi-

¹³ Entre las innovaciones en relación con los casos, destaca la incorporación del “caso factitivo” que, en términos de Bode, se utiliza cuando “el objeto se piensa como efecto de la acción” (1858: 24). El concepto es idéntico al que utiliza Becker en su gramática: “Wir begreifen unter dem Faktitium als grammatischen Kasus diejenigen kausalen Beziehungen der Richtung Wohin, welche als Verhältnisse der Wirkung und des Zweckes gedacht werden” (1829: 341). Del mismo modo que Becker, Bode también distingue tres clases de relación factitiva (la real, la moral y la lógica) y aporta ejemplos de cada una de ellas en las cinco lenguas que compara.

men con la relación complementativa, aspecto en el que nuevamente se verifica el intento de sintetizar la tradición grecolatina con la de la gramática general. En el mismo sentido habría que entender la incorporación de los casos como clases de relaciones intraoracionales y no como un tipo de declinación nominal.¹⁴

En cuanto a la referencia objetiva adverbial, Bode considera que se produce “cuando el objeto no completa la idea del verbo o adjetivo, sino le añade solo una determinación” (1858: 26). La clasificación de este tipo de relación se ajusta a un criterio semántico-lógico que distingue entre determinación de lugar, tiempo o causa; y dentro de esta última, entre causa real, posible o lógica. No nos detendremos a precisar con más detalle estas clasificaciones, pero nos basta con señalar el intento de Bode de asimilar a su novedosa clasificación las categorías provenientes tanto de la gramática general (por ejemplo la noción de complemento o de determinación) como de la tradición clásica (por ejemplo, las nociones de régimen, concordancia y de caso). También resulta destacable la utilización del concepto de flexión como característico de la relación predicativa, aspecto que no se verifica en la mayor parte del corpus gramatical escolar de la Argentina, al menos hasta las década de 1870, cuando que se incorpora la doctrina de Bello.¹⁵

Los tipos de relaciones expuestos hasta aquí le permiten a Bode arribar a una propuesta analítica que lo distancia un poco de la gramática de Becker y lo acerca al modelo de los tratados de análisis lógico, que si bien ya circulaban en la tradición gramatical escolar española, no así en la argentina.¹⁶ En este sentido,

¹⁴ Una posición similar puede verificarse en Senillosa (1817), quien también busca incorporarlos al tratamiento de las relaciones intraoracionales. Bode (1858: 25) justifica esta peculiaridad en el siguiente párrafo: “La expresión propia de la referencia complementativa es el régimen. En los idiomas, en que como en Aleman y Latin los substantivos [y pronombres] tienen fleccion de caso, el régimen se expresa generalmente por esta; en otros idiomas en que no la tienen, como en el Español, Francés e Inglés, el régimen se expresa en el caso personal [dativo] y en el genitivo por una clase especial de palabras que se llaman *preposiciones*, siendo en los substantivos el caso transitivo [acusativo] igual al caso sugetivo [nominativo]”.

¹⁵ Resulta interesante desatacar aquí que la obra de Bode es la primera gramática del corpus en hacer referencia a este concepto de flexión, cuya incorporación a la tradición escolar se verifica con mayor frecuencia en obras posteriores a la década de 1870, que se apoyan en la gramática de Bello. No obstante, en la misma línea que Bode, también encontramos una referencia a este concepto en otro autor alemán emigrado a la Argentina, Roberto Wernicke, cuya obra *El pensamiento, base de la gramática* (1867) ha sido analizada previamente en Toscano y García y García Folgado (2017).

¹⁶ No hemos encontrado en el corpus de la gramática argentina una referencia anterior al “análisis lógico”. Sí existen modelos de análisis como el que propone Senillosa (1817) e incorpora luego Catalá Codina (1821), pero nunca bajo la denominación “análisis lógico”.

Bode (1858: 31) distingue dos tipos de análisis, el lógico, que se “ocupa de la relación sintáctica de las distintas partes de la oración” y el etimológico, que se ocupa de la “su forma y el significado”. El análisis lógico, señala el autor, se efectúa “distinguiendo y determinado en la oración las frases, en cada frase los términos” (1858: 31).

La propuesta analítica de Bode busca integrar las clasificaciones sintácticas que viene desarrollando en su gramática. Así, por ejemplo, el autor define la frase como la referencia de dos ideas entre sí, y según los tipos de referencia expuestos más arriba, distingue tres frases: la predicativa, la atributiva y la objetiva. La primera “expresa un pensamiento, y luego siempre es una oración completa”; la atributiva “expresa la idea de un ser” y la objetiva la de “una acción” (1858: 29-30). De esta forma, “cada palabra es necesariamente un término de una de estas frases”, que, a su vez, pueden clasificarse conforme sus términos sean simples (es decir, palabras) o constituyan ellos mismo una frase: si el sujeto y el predicado de una oración son términos simples, la oración será *primera* y si, en cambio, son frases, será *segunda*. Esta definición de las oraciones primeras y segundas, que difiere bastante de lo que plantean otros autores del período,¹⁷ le permite a Bode incluir en un mismo criterio clasificatorio la noción de subordinación: “sucede a menudo que toda una oración no es más que un término de una frase, expresando sea el sujeto, sea el atributo, o sea el objeto de otra oración” (1858: 30). Así, la oración subordinada será definida como un subtipo particular de las oraciones segundas, en el que el término de la frase lo expresa una oración que, por lo tanto, asume la posición de *subordinada* respecto de la oración *principal*.

El modelo analítico que se despliega a partir de estas clasificaciones es bastante más simple que el que puede hallarse en otros tratados del período (por ejemplo, en Calderón 1843), pero se ajusta con éxito a un único criterio clasificatorio que solo tiene en cuenta la complejidad de la frase. Esta simplicidad, no obstante, dista mucho de ser un defecto. El reconocimiento de la frase como una estructura que relaciona palabras en el interior de una oración (frase atributiva o frase objetiva), pero que a la vez puede funcionar como una

¹⁷ Esta clasificación de oraciones primeras y segundas también se encuentra en otros tratados de análisis lógico, en particular, por ejemplo en Calderón (1843), y también será asumida en la GRAE (1870). No obstante, la definición que propone Bode es distinta a las versiones anteriores. En el caso de Calderón, las oraciones pueden ser *de primera* o *de segunda*, según aparezcan o no el atributo (en las de verbo sustantivo), el “complemento objetivo” (en las de verbo activo), la “persona agente” (en las de verbo pasivo) o el “complemento objetivo” del verbo en infinitivo (o “verbo determinado”) (Cf. Calero 2008).

oración en sí misma (frase predicativa), constituye un avance, entre las gramáticas del corpus, hacia el reconocimiento de las unidades sintácticas según su jerarquía y su función. En este aspecto, Bode se diferencia de la gran mayoría de las gramáticas del corpus, que asumen el análisis lógico como una práctica destinada a dilucidar, antes que la estructura oracional, la secuencia lógica del pensamiento expresado.

Finalmente, siguiendo el esquema incorporado de la gramática de Becker (1829), la última parte del capítulo Bode la dedica al desarrollo del segundo tipo de referencia, el que se establece entre las ideas y el hablante. En este caso también desarrolla una clasificación que comprende dos tipos de relaciones: “entre los seres y el que habla”, y “entre las acciones y el que habla”. En el primer tipo, incluye la *relación personal*, que clasifica los seres en el enunciado según las tres personas del discurso; y la *relación de cantidad*, que distingue los seres según su número (singular o plural) cuando son contables, o según “la cantidad de materia homogénea” (1858: 33) cuando son incontables.

REFEREN- CIA DE LAS IDEAS AL QUE HABLA	DE LOS SE- RES AL QUE HABLA	Relación personal	Primera persona		La persona que habla.
			Segunda persona		La persona a quien se habla.
			Tercera persona		La persona o cosa distinta de la primera y la segunda persona.
		Relación de cantidad	Número	Singular	Muchedumbre de seres individuales de la misma especie.
				Plural	
	Copia		Cantidad de una materia homogénea.		
	DE LAS AC- CIONES AL QUE HABLA	Tiempo	Una acción enunciada es respecto del tiempo en que se habla:	Presente	
				Pasado	
				Futuro	
		Realidad	La acción enunciada se representa como:	Real	
Posible					
Necesaria					
Espacio	La acción enunciada es cercana o lejana respecto del que habla.				
Magnitud	La mayor o menor intensidad o frecuencia de una acción.				

Tabla 2: Relaciones gramaticales: la referenica de las ideas al hablante.

El segundo tipo de relación, que une las acciones con el hablante, comprende una clasificación de cuatro tipos: el *tiempo*, que es determina si la acción enunciada es presente, pasada o futura respecto del tiempo en que se habla; la *realidad*, que presenta la acción como real, posible o necesaria; el *espacio* que establece si “la acción enunciada es cercana o lejana respecto del que habla”; y la *magnitud*, que determina “la mayor o menor intensidad o frecuencia de una acción” (1858: 36). En cuanto a esta clasificación, que ciertamente proviene de la gramática de Becker, más allá del tipo de información semántica que considera, resulta interesante porque plantea una ruptura respecto de la tradición gramatical local. En efecto, algunas de estas nociones, como el *tiempo* o la *realidad*, suelen ser descriptas como accidentes de alguna clase de palabra y no en relación con la persona de la enunciación.

Reflexiones finales

Publicada en 1858, cinco años antes de la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional, la obra de Bode anticipa la preocupación por la renovación de los métodos didácticos para la enseñanza de la gramática en el nivel medio. Desde un planteo que busca introducir las categorías provenientes de la gramática histórica y comparada, y que abreva fundamentalmente en la teoría gramatical de Becker (1829), la propuesta de Bode presenta una modelización de la gramática castellana que marca un quiebre con la tradición precedente. Sus innovaciones pueden ponderarse sobre todo en dos sentidos. Desde el punto de vista didáctico, su intento de presentar la estructura gramatical de la lengua con arreglo a la perspectiva organicista del lenguaje le permite abandonar la clásica organización macroestructural basada en las cuatro partes de la gramática. Frente a ella, Bode propone, en cambio, una organización expositiva de carácter lineal que despliega las categorías y clasificaciones en un orden de complejidad ascendente.

Desde el punto de vista teórico, indesligable del anterior, la obra asume también un carácter peculiar. Como consecuencia de su intención de reducir todas las clasificaciones a un único criterio derivado de las relaciones gramaticales, Bode procura en algunas partes de su obra refundir las categorías de la gramática general con las de la gramática grecolatina. Tal es el caso, por ejemplo, de la asimilación de la relación complementativa y el concepto de régimen, o de la reformulación de la concordancia como expresión de la relación predicativa o atributiva. Finalmente, la introducción del concepto de flexión, fundamental para explicar los dos tipos de relaciones gramaticales que organizan la obra, facilita una conexión entre las categorías semánticas propias del logicismo y la descripción formal de la lengua enriquecida por la lingüística histórico-comparativa. En este punto, del que constituye un ejemplo su caracterización de la oración como una relación predicativa expresada en la flexión verbal, Bode anticipa una tendencia que será asimilada por la gramática escolar argentina durante las dos décadas siguientes, como consecuencia de la incorporación de Andrés Bello al canon gramatical escolar.

Referencias

ARNAULD, Antoine y LANCELOT, Claude. **Grammaire générale et raisonnée de Port Royal**. Genève: Slatkine Reprints, 1980 [1660].

- ARNOUX, Elvira. Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). **Estudio glotopolítico**. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008.
- _____. La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa. In: **Histoire, Epistémologie, Langage**: La linguistique hispanique aujourd’hui. 34/2 p. 43-61, 2012.
- _____. La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. 7: 2, p. 41-61. 2015.
- BECKER, Karl Ferdinand. Organism der Sprache als Einleitung zur Deutschen Grammatik. **Deutsche Sprachlehre I**. Frankfurt am Main: 1827.
- _____. **Deutsche Grammatik. Deutsche Sprachlehre II**. Frankfurt am Main, 1829.
- _____. **Schulegrammatik der Deutschen Sprache**. Frankfurt am Main, 1831.
- _____. **Ausführliche Deutsche Grammatik als Kommentar dere Schulgrammatik**. Frankfurt am Main: 1836-1839.
- BODE, L. J. **Nociones fundamentales de gramática**. Compiladas según los principios de la gramática histórica y comparativa e ilustradas con ejemplos tomados del Español, Frances, Ingles, Aleman y Latin. Buenos Aires: Imprenta y Litografía de Bernheim, 1858
- CALDERÓN, Juan. **Análisis lógica y gramatical de la lengua española**. Madrid: León Pablo Villaverde, 1843.
- CALERO VAQUERA, María Luisa. 1986. **Historia de la gramática española (1847-1920)**: de A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos, 1896.
- _____. Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el *Tratado* (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera. ED.UCO: Revista de Investigación Educativa. N. 3, p. 27-39, 2008.
- _____. Apuntes sobre el *Curso gradual de gramática castellana* (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. V. I, n. 2, p. 151-174, 2009.
- CATALÁ CODINA, José. **Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana**. Buenos Aires: Imprenta de Expósitos, 1821.
- CHEVALLARD, Yves **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1991.
- CHISS, Jean-Louis. La grammaire entre théorie et pédagogie. **Langue Fran-**

- çaise. n. 41, p. 49-59, 1979.
- DU MARSAIS, Cesar Chesneau. **Logique et principes de grammaire**. París: Briasson/Le Breton/Herissant Fils, 1769.
- DUSSEL, Inés. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- EMBAJADA DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA. **Argentina-Alemania**. Un recorrido a lo largo de 150 años de relaciones bilaterales. 2007. Disponible en www.buenos-aires.diplo.de. Fecha de consulta: 24 sep. 2019.
- GARCÍA FOLGADO, María José. La gramática española y su enseñanza entre dos siglos: Diego Narciso Herranz y Quirós. **Moenia**. Revista Lucense de Lingüística e Literatura. n.13, p. 385-399, 2007.
- _____. Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817). In: Encinas Manterola, Ma. T. et alii. (Eds.): **Ars longa: diez años de AJIHLE**. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, v. II, p. 663-678, 2010.
- GARCÍA FOLGADO, María José y TOSCANO Y GARCÍA, Guillermo. **Enseñar y aprender a expresar el discípulo sus pensamientos': la gramática general en la escuela argentina**. Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. 19 al 21 de abril de 2017.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano. La enseñanza del castellano en la Argentina de finales del XIX y principios del XX. Textos recomendados y actitudes en torno a la lengua. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. v. 9, n.1, p. 43-58, 2017.
- GÓMEZ ASECIO, José Jesús. **Gramática y categorías gramaticales en la tradición española (1771-1847)**. Salamanca: Ediciones Universidad, 1981.
- HERRANZ Y QUIRÓS, Diego N. **Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas**. Buenos Aires: Imprenta Argentina, 1830.
- LEPINETTE, Brigitte. Le 'détournement' de la grammaire générale dans la grammaire pédagogue française éditée en Espagne au XVIIIe siècle. **Théâtre**: Revista Complutense de Estudios Franceses. n. 11, p. 523-538, 1997.
- LIDGETT, Esteban. Los inicios de la gramática histórica en la Argentina: un estudio sobre la *Gramática histórica de la lengua castellana (1900)* de Baldmar Dobranich. In: BATTANER MORO, Elena, CALVO FERNÁNDEZ, Vicente y PEÑA JIMÉNEZ, Palma. **Historiografía lingüística: líneas actuales**

- de investigación. Münster: Nodus Publikationen. vol. 2, p. 549-558, 2012
- _____. **Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)**. 2015. 289 fls. Tesis doctoral - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- _____. La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936). **Boletín de Filología**. 52:2, p. 119-145, 2017.
- _____. Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el *Curso gradual de gramática castellana* de Isaac Larraín (1881). In: **Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística**. n. 12, p. 123-153, 2018.
- PUIGGRÓS, Adriana. **Que pasó en la educación argentina**. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2002.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra, 1870.
- SENILLOSA, Felipe. **Gramática española ó principios de la gramática general aplicados á la lengua castellana**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1817.
- STAMMERJOHANN, Harro (ed.). **Lexicon grammaticorum**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2009.
- SWIGGERS, Pierre. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: Vila Rubio, N. (ed.). **Lengua, Literatura y Educación en la España del Siglo XX**. Berlín: Peter Lang. pp 15-39. 2012.
- TOSCANO Y GARCÍA, Guillermo y GARCÍA FOLGADO, María José. Los textos de gramática en la escuela argentina (1863-1900). **Escribas, Revista de Letras**. VII, p. 27-54, 2012.
- _____. La lengua y los maestros: las 'Gramáticas' de Gregorio Martí (1876 y 1877). **Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft**. 25.2, p. 221-246, 2015.
- _____. La enseñanza de la sintaxis en la gramática de René Bastianini. **Bulletin of Hispanic Studies**. 94.6, p. 557-574, 2017.
- VERMEREN, PATRICE. **Amadeo Jacques: el sueño democrático de la filosofía**. Buenos Aires: Colihue, 1998.
- ZAMORANO AGUILAR, Z. La investigación con series textuales en historiografía de la gramática: a propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**. n. 22, p. 149-170. 2013.

Recebido em 16 de novembro de 2019.

Aceito em 23 de janeiro de 2020.

CONSIDERAÇÕES PARA A HISTÓRIA DO ENSINO DA GRAMÁTICA, EM PORTUGAL: DA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉC. XIX À PRIMEIRA DO SÉC. XXI

CONSIDERATIONS REGARDING THE HISTORY OF GRAMMAR TEACHING IN PORTUGAL: FROM THE LAST DECADE OF THE 19TH TO THE FIRST DECADE OF THE 21ST CENTURY

Manuela Tender

Centro de Estudos em Letras
Assembleia da República
manuelatender@gmail.com

Carlos Assunção

Centro de Estudos em Letras
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
cassunca@utad.pt

RESUMO: Este texto tem por objetivo nuclear identificar o lugar que a gramática tem ocupado nos textos programáticos do último século, nomeadamente pela referência ao seu relevo, à metodologia do seu ensino-aprendizagem e aos materiais indicados para apoiar esse processo. Faremos, assim, uma digressão pelos textos que historicamente foram constituindo a disciplina no último século, delimitando nos conteúdos que lhe foram sendo associados os aspetos mais importantes referentes à gramática, quer a metodologia do seu ensino-aprendizagem, quer os materiais indicados para os alunos. Na conclusão, para além de uma sistematização do que foi tratado, far-se-á uma breve referência à tentativa recente de reabilitação da gramática, através da menção a investigadores das áreas da linguística, da Literatura e da Didática.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática; programas de português; ensino

ABSTRACT: The main objective of this text is to identify the place that grammar has occupied in the programmatic texts of the last century, namely by reference to its relevance, the methodology of its teaching / learning and the materials indicated to support this process. Thus, we will digress through the texts that have historically constituted the disci-

pline in the last century, delimiting in the contents that have been associated with its most important aspects relating to grammar, both the methodology of its teaching/learning and the materials indicated for the students. In conclusion, in addition to systematising what was discussed, a brief reference will be made to the recent attempt to rehabilitate grammar, by referring to researchers in the areas of linguistics, literature and didactics.

KEYWORDS: Grammar; programs of Portuguese; teaching

Introdução

O lugar da gramática no programas de Língua Portuguesa/Português, sobretudo depois de 1974, tem sido alvo de diversas reflexões no decurso do tempo por autores como Brito (1999), Reis & Adragão (1990) Vilela (1993), Castro (1989, 1990, 1995, 2005), (Barbeiro (1991, 1993, 1999), Figueiredo (1999, 2005), Sousa (2000), Duarte (1992, 1997, 2001), Costa (2008), entre muitos outros.

Uma das dimensões mais importantes da disciplina de Língua Portuguesa/Português, em particular no Ensino Básico, é o ensino da gramática ou, como é designado pelos textos programáticos, a partir do séc. XX, o *funcionamento da língua*.

Que lugar tem ocupado a gramática nos textos programáticos durante o último século, tendo em conta a análise de conteúdo de programas, sobretudo para concluir do relevo, das metodologias associadas ao seu ensino-aprendizagem e da indicação de materiais associados ao seu uso?

A resposta a esta questão permitir-nos-á mostrar como o lugar ou o relevo da gramática nos textos programáticos não foi sempre o mesmo: por vezes a gramática ocupou um lugar central, outras vezes um lugar mais periférico, destacando-se uma significativa desvalorização da gramática no pós-25 de Abril. Esta valorização ou desvalorização do estudo da gramática surge associado a diferentes conceções da disciplina de Língua Portuguesa/Português ou do próprio processo de ensino-aprendizagem, influenciadas sobretudo por fatores de ordem política e ideológica.

Quanto às metodologias de abordagem da gramática propostas por alguns textos programáticos, procuraremos constatar se predomina uma abordagem a partir da análise do uso e das manifestações da língua (sobretudo escritas) para a sistematização das regras no final, ou se os textos programáticos também

consideram a possibilidade do percurso inverso (da explicitação da norma para a sua exercitação).

Quanto aos materiais associados ao ensino-aprendizagem da gramática, procuraremos verificar se alguns textos programáticos consideraram o uso do compêndio de gramática ou da gramática descritiva da língua como obrigatório e importante ou se os indicam como materiais de consulta, ou mesmo, ainda, se proibiam o seu uso, podendo estabelecer-se um paralelo entre estas opções e a maior ou menor valorização da gramática nos textos programáticos.

1. A gramática nos programas da disciplina de língua portuguesa/português: 1895-1974.

A *Revista dos liceus*, n.º 4 e 5, de setembro e outubro de 1895, apresenta os programas das diversas disciplinas que integravam o currículo, de acordo com o plano dos decretos de 22 de dezembro de 1894 e de 14 de agosto de 1895. Relativamente à designação da disciplina que nos ocupa, ela designava-se “Lingua e Litteratura Portugueza” e a primazia é dada, logo no final do programa do I ano do Ensino Liceal, ao texto, constituindo o estudo da gramática um contributo subsidiário para a compreensão dos textos, num percurso que parte do uso para a explicitação da norma, numa aprendizagem gradativa, do mais simples para o mais complexo, onde a consideração do desvio à norma ou “erro” deve orientar a abordagem dos conteúdos gramaticais:

Todo este ensino deve ter por ponto de partida os textos, não o compendio de grammatica; tambem não deve pretender de modo nenhum esgotar as particularidades grammaticaes, mas continuar e completar-se nas classes seguintes. É mister insistir sempre nas fôrmas e construcções em que o erro apparece mais (1895: 139). Na exposição do programa da disciplina, é recorrente a seguinte estrutura até final do V ano (correspondente ao nono ano actual): “Leitura” → “Instrução moral derivada dos textos” → “Particularidades grammaticaes dos textos lidos” → “Reprodução oral” → “Exercicios escriptos”.

A rubrica “Particularidades grammaticaes dos textos lidos” integra os conteúdos a serem leccionados em cada ano, por exemplo, no II ano refere:

Continuação dos exercicios da classe I. Quadro dos principaes adverbios, proposições e conjuncções. A interjeição. Desenvolvimento da concordancia, insistindo principalmente nos casos ambiguos e n’aquelles em que mais vulgar é o erro. Coordenação das proposições. Distincção das proposições subordinadas em subs-

tantivas, adjectivas e adverbias. Modificações lexicologicas e syntaticas nos textos, sem alteração de sentido. [...]. (Exercícios graduados, não complicados, que se continuarão nas classes seguintes) (1895: 139-140).

De salientar a importância atribuída ao (mau) uso da língua e à função normativa e normalizadora da escola, bem como a incidência na formação moral e cívica (“Instrução moral derivada dos textos”), patente em muitos programas da disciplina, reveladora de uma concepção da disciplina como veículo de uma ideologia dominante e do texto como “pretexto” para a formação moral das novas gerações.

Em “Observações”, nos mesmos programas, já aparece assumida a necessidade de se desenvolver no âmbito desta disciplina as competências de comunicação oral e escrita a par do conhecimento e da reflexão sobre o funcionamento da língua (nomeadamente sobre a morfologia e a sintaxe). De notar novamente a dimensão ideológica do ensino no “desenvolvimento do sentimento nacional”:

O ensino da lingua nacional nas primeiras cinco classes [do ensino liceal] deve ministrar, aos alumnos, a capacidade de ler e fallar com correcção: o conhecimento desenvolvido da morphologia (descriptiva) e do essencial da syntaxe portugueza, facilidade e firmeza na escripta, em breves redacções do genero epistolar e descriptivo, em relações sobre materia da experiencia propria dos alunos, ou reproduções, com variantes, de escriptos alheios; noções elementarissimas das formas poéticas, dos principaes generos litterarios: primeiro incentivo ao gosto pela litteratura e pelo desenvolvimento do sentimento nacional (1895: 145).

Relativamente à metodologia a utilizar no ensino da gramática, este programa sublinha que “a leitura é o ponto de partida de todos os exercicios. A grammatica, os elementos da poetica, da estylistica, da historia litteraria, são todos ensinados em ligação com a leitura, o que não exclue recapitulações por onde se completem com exemplos novos os quadros dos conhecimentos indispensaveis” (1895: 145).

Refere ainda, de forma bem expressiva, como deve (e como não deve) ser ensinada a gramática, rejeitando a memorização mecânica e defendendo a apropriação e a sistematização das regras a partir do uso:

o methodo inductivo ou heuristico, recommendado, não regeita a mnemonisação

de regras bem formuladas e de determinados paradigmas, mas torna-a inútil na maior parte dos casos; excluir-se-ha, todavia, absolutamente, a mnemonisação mecânica de tais regras e paradigmas. É mister não obrigar o alumno a dizer seguidas de cór as regras syntaticas; cada regra será objecto de uma interrogação particular, pelo menos. (1895: 146).

Uma outra particularidade deste texto programático consiste na indicação, no final, da relação dos livros adotados para estes níveis de ensino. A disciplina de “Lingua e Litteratura Portugueza”, de acordo com plano dos decretos de 22 de Dezembro de 1894 e de 14 de Agosto de 1895, tinha dois livros adotados, pela ordem que se segue:

- *Grammatica portugueza elementar*, de A. Epiphany da Silva Dias, nova edição de 1894, Lisboa;
- *Nova selecta portugueza*, de J. M. Moreira e J. M. Correia, 2. ed., Porto (1895: 293).

Isto é, o aluno deveria possuir ambos os instrumentos de trabalho: a seleta que lhe possibilitaria o acesso aos textos e a gramática que lhe permitiria aceder ao conhecimento das regras de funcionamento da língua.

Nos textos programáticos apresentados no Decreto n.º 3 de 3 de Novembro de 1905, referentes também ao ensino liceal, a disciplina, que passa a ser designada de “Português”, volta a integrar como conteúdo fundamental o estudo da gramática que pode ser motivado, para além da leitura dos textos, pela consideração do uso (no programa referente à II classe liceal, lê-se: “continuação do estudo das regras grammaticas ensinadas por meio da leitura e do uso”).

Quanto às finalidades da disciplina para o Curso Geral (atual 9º ano), considera-se que “todo o ensino do português, nas duas secções do curso geral, deve visar especialmente à leitura inteligente e bem accentuada dos textos e ao uso correcto da língua, oral e escrita. Na 4.ª e 5.ª classe o professor devera também conseguir que os alumnos adquiram noções elementares, mas exactas, das differentes phases da nossa historia litteraria”.

Novamente se referem os livros adotados para o ensino da disciplina, mas não surgem especificados com o nome dos autores ou o título. Mais uma vez a gramática é o primeiro livro a ser indicado: “1) Uma grammatica para as cinco primeiras classes, em dois volumes, servindo o primeiro para as três primeiras classes e o segundo para as duas seguintes. Cada volume será vendido separadamente. 2) Uma selecta para as três primeiras classes. 3) Uma selecta para a 4.ª e 5.ª classe. 4) Uma grammatica historica, devidamente documentada, para

a 6.^a e a 7.^a classe. 5) Edições escolares de autores portugueses”.

Nas “Observações” que se seguem à enunciação do programa referente à III classe, diz-se o seguinte: “No livro de grammatica serão expostos os principios grammaticaes com a maior simplicidade e clareza, com intuito meramente pratico sem classificações minuciosas, nem termos que estejam fora do uso comum”. E nas “Observações” que surgem após a apresentação do programa da V classe, lê-se: “O estudo da grammatica será feito desde o principio sobre exercicios de versão de latim para portugûes e de portugûes para latim, e terá apenas o desenvolvimento necessario para a comprehensão grammatical d’elles. No livro de exercicios, alem dos destinados ao estudo da flexão nominal e verbal nas duas classes, haverá uma colecção ordenada de pequenos trechos, em latim e portugûes, adequados à exemplificação das regras grammaticaes e em ligação com os costumes e historia dos gregos e romanos; e ainda trechos simples do Cornelio Nepos e fabulas de Phedro”.

No Decreto n.º 5:002, de 27 de Novembro de 1918, em que se procede a uma reformulação dos programas das diversas disciplinas que integravam o currículo, operando uma redução dos conteúdos¹, aponta-se o objetivo da disciplina de Português: “o ensino do Português tem por objectivo adquirir o uso correcto, oral e escrito, da língua; o conhecimento geral da sua índole e evolução e da sua elaboração literária, baseada na leitura; o desenvolvimento, pelo mesmo meio, do sentimento estético do aluno, da sua actividade moral; o avigoramento progressivo do sentimento nacional”.

Já no programa da disciplina de Português referente à I classe do Curso Geral da Instrução Secundária, o ensino da gramática continua subordinado à leitura/interpretação dos textos: “estudo gramatical sôbre os textos lidos; classificação das palavras; flexão dos nomes, pronomes, dos verbos regulares e dos chamados irregulares mais vulgares; estudo elementaríssimo da composição e derivação; coordenação e subordinação; distinção das proposições principais, subordinadas e coordenadas; elementos essenciais da proposição; verbos transitivos e intransitivos; complemento directo e indirecto”.

Nas “Instruções” que se seguem à formulação do Programa da I e II classes, podemos verificar que a leitura continua a ser o elemento central, relacionado com os “fins educativos do ensino”, a gramática tem de novo um carácter subsidiário à compreensão e interpretação dos textos, fundamentalmente escritos, e o seu ensino-aprendizagem passa a ser feito sem o uso de um

¹ É o próprio texto programático que refere essa redução: (“O Govêrno [...] reduziu quanto possível as matérias obrigatórias dos programas das várias disciplinas”).

compêndio, mas com recurso a um “caderno de gramática” feito pelo aluno sob a orientação do professor:

O ensino da língua portuguesa nas duas primeiras classes deve ser feito de maneira que o aluno adquira o seu uso correcto e relativamente fácil e seja habituado a entrar na compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da leitura dos bons autores. É indispensável que o professor se demore a corrigir os defeitos de linguagem dos alunos e exija dêles a leitura correcta, inteligente e sentida dos trechos cuja escolha deve ser feita por tal forma que nenhum deixe de ser apropriado à idade dos alunos e, consequentemente, de interessá-los e de servir os fins educativos do ensino. [...]. A análise gramatical e a análise lógica, feitas com sobriedade, guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos. A aquisição gradual do vocabulário e o estudo do significado das palavras e das frases acompanharão constantemente estes exercícios, como, em geral, todos os outros trabalhos da aula. [...]. O estudo da gramática será feito sem o auxílio de qualquer compêndio. Exemplos encontrados nos textos e outros preparados pelo professor serão a base dêste ensino, que nunca deixará de ser feito por processos indutivos. A sistematização aparecerá oportunamente, sendo então de grande proveito o uso do caderno de gramática, feito pelo aluno sob a direcção do professor. Não serão admitidas definições.

De referir ainda que na III classe (correspondente ao actual 7º ano) já se apela à “sistematização do estudo das generalidades da gramática portuguesa feito nas classes precedentes” e à “continuação do estudo das mais importantes particularidades gramaticais dos textos”, às “modificações morfológicas e sintácticas” e à “continuação do estudo da composição e derivação”, bem como ao estudo das conjugações perifrásticas e a um “estudo muito elementar da fonética”.

Na IV classe, continua a apelar-se à explicação das “particularidades gramaticais dos textos” e à “continuação do estudo da gramática, como na classe antecedente, com as observações a que o estudo do latim dá ensejo”. Na V classe, último ano do Curso Geral da Instrução Secundária (correspondente ao actual 9º ano), o programa apela apenas à “sistematização do estudo da gramática feito nas classes antecedentes”, não havendo conteúdos gramaticais a serem introduzidos pela primeira vez, o que significa que toda a matéria gramatical era abordada até à III classe, na IV classe apenas se insistia mais na gramática histórica em relação com o estudo do latim.

Quanto à metodologia de ensino da gramática, nas “Instruções” que se

seguem à apresentação do programa das III, IV e V classes, volta novamente a admitir-se o uso de um compêndio para o ensino-aprendizagem da gramática e preconiza-se uma abordagem integrada dos conteúdos, procedendo-se a ampliações sucessivas de ano para ano, num percurso ainda intuitivo, partindo do uso e da análise das particularidades gramaticais dos textos que funcionam como exemplo/pretexto para a formulação das regras gramaticais:

o estudo da gramática, sem deixar de ser intuitivo, pode ser auxiliado por um compêndio. [...]. O ensino da língua portuguesa deve ser feito nas diversas classes em sucessivas ampliações; por isso, nenhum assunto tratado numa classe pode considerar-se estranho ao ensino das seguintes, nem é conveniente que o professor o retome sem o apresentar sob um aspecto novo, nem que o considere sabido pelos alunos sem verificar frequentemente que eles o não esqueceram.

O programa das VI e VII classes do Curso Complementar de Ciências apela à “análise gramatical, lógica e literária dos textos” e à “revisão da gramática da língua estudada durante o curso geral” à qual se acrescenta o “conhecimento das palavras latinas e gregas mais usadas na formação do vocabulário português e na nomenclatura das Ciências”.

As “Instruções” sobre este programa são suficientemente elucidativas sobre os objetivos do ensino-aprendizagem da disciplina neste curso complementar:

O estudo da língua e literatura portuguesa no curso complementar de Ciências tem por fins especiais: consolidar os conhecimentos adquiridos pelo aluno nas classes do curso geral sobre a gramática da língua; habituá-lo a redigir com maior facilidade e correção, completar e sistematizar os estudos literários feitos nas classes antecedentes. Por isso o professor, tendo em consideração o tempo destinado às aulas de português, a necessidade de deixar aos alunos, em casa, o tempo indispensável para o estudo das disciplinas que neste curso são as principais e a própria índole do curso, limitar-se-á, no estudo da gramática, a revisões sistematizadas, escolherá os assuntos para os exercícios de redação as mais das vezes fora da história literária, não obrigará os alunos a leituras em casa, escolherá para as leituras a fazer na aula as obras que melhor definam as épocas literárias.

Por sua vez, o programa para as VI e VII classes do Curso Complementar de Letras, para além da referência comum da “análise gramatical, lógica e literária dos textos”, integra também como conteúdos a “gramática da língua, compreendendo noções de gramática histórica, deduzidas do estudo dos tex-

tos. Leis gerais da transformação do latim no português. Formação do léxico português”.

As “Instruções” referentes a este programa são elucidativas sobre os objetivos da disciplina neste curso complementar de Letras:

O professor terá em consideração que é nesta altura do curso secundário que os alunos melhor poderão sistematizar, consolidar e desenvolver os estudos que realizaram no curso geral; que é no curso complementar de letras que o estudo da língua e da literatura portuguesa pode ter o máximo desenvolvimento compatível com a índole do ensino secundário, e que, nesta como em nenhuma outra disciplina, deve haver, além do propósito de transmissão do saber, o da formação moral e intelectual do aluno. Por isso exigirá dos alunos a prática correcta e fácil da língua falada e escrita, em que foram adestrados durante o curso geral; sistematizará e aumentará os elementos que foram adquirindo para o estudo filológico, que nestas classes têm especial importância; dar-lhes há [sic] o conhecimento da história da literatura, apurando neles o sentimento estético, que as leituras feitas nas classes precedentes devem ter suscitado e desenvolvido. [...] O estudo filológico da língua apoiar-se há [sic] sempre sobre a leitura dos textos. O assunto principal das aulas práticas de português será a leitura dos textos mais difíceis e a de composições literárias da era medieval, que deverá ser repetida na classe VII com intuítos filológicos. O professor aproveitará constantemente os conhecimentos que os alunos têm da língua latina.

O Decreto n.º 12:594, de 2 de Novembro de 1926, apresenta novos programas para o “Curso dos Liceus”. A enunciação dos conteúdos gramaticais é novamente precedida da expressão “estudo gramatical sobre os textos lidos”. Segue-se a enumeração dos conteúdos a abordar nas I e II classes. Na III classe já se propõe a “sistematização do estudo das generalidades da gramática”. Em “Observações” sobre o programa destas três primeiras classes, afirma-se que

O ensino da língua portuguesa nestas classes deve ser feito de maneira que ministre ao aluno a capacidade de a ler e falar com correcção, habilitando-o a entrar na compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da leitura dos bons autores. O professor deve corrigir os defeitos de linguagem dos alunos, exigirá deles a leitura correcta, inteligente e sentida dos trechos, cuja escolha será feita por forma que nenhum deixe de ser apropriado à idade dos alunos e, conseqüentemente, de interessá-los, de servir os fins educativos do ensino [...]. O texto será o centro de todos os exercícios. A análise gramatical e a análise lógica, feitas com sobriedade,

guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos. A aquisição gradual do vocabulário e o estudo do significado das palavras e das frases acompanharão constantemente estes exercícios, como, em geral, todos os outros trabalhos da aula. [...]. O estudo da gramática será feito por processos indutivos, servindo-lhe de base exemplos encontrados nos textos e outros preparados pelo professor. A sistematização aparecerá na 3.^a classe, sendo então permitida a adopção de um epítome de gramática, se o professor não preferir recorrer ao uso do caderno de gramática, feito pelo aluno sob a sua direcção, desde a 1.^a classe. O professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno: o comentário breve, que é sempre o mais profícuo, feito na presença dos alunos, é semente que cai em terreno próprio e que a todo o tempo é produtiva. [...] para o estudo em casa poderá reservar-se a cópia de exercícios já corrigidos, a transcrição, para os cadernos, dos exemplos que o professor tiver escolhido para o estudo gramatical e das regras dêles induzidas e a leitura de trechos já dados na aula.

Para as IV e V classes já não são enunciados conteúdos gramaticais específicos, apenas a expressão vaga “Continuação do estudo da gramática com as observações a que o estudo do latim dá ensejo”. Em “Observações” respeitantes a estas duas classes reitera-se a seleção metodológica de abordagem da gramática (método indutivo) e admite-se novamente a possibilidade de se utilizar um compêndio no seu ensino-aprendizagem:

O estudo da gramática, sem deixar de ser indutivo, pode ser auxiliado por um compêndio elementar, se o professor não lhe preferir o caderno organizado pelo próprio aluno. [...] O ensino deve ser feito nas duas classes em sucessivas ampliações; por isso, nenhum assunto tratado numa classe pode considerar-se estranho ao ensino da outra, nem é conveniente que o professor o retome sem o apresentar sob um aspecto novo, nem que o considere sabido pelos alunos, sem verificar freqüentemente que êles o não esqueceram.

Este programa indica também os livros a utilizar no ensino do Português:

- *Epítome de gramática*, para a III classe;
- *Selecta Literária*, para as IV e V classes;
- Edição escolar de *Os Lusíadas*, para as IV e V classes;
- *Livro de Leitura*, para as I, II e III classes.

Note-se que se propõe o *Epítome de gramática* apenas para a III classe,

mas nas duas classes anteriores preconiza-se a utilização de um caderno de gramática organizado pelo aluno sob a orientação do professor.

A alteração curricular de 1926 propõe a criação de “Cursos Preparatórios para a Instrução Superior” (Curso de Letras e Curso de Ciências), em vez das VI e VII classes da Instrução Secundária Liceal dos planos curriculares anteriores. Na apresentação da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa do Curso de Letras continua a verificar-se a centralidade do texto escrito e a propor-se a mesma análise gramatical, lógica e literária dos textos. Refere-se também como conteúdo a “gramática da língua, compreendendo noções de gramática histórica, deduzidas do estudo dos textos; leis gerais da transformação do latim no português. Formação do léxico português”.

Em “Observações” respeitantes a esta disciplina podem ler-se algumas afirmações presentes em programas anteriores sobre os objetivos atribuídos à disciplina, sobre o método de abordagem da gramática e sobre os materiais a utilizar nessa abordagem:

O professor terá em consideração que é nesta altura do curso secundário que os alunos melhor poderão sistematizar, consolidar e desenvolver os estudos que realizaram no curso geral; que é no curso preparatório de letras que o estudo da língua e da literatura portuguesa pode ter o máximo desenvolvimento compatível com a índole do ensino secundário, e que nesta, como em nenhuma outra disciplina, deve haver, além do propósito da transmissão do saber, o da formação moral e intelectual do aluno. Por isso exigirá dos alunos a prática correcta e fácil da língua falada e escrita em que foram adestrados durante o curso geral; sistematizará e aumentará os elementos que foram adquirindo para o estudo filológico, que nestas classes têm especial importância; dar-lhes há [sic] o conhecimento da história e da literatura, apurando nêles o sentimento estético que as leituras feitas nas classes precedentes devem ter suscitado e desenvolvido. [...] O estudo filológico da língua apoiar-se há sempre sôbre a leitura dos textos. O professor aproveitará constantemente os conhecimentos que os alunos têm das outras línguas vivas e da língua latina, e fornecer-lhes há os elementos indispensáveis para que possam ler, escrever e compreender o significado das raízes e palavras gregas que entram mais freqüentemente na formação do léxico português, que lhe deverá merecer especial atenção. Adotar-se há para o ensino nesta classe um livro de gramática com o conveniente desenvolvimento.

Como livro a adotar surge apenas a indicação “Gramática Portuguesa”,

sem indicação de autor(es). Em nota diz-se que “é facultativo o uso de uma Crestomatia Arcaica”.

Em 26 de Agosto de 1930 é publicado o Decreto n.º 18: 779 que, alegando a falta de rendimento verificada no ensino secundário (para a qual são aventadas algumas justificações possíveis), propõe uma nova reorganização dos planos curriculares. Reconhece-se, no início do referido Decreto, que se tem dado, “no curso geral, excessivo desenvolvimento a algumas disciplinas, com prejuízo de outras que mais concorrem para a realização dos objectivos dêste ensino, e nomeadamente à custa do ensino da língua nacional, que deve merecer as maiores atenções” (sublinhado nosso).

Este Decreto propõe-se resolver os problemas que afetam o ensino secundário através de algumas medidas como a redução do número de disciplinas de cada classe e o restabelecimento de um equilíbrio entre o ensino das ciências e o das humanidades e ainda melhorar as condições do ensino da língua materna, pois admite-se que eram gerais os clamores contra “as deficiências com que os nossos estudantes saem do ensino secundário, no respeitante à sua cultura humanística, e até no que respeita ao uso, oral e escrito, da própria língua, sucedendo termos dado ao estudo das disciplinas chamadas

científicas um desenvolvimento que elas não atingem nas organizações do ensino secundário, havidas por melhores”.

O mesmo Decreto n.º 18:779 admite “a necessidade de melhorar nos liceus o ensino das humanidades, e nomeadamente o da língua portuguesa”, pelo que se propõe fazê-lo através do aumento da carga horária da disciplina de Português. O que acontece, porém, não é isso: comparando a carga horária semanal atribuída por esta reestruturação curricular à disciplina de Português com a que lhe era atribuída no já referido “Regulamento Geral de Instrução Secundária” de 14 de Agosto de 1895, obtemos os seguintes resultados:

Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V	Classe VI	Classe VII
6	6	3	3	4	4	4

Tabela 1: Carga horária semanal atribuída à disciplina de “Lingua e Litteratura Portugueza” em 1895.

Isto é, em 1895 eram atribuídas seis horas semanais à disciplina de “Lingua e Litteratura Portugueza” nas classes I e II; três horas semanais nas classes III e IV, e quatro horas semanais nas restantes três classes (classes V, VI e VII).

Isto perfazia um total de trinta horas semanais destinadas a essa disciplina ao longo de todo o ensino secundário.

Em 1930, os resultados são diferentes, como pode visualizar-se através da tabela que se segue:

Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V	Classe VI		Classe VII	
					Curso compl. Letras	Curso compl. Ciências	Curso compl. Letras	Curso compl. Ciências
5	5	3	3	3	4	-----	4	-----

Tabela 2: Carga horária semanal atribuída à disciplina de “Língua e Literatura Portuguesa” em 1930.

Assim, em 1930 eram atribuídas cinco horas semanais à disciplina de Língua e Literatura Portuguesa nas classes I e II (menos uma hora semanal em cada classe); eram atribuídas três horas às três classes seguintes: classes III, IV e V (menos uma hora semanal na classe V), eram atribuídas quatro horas semanais apenas aos alunos do Curso Complementar de Letras correspondente às VI e VII classes (igual número ao de 1895 para todos os alunos) e não tinham esta disciplina todos os alunos que optassem pelo Curso Complementar de Ciências. Assim, um aluno que optasse por um Curso Complementar de Letras teria um total de vinte e sete horas semanais da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa na totalidade do ensino secundário (ainda assim, menos três horas semanais do que em 1895) e um aluno que optasse por um Curso Complementar de Ciências teria apenas dezanove horas semanais destinadas à mesma disciplina ao longo de todo o ensino secundário (menos onze horas do que em 1895!). Não se vislumbra, desta forma, neste novo plano curricular, uma melhoria significativa das “condições do ensino da nossa língua” nem a atenção particular ao ensino da língua materna prometidas no texto introdutório.

No seguimento desta reforma curricular, é publicado em 27 de Setembro de 1930 o Decreto n.º 18:885 (no *Diário do Governo*, I Série, n.º 225) que aprova os programas para todas as classes do ensino secundário, para entrarem em vigor a partir do ano letivo de 1930-1931. Na introdução deste Decreto, afirma-se que os programas das duas primeiras classes do curso geral têm carácter acentuadamente prático e o respetivo ensino de humanidades é feito sem latim: “as suas disciplinas fundamentais são o português, em volta do qual se

agrupam as outras disciplinas literárias, e a matemática, que fornece as bases sobre que assenta o estudo das demais. No programa das restantes classes deste curso, a matemática mantém o seu lugar, mas o português cede o passo ao latim, que fica sendo o centro de todos os estudos literários” (curiosamente o plano curricular de 26 de Agosto de 1930 atribui, nas III, IV e V classes do curso geral apenas três horas semanais à disciplina de Português e quatro horas semanais à disciplina de Latim; e no Curso Complementar de Letras (VI e VII classes) atribuem-se quatro horas semanais à disciplina de Língua e Literatura Portuguesa e cinco horas semanais à disciplina de Língua e Literatura Latina).

Quanto à distribuição dos conteúdos gramaticais, destina-se uns “rudimentos de fonética” e de “análise lógica e gramatical” e um “conhecimento prático elementar da morfologia” à classe I, um “estudo elementar de sintaxe” além da “revisão e aplicação constante dos conhecimentos de fonética e de morfologia adquiridos na classe precedente” à classe II.

Em “Observações” sobre o programa destas duas classes, afirma-se que o ensino da língua portuguesa nestas classes deve ser feito de maneira que “ministre ao aluno a capacidade de ler e falar com correcção, habilitando-o a entrar na compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da boa leitura”. Reitera-se a centralidade do texto da antologia nas aulas de Português (“o texto será o centro de todos os exercícios”), e refere-se que “a análise gramatical e a análise lógica, feitas com desenvolvimento proporcional à importância dos assuntos e à capacidade dos alunos, e em íntima ligação uma com a outra, guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos”.

Sobre a metodologia a utilizar no ensino-aprendizagem da gramática, prevalece novamente o método indutivo e mais uma vez se vislumbra o aproveitamento ideológico da aula de Português:

O estudo da gramática será feito segundo a ordem exigida para a melhor inteligência dos textos, e sempre por processos indutivos, servindo-lhes de base exemplos tirados dos textos e outros preparados pelo professor; a sistematização, que irá sendo preparada no decurso do ensino nas duas classes, aparecerá completa no fim da segunda. O uso de Caderno de Gramática merecerá especial atenção ao professor, que dará ao aluno todas as indicações precisas para o seu preenchimento. O programa respeita a terminologia gramatical mais geralmente adoptada: esta deve ser seguida no ensino até que sejam oficialmente ordenadas quaisquer inovações. O professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional

e a formação moral do aluno.

Relativamente ao programa das classes III, IV e V, em “Observações”, afirma-se que o ensino gramatical há de ser feito nestas classes de forma diferente, com outro aspeto e orientação. Isso deve-se à iniciação da língua latina que vai passar a ser o centro de aprendizagem da gramática. Mas aconselha-se também a utilização de uma gramática portuguesa, como livro de consulta, para facilitar a sistematização gramatical:

é o aluno agora iniciado no estudo da língua latina; por isso o ensino gramatical, que nas classes precedentes foi feito com feição inteiramente prática, haverá de ser retomado, com outro aspecto e outra orientação nestas classes. A gramática da língua nacional, que nas primeiras classes foi o centro de todo o ensino gramatical ministrado durante a aprendizagem das línguas, tomará com as outras línguas modernas o seu lugar junto do latim, cuja gramática passará a ser o centro dos estudos desta natureza. Assim o ensino da gramática portuguesa revestirá aquele sóbrio aspecto filológico, que é compatível com o carácter do ensino secundário; e o aluno irá compreendendo como a sua língua, pela quási totalidade do seu léxico e pela sua sintaxe, é bem a filha legítima da latina. Pode o professor continuar a recorrer, no seu ensino, ao *Caderno de gramática portuguesa*; convém, todavia, que habitue o aluno a consultar a *Gramática portuguesa* nestas classes, como livro – completo no seu género de compêndio elementar – em que encontrará, a todo o tempo, um guia seguro na prática da sua língua. É o ensino nestas classes constituído, em grande parte, por sucessivas revisões de matérias dadas nas classes precedentes; os assuntos novos não serão ensinados em separado, antes irão sendo oportunamente enquadrados nelas, a fim de ser facilitada a sistematização gramatical.

Como livros indicados para o ensino da disciplina, na I e II classes é o *Livro de Leitura* e o *Caderno de Gramática Portuguesa*; para as III, IV e V classes a *Selecta Literária*; Edições Escolares e a *Gramática Portuguesa*. Em “Nota” sobre a indicação destes recursos materiais lê-se: “O *Caderno de gramática portuguesa* deve ser organizado por forma que da disposição das matérias resulte a sua sistematização. Deve conter quadros, esquemas, regras, exemplos, etc.; mas há-de ser deixada aos alunos larga iniciativa no preenchimento sob a direcção e vigilância do professor, da parte que lhe é reservada”. E sobre a utilização da *Gramática portuguesa* afirma-se que “será um compêndio de tóda a doutrina gramatical a rever ou a ensinar nas classes 3.^a, 4.^a e 5.^a, disposto pela

ordem lógica dos assuntos, como livro de consulta, que deve ser”.

O Decreto-Lei n.º 27:085, de 14 de Outubro de 1936, estipula que “a análise gramatical e a análise lógica, feitas com desenvolvimento proporcional à importância dos assuntos e à capacidade dos alunos e em íntima ligação uma com a outra, guiarão o aluno na inteligência dos trechos” e apontam-se os “livros para o ensino do Português”, sendo os seguintes: o livro de leitura, o caderno de gramática portuguesa ou epítome de gramática portuguesa e o dicionário da língua portuguesa. Prevê-se, ainda no mesmo Decreto-Lei, que seja o Conselho escolar de cada liceu a “optar entre o uso do Caderno de gramática e o do Epítome de gramática”.

Em 1948, o Decreto n.º 37:112, de 22 de Outubro, apresenta os seguintes livros para o ensino do Português: no 1.º e 2.º anos, “um livro de leitura e um Epítome de Gramática Portuguesa”; no 3.º, 4.º e 5.º anos, uma “selecta literária em dois tomos, um para o 3.º ano, outro para o 4.º e 5.º e uma Gramática Portuguesa”. Assim, mantém-se a indicação de um livro de textos e um material fundamentalmente consagrado ao estudo do funcionamento da língua, um Epítome ou uma Gramática, onde o aluno teria *à mão* as normas de funcionamento da língua. O livro de textos ou selecta literária ou antologia não substitui, neste período, o uso da Gramática, pelo contrário, são vistos como complementares.

Em 1968 surge nova estrutura curricular (definida pelo Decreto-Lei n.º 47 480 de 2 de Janeiro de 1967) que estabelece o início de um novo ciclo de ensino: o ciclo preparatório do ensino secundário (anteriores I e II classes do ensino secundário liceal). A Portaria n.º 23 601, de 9 de Setembro de 1968, apresenta os novos programas para esse ciclo de ensino. No programa da disciplina designada agora como “Língua Portuguesa”, em I, sobre o “valor e finalidade do ensino da língua portuguesa” neste ciclo, salienta-se já a transversalidade da língua portuguesa, a importância de desenvolver as competências de ao nível da oralidade e da escrita (recorrendo a “exercícios estruturais”) e reitera-se novamente a concepção da disciplina como propícia à formação moral e cívica e como veículo ideológico:

cabe agora fomentar o desenvolvimento progressivo, contínuo e aperfeiçoado dessa expressão [da criança], através, quer da sua correcção fonética, morfológica e sintáctica, obtida essencialmente por *exercícios estruturais*, quer do alargamento do vocabulário, e da capacidade de interpretação dos textos e da transmissão oral e escrita do pensamento alheio ou pessoal. É convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado das outras matérias. É uma das razões por que o ensino

da língua pátria ocupa nos planos de estudos dos vários países um lugar de relevo. Mas outras há e de não menor valor: a língua pátria é o principal veículo da cultura, o mais forte elo de uma convivência social e um dos mais importantes vínculos da unidade nacional. Por outro lado, através do seu ensino promove-se o enriquecimento interior da criança, despertam-se-lhe na alma sentimentos de beleza e desenvolvem-se-lhe a sensibilidade e a imaginação. Serve, pois, o ensino da língua pátria objectivos múltiplos, todos conducentes à recta formação do aluno e à sua valorização pessoal e social.

Segue-se a este texto a enunciação de cinco objetivos gerais do ensino da disciplina, três ligados à compreensão e expressão oral e escrita, um ao desenvolvimento do sentido estético e um outro à formação humanista, nacionalista, moral e cristã.

Em II, como “princípios fundamentais de actuação didáctica”, aponta-se já a aula de Língua Portuguesa como momento propício para “aprender a aprender”: o professor deveria reservar espaços para um “estudo dirigido”, ensinando “a estudar com método, a consultar a gramática, a tomar notas, a manusear o dicionário, a planear e a desenvolver as ideias de uma redacção, etc.”. A gramática e o dicionário são concebidos como materiais imprescindíveis para o desenvolvimento das competências de âmbito disciplinar e transversal.

Um outro princípio de actuação didáctica apresentado consiste na interdisciplinaridade, principalmente com disciplinas como a História, Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Desenho. Refere-se também a necessidade de atender à especificidade de cada aluno (meio, sexo, vivências, interesses e gostos pessoais) para a escolha dos textos e das atividades. Estes princípios mantêm a sua atualidade.

No ponto VI (“Noções Gramaticais”), afirma-se a importância da gramática e da reflexão sobre o funcionamento da língua, que se concebe como complementar ao desenvolvimento das competências de oralidade e de escrita:

“embora a finalidade essencial do ensino da língua pátria no ciclo seja, como se acentuou, criar pelo exercício uma aptidão prática para falar, ouvir, ler, escrever e compreender o que se lê e desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de expressão, não se deve pôr de lado a iniciação no hábito da reflexão sobre a estrutura da língua que o aluno fala, lê e escreve. São dois processos que, embora correspondam a duas concepções diferentes do ensino da língua, são perfeitamente conciliáveis e devem ser convenientemente associados”.

A gramática é considerada como “mais um meio para a interpretação e compreensão dos textos”, rejeitando no ensino da gramática as “classificações puramente formalistas” e as “exaustivas e estéreis análises”. Assim, preconiza-se um ensino da gramática “dentro de um critério de exercitação, funcional e indutivo, com o estudo da sintaxe e morfologia em íntima ligação”.

Mantém-se a centralidade do texto escrito e a referência ao compêndio de gramática: “a observação dos textos é a base, sendo o compêndio de gramática sobretudo um livro de consulta”. Os conteúdos gramaticais aparecem agrupados em “*unidades didáticas*”, facilitando “um ensino funcional e estrutural da gramática”. Aponta-se para a utilização de um compêndio de gramática dividido em três partes: uma destinada à sintaxe, outra à morfologia, uma outra a noções de ortografia e pontuação. Institui-se a obrigatoriedade de utilização da terminologia gramatical aprovada, a título experimental, por portaria publicada na 1.^a Série do *Diário do Governo* de 28 de Abril de 1967. Apresenta-se seguidamente uma esquematização programática da matéria gramatical destinada ao primeiro ano e ao segundo e, por fim, a que se destina simultaneamente a ambos, numa lógica de aprofundamento e sistematização progressiva.

O Decreto-Lei n.º 48 547, publicado em 1972, apresenta como “instrumentos didáticos” da disciplina de Português o livro de textos, obras para leitura completa, biblioteca de turma, compêndio de gramática, dicionário e prontuário ortográfico e meios audiovisuais. Trata-se de uma progressiva diversificação de recursos em suportes diversificados.

2.A gramática nos programas da disciplina de língua portuguesa/ português depois de 1974.

Em 1974, decorrente da reorganização curricular pós-25 de Abril, o Despacho 24-A/74 apresenta os programas para o ensino preparatório, a iniciar no ano lectivo 1974/1975, e aponta como “instrumentos didáticos” para a disciplina de Português os seguintes: seletas com textos (sem obrigatoriedade da sua adoção), biblioteca de turma, compêndio de gramática, dicionário e prontuário ortográfico. Acrescenta ainda que “considerando qualquer destas obras como livro de consulta a que o aluno recorrerá para esclarecer uma dúvida ou uma dificuldade, será desejável que haja, em cada aula de Português, pelo menos um dicionário e um prontuário. Quanto ao Compêndio de Gramática, necessário para várias sessões de trabalho, importa que dele existam vários exemplares”. Assim, começa a surgir nesta altura a conceção do Compêndio

de Gramática como uma obra de consulta, não se impondo a obrigatoriedade de aquisição individual.

Um outro texto programático da disciplina de *Português*, publicado em 1975 e destinado ao 7º ano de escolaridade (1º ano do Curso Secundário Unificado), pelo contexto histórico nacional em que foi redigido (pós-25 de Abril) e pelo seu teor de inspiração marxista marca o início de uma nova etapa no sistema educativo português. Elementos como a presença de textos de autores neo-realistas, a estruturação do processo de ensino-aprendizagem a partir de núcleos temáticos, com sugestão de temas ideologicamente marcados (a título de exemplo: “libertação”, “nova sociedade - relações humanas”, “conflitos de trabalho: - lutas; - organizações”, ...) e a criação de um “tronco comum” no Ensino Secundário Unificado, proporcionando a mesma formação a todos os alunos, a escassez de conteúdos gramaticais novos e a ausência de “Indicações Didáticas” (cujo envio posterior foi prometido mas não chegou a acontecer, cf. p. 16 do programa) evidenciam a ruptura com as indicações dos programas anteriores.

Inicia-se com este texto programático uma desvalorização da gramática que vai suscitar fortes críticas por parte de linguistas preocupados com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Logo em 1976, F. Fonseca e J. Fonseca, clamavam no I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português que “a aula de Português é antes de tudo aula de língua”, que o objetivo primário do ensino-aprendizagem do Português é “a sensibilização à língua” e que, em vez dos temas que marcam o texto programático, a aula de Português devia “instituir como tema a própria língua”.

Rejeitando tudo o que era norma, imposição, este período desvalorizou o ensino da gramática e a sua subalternidade torna-se visível nos textos oficiais, não tanto pelo que se afirma, mas pelo que se omite sobre o carácter estruturante do ensino-aprendizagem da gramática, pela escassez de conteúdos gramaticais e pela consideração do Compêndio de Gramática como uma obra de consulta, quando até esta altura ela tinha sido considerada de uso obrigatório e individual.

Uma nova reestruturação dos Cursos Complementares levou à elaboração de novos programas para a disciplina designada ainda de *Português*, homologados por Despacho do SEEBS de 11.08.1978. Estes programas tiveram início no ano letivo de 1978/79, a título experimental. Na “Introdução” ao programa de 10º ano, admite-se incidir particularmente nos seguintes aspetos: “- conhecimento mais completo da Língua e da sua estrutura; - Prática da Língua (oral e escrita); - Aprofundamento da cultura literária através de obras de alguns autores mais representativos da nossa história literária”.

Os conteúdos deste programa reportam-se maioritariamente à língua: a língua e os modernos meios de comunicação; a língua portuguesa e a sua projeção no mundo (no Brasil, nas novas nações de expressão portuguesa); a língua e a sua estrutura (a nível fonológico, a nível morfossintático, a nível semântico); a língua como fonte de recursos estilísticos; a língua e as várias gramáticas (a gramática normativa tradicional – com “referência aos primeiros gramáticos portugueses (Fernão de Oliveira e João de Barros) e, ocasionalmente, a outros dos grandes vultos da Filologia e da Gramática (portugueses e brasileiros)” -, a gramática comparada e a gramática histórica; a linguística estrutural – com “referência a Saussure” -; a gramática generativa e transformacional – com “referência a Chomsky”); esboço histórico da língua portuguesa; a língua e a cultura literária. O programa refere a existência da disciplina de Literatura Portuguesa como complementar da de Português para “os alunos que se destinem aos estudos humanísticos”.

Em Despacho do SEEBS de 14.08.1979, foi modificada esta estrutura curricular e foi elaborado um novo programa, repartindo a disciplina de Português por dois programas distintos: um destinado às Áreas A-B-C-E (com três horas semanais de Português) outro à Área D (com cinco horas semanais). Para além disso, desaparece a disciplina de Literatura Portuguesa. Segundo a *Nota Prévia* aos novos programas da disciplina de Português da formação geral (Áreas A-B-C-E), no ano letivo de 1978/79 verificou-se ser de difícil resolução prática a existência de dois programas paralelos (Português e Literatura Portuguesa) na Área de estudos Humanísticos (Área D). Foi este o parecer generalizado da maioria dos professores e era também já essa a opinião dos Autores dos programas que, com vista a resolver a situação, apresentaram superiormente uma proposta que foi aceite. Assim, a partir de 1979/89, a disciplina de Português reparte-se por dois programas distintos. Isto deu lugar a “ajustamentos, cortes e alterações” nos programas anteriores e a uma nova reformulação de programas.

Assim, os programas da disciplina de Português como formação geral mantiveram uma grande proximidade com o programa anterior, prevalecendo a língua e a sua estrutura como elemento central. Em “Indicações metodológicas” sobre “o estudo do texto” este programa refere que “os conteúdos programáticos pressupõem um encadeamento que leve ao estudo sistematizado da língua, sempre baseado na observação e análise de textos que ao professor caberá escolher, tendo em vista os objetivos propostos e os autores indicados no programa”. Sobre “a prática da língua”, afirma-se que “a nível do Curso Complementar, parece necessário dedicar uma atenção preferencial à expressão escrita que pressupõe um desenvolvimento adequado de técnicas de expressão”.

Considera-se também importante que os alunos adquiram técnicas de trabalho que os tornem aptos a utilizar dicionários e prontuários, consultar e organizar ficheiros, elaborar listas bibliográficas.

O programa de Português, formação geral, de 11º ano, homologado por Despacho do SEEBS em 20.08.1979, sobre “a prática da língua” afirma: “dadas as enormes e constantes deficiências reveladas pelos alunos na capacidade de expressar-se por escrito, parece necessário que no final do curso secundário se preste a esta rubrica uma atenção e exigência muito especiais. Assim, detetadas carências de ordem linguística, não deverá o professor eximir-se a retomar certos conteúdos e a esclarecê-los, a despeito de não figurarem explicitamente neste programa”.

Um Despacho do SEEBS de 10.07.1980 homologa também os novos programas que vão vigorar a partir do ano letivo de 1980/81 no Curso Secundário Unificado (7º, 8º e 9º anos). Este novo texto programático relativo ao 7º ano, para além de indicar objetivos gerais e específicos da disciplina e os conteúdos, aconselha a utilização de material didático: gramáticas de língua portuguesa, dicionários, prontuários ortográficos, meios audiovisuais diversos (“mas apenas como instrumento de consulta”). Em “Observações”, o texto programático é peremptório:

chama-se a atenção para o facto de, por forma alguma, o estudo de um texto servir exclusivamente para exercícios gramaticais ou de vocabulário mais ou menos acentuadamente teóricos. Tais conhecimentos têm na aprendizagem o interesse já indicado, mas sempre ancilar das técnicas operatórias adoptadas na abordagem do trecho, sabendo-se que esta obedece a metodologias várias.

A promulgação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, desencadeou outro processo de reorganização curricular cuja definição de planos curriculares para o ensino básico e secundário é veiculada pelo Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. Nestes planos curriculares a designação da disciplina é “Língua Portuguesa” e é-lhe atribuída uma carga horária semanal de quatro horas, do 7º ao 9º ano.

Nos textos programáticos subsequentes, ainda em vigor, definem-se como “conteúdos nucleares” da disciplina de Língua Portuguesa a comunicação oral, a leitura e a escrita, ficando a gramática (aí designada “funcionamento da língua”) para segundo plano, o que se visualiza inclusivamente nos gráficos do volume II relativos à gestão global do tempo destinado à disciplina (*Programa de Lin-*

gua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, p. 56). A função que se atribui à reflexão sobre a língua é a seguinte: “a concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios [leitura, escrita e comunicação oral] (1997: 9)”. Estes novos programas de Português atribuem ao funcionamento da língua um lugar periférico, como refere Inês Duarte (1992). E concebem a gramática descritiva da língua como um material de consulta e não como um material de aquisição obrigatória, o que reflete a secundarização da gramática nestes programas.

Conclusão

Em suma, os diversos textos oficiais que têm regulado o ensino da disciplina têm atribuído à gramática ora um lugar mais central ora um lugar mais periférico, como ficou comprovado nas transcrições dos textos oficiais que integram este texto. Pudemos também comprovar que por vezes o compêndio de gramática foi considerado um recurso central e obrigatório, outras vezes foi considerado um importante material de consulta, outras vezes foi mesmo proibido o seu uso. Estas opções mostram como os programas da disciplina concebem diferentemente o papel e a metodologia do estudo do funcionamento da língua e da reflexão sobre a língua e são indissociáveis das concepções ideológicas e das opções políticas de cada época.

Entendemos que estes textos reguladores do ensino da gramática terão tido reflexos ao nível das práticas letivas, quer de forma direta, quer de forma mais indireta, através da influência sobre a elaboração dos materiais curriculares, nomeadamente de manuais escolares.

Entendemos também, por outro lado, que estes textos reguladores terão tido igualmente reflexos ao nível da conceção e correção das provas de exame a que os alunos foram sendo sujeitos ao longo dos anos, valorizando mais ou menos determinadas práticas docimológicas, determinados conteúdos e modalidades de avaliação. Na verdade, estas provas de exame podem ser vistas como um “negativo de fotografia” daquilo que têm sido as práticas na sala de aula no âmbito da disciplina e/ou daquilo que se tem pretendido fazer dessas práticas através da capacidade reguladora destes textos, *inclusive* da configuração dos exames e dos manuais, instrumentos com uma inegável capacidade de determinar o desenho das práticas no âmbito de uma disciplina e a metodologia ou forma de abordagem de conteúdos disciplinares.

A crise que se instalou, sobretudo pós-25 de Abril de 1974, no ensino da gramática tem tido sérios reflexos até aos nossos dias. Já em 1983, Seixo se referia ao “escândalo do ensino do Português”, referenciando alguns dos problemas que Costa (2008) recentemente invocou e sistematizou. Casteleiro, em 1987, alertava para o desfasamento dos conteúdos ensinados na Universidade e os conteúdos programáticos que os professores teriam de lecionar, interrogando-se com que linguística se estava a formar professores de Língua Portuguesa. Esta preocupação é também Matos (1996) que analisa os pontos fracos e fortes da licenciatura da sua Universidade, denunciando a falta de exigência e de rigor e o nível de conhecimentos sobre o funcionamento da língua progressivamente mais baixo, quer à entrada quer à saída da Universidade. Efetivamente, este diagnóstico foi confirmado por Costa que apontou cinco causas que têm contribuído para que não se ensine gramática: “(i) formação inicial e contínua dos professores; (ii) peso da gramática nas provas de exame; (iii) instabilidade terminológica; (iv) metodologias de ensino da gramática; (v) articulação entre os conteúdos de gramática e as restantes competências” (2008: 159).

Consideramos que os manuais escolares, cuja configuração tem sofrido muitas alterações (de tal forma que já se inscreve nos textos normativos oficiais, como ficou comprovado noutro momento do trabalho), também têm contribuído para esta subalternização da gramática, pois têm procurado integrar “o essencial” dos conteúdos da disciplina, criando a ilusão de completude e de autossuficiência e dedicando à gramática um lugar de segundo nível, frequentemente no final ou num “satélite” (caderno de atividades), em vez de abordar os conteúdos contextualizados e em articulação com as outras competências, como demonstram estudos como os de Barbeiro (1999), Figueiredo (1999), Sousa (2000), entre outros.

Referências legislativas:

- Decreto n.º 5:002, de 27 de Novembro de 1918.
- Decreto n.º 12:594, de 2 de Novembro de 1926
- Decreto n.º 18:885, de 27 de Setembro de 1930 (no *Diário do Govêrno*, I Série, n.º 225.
- Decreto-Lei n.º 27:085, de 14 de Outubro de 1936.
- Decreto n.º 37:112, de 22 de Outubro, de 1948.
- Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967
- Portaria publicada na 1.ª Série do *Diário do Governo* de 28 de Abril de 1967.

Portaria n.º 23 601, de 9 de Setembro de 1968

Decreto-Lei n.º 48 547, de 1972

o Despacho 24-A/74

Despacho do SEEBS, de 11.08.1978.

Despacho do SEEBS, de 14.08.1979

Despacho do SEEBS, em 20.08.1979

Despacho do SEEBS, de 10.07.1980

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Referências científicas

BARBEIRO, Luís Filipe; Fonseca, Eduardo; Nobre, Cristina & Machado, Eugénia (Orgs.) **Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa**. Leiria: ESE/IPL, 1993.

BARBEIRO, Luís Filipe. Linguagem – Experiência e reflexão no processo de ensino-aprendizagem. In: BARBEIRO, Luís Filipe, FONSECA, Eduardo, NOBRE, Cristina e MACHADO, Eugénia (Orgs.). 1993.

BARBEIRO, Luís Filipe. Funcionamento da língua – As dimensões activadas a partir dos manuais escolares”. In: CASTRO, Rui Vieira de, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio (Orgs.) **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Braga: Universidade do Minho. p. 95-110, 1999.

BRITO, Ana Maria Que gramáticas ensinar? In PINTO, Paulo Feytor (Coord.). **Aprendendo a ensinar português**. Actas do II Encontro Nacional da APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, p. 255-261, 1999.

CASTRO, Rui Vieira de. A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In: SEQUEIRA, Fátima et al. (Orgs.). **O ensino - aprendizagem do Português**, teoria e práticas. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989.

_____. O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. **Revista Portuguesa de Educação**, 3(3), p. 93-114, 1990.

_____. **Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1995

_____. **O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário**. Coimbra: Almedina, 2005.

- COSTA, João, COSTA, Maria Armanda & BARBOSA, Jorge Morais. A gramática na sala de aula. In: REIS, Carlos (Org.). **Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: DGIDC/ME, p. 149-186, 2008.
- DGIDC. **Seminário sobre a revisão dos programas de português do ensino básico**. Sinopse de 8 páginas, 2007. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/seminarioRPPEB.aspx>
- DGIDC. **Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais – Língua Portuguesa**, s.d. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx
- DGIDC. **Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: 2008.
- DUARTE, Inês. Funcionamento da Língua: a Periferia dos NPP. In: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* (Orgs.). **Para a Didática do Português Seis Estudos de Linguística**. Lisboa: Colibri, p. 45-64, 1992.
- _____. Ensinar gramática: para quê e como? **Palavras**, Lisboa: APP, n. 11, p. 67-75. 1997.
- _____. **O conhecimento da língua; desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: ME. (s./d.).
- FIGUEIREDO, Olívia Maria. O manual escolar de português – que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?, in CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (Orgs.), p. 233-240, 1999.
- _____. **Didáctica do português língua materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Porto: Edições Asa, 2005.
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor. **Didáctica do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- REVISTA DOS LICEUS, V ano, junho, julho, agosto de 1895.
- REVISTA DOS LICEUS, n. 4 e 5, de setembro e outubro de 1895.
- SEIXO, Maria Alzira. O escândalo do ensino do português. **Palavras**. n. 4/5/6, p. 117-127, 1983.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio. In: CASTRO, Rui Vieira de, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José Luís & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (Orgs.) **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Braga: Universidade do Minho, p.495-504. 1999.

_____. **Condições escolares do ensino da gramática:** os livros de português. Comunicação apresentada ao XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, 2000.

VILELA, Mário. O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação. **Diacrítica.** Braga: n. 8, p. 143-166, 1993.

Recebido em 23 de setembro de 2019.

Aceito em 26 de novembro de 2019.

FORMAS POSSESSIVAS DE TERCEIRA PESSOA: CONFRONTANDO *SEU* E *DELE* A PARTIR DA ABORDAGEM EXPERIMENTAL

THIRD PERSON POSSESSIVE FORMS: COMPARING *SEU* WITH *DELE* THROUGH THE EXPERIMENTAL APPROACH

Célia Regina dos Santos Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro
celiar.s.lopes@letras.ufrj.br

Dailane Moreira Guedes

Universidade Federal do Rio de Janeiro
dailanemg@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo mostra os resultados de um experimento cujo objetivo é avaliar a configuração da alternância entre os pronomes possessivos de 3.^a (terceira) pessoa do português brasileiro, representados pelas formas simples *seu* e a forma de-possessiva *dele* (além de suas flexões de gênero e número). O propósito é verificar, tendo como aparato teórico as premissas da Sociolinguística (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968; LABOV, 1994) e as diferentes hipóteses da literatura temática (CERQUEIRA, 1993; PERINI, 1995; MÜLLER, 1997), se a alternância é um caso de *substituição* ou *especialização* de formas. A hipótese que norteia o trabalho é a de que a escolha entre os dois pronomes (*seu/dele*) é determinada pelos traços semânticos do referente possuidor, uma vez que fatores como a *natureza* (específica ou genérica) e a *animacidade* (humano ou inanimado) se mostraram relevantes na escolha entre os dois pronomes em demais trabalhos sobre o tema (SILVA, 1984; MÜLLER, 1996; GUEDES, 2015). Por meio de um teste de julgamento de aceitabilidade, pautado na abordagem experimental (DERWING E ALMEIDA, 2005; TRAXLER, 2012), foram avaliados o comportamento dos falantes diante de sentenças com *seu e dele* e sua relação com os traços de natureza e animacidade do referente possuidor.

PALAVRAS-CHAVE: pronomes possessivos; terceira pessoa; sociolinguística; abordagem experimental

ABSTRACT:

The present article shows the results of a research that aims to evaluate the configuration of the alternation between the possessive pronouns of 3rd (third) person of the Brazilian Portuguese, represented by the simple forms *seu* 'his/her' and the de-possessive form *dele* 'his/her' (and also their inflections of gender and number). The purpose is to verify, based on the theoretical premises of Sociolinguistics (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 1968, LABOV, 1994) and the different hypotheses of the thematic literature (CERQUEIRA, 1993; PERINI, 1995; MÜLLER, 1997) if the alternation in focus is a case of *substitution* or *specialization* of forms. The hypothesis that guides the work is that the choice between the two pronouns (*seu/dele*) is determined by the semantic features of the possessor referent, since factors such as *nature* (specific or generic) and *animacy* (human or inanimate) have been relevant in the choice between the two pronouns in other researchs about this subject (SILVA, 1984; MÜLLER, 1996; GUEDES, 2015). Through an acceptability judgment test, based on the experimental approach (DERWING AND ALMEIDA, 2005; TRAXLER, 2012), we evaluated the behavior of speakers in front of *seu* and *dele* sentences and their relation to nature and animacy of the possessor referent.

KEYWORDS: *possessive pronouns*; third person; sociolinguistics; experimental approach

Introdução

O português brasileiro (PB) apresenta duas formas pronominais possessivas concorrentes para a 3ª pessoa do discurso (NEVES, 1996; MÜLLER, 1996; LOPES, 2007; entre outros), que são a forma simples *seu* e a forma perifrástica *dele* (além das respectivas flexões de gênero (*sua/dela*) e número (*seus/suas, deles/delas*). Essas duas variantes, que aqui também serão chamadas de forma simples (*seu*) e forma de-possessiva (*dele*), são intercambiáveis em sentenças como a que se ilustra em (1):

- (1) a. Carlos [_{POSSUIDOR}] levou o seu filho [_{POSSUÍDO}] para cortar o cabelo.
b. Carlos [_{POSSUIDOR}] levou o filho [_{POSSUÍDO}] dele para cortar o cabelo.

As duas formas possessivas podem, por um lado, ser consideradas variantes em contextos de uso como os exibidos em (1), pelo fato de ambas funcionarem como argumento genitivo do nome ao qual fazem referência e apresentarem

marcas morfológicas do traço de terceira pessoa (cf. CASTRO, 2006; MARCOTULIO et al., 2015).

Existem, por outro lado, algumas diferenças que singularizam o funcionamento das formas simples e perifrásticas, como o comportamento morfológico e sintático. No nível morfológico, a flexão de gênero e número de *seu* se realiza em função dos traços do referente *possuído*, como se vê em (2a), ao passo que a forma possessiva *dele* concorda com gênero e número do referente *possuidor*, como se vê em (2b):

- (2) a. O rapaz e o seu caderno [POSSUÍDO MASCULINO SING.]
 O rapaz e a sua mochila [POSSUÍDO FEMININO SING.]
- b. O rapaz [POSSUIDOR MASCULINO SING.] e o caderno dele
 O rapaz e a mochila dele [POSSUIDOR MASCULINO SING.]

Outra diferença existente está no nível sintático, já que *seu* e *dele* ocupam posições distintas dentro da estrutura do sintagma possessivo em relação ao antecedente possuidor. Se *seu*, por um lado, pode *anteceder* ou *suced*er o referente possuído, como nos casos em (3a), a forma *dele*, em contramão, só pode estar posposta ao referente, conforme exemplos em (3b), sob a condição de ocasionar agramaticalidade:

- (03) a. O seu cachorro/O cachorro seu comeu o chinelo
 b. O cachorro dele/O *dele cachorro comeu o chinelo

Em função de tal problemática, estudos sobre o tema apresentam suas hipóteses para explicar como se configura o comportamento dessas duas formas possessivas de 3ª pessoa no PB. O estudo de Cerqueira (1993) sustenta que o fenômeno se configura como um caso de *substituição de formas*: *seu*, uma forma mais conservadora, estaria sendo gradativamente substituído por *dele*, forma mais inovadora, devido à pouca clareza que *seu* apresenta acerca dos traços de gênero, número e pessoa do referente possuidor. Müller (1997), por sua vez, sustenta uma hipótese de *especialização de formas*, já que, para a autora, *seu* e *dele* não apresentam o mesmo comportamento, não cumprindo consequentemente as mesmas funções. Segundo Müller (1997), *dele* é um pronome que ocorre com antecedentes referenciais (isto é, referentes que apontam para um indivíduo determinado), enquanto *seu*, em contrapartida, pode ocorrer também com não-referenciais. Já Perini (1986) defende que *dele* é atualmente

o pronome possessivo de 3ª pessoa do PB, uma vez que *seu*, após mudanças no quadro pronominal, a partir da inserção de *você* no sistema linguístico, migrou para a 2ª pessoa (cf. LOPES, 2019; LUCENA, 2019, entre outros).

Para revisitar tais hipóteses sucintamente descritas e com vistas a mostrar que *seu/dele* no PB ainda se configura como um fenômeno de variação de formas, Guedes (2015) realizou uma análise variacionista com base em amostras de fala do *Corpus Concordância*¹. As entrevistas utilizadas foram realizadas com moradores do bairro de Copacabana, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Com aparato teórico-metodológico na Sociolinguística Quantitativa Laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1994), estabeleceram-se como grupo de *fatores internos* as seguintes variáveis independentes: a) natureza do possuidor (genérico/específico), b) animacidade do possuidor (humano/inanimado), c) tipo de posse (material/abstrata/inalienável) e d) posição sintática do possessivo (pré-nominal/pós-nominal/predicativo/ellipse). Para os *fatores externos* foram controlados: a) a faixa etária, b) o grau de escolaridade e c) o gênero do falante, de modo que se pudesse averiguar devidamente a influência desses fatores como possíveis atuantes na alternância entre as formas possessivas em estudo.

Após análise estatística, realizada mediante o uso do programa computacional GoldVarbX (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), os grupos de fatores *natureza do possuidor* e *animacidade do possuidor* foram apontados como favorecedores da regra variável entre *seu* e *dele*: enquanto *seu* é favorecido quando o referente é genérico e/ou inanimado, *dele* ocorre quando o referente é específico e/ou humano:

NATUREZA DO POSSUIDOR	ESPECÍFICO: 0.627	GENÉRICO: 0.090
ANIMACIDADE DO POSSUIDOR	ANIMADO: 0.519	INANIMADO: 0.184

Valor de aplicação para a forma possessiva *dele*.

Apesar de o estudo se basear em uma amostra específica de dados referentes ao Rio de Janeiro, os resultados atestam ainda um contexto de *variação*,

¹ O *Corpus Concordância* (CORPORAPORT) disponibiliza materiais de análise em diversas variedades da Língua Portuguesa. As amostras estão disponíveis ao público no endereço <http://corporaport.letas.ufrj.br>. O projeto é coordenado por Silvia Rodrigues Vieira (FL/UFRJ) e Silvia Figueiredo Brandão (FL/UFRJ).

embora se possa cogitar que estamos caminhando para uma *especialização de formas* em progresso, condicionada pelos traços de natureza e animacidade do referente possuidor.

Com respaldo nesses resultados, decidiu-se, em uma segunda etapa da pesquisa sobre o tema abordado, elaborar um teste experimental que pudesse confirmar ou refutar a atuação dos fatores *natureza* e *animacidade* na variação entre *seu/dele*. A abordagem experimental, a partir de métodos que focalizam a percepção e/ou avaliação (DERWING E ALMEIDA, 2005; TRAXLER, 2012; KENEDY, 2015; MAIA, 2015), dá foco a questões relativas à capacidade cognitiva dos falantes de uma língua, permitindo novos esclarecimentos a respeito da temática em estudo.

No presente artigo serão mostrados os resultados obtidos ao fim da aplicação da tarefa experimental cujo objetivo era testar a influência das variáveis independentes *natureza* e *animacidade do possuidor* na alternância entre os pronomes possessivos de 3ª pessoa na modalidade escrita.

O intuito é o de compreender como funcionam as relações anafóricas em termos de processamento cognitivo e custo da memória de trabalho, já que, se esses fatores realmente forem significativos para a escolha entre *seu/dele*, haverá diferenças perceptivas entre possuidores que são retomados por cada variante possessiva.

1. Um olhar experimental sobre a variação entre *seu* e *dele*

A abordagem experimental (DERWING E ALMEIDA, 2005; TRAXLER, 2012; KENEDY, 2015; MAIA, 2015, entre outros) permite testar hipóteses sobre um dado fenômeno linguístico em pesquisa por meio da construção e aplicação de um projeto experimental. A vantagem dessa técnica é a de que o pesquisador, por meio de uma manipulação direta sobre suas variáveis controladas, pode testar suas hipóteses criando distintos cenários linguísticos capazes de dar pistas sobre o processo cognitivo e a atividade psicológica de um indivíduo.

Introduzindo-se nos estudos linguísticos como mais uma das abordagens empíricas passíveis de utilização para a análise de dados, a análise experimental se torna mais uma ferramenta disponível para trabalho em meio ao cenário de metodologias já existentes e consagradas. Entre os métodos mais conhecidos e utilizados estão a *metodologia etnográfica*, na qual os dados são resultados

da interação real de falantes, e a *metodologia introspeccionista*, que se vale do julgamento e interpretação de um único falante. Na metodologia experimental, por sua vez, há um casamento entre as características das duas anteriores: trabalha-se com a manipulação de dados, mas as percepções de agramaticalidade/aceitabilidade são dadas por uma quantidade larga de falantes distintos, preservando a variabilidade linguística sobre um dado fenômeno e os diferentes níveis de aceitação sobre eles.

O pesquisador pode, como ponto inicial para a elaboração de um projeto experimental, se valer das hipóteses sustentadas acerca do fenômeno linguístico sobre o qual se debruça e verificar se elas realmente consistem em uma realidade psicológica na mente do falante. O método experimental muitas vezes acaba revelando que algumas das hipóteses tradicionalmente tomadas como uma realidade linguística não necessariamente são confirmadas em laboratório, sinalizando que existem questões passíveis de revisitação por uma nova perspectiva, dando vida e andamento à pesquisa científica em Linguística.

Entre as diferentes técnicas experimentais existentes, que se dividem entre *on-line* (medidas realizadas durante o ato de processamento) e *off-line* (medidas realizadas após o ato de processamento), pode-se citar, a nível de ilustração, o *priming*, a leitura automonitorada e o rastreamento ocular (*eye-tracking*) como medidas *on-line*. Os julgamentos de aceitabilidade com escala e os testes de segmentação são medidas *off-line*. Destaca-se, ainda, o fato de que o falante participa e realiza essas atividades sem consciência do que está sendo testado, de modo que os resultados obtidos não consistem em análises metalinguísticas. Para tal, a metodologia utiliza *distratores (filler materials)* para auxiliar na não-identificação do fenômeno em teste ou mesmo para evitar que o falante crie padrões para realizar a tarefa.

Para o estudo da alternância entre as formas pronominais possessivas de terceira pessoa (*seu/dele*), a escolha de uma tarefa de julgamento de aceitabilidade com escala *Likert* será valiosa por permitir que seja observada a interferência dos fatores de natureza e animacidade do referente possuidor na percepção dos falantes do português no Rio de Janeiro. Uma vez que a abordagem experimental ainda não havia sido aplicada para a análise dos possessivos de terceira pessoa, nosso experimento se propõe oferecer uma nova ótica para a questão, com o propósito de contribuir para a discussão da temática e mostrar com a abordagem proposta pode trazer resultados frutíferos.

2. Metodologia

2.1. Variável dependente e variáveis independentes

Na formulação do experimento, consideramos como variável dependente a nota atribuída à sentença em que havia presente um pronome possessivo de 3ª pessoa (*seu* ou *dele*). As variáveis independentes postuladas foram a) o tipo de pronome possessivo de 3ª pessoa (*seu* ou *dele*), b) a natureza do possuidor (*genérico* ou *específico*) e a animacidade do possuidor (*humano* ou *inanimado*).

A multiplicação das projeções de todas as variáveis independentes selecionadas, conforme Kenedy (2015), gerou um desenho fatorial 2 x 2 x 2 para cada uma das possibilidades de manifestação (*seu* vs. *dele*), como consta do Quadro (1):

TIPO DE PRONOME	seu	dele
(I) NATUREZA DO REFERENTE POSSUIDOR	(1) Genérico	(2) Específico
(II) ANIMACIDADE DO REFERENTE POSSUIDOR	Animado	Inanimado

Quadro 1: Desenho fatorial do experimento.

Para a análise dos fatores que estamos controlando (*natureza do referente do possuidor e animacidade do referente possuidor*), consideramos a oposição entre dois traços elementares: *genérico* vs. *específico/humano* vs. *inanimado* (traços também observados por CASTRO, 2006; MÜLLER, 1997; SILVA, 1984). Uma vez que a classificação e definição sobre o caráter mais genérico/específico e humano/inanimado de um referente pode ser bastante diferenciada, sobretudo a depender da interpretação teórica que os autores podem ter acerca dos referentes em estudo, apresentamos aqui a interpretação e definição por nós adotada para a elaboração das frases experimentais.

Dentro do grupo de natureza do referente possuidor, tomamos como *referente possuidor genérico* os referentes que apresentam natureza vaga, por fazerem referência a um conjunto mais amplo de pessoas/elementos/coisas, e não a um indivíduo ou elemento dentro desse conjunto (ex. *A humanidade/O movimento estudantil*). Chamamos atenção para o fato de que não trabalhamos com sintagmas encabeçados por artigos indefinidos, optando sempre pelo artigo definido para padronizar as sentenças e não interferir nos resultados, já que o tipo

de artigo pode fornecer outro grau de especificidade/genericidade ao sintagma.

Como *referentes possuidores específicos*, consideramos aqueles que remetem à delimitação mais precisa do possuidor, que aparece representado, por exemplo, por nomes próprios (ex. *Xuxa/Clarice Lispector*) ou por sintagmas nominais definidos precedidos por um artigo definido e fazendo menção a um elemento dentro de uma classe maior (ex. *A médica cardiologista/O ator global*).

Quanto ao fator *animacidade do referente possuidor*, a oposição fica estabelecida entre os traços *animado vs. inanimado*. Para o primeiro, tem-se como referente um ser vivo necessariamente humano (ex. *O rapaz/A professora*). No segundo caso, a referência é feita a objetos, lugares ou qualquer tipo de ente que não seja humano ou humanizado (ex. *O Brasil/A panela*).

Os exemplos, de (4) a (7), mostram algumas sentenças formuladas para o experimento utilizando-se a combinação dos traços *animacidade* (humano e inanimado) e *natureza* (genérico e específico) do referente possuidor:

(4) HUMANO/GENÉRICO

Professores fazem greve para reivindicar o aumento dos **seus** salários

Professores fazem greve para reivindicar o aumento dos salários **deles**

(5) HUMANO/ESPECÍFICO

O primeiro colocado no concurso ganhou nota máxima no **seu** projeto

O primeiro colocado no concurso ganhou nota máxima no projeto **dele**

(6) INANIMADO/GENÉRICO

As leis e as **suas** brechas precisam ser revistas

As leis e as brechas **delas** precisam ser revistas

(7) INANIMADO/ESPECÍFICO

A política nacional e a **sua** crise desmotivam o eleitor brasileiro

A política nacional e a crise **dela** desmotivam o eleitor brasileiro

2.2. A tarefa experimental e os participantes

O teste experimental criado constitui-se de uma tarefa de julgamento de aceitabilidade com escala *Likert* (SCHÜTZE E SPROUSE, 2013). Essa medida psicométrica, que é *off-line*, avalia a nota atribuída por cada participante que realiza o teste a uma dada condição experimental. A escala *Likert* é composta

por notas que vão de 1 a 5, sendo 1 a nota mais baixa, que representa a não-aceitabilidade do falante, e 5 a nota mais alta, indicando que o falante considerou a sentença vista plenamente aceitável.

No experimento realizado, a motivação para que o falante julgasse a sentença foi a possibilidade de ela poder ser ou não uma manchete. Explicamos que essa manchete não precisava ser, necessariamente, algo nos moldes de um jornal tradicional e impresso, podendo ser também pensada como a manchete de uma notícia que circula por veículos como *WhatsApp*, *Facebook*, sites de fofoca, divulgação de anúncios ou mesmo blogs voltados para a transmissão de notícias. Os exemplos citados de (4) a (7) ilustram algumas das sentenças criadas para o experimento.

Optamos pelo *design* entre sujeitos (do inglês, “*between-subjects*”), de modo que nenhum participante pudesse ver a mesma sentença com *seu* e com *dele*. Assim, não era possível fazer comparações entre as duas sentenças e julgá-las apenas pela troca do pronome possessivo. Aproveitando as mesmas sentenças e substituindo a variável dependente (*seu* e *dele*) criamos os quatro grupos de experimentos que foram aplicados a pessoas distintas, assim poderíamos ter mais segurança de que a interferência de elementos externos seria menor no julgamento das frases. O Quadro 2, a seguir, mostra o arranjo dos grupos de frases do experimento montado no *PsyScope* (COHEN et al., 1993):

GRUPO 1	GRUPO 3
Seu (Humano) – Genérico ou Específico	Dele (Humano) – Genérico ou Específico
8 sentenças experimentais (+ 16 distratores)	8 sentenças experimentais (+ 16 distratores)
10 participantes	10 participantes
GRUPO 2	GRUPO 4
Seu (Inanimado) – Genérico ou Específico	Dele (Inanimado) – Genérico ou Específico
8 sentenças experimentais (+ 16 distratores)	8 sentenças experimentais (+ 16 distratores)
10 participantes	10 participantes

Quadro 2: Distribuição das condições experimentais por grupos

Como se vê no quadro 2, no grupo 1 estavam apenas as sentenças com o possessivo *seu* em frases com possuidor *humano* em contextos *genéricos* ou *específicos*. No grupo 2, constavam-se sentenças com *seu* com possuidor inanimado nos mesmos contextos. Os grupos 3 e 4 seguem raciocínio análogo, alterando-se apenas a forma possessiva, que passa a ser *dele*.

O objetivo desse arranjo experimental impede que o participante possa comparar as sentenças construídas com o possessivo *seu* com as construídas com o possessivo *dele*, o que poderia gerar influências na nota atribuída. Tal distribuição é ainda potencializada pela presença do dobro de sentenças que são distratoras, tornando ainda mais improvável que o falante se dê conta do que está sendo testado e que possa, a partir disso, comprometer os resultados. Uma última preocupação foi *aleatorizar* (*i.e. randomizar*) o aparecimento dessas sentenças na tela do computador, isto é, não permitir que aparecessem uma após a outra, evitando que o participante notasse um padrão de exibição.

A tarefa experimental tinha duração média de 10 minutos e cada participante, que entrava individualmente na sala onde ocorria o teste, ficando isolado de ruídos, pessoas ou outros fatores que poderiam comprometer sua atenção, era exposto a um total de 24 sentenças (8 experimentais e 16 distratoras) *aleatorizadas* que apareciam consecutivamente na tela de um computador. Cada sentença ficava exposta ao participante por sete segundos, e após o término desse prazo a escala (de 1 a 5) aparecia na tela, indicando que o participante deveria atribuir sua nota ao apertar um botão em uma caixa com cinco botões, cada um representando uma nota da escala.

Com o propósito de uniformizar o perfil dos participantes que realizaram a tarefa experimental, evitando desvios no resultado do teste, estabeleceu-se que todos os voluntários fossem i) moradores do estado do Rio de Janeiro; ii) faixa etária média de 20 anos (17 a 35 anos); iii) ensino superior concluído ou em andamento; iv) formação em Letras/Linguística. Assim tentamos neutralizar fatores externos como naturalidade/origem distintas, larga diferença de idade, diferentes níveis de escolaridade ou mesmo diferentes *backgrounds* acadêmicos devido à formação a que foram expostos.

Participaram do experimento um total de 40 (quarenta) voluntários. Ao todo, cada conjunto de 10 pessoas analisou um grupo de frases, totalizando 80 julgamentos (10 participantes multiplicados por 8 sentenças experimentais para cada grupo). No cômputo geral, ao fim do experimento, obtivemos uma soma de 320 julgamentos.

2.3. Previsões experimentais

As previsões experimentais para o teste, de acordo com a hipótese inicial, são as descritas abaixo:

- a. o pronome *seu*, quando fizer referência a um *possuidor inanimado e genérico*, receberá maiores notas, ao contrário de quando fizer referência a um *possuidor humano e específico*;
- b. o pronome *dele*, quando fizer referência a um *possuidor humano e específico*, receberá maiores notas, ao contrário de quando fizer referência a um *possuidor inanimado e genérico*;
- c. nos casos em que houver um possuidor *humano*, com alternância nos traços de natureza (genérico ou específico), *dele* receberá maiores notas se o possuidor for específico e *seu* quando o possuidor for genérico;
- d. nos casos em que houver um possuidor *inanimado*, com alternância nos traços de natureza (genérico ou específico), *seu* receberá maiores notas se o possuidor for genérico e *dele* quando o possuidor for específico.

Os resultados obtidos serão mostrados na seção seguinte, por meio de gráficos que ilustram a distribuição das notas para cada condição experimental controlada.

3. Resultados

A partir daqui, serão exibidos e comentados os principais resultados obtidos ao término da aplicação do experimento e após o tratamento dos dados no software estatístico R (Plataforma R Studio). A começar pelo *boxplot* (gráfico de caixa) que ilustra o panorama dos julgamentos atribuídos às sentenças experimentais, seguiremos para a apresentação dos resultados olhando a atuação dos traços controlados. Por fim, comentaremos os resultados que apresentaram significância estatística, de modo a observar detidamente o diálogo entre as variáveis controladas e manipuladas no experimento.

3.1. Atuação dos fatores controlados: panorama geral dos resultados

O gráfico 1, a seguir, resume o resultado dos julgamentos atribuídos a cada uma das variantes (*seu* e *dele*) em função da combinação das condições

experimentais de *animacidade* (*humano vs. inanimado*) e natureza (*específica vs. genérica*) do possuidor. A visualização dos resultados se dá pelo *boxplot* (gráfico de caixas), que mostra a concentração e a distribuição dos julgamentos pelas notas atribuídas pelos participantes sob a forma de caixas. Abaixo do gráfico em 1, apresentamos as médias de notas para cada condição experimental controlada:

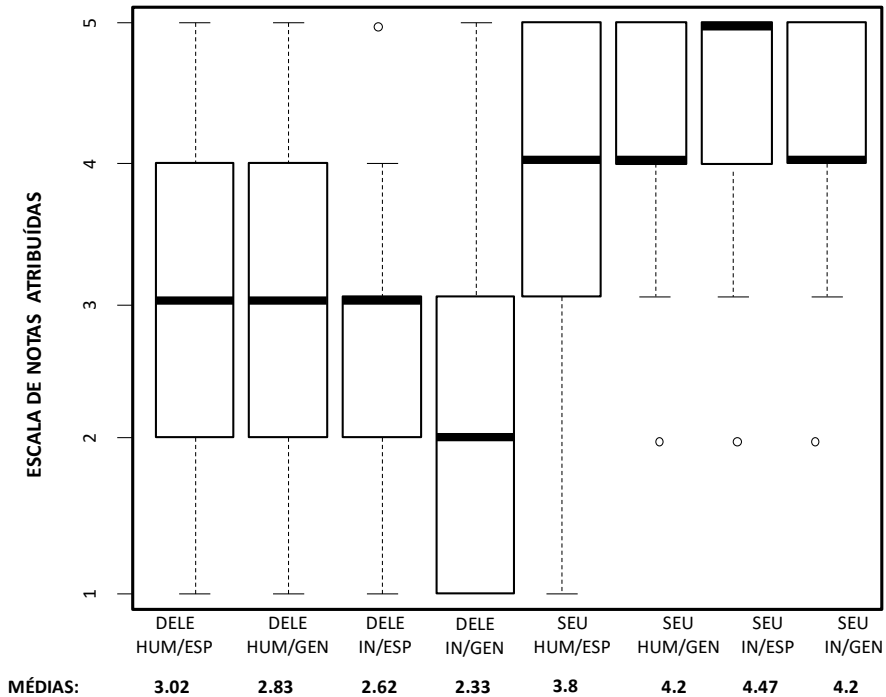


Gráfico 1: Panorama geral dos julgamentos atribuídos às sentenças experimentais com *seu/dele* em função das condições experimentais controladas.

Neste primeiro *boxplot*, como se pode observar, temos um contraponto geral de todas as condições controladas. Cada uma das oito caixas (as barras na vertical) representa o resultado dos julgamentos que se concentram na escala de notas. As quatro primeiras caixas, da margem esquerda até o centro do *boxplot*, se referem aos resultados para *dele*, enquanto as quatro últimas caixas, na margem direita, dizem respeito aos resultados para *seu*, como se pode verificar ao visualizarmos o gráfico. A faixa mais escura (linha em negrito) refere-se à mediana das notas, que representa o valor de concentração das notas.

Em termos dos resultados globais, com as notas de todos os participantes, percebe-se que as sentenças com o pronome *seu*, comparativamente as com *dele*, receberam as notas mais altas, uma vez que a mediana para *seu* atinge a nota 4 da escala em três de quatro condições experimentais. Quanto ao *dele*, observa-se que a mediana atinge um ponto intermediário da escala (nota 3), também em três de quatro condições experimentais testadas. No que se refere à posição da barra (caixa) com a concentração das notas, observamos que para *seu* as notas se concentram entre os pontos 3 e 5 da escala, enquanto para as sentenças com *dele* as caixas se concentram entre as notas 2 e 4 da escala.

Esses resultados globais do julgamento para sentenças com *seu* e *dele* indiciam aspectos não previstos na bibliografia sobre o tema (cf. PERINI, 1986). As notas mais altas para *seu* em detrimento de *dele* no julgamento dos participantes podem evidenciar que *seu* ainda é interpretado, pelo menos entre falantes do Rio de Janeiro, como um possessivo de 3ª pessoa, contrariando a proposição de Perini (1986, p. 05), que atribui exclusivamente a *dele* esta função. Obviamente que o comando do experimento pode ter influenciado nessa maior aceitação de *seu*, pois os participantes foram instruídos a analisar as sentenças como manchetes de notícias que circulam na web, o que poderia ser interpretado como sentenças mais próximas da modalidade escrita. De qualquer forma, a avaliação tão positiva de *seu* não confirma o seu desaparecimento no português como terceira pessoa, e muito menos uma substituição “completa” de formas a nível de excluí-la do quadro pronominal possessivo, seja na fala ou na escrita. A manutenção de *seu* terceira pessoa na fala carioca, aliás, já tinha sido evidenciada em Guedes (2015), que encontrou uma porcentagem de 13,5% de ocorrências na amostra de fala usada em sua análise.

Quando se contempla cada condição experimental individualmente, os resultados se mostram mais esclarecedores, reiterando os estudos sobre o tema. Ao se olhar para a média de notas atribuídas ao pronome *dele* em diferentes condições experimentais, observamos que as notas mais altas são atribuídas a *dele* com referente possuidor de traço *específico* e *humano* (média 3.02). Aparentemente o traço humano favorece *dele*, pois as medianas (3) e a área de concentração das notas são equivalentes no gráfico: notas entre 2 e 4. A média mais baixa está justamente quando a forma *dele* faz referência a um possuidor de traços *genérico* e *inanimado*: média (2.33). Essa condição recebe a menor mediana para o possessivo *dele*, que fica na nota 2 da escala, reafirmando, assim, ser menos propício nesta condição experimental, conforme previsto em nossas hipóteses.

No que concerne ao possessivo simples *seu*, nota-se que, no geral, houve bons julgamentos em todas as condições experimentais testadas. Contrariando nossas hipóteses, o possessivo *seu* teve sua maior média (4,47) com referentes *específico* e *inanimado*, seguido pelo referente *genérico* e *inanimado* (4.2) que seria o contexto mais recorrente para *seu* segundo a bibliografia. A média mais baixa para o possessivo *seu* (3.8) foi com os fatores *humano* e *específico*, o que mais uma vez corrobora a ideia de que esses fatores são mais propícios a *dele* em detrimento de *seu*. Cogita-se, com base em tais resultados globais, que a variável *animacidade do possuidor* possa, no caso do possessivo simples *seu*, ser mais significativa do que a variável *natureza do possuidor*, razão que justificaria essa condição experimental ter tido maior média de notas.

A apresentação desses resultados globais de todos os julgamentos reunidos dá um grande panorama interessante da distribuição das notas, mas pode ter mascarado a atuação de cada fator controlado, uma vez que a boa aceitação de *seu* não significa necessariamente que *dele* foi rechaçado.

Assim, para identificar se as variáveis independentes são estatisticamente significativas, submetemos os resultados ao Programa R, aplicando o teste de Wilcoxon². *Trata-se de um método não paramétrico de comparação de médias e variância de duas amostras pareadas que serve para confrontar as diferenças das notas. O teste estatístico mostra a significância em termos das diferenças comportamentais apresentadas com base no p-valor.* Estatisticamente, as diferenças são consideradas significativas se o p-valor for menor que 0,05 ($p < 0,05$) e não significativas se for maior do que 0,05 ($p > 0,05$). Tal significância indica se a diferença de comportamento observada é ou não aleatória, ou seja, se aconteceu, ou não, ao acaso. Vejamos, na sequência, os resultados do teste estatístico por condição experimental.

3.2. A atuação isolada da NATUREZA do possuidor: resultado do teste estatístico

Observaremos, para começar, os resultados para o fator *natureza do possuidor* (genérico vs. específico) das duas variantes possessivas de terceira pessoa (*seu* vs. *dele*), ilustradas nos gráficos 2 e 3. Nossa previsão era de que a variante

² A fórmula utilizada para essa testagem no programa R com os dados de *seu* e de *dele* foi: `wilcox.test (NOTA ~ X) data = FORMA.Y, conf.int = T`. Na primeira rodada, X = NATUREZA e na segunda X = ANIMACIDADE. Para cada X, Y também variava, ou seja, `data=FORMA.dele` e `data=FORMA.seu`.

seu seria mais bem avaliada quando o referente possuidor fosse genérico, como em *Os países* _[GENÉRICO] e *os seus governantes devem investir em educação*. Já a forma possessiva *dele* seria favorecida quando os referentes fossem específicos, como na sentença *O primeiro colocado no concurso* _[ESPECÍFICO] *ganhou nota máxima no projeto dele*. Vejamos as distribuições a seguir:

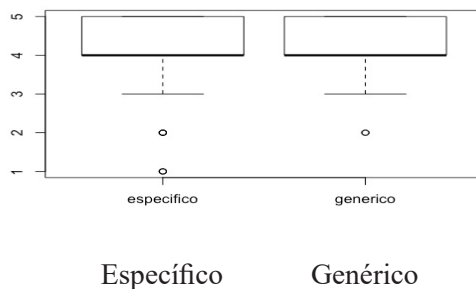


Gráfico 2: Distribuição das notas atribuídas ao pronome possessivo *seu* em função da natureza do referente possuidor.

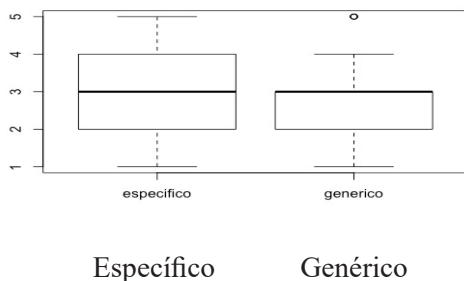


Gráfico 3: Distribuição das notas atribuídas ao pronome possessivo *dele* em função da natureza do referente possuidor.

Os dois *boxplots* (gráfico de caixas) aqui exibidos nos permitem visualizar a concentração das notas para as formas possessivas *seu* e *dele* em função dos traços da natureza do possuidor (*específico* ou *genérico*). No gráfico 2, referente às notas de sentenças com o possessivo *seu*, é possível constatar que houve uma boa avaliação por parte dos participantes seja com referente *específico* seja com referente *genérico*, pois a concentração de notas nos dois casos foi

equivalente no experimento: entre as notas 4 e 5 na escala com mediana 4. Para *dele*, contudo, a distribuição é menos concentrada como mostra o gráfico 3. Para os referentes *específicos*, a concentração das notas fica no intervalo de 2 a 4, ao passo que com referentes *genéricos* a concentração de notas está entre 2 e 3. Essa diferença pode ser notada também na dispersão (os traços pontilhados verticalmente). No gráfico 3 (da variante *dele*) a dispersão está entre 1 a 5 (se o referente for *específico*) e de 1 a 4 (se o referente for *genérico*). Dessa forma, os resultados do gráfico 3 são mais interessantes do que é observado no gráfico 2, sinalizando que *dele* com possuidor *específico* foi mais bem avaliado, conforme previa a hipótese de que referentes *específicos* favorecem o pronome perifrástico *dele*.

A análise estatística realizada a partir do teste *Wilcoxon* ratifica, de certa forma, os resultados quantitativos, principalmente no que se refere a falta de transparência dos resultados do gráfico 2 para a variante *seu*: a variável natureza do possuidor (*genérico* vs. *específico*) não se mostrou significativa, pois o *p-valor* foi maior que 0,05 tanto com os dados de *seu*³ (*p-value* = 0.8064) quanto com os dados de *dele*⁴ (*p-value* = 0.3962).

Dessa forma, podemos afirmar que, em termos estatísticos, a natureza do possuidor não interferiu no julgamento dos possessivos *seu* e *dele* no teste experimental realizado. Observemos, então, na próxima seção a significância estatística do fator *animacidade* do referente possuidor.

3.3. A atuação isolada da ANIMACIDADE do possuidor: resultado do teste estatístico

Apresentaremos neste tópico os resultados para o fator *animacidade do possuidor* (humano vs. inanimado) para as duas variantes possessivas de terceira pessoa (*seu* vs. *dele*). A previsão inicial era a de que a variante *dele* seria mais bem avaliada com possuidor *humano*, enquanto *seu* receberia notas mais altas com o referente possuidor *inanimado*. Para o primeiro, poderíamos exemplificar com a frase experimental *Xuxa* _[HUMANO] *amamentou a filha dela até os dois anos de idade*. No segundo caso, um dado ilustrativo seria *O chá*

³ Segue a regra formulada para o teste acompanhada pelo resultado: `wilcox.test(NOTA.DADA ~ NATUREZA, data = FORMA.seu, conf.int = T)`. Wilcoxon rank sum test with continuity correction data: NOTA.DADA by NATUREZA W = 2861, *p-value* = 0.8064.

⁴ Segue a regra formulada para o teste, acompanhada pelo resultado: `wilcox.test(NOTA.DADA ~ NATUREZA, data = FORMA.dele, conf.int = T)` Wilcoxon rank sum test with continuity correction data: NOTA.DADA by NATUREZA W = 3019, *p-value* = 0.3962.

de camomila _[INANIMADO] é conhecido pelo *seu* efeito calmante:

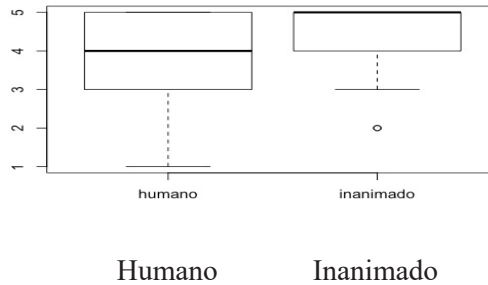


Gráfico 4: Distribuição das notas atribuídas ao pronome possessivo *seu* em função da animacidade do referente possuidor.

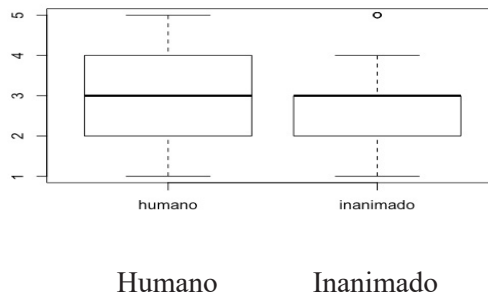


Gráfico 5: Distribuição das notas atribuídas ao pronome possessivo *dele* em função da animacidade do referente possuidor.

Os gráficos 4 e 5 relativos à *animacidade* do referente mostram-se mais elucidativos do que os anteriores por conta de uma distribuição diferenciada nos julgamentos dados pelos participantes. O gráfico 4 da variante *seu* apresenta, como mostramos desde o início da análise, notas mais altas para os dois traços (*humano* vs. *inanimado*), mas percebe-se uma distinção entre eles: a concentração dos julgamentos e mediana atingem o ponto máximo da escala (nota 5) para o traço *inanimado*, enquanto para o traço *humano* o intervalo é mais disperso (entre 4 e 5 com mediana 4). Os resultados para a variante *dele* estão em proporção inversa como mostra o gráfico 5. Neste caso, é o traço *humano* que recebe as avaliações mais altas na escala (de 2 a 4), pois as notas

para o traço *inanimado* ficam entre 2 e 3. Apesar de os resultados não serem tão polarizados, uma vez que as medianas para *dele* estão no ponto intermediário da escala (3) para os dois traços de animacidade (*humano* vs. *inanimado*), a análise estatística, feita a partir do teste *Wilcoxon*, mostrou que condição *animacidade* é significativa. Diferentemente dos resultados estatísticos para o fator *natureza do possuidor*, a *animacidade* foi considerada estatisticamente relevante com p-valor < 0,05 tanto para *seu* quanto para *dele*. Com os dados de *seu*⁵, o p-valor para animacidade foi 0.04876 e nos dados de *dele*⁶ o p-valor de animacidade foi 0.0506.

Em suma, embora o julgamento para *seu* tenha sido bem mais positivo em todas as condições experimentais realizadas no teste, é possível afirmar que a *animacidade* do referente possuidor foi considerada estatisticamente relevante, interferindo no julgamento das duas variantes possessivas de terceira pessoa, o que confirma nossas previsões iniciais de que o possessivo *dele* é significativamente mais bem avaliado que *seu* quando o possuidor é *humano*.

Para terminar, como a avaliação estatística assinalou a relevância do fator de *animacidade*, decidimos lançar um olhar mais cuidadoso para os referentes possuidores desse grupo de sentenças experimentais, com o propósito de averiguar qualitativamente outros possíveis fatores para o resultado obtido. Assim, separamos os referentes possuidores em quatro tipos de grupos: os referentes pluralizados (*Mulheres/Professores*), os de espécie (*O homem/O ser humano*), os determinados (*O primeiro colocado no concurso/A minha prima*) e os nomes próprios (*Pedro Bial, Barack Obama*). Apresentamos abaixo, no gráfico 6 a média de notas para cada um desses sintagmas:

⁵ wilcox.test(NOTA.DADA ~ ANIMACIDADE, data = FORMA.seu, conf.int = T). Wilcoxon rank sum test with continuity correction data: NOTA.DADA by ANIMACIDADE W = 2313, p-value = 0.04876.

⁶ wilcox.test(NOTA.DADA ~ ANIMACIDADE, data = FORMA.dele, conf.int = T) Wilcoxon rank sum test with continuity correction data: NOTA.DADA by ANIMACIDADE W = 3304, p-value = 0.0506.

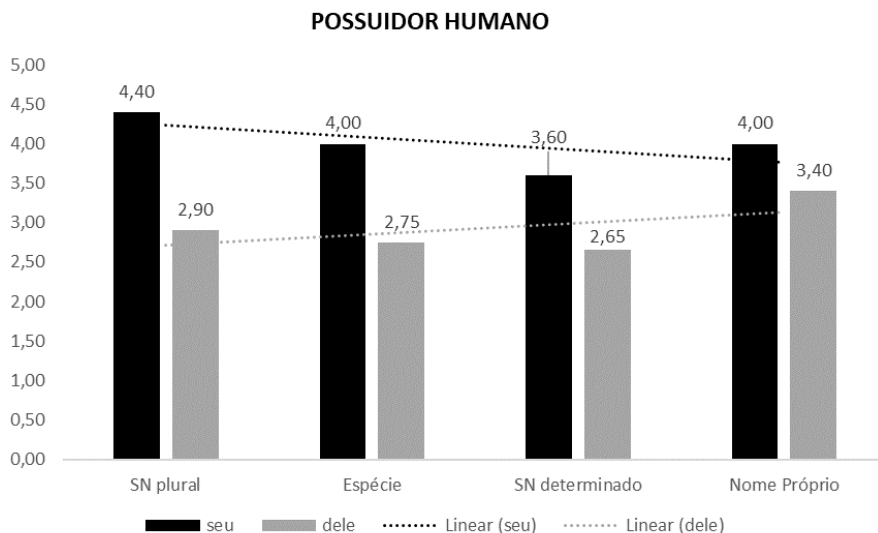


Gráfico 6: Média para os tipos de sintagmas do grupo de referentes possuidores [+ humano].

Como é possível observar no gráfico 6 as linhas de tendência (linhas pontilhadas no gráfico) indicam o movimento do aumento ou diminuição da média de notas para *seu* e *dele* conforme caminhamos por diferentes tipos de sintagmas. A forma possessiva *seu* tem uma média de notas bastante alta, pairando no ponto 4 da escala de notas em pelo menos três grupos de sintagmas: os plurais (4,40), os de espécie (4,00) e os que representam nome próprio (4,00). A média de notas mais baixas é dos SNs (sintagmas nominais) determinados, que fica na faixa de 3,60 da escala. Isso novamente reforça, conforme já comentamos, que *seu*, no geral, foi uma forma muito bem avaliada no teste como um todo, certamente pela modalidade escrita em que as sentenças experimentais foram expostas aos participantes do experimento.

Chamamos atenção, contudo, para a forma possessiva *dele*. Ao contrário de *seu*, que tem um declínio de média de notas no gráfico, *dele* tem um aumento da média conforme avaliamos os referentes pluralizados (2,90), de espécie (2,75), determinados (2,65) e, por fim, os de nome próprio (3,40). Essa ótica voltada para o tipo de sintagma do referente possuidor evidencia a significância que o fator *animacidade* apresentou estatisticamente, revelando que *dele* parece ser, conforme nossas hipóteses e as de outros autores (cf. SILVA, 1984; MÜLLER, 1997), uma forma voltada para referentes mais específicos.

Cogitamos que *dele* se comporte dessa maneira devido a sua origem como uma forma possessiva. Por ter surgido de uma forma latina demonstrativa (o demonstrativo *ille*, que tinha um valor dêitico) morfologicamente marcada para os traços de gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural), *dele* se comporta como uma estratégia possessiva que dá uma precisão muito maior às características morfossintáticas do referente possuidor, enquanto *seu*, por outro lado, foca o referente possuído.

Além disso, trabalhos diacrônicos sobre *seu* e *dele* (CUNHA, 2007; LACERDA, 2010) mostram que *dele* era frequentemente usado em construções de redobro, como no dado em (08), reforçando e apontando quem era o possuidor, uma vez que *seu*, já na diacronia, gerava ambiguidade de interpretação, sendo necessário, portanto, a recorrência de uma forma mais específica, que era justamente *dele*, para clarificar a referência:

(08) E pore~ ma~dou e outorgou esse G(onça)lo moniz q(ue) depos **ssa morte dele** fiq(ue) liure e q(ui)the esse meyo desse casal. a esse Moest(eir)o de villari~o. (Textos Notariais / Século XIII in MARTINS, 2000) (LACERDA, 2010, p.21)

O exemplo em (08), que mostra um dos usos de *dele* ainda no século XIII, ilustra esse caráter específico da forma possessiva, que era aplicada junto ao *seu* para (*ssa*) reforçar quem era o referente possuidor, que, não por coincidência, é também [+humano] no dado ilustrativo. Outra possível evidência que reforça a boa avaliação de *dele* para referentes humanos é a hipótese de que *dele* é resultado de transformações de construções partitivas no eixo do tempo (cf. CUNHA, 2007) já que “a partitividade envolve a especificação de um subconjunto em relação ao conjunto de referência, ou seja, concebem que os partitivos estariam associados a uma interpretação de quantificação específica.” (CUNHA, 2007, p.211).

O nosso experimento, portanto, dialoga e confirma as hipóteses sobre os traços semânticos ao mostrar que os falantes apresentam uma percepção da atuação desses traços, e que tendem a avaliar melhor as sentenças em que *dele* é a forma possessiva escolhida para retomar os referentes de caráter mais específico, delimitativo, que aponta, que demarca, restringe. Ao contrário, o possessivo *seu* não dá tanto foco aos traços do referente possuidor por não trazer as marcas que focalizam o referente.

Considerações finais

Os resultados compartilhados apontam que muito ainda pode ser pesquisado no que tange à alternância entre as formas possessivas de terceira pessoa no português brasileiro (PB). Mostramos, por meio dos resultados de um experimento aplicado no Rio de Janeiro, que ainda é incerto afirmar que tenha havido substituição, exclusão ou especialização das formas possessivas de terceira pessoa (*seu* e *dele*). As variantes ainda se conservam como formas concorrentes no PB, pois todo esse processo de mudança aparenta ainda estar em andamento antes que se possa confirmá-lo com maior precisão.

O teste de julgamento de aceitabilidade, pautado na abordagem experimental (DERWING E ALMEIDA, 2005; TRAXLER, 2012) permitiu, entretanto, a formulação de algumas considerações. Nossas previsões de que *seu* seria favorecido por referentes mais *inanimados* e *genéricos* e *dele* por referentes mais *humanos* e *específicos* foram parcialmente confirmadas. Embora tenha sido possível apontar tendências para a aceitabilidade dessas formas possessivas nos contextos em que esperávamos que elas fossem favorecidas, os julgamentos dos participantes nem sempre eram categóricos. A forma *seu*, por exemplo, foi bem avaliada como uma estratégia possessiva adequada para todos os contextos experimentais do teste, diferente de *dele*, que foi mais bem avaliado em condições mais precisas (como as de *animacidade*, conforme indicou o *p-valor* após a apuração estatística). Embora não tenha havido a confirmação completa das hipóteses, os resultados obtidos mostram, sobretudo em relação à forma *seu*, que os postulados teóricos precisam ser revisitados, sobretudo os que falam sobre a exclusão de *seu* como uma estratégia de terceira pessoa, mesmo na fala (PERINI, 1985; 2010). Conforme apontamos, em Guedes (2015) há uma ocorrência de 13,5% de *seu* na fala carioca, número que aponta que ainda há uma produtividade, mesmo que baixa se comparada a *dele*, de *seu* como terceira pessoa. Assim, não apenas a observação de dados reais feita pela autora evidencia que *seu* ainda é produtivo na 3P, mas também a abordagem experimental, por nós aqui realizada, confirma que os falantes interpretam o pronome *seu* de terceira pessoa sem maiores obstáculos, dando notas altas para ele nos contextos experimentais avaliados.

Quanto à forma possessiva *dele*, os resultados são menos conclusivos, mas também cedem margens para algumas considerações importantes. A forma *dele* apresentou uma média de notas na faixa 3 da escala *Likert*, que representa o meio termo entre as notas baixas (1 e 2) e as notas altas (4 e 5). Isso parece nos indicar, de alguma maneira, que os falantes ficaram indecisos sobre como

julgar a forma possessiva *dele*, preferindo não se comprometer entre dar um julgamento extremamente negativo ou extremamente positivo. Cogitamos que a nota 3, por ser a parte intermediária da escala, é uma nota de escape do falante que aponta um provável não comprometimento em ler a forma *dele* como “boa” ou “ruim”, mas que mostra que ele a percebe como algo possível, mas não natural o suficiente para ceder uma avaliação positiva. Outra hipótese para esse resultado, aqui por nós já levantada, é que a de que por ter sido vista na modalidade escrita, a forma *dele* talvez tenha sido mais rejeitada do que se fosse ouvida na modalidade falada.

Os resultados aqui relatados não esgotam a temática, servindo como um parâmetro para uma possível reaplicação do teste experimental, que, aprimorado e com o controle mais minucioso das variáveis e um universo maior de participantes, pode ceder ainda mais esclarecimentos sobre a alternância entre os dois pronomes possessivos em foco. Outro caminho válido é a reaplicação do teste com um experimento no qual os participantes estejam expostos à fala, de modo que se possa comparar se a mudança entre meio gráfico e fônico apresenta influências nos julgamentos realizados.

Referências

- CASTRO, Ana. **On possessives in portuguese**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa/Université Paris 8. Lisboa, Paris.
- CERQUEIRA, Vicente Cruz. **A sintaxe do possessivo no português brasileiro**. 1996. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COHEN, J. et al. Pyscope: a new graphic interactive environment for designing psychology experiments. **Behavior Research Methods, Instruments and Computers: a journal of the Psychonomic Society, Inc.:** v. 25, n. 2, p. 257-271, 1993.
- CUNHA, Patrícia Fabiane Amaral da. **Possessivos de terceira pessoa na língua portuguesa nos séculos XIII e XIV**. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- DERWING, B. L.; ALMEIDA, R. G. de. Métodos experimentais em linguística. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Eds.) **Processamento da Linguagem**. Pelotas: Educat, p. 401-442, 2005.

- GUEDES, Dailane Moreira. **Possessivos simples e perifrásticos no português brasileiro: investigando a 3.^a pessoa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- KATO, Mary A. A complementaridade dos possessivos e das construções genitivas no português coloquial: réplica a Perini. **DELTA**. São Paulo: n. 1-2. p. 107-120, 1985.
- KENEDY, Eduardo. *Psicolinguística na descrição gramatical* (versão completa). In: MAIA, M. **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, p. 1-21, 2015.
- LABOV, William. **Principles of Linguistic Change: Internal Factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, v. 1. 1994.
- LACERDA, Patrícia Fabiane A. da Cunha. A implementação do possessivo 'dele' na língua portuguesa. **Veredas on line**: Juiz de Fora, p. 20-35, 2010.
- LOPES, Celia Regina dos Santos. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p. 103-119, 2013.
- LOPES, Célia Regina dos Santos. A formação dos sistemas de tratamento em português: mudança e avaliação. **Labor Histórico**, Rio de Janeiro: 5 (Especial), p. 257-294, jan.- jun. 2019.
- LUCENA, Rachel de Oliveira Pereira. O estudo da variação 'teu'/'seu': atuação do fator grau de parentesco. **Labor Histórico**, Rio de Janeiro: 5 (Especial), p. 83-103, jan.-jun. 2019.
- MARCOTULIO, Leonardo L.; ASSIS, Dalila M. dos Santos de; GUEDES, Rafaela de Carvalho. De-possessivos de 2^a pessoa na história do Português Brasileiro. **Diacrítica**. Braga: v. 29, n. 1, p. 203-231, 2015.
- MAIA, Marcus. **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. Marcus Maia (org). São Paulo: Contexto, 2015. 208 p.
- MÜLLER, Ana. A gramática das formas possessivas no português do Brasil. 1997. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MÜLLER, Ana. A lógica subjacente à variação entre as formas possessivas de terceira pessoa: seu versus dele. **Revista da Anpoll**. v.1, p. 11-38, n.3, 1997.
- MÜLLER, Ana. O significado da ordem dos pronomes possessivos no sintagma nominal. In: **Revista da Anpoll**, n. 4, p. 11-37, 1998,
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati, MÜLLER, Ana Lúcia. As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas? **DELTA**, São Paulo: n. 1, p. 125-152, 1996.

- NEVES, Maria Helena de Moura. Possessivos. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. 2, 2008.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. O surgimento do sistema de possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. **DELTA**. São Paulo: n. 1-2. p. 1-15, 1985.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A. e SMITH, E. **Goldvarb X -A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.
- SCHÜTZE, Carson T.; SPROUSE, Jon. Judgement data. In: ROBERT. PODESVA; DEVYAN; SHARMA (Eds.). **Research methods in linguistics**. New York: Cambridge University Press, p. 27-50, 2013.
- SILVA, Giselle M. O. **Varição no sistema possessivo da terceira pessoa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- TRAXLER, Matthew J. Reference. In: _____. **Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science**. Boston: Wiley-Blackwell, p. 264-288, 2012.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **CORPORAPORT: Variedades do Português em análise**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Disponível em: www.corporaport.letras.ufrj.br. Último acesso em: 22 nov. 2019.
- WEINREICH, Uriel. LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.

Recebido em 29 de novembro de 2019

Aceito em 14 de janeiro de 2020.

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS E USOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS DE *ALIÁS* - UMA ANÁLISE CENTRADA NO USO

MORPHOSYNTACTIC ASPECTS AND SEMANTIC-PRAGMATIC USES OF *ALIÁS* - AN USAGE-BASED ANALYSIS

Ivo da Costa do Rosário

Universidade Federal Fluminense/Faperj
rosario.ivo3@gmail.com

Nice da Silva Ramos

Universidade Federal Fluminense
nicesramos1@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo apresenta um estudo de propriedades funcionais dos usos sincrônicos de *aliás*, com foco em aspectos morfofossintáticos e semântico-pragmáticos. Utilizamos o aporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), aliada à Linguística Textual (LT). Nossa hipótese central é que esse elemento gramatical é marcado por expressiva multifuncionalidade. O *corpus* é constituído de 30 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado em Letras Vernáculas, defendidas na UFRJ, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Nas 214 ocorrências coletadas de *aliás* com valor inclusivo, os resultados apontam que esse elemento gramatical é utilizado em seis diferentes posições: *inicial absoluta entre períodos*, *inicial absoluta entre parágrafos*, *inicial não absoluta*, *intermediária intraclausal*, *intermediária interclausal* e *parentética*. Com relação aos valores semântico-pragmáticos de *aliás* inclusivo, atestamos três usos mais gerais: *inclusão de argumento*; *inclusão e propulsão* e *inclusão e realce*.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Funcional Centrada no Uso, multifuncionalidade, *aliás*.

ABSTRACT:

This paper presents a functional study of synchronic uses of *aliás*, with focus on its morphosyntactic and semantic-pragmatic aspects. We use the theoretical contributions of Usage-Based Functional Linguistics (LFCU) allied to Textual Linguistics

(LT). Our central hypothesis is that this grammatical element is marked by expressive multifunctionality. The *corpus* consists of 30 master's dissertations and 30 doctoral theses in Vernacular Language, defended at UFRJ, in 2014, 2015 and 2016. In the 214 occurrences collected of *alias* with inclusive value, the results indicate that this grammatical element is used in six different positions: *absolute initial position between periods*, *absolute initial position between paragraphs*, *non-absolute initial position*, *intraclausal intermediate position*, *interclausal intermediate position* and *parenthetic position*. Concerning the semantic-pragmatic values of inclusive *aliás*, we attest to three more general uses: *inclusion of arguments*; *inclusion and propulsion*; *inclusion and enhancement*.

KEYWORDS: Usage-Based Functional Linguistics, multifunctionality, *aliás*.

Considerações iniciais

O objetivo central desta pesquisa, desenvolvida no âmbito do CCO (Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações), é investigar os diferentes usos sincrônicos de *aliás* em seus aspectos morfofossintáticos e semântico-pragmáticos na língua portuguesa padrão. Para isso, este trabalho filia-se a uma visão funcionalista da linguagem, baseada em dados de uso real. Nessa perspectiva teórico-metodológica, defende-se que a força do discurso nas diversas situações interacionais molda as estruturas linguísticas, fazendo emergir novas construções e novos significados, adaptados às diversas necessidades comunicativas. Esses remodelamentos no plano semântico-pragmático são, via de regra, acompanhados de mudanças morfofossintáticas, como a questão da posição dos elementos no discurso.

Para Furtado da Cunha (2013, p. 174), “se a função mais importante da língua é a contínua interação entre as pessoas, que se alternam como falantes e ouvintes, essa função deve, de algum modo, condicionar a forma do código linguístico”. Assim, os estudos funcionalistas enfatizam a importância do uso real da língua nas pesquisas científicas, pois é por meio dele que é possível evidenciar como a língua, de fato, se estrutura e funciona.

Há poucas pesquisas sobre o funcionamento de *aliás* em língua portuguesa. Portanto, urge a realização de um estudo sistemático de suas propriedades formais e funcionais. Afinal, *aliás* é produtivo e muito utilizado no discurso, especialmente em sequências textuais argumentativas.

Neste artigo, estuda-se o elemento *aliás* com base em dados extraídos de

um conjunto de 30 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado em Letras Vernáculas, defendidas na UFRJ, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Assim, garantimos que o estudo seja de ordem sincrônica, baseado em textos de teor argumentativo.

Partimos da hipótese de que *aliás* é multifuncional e, portanto, desempenha diferentes funções na gramática do português, o que vai muito além da lacônica classificação que tradicionalmente lhe é associada, ou seja, de palavra denotativa ou advérbio. Assim, acreditamos que esta pesquisa colabora com parte da descrição da gramática do português, especialmente com referência aos elementos linguísticos responsáveis pela conexão discursiva.

Em seguida, apresentamos uma breve seção, com o objetivo de ilustrarmos como *aliás* tem sido classificado por alguns gramáticos e linguistas, desde seus sentidos até seus usos funcionais. Em seguida, partimos para os fundamentos teóricos deste estudo, que está assentado na Linguística Funcional Centrada no Uso e na Linguística Textual. Logo após essa seção, apresentamos a metodologia de trabalho empregada e a análise de dados propriamente dita. Por fim, concluímos este trabalho com algumas considerações finais e as referências bibliográficas.

1. Sentidos e usos de *aliás*

Nesta seção, apresentamos algumas informações sobre *aliás* e abordamos a sua correspondência com algumas categorias gramaticais. Partimos dos significados do termo, a fim de identificarmos as funções que lhe são atribuídas.

Inicialmente, no quadro a seguir, elencam-se os significados/sinônimos de *aliás*. Ressaltamos a importância dessas informações para a confirmação da hipótese de sua multifuncionalidade:

Obra	Etimologia
Bueno (1963)	<i>Aliás</i> – <i>adv. de m.</i> De outra maneira, de outro modo, isto é, etc. Lat. <i>alias</i> . Costumava-se acentuar <i>aliás</i> para diferenciar o advérbio do adjetivo <i>alias</i> , no acusativo plural, (<i>alius, alia, aliud</i>) sem que na pronúncia houvesse distinção de acentuação. (BUENO, 1963, p. 170, grifos nosso)

Machado (1977)	<i>Aliás, adv. e s.</i> Do lat. <i>Alias</i> , cujo sentido clássico era: <<outra vez, outras vezes, noutro momento, noutra época>>; em sentido local não clássico: <<noutro sítio, noutro local>>; a partir de Plínio, o Antigo: <<de outro modo; por outro lado, sob outro ponto de vista; de outra maneira>> (<i>Gaffiot</i> , s. v.) por via erudita. Séc. XVI: <<Tomemos por valedores a Senhora e a Igreja, por cuja contemplação nos conceda o Senhor o que <i>alias</i> nos poderá negar>>, <i>Arrais</i> , I, 12. (MACHADO, 1977, p. 199, grifos nossos)
Torrinha (1939)	(<i>alius</i>), adv. Por outro lado. (<i>alius</i>), adv. 1. Em outra ocasião; em outras ocasiões; já. 2. Em outro lugar; em outras circunstâncias. 3. De outro modo; por outra razão; <i>aliás</i> ; além disso. 4. Loc.: <i>alias saepe</i> , já muitas vezes, muitas vezes antes; <i>alias antea</i> , até então; <i>raro alias</i> , raras vezes; <i>non alias</i> , nunca; <i>semper alias</i> , sempre. (TORRINHA, 1939, p. 42) <i>aliás</i> , adv. 1. De outro modo: <i>aliter</i> , <i>secus</i> , <i>alio modo</i> , Cic. 2. Fora disso: <i>alias</i> , Ulp. 3. Sem o que, quando não: <i>sinaliter</i> , <i>sinminus</i> , <i>sin</i> , Cic.; <i>aut</i> , Ov. (TORRINHA, 1939, p. 65)
Costa (1967)	<i>ALLÍAS</i> , alás; além disso; a outros respeito; de outro modo; de outra sorte; ao contrário; de mais a mais; de outra maneira; do contrário; em outras circunstâncias; em outro lugar; no caso contrário; em outros casos; em outras condições; outra parte; outro lugar; pelo contrário; por outra forma; ou por outra; senão, também. Quando - : onde. (COSTA, 1967, p. 143)

Quadro 1: Significados do *aliás*

Bueno (1963) aponta a restrita classificação de *aliás* como advérbio de modo. Já em Machado (1977), *aliás* é classificado como advérbio de tempo (no sentido clássico), advérbio de lugar (no sentido não clássico) e advérbio de modo (a partir de Plínio, o Antigo). Torrinha (1939), por sua vez, relaciona a *aliás* o valor de conector aditivo na forma “além disso”. Costa (1967), por fim, segue a linha de Torrinha (1939) ao postular que *aliás* equivale às formas “além disso”, “senão, também”, ratificando o sentido de inclusão/adição. Além desse valor mais central, Costa (1967) também menciona outros valores adverbiais, tais como *modo* (“de outra sorte”), *contraste* (“ao contrário”), *tempo* (“em outras circunstâncias”), *lugar* (“outro lugar”), o que já é uma importante pista para atestarmos a tese da multifuncionalidade de *aliás*, visto que essa propriedade pode ser depreendida a partir do cotejo de obras clássicas.

Em obras mais modernas, *aliás* costuma ser apresentado como advérbio. Vejamos como esse elemento é indicado em dois dicionários de ampla circulação no país, ou seja, em Aurélio (2007) e Houaiss (2015):

“**a.li.ás** *adv.* **1.** De outra maneira; do contrário; **2.** Além disso; além do mais; **3.** Diga-se de passagem; **4.** Ou por outra; ou seja”. (AURÉLIO, 2007, p. 110)

“**a.li.ás** *adv.* **1** de outro modo <estuda muito, a. tiraria notas ruins se não estudasse>**2** além disso <a. não era a primeira vez que faltava>**3** isto é; ou seja <estamos em agosto, a. julho>”. (HOUAISS, 2015, p. 42)

Segundo Aurélio (2007), *aliás* é um advérbio, cujas acepções de modo, de inclusão e, até mesmo, de especificação/explicação – como no caso de “ou por outra” e “ou seja” – estão presentes. Houaiss (2015), por sua vez, apresenta a mesma categorização para *aliás*, definindo-o também como advérbio, e endossa a visão de Aurélio (2007) ao admitir as acepções de modo, de inclusão, de especificação/explicação, o que é observado nos exemplos citados pelo próprio autor.

No âmbito das gramáticas, Bechara (2009, p. 291) classifica *aliás* como advérbio, admitindo, contudo, que, “como bem diz Mattoso Câmara, perturba a descrição e a demarcação classificatória ‘a extrema mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios’”. Ou seja, para Bechara (2009), a classe dos advérbios apresenta matizes semânticos e funcionais especiais que não se combinam perfeitamente com *aliás*, o que é bastante importante para nossa análise, calcada em uma visão gradiente de gramática. Segundo essa perspectiva, as categorias são fluidas e dinâmicas, apresentam limites difusos e sem limites muito claros entre si.

Bechara (2009, p. 291, grifos nossos) acrescenta uma importante observação:

A Nomenclatura Gramatical Brasileira põe os denotadores de inclusão, exclusão, situação, retificação, designação, realce, etc. à parte, sem a rigor incluí-los entre os advérbios, mas constituindo uma classe ou grupo heterogêneo chamado denotadores, [...] muitas das quais têm papel transfrástico e melhor atendem a fatores de função textual estranhos às relações semântico-sintáticas inerentes às orações em que se acham inseridas: [...] 4 – **retificação: aliás**, melhor, isto é, ou antes, etc. (BECHARA, 2009, p. 291, grifos nossos)

As gramáticas consideram algumas expressões linguísticas conforme a função textual que assumem. Não estabelecem, exatamente, uma função sintática e/ou semântica entre as orações em que se inserem, mas uma função textual, que orienta o discurso argumentativamente. Esse é o caso de *aliás*, na visão de Bechara (2009).

Um dos problemas é que esses elementos, comumente chamados palavras denotativas, constituem uma espécie de “limbo” da gramática, e reclamam uma

maior atenção por parte dos pesquisadores. Vale destacar que esses elementos denotativos são todos congregados em uma “não classe”, haja vista a postulação de que as palavras são tradicionalmente distribuídas em dez categorias, das quais as palavras denotativas estão excluídas, formando um grupo à parte. Vejamos o dado¹ (1) a seguir:

(1) Outro que impressionava pelas descrições muito específicas e convincentes destas criaturas era Plínio, o velho, (...). Para maior espanto, sua obra, datada de 77 d.C., serviu de base para um sem número de reedições ao longo dos séculos, até um pouco antes das luzes racionalistas europeias do setecentos. Plínio não só descrevia os estranhos traços antropomórficos das criaturas, mas delas ainda comentava de seus costumes e localização exata no mapa, informando os nomes de países exóticos e de todo desconhecidos, como Abarimon, Nasamons e Bonisteros, que **aliás** dava nome a um rio da região. (ATHAYDE, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 83)

Ao suceder o pronome relativo “que”, *aliás* introduz uma informação que explica o termo anterior, “Bonisteros”. Portanto, no dado (1), *aliás* apresenta uma função discursivo-argumentativa cuja finalidade é focalizar ou destacar um termo previamente enunciado, dando sequência ao discurso, orientando-o. Ao retomar o termo “Bonisteros”, *aliás* estabelece uma “relação retórica de explicitação/explicação” entre as partes do enunciado, nos termos de Decat (2010, p. 169). Tendo em vista essa função desempenhada por *aliás*, logo concluímos que uma classificação categórica desse elemento como simples advérbio e/ou palavra denotativa não é precisa, tendo em vista sua complexidade no plano discursivo.

Cunha e Cintra (1985, p. 540-541) salientam, em conformidade com as obras inspiradas na NGB, que *aliás* se restringe a uma palavra denotadora de retificação. Segundo Houaiss (2015, p. 821), a retificação consiste no “ato, processo ou efeito de retificar(-se), de tornar(-se) reto, exato; correção”. Isto é, para esses autores, *aliás* é um elemento que introduz correção ou ajuste sobre algo mencionado anteriormente. Sem dúvida, é possível que *aliás* desempenhe esse papel, mas nem sempre é o que ocorre (pelo menos em um plano central), haja vista o dado (1), por exemplo, em que não há ideia de retificação em cena, mas de focalização ou destaque.

¹ Na seção 3, denominada ‘Metodologia de trabalho’, explicitaremos as fontes dos dados empíricos deste artigo, com detalhes.

Devido ao valor discursivo do elemento em análise, é importante aprofundarmos a relação de *aliás* com os operadores argumentativos. De fato, para Koch (2015a), *aliás* é um operador argumentativo. Após especificar as várias funções desempenhadas pelos operadores argumentativos, a autora sublinha que muitos deles somam a favor de uma mesma conclusão e que são responsáveis por indicar a gradação de força dos argumentos. Vejamos:

[...] existe mais um operador que também introduz um argumento adicional a um conjunto de argumentos já enunciados, [...]: ele é apresentado como se fosse desnecessário, [...], quando, na verdade, é por meio dele que se introduz um argumento decisivo, [...], resumindo ou coroadando todos os demais argumentos. Trata-se do operador *aliás*.

f. João é o melhor candidato. *Além de* ter boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociações. *Aliás*, é o único candidato que tem bons antecedentes. (KOCH, 2015a, p. 34, grifos da autora)

Conforme a autora assevera, *aliás* é um operador que, além de introduzir argumento que pode sumarizar argumentos enunciados anteriormente, também pode ratificá-los, direcionando o discurso à conclusão desejada pelo enunciador. No exemplo “f”, fornecido por Koch (2015a), a tese “João é o melhor candidato” é desenvolvida a partir de um somatório de argumentos direcionados à aceitação de que “João” é, sem dúvidas, “o melhor candidato”. Para “coroar” os argumentos que sustentam a tese, *aliás* introduz aquele que figura como o mais importante: “é o único candidato que tem bons antecedentes”. Isso implica dizer que os demais candidatos não têm bons antecedentes, já que “João” é o único que os tem. Essa mesma peculiaridade de *aliás* pode ser flagrada no dado (2), a seguir:

(2) Outro aspecto importante do modelo IPO é que ele não postula nenhuma consideração fonológica *a priori* se não houver alguma substância fonética revelada na observação experimental que dê base para a formulação de propriedades abstratas da entoação (‘t HART; COHEN; COLLIER, 1990: 120). **Aliás**, os próprios autores deixam explícito que eles não se comprometem em propor uma representação fonológica dos padrões melódicos presentes no sistema entonacional de uma língua. (MIRANDA, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 15)

Em (2), *aliás* introduz um argumento que encerra qualquer discussão a respeito da tese contida no período anterior. Nesse caso, conforme postulado por Koch (2015a), *aliás* adiciona um “argumento decisivo”, ratificando todos os argumentos anteriores.

Savioli e Fiorin (2001, p. 146) abordam os “conectores ou operadores discursivos”, classificando-os conforme as relações que estabelecem junto aos segmentos textuais, vinculados por meio desses itens linguísticos. Essas relações, por sua vez, exercem função argumentativa no texto. Na classificação proposta para os operadores discursivos, os autores mencionam *aliás*:

8. os que introduzem um argumento decisivo para dar o golpe final na argumentação contrária, mas apresentando-o como se fosse um acréscimo, como se fosse apenas algo mais numa série argumentativa: *aliás, além do mais, além de tudo, além disso, ademais*.

9. os que assinalam uma generalização ou uma amplificação do que foi dito antes: *de fato, realmente, como aliás, também, é verdade que*. (SAVIOLI; FIORIN, 2001, p. 150-151, grifos nossos)

Para Savioli e Fiorin (2001), *aliás* é um conector com função textual de operador argumentativo e serve para introduzir um argumento decisivo, ainda que apresentado como desnecessário, dando o “golpe final” na argumentação contrária. Além disso, *aliás* relaciona porções textuais e pode generalizar um fato contido no primeiro enunciado, assim como ampliar a ideia nele expressa. Essas peculiaridades são compartilhadas por Koch (1993, 2015, 2015a).

Segundo Ducrot (1989, p. 21), as relações argumentativas não se firmam apenas por meio dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também por meio dos princípios que se utilizam para colocá-los em relação. Conforme o mesmo autor, “os operadores argumentativos revelam o sentido para o qual o enunciado aponta; apontam a intenção (componente da enunciação) argumentativa do enunciado” (DUCROT, 1987, *apud* MARCHON, 2014, p. 62). Os enunciados por si sós, representados pelos argumentos e pelas conclusões, não são, segundo o autor, suficientes para relacioná-los entre si. É necessária a utilização de elementos que os direcionem a uma intenção argumentativa no momento da enunciação, cumprindo o papel de encadeadores de enunciados. Esses elementos são justamente os operadores argumentativos, como *aliás*.

Reiteramos que Ducrot (1976, *apud* KOCH, 2015a, p. 30) utiliza o termo “operador argumentativo” para designar elementos da gramática de uma língua

cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados, o sentido para o qual apontam, visando ao direcionamento de determinada conclusão.

No dado (3), o autor da tese analisa as narrativas de Murilo Rubião. Entre os parâmetros de análise, ele elege a *hipérbole*, tema que considera bastante frequente em suas obras.

(3) Não é difícil perceber nessa história uma referência direta à religião. Segundo Schwartz, o personagem central “remete à figura de Cristo (...). Audemaro Taranto Goulart, além de perceber tal semelhança tanto no comportamento como no aspecto físico do personagem, aponta também outros indícios que sugerem tal comparação. (...). As vestes, a barba, a cabeleira de Botão-de-rosa e a aceitação da culpa sem nenhum questionamento são elementos que aproximam os dois personagens. No entanto, embora a comparação seja inevitável, escolheu-se o caminho da *hipérbole* para a análise deste conto. A concretização metafórica da figura cristã se solidifica quase no final do conto. Todavia isso já não ocorre com o exagero. **Aliás**, toda a narrativa está pautada nele. Desde a primeira frase do texto, quando o leitor sabe que todas as mulheres de uma cidade estavam grávidas e, supostamente, de um mesmo homem. (GAMA, Tese/UFRJ, 2016, p. 98)

Em (3), *aliás* introduz um argumento decisivo para a conclusão de que a *hipérbole* é um dos temas mais abordados nas narrativas de Murilo Rubião e, deve-se destacar, todo o conto analisado está pautado no exagero. Além disso, constatamos que o período anterior, introduzido por “Todavia”, corrobora a ideia de que o “exagero” não se encontra apenas no final do conto, mas em toda a narrativa. Nesse contexto de uso, mais uma vez, atestamos que o uso de *aliás* não se limita à categorização tradicional de advérbio ou palavra denotativa. Considerá-lo dessa forma é minimizar seu papel discursivo.

Além desse papel de apresentar argumentos decisivos, *aliás* também pode desempenhar função sumarizadora, conforme pode ser verificado no dado (4):

(4) Esse hipotético leitor encontrará, a princípio, uma voz em terceira pessoa que comunica, *in medias res*, que um certo “ele”, “naquele Verão” estava na “cidade peninsular”, a fim de apreender “uma certa indagação sobre a fase última do pintor”. Ainda que este período que abre o romance seja composto tão somente de informações, elas não poderiam ser mais vagas. Quem é ele? Qual o verão? Para

quem o Verão é importante? Para o narrador ou para o personagem inominado? Quem narra, *aliás*? Serão narrador e personagem a mesma pessoa? Qual a cidade peninsular, que península? Qual a indagação, qual o pintor? (VENTURA, Tese/UFRJ, 2015, p. 113)

Em (4), *aliás* opera de forma a sumarizar a informação, enfatizando todo o discurso anterior com um argumento importante, que resume todas as dúvidas mencionadas previamente no texto: “Quem narra, *aliás*?”. Além disso, a oração arrematada por *aliás* também propulsiona o assunto, dando continuidade aos argumentos que corroboram as dúvidas descritas anteriormente.

Nessa instanciação, *aliás* tem função anafórica encapsuladora, retomando toda a declaração anterior, em função do cotexto. Para Koch (2002), “a anáfora encapsuladora é a sumarização de uma informação precedente, compartilhada pelos interlocutores” (KOCH, 2002, p. 94, *apud* LOPES, 2011, p. 12). *Aliás*, ao encapsular termos contidos nos segmentos precedentes, sintetizando-os, atribui-lhes o estatuto de “objetos-de-discurso” (KOCH, 2015, p. 112).

Assim, com base nas informações até aqui expostas, segundo as obras pesquisadas com referência às definições, aos significados e aos usos de *aliás*, verificamos que esse item linguístico recebe diferentes classificações, quais sejam:

- a. Advérbio com valores semânticos de retificação (“ou seja”, “isto é”), modo (“de outra maneira”, “de outro modo”) e inclusão/adição (“além disso”), segundo Aurélio (2007), Houaiss (2015) e Bechara (2009).
- b. Palavra denotadora de retificação, segundo Cunha e Cintra (1985).
- c. Operador argumentativo e introdutor de argumento adicional, segundo Koch (2011), função desempenhada pelos advérbios e pelas conjunções.

A pesquisa bibliográfica atesta a múltipla classificação de *aliás*, considerando a sua flutuação categorial. De fato, esse elemento pode desempenhar funções distintas no discurso, como já se demonstrou até aqui, com base em alguns dados de língua em uso.

Uma análise mais atenta possibilita a organização dos diversos valores de *aliás* em dois grandes grupos: o dos *circunstanciadores* e o dos *conectores*. A função de circunstanciador envolve os tradicionais valores adverbiais de *aliás*.

Esses usos servem como fonte para a função conectora², na tarefa de encadear o discurso, assumindo um papel semelhante ao indicado por Koch (2011) ao fazer referência aos operadores argumentativos.

Esses dois grupos, segundo a visão funcionalista da linguagem, mantêm zonas de interseção e de sobreposição semântico-pragmáticas, de modo que não se pode falar em entidades discretas. Ao contrário, há uma espécie de *continuum* categorial gradiente entre ambos, o que justamente possibilita *aliás* ‘caminhar’ entre valores circunstanciais e conectores, em diferentes graus de abstratização.

Feita esta breve revisão bibliográfica, já acompanhada de algumas propostas de sistematização do tema, podemos partir para a apresentação dos fundamentos teóricos deste trabalho.

2. Suporte teórico

Abordamos, a seguir, os fundamentos teóricos que sustentam o estudo de *aliás*, desenvolvido a partir de suas propriedades morfossintáticas e de usos semântico-pragmáticos. Para isso, apresentamos os pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013; ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016) e da Linguística Textual (LT), nos termos de Koch (2011, 2017) e outros, que são as duas bases que sustentam nosso trabalho.

2.1. A Linguística Funcional Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) é, antes de tudo, uma teoria do uso linguístico, comprometida com a análise de dados reais das línguas humanas. Justificamos essa escolha do referencial teórico justamente por conta do nosso objetivo central: analisar os valores e funções de *aliás*, na língua em uso.

A LFCU concebe as línguas humanas como meios de interação social, dinamizados por interlocutores reais, e não ideais. A partir de nosso aparato

² Assumimos o termo *conector* em uma acepção mais ampla que *conjunção* ou *conectivo*. Segundo Souza (2008), em um sentido mais abrangente, *conector* designa quaisquer expressões linguísticas utilizadas para ligar segmentos maiores ou menores do texto/discurso, estabelecendo relações semânticas diversas. Em determinados casos, esses elementos determinam a orientação argumentativa dos segmentos que introduzem. Além disso, os conectores podem ser representados por palavras gramaticais e por palavras lexicais.

cognitivo, interagimos em sociedade, e é justamente a interação o motor da variação e da mudança linguísticas. Como assevera Sousa (2015, p. 86), é premissa, em qualquer vertente linguística funcionalista, que a motivação advinda de fatores externos ao sistema linguístico é um ponto central para a análise.

Na língua, coexistem aspectos dinâmicos e aspectos estáticos. Os aspectos dinâmicos referem-se às estratégias utilizadas pelos interactantes na produção linguística, ou seja, à individualidade com que cada membro da comunidade se expressa verbalmente. Os aspectos estáticos, por sua vez, referem-se ao “conjunto de regularidades linguísticas, como o modo ritualizado ou comunitário do uso” (OLIVEIRA; VOTRE, 2009, p. 99).

Esses aspectos – dinâmicos e estáticos – constituem as noções de discurso e de gramática, tão caras à pesquisa funcionalista na vertente da LFCU. Assumindo a existência desses aspectos, Bybee (2016, p. 18) assevera que há nas línguas regularidade de padrões e, ao mesmo tempo, há variações que decorrem em todos os níveis. Furtado da Cunha (2013, p. 157) reitera essa perspectiva ao afirmar que a abordagem funcionalista “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”, buscando na situação comunicativa a motivação para a realização da língua.

A LFCU defende a ideia de que a sintaxe de uma língua não é autônoma, tampouco independente de fatores socioculturais. Nessa perspectiva teórica, as categorizações conceituais e linguísticas são análogas (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016; FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013, p. 56). Assim, tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento linguístico seguem basicamente os mesmos padrões.

Ao se pensar nos estudos linguísticos no âmbito da LFCU, fatores extralinguísticos devem ser considerados como motivadores de construções e usos. Essa concepção de contexto ultrapassa o entorno linguístico, considerando propriedades mais amplas como as discursivo-pragmáticas e as sociolinguísticas. Ao lado da sintaxe e da semântica, portanto, as circunstâncias pragmáticas são consideradas bastante relevantes pela abordagem funcionalista. É nesse nível de investigação que se buscam os contextos e os propósitos comunicativos dos interlocutores, no uso concreto da língua, caracterizado pela interação e pelas questões sociais, bem como pelos processos cognitivos inerentes à situação de comunicação.

Sobre os processos cognitivos decorrentes das situações de uso da língua, reafirmando as palavras de Koch (2015), Rosário e Oliveira (2016, p. 236) asseveram que a “cognição, derivada de pressões interacionais e da experiên-

cia sócio-histórica, é manifestada contextualmente”. Isto é, há de se levar em conta toda a situação que envolve a manifestação linguística, tendo em vista que ela decorre do ato interativo e envolve sujeitos imbuídos de intenções e características sócio-históricas que afetam a interação.

Após essa breve caracterização da LFCU, que indica as concepções de língua e gramática compartilhadas por este trabalho, abordam-se, a seguir, alguns fundamentos da Linguística Textual, eleitos como aporte teórico auxiliar à realização desta pesquisa.

2.2. A Linguística Textual

Na década de 1970, houve um crescente interesse na construção das chamadas gramáticas de texto. De fato, o texto passou a ser visto como uma unidade hierarquicamente mais elevada, em relação às sentenças isoladas. Passou a ser considerado uma verdadeira “entidade do sistema linguístico” (KOCH, 1997, p. 69), algo associado a condições externas que possibilitam a sua produção e interpretação.

Filiando-nos a essa perspectiva, partimos da premissa de que a análise linguística, de fato, não pode estar limitada à frase. Consideramos, ao contrário, que a análise deve ser feita para além dos itens linguísticos, das frases e do próprio texto, salientando o papel dos contextos que ensejam o ato comunicativo, na fala e na escrita.

A noção de contexto, segundo Koch (2015, p. 23), pode variar consideravelmente. Neste artigo, adotamos a noção incorporada atualmente pela pesquisa funcionalista na vertente da LFCU, que destaca a relevância de um “tratamento mais holístico” (OLIVEIRA, 2015, p. 22). Trata-se de uma análise que considera três fatores maiores e motivadores dos usos linguísticos: os estruturais, os cognitivos e os sócio-históricos.

Neves (2004) afirma que, nessa perspectiva, integram-se os diversos componentes (sintáticos, semânticos e pragmáticos), culminando no abandono do enfoque modular e na adoção do relacionamento de domínios funcionais. Dessa forma, “propõe-se uma teoria funcional da sintaxe e da semântica que se desenvolva dentro de uma teoria pragmática” (NEVES, 2004, p. 74), visando a análises linguísticas mais acuradas e criteriosas.

Destacamos a preocupação da LT em extrapolar os limites do período, ao admitir a exploração de traços de ordem situacional, sociocognitiva e cultural (centrados nos interlocutores). Portanto, os trabalhos dessa linha teórica mostram-se afins à nossa pesquisa, no que diz respeito a uma análise holística

de *aliás* no plano discursivo. Nesse viés, abordamos os fatores de ordem formal, semântico-conceitual e pragmática.

3. Metodologia de trabalho

O objetivo desta pesquisa, como já foi enunciado anteriormente, é comprovar a hipótese central da multifuncionalidade de *aliás* em contextos reais de comunicação, para além do que é postulado pelas gramáticas tradicionais. Esse objetivo geral justifica a adoção do suporte teórico para as análises do *corpus* constituído.

Esta investigação se pauta pela metodologia qualitativa e quantitativa. Intentamos apresentar alguns aspectos morfofossintáticos (centrados na posição do elemento em investigação na cadeia sintática) e os diferentes valores semântico-pragmáticos de *aliás*, em textos do domínio acadêmico, em sequências argumentativas. Para isso, apoiamos-nos também no levantamento da frequência *token*³ dessa construção, elencando os resultados numéricos em tabelas. Optamos por considerar apenas os textos efetivamente elaborados pelos autores, descartando as citações utilizadas na elaboração dos trabalhos.

Organizamos a análise do *corpus* considerando cada ocorrência de *aliás*, conforme a posição em que é instanciada nos textos. Assim, após o levantamento das posições em que ocorre, procedemos às análises dos valores semântico-pragmáticos que lhe são característicos.

Optamos por utilizar 30 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado em Letras Vernáculas defendidas na UFRJ (nos anos de 2014, 2015 e 2016) como *corpus*. A escolha desse *corpus* de domínio acadêmico, pautado em sequências argumentativas, proporciona uma reflexão sobre as ocorrências sincrônicas de *aliás* nos contextos de uso cujos discursos são mais monitorados. Essa escolha, portanto, parte da constatação de que *aliás* é um elemento argumentativo por natureza.

Em um primeiro momento, em pesquisa-piloto, foi realizado um estudo prévio sobre possíveis diferenças entre os usos de *aliás* em dissertações e teses, com o objetivo de verificar se algum dos gêneros teria uma frequência mais relevante para esse uso. Entretanto, como essa diferença foi insignificante, resolvemos descartar esse fator de análise, utilizando-nos de dissertações e teses sem diferenciação no trabalho.

³ Frequência *token* diz respeito à frequência de ocorrência dos dados.

A pesquisa confirmou a existência do uso de *aliás* com função de *retificação de argumentos*, em uma função muito similar ao que a tradição denomina palavra denotativa de retificação. Neste trabalho, contudo, por necessidade de limitação e de recorte, optou-se por explorar apenas os usos de *aliás* associados ao valor semântico-pragmático de *inclusão*. Denomina-se esse uso geral de ‘*aliás* inclusivo’.

4. Aspectos morfosintáticos e semântico-pragmáticos de *aliás*

Na análise de dados empreendida nos 60 textos escolhidos para a composição do *corpus*, levantamos um total de 214 ocorrências de *aliás* inclusivo. A análise atenta dos dados permitiu uma classificação em três funções ou valores: a) *Inclusão de argumentos*; b) *Inclusão e propulsão*; c) *Inclusão e Realce*. Na tabela a seguir, cruzamos esses valores às diferentes posições que *aliás* assume textualmente:

Valores semântico-pragmáticos	Posições					
	Inicial absoluta, entre períodos	Inicial absoluta, entre parágrafos	Inicial não absoluta	Intermediária intraclausal	Intermediária interclausal	Parentética
Inclusão de argumentos	50	7	20	26	8	-
Inclusão e Propulsão	18	2	4	45	6	-
Inclusão e Realce	-	-	-	-	-	28
Total	68	9	24	71	14	28
TOTAL GERAL	214					

Tabela 1: Frequência *token* dos valores semântico-pragmáticos de *aliás* em diferentes posições

A tabela 1 ilustra a complexidade dos usos de *aliás*, tendo em vista que não há uma correspondência estrita e simples entre valores semântico-pragmáticos e traços sintáticos (concernentes à posição). Por exemplo, *inclusão de argumentos* e *inclusão e propulsão* são usos associados a cinco diferentes posições de *aliás*, com frequências *tokens* também distintas. Já *inclusão e realce* é um uso associado exclusivamente à posição parentética.

Outra constatação geral é que cada posição permite de um a dois diferentes usos semânticos. Essas observações calcadas em frequência comprovam a multifuncionalidade de *aliás*, com suas seis diferentes posições sintáticas e seus distintos valores semântico-pragmáticos de caráter inclusivo.

Uma última observação geral é que não encontramos dados de *aliás* inclusivo em posição final. Esse é um ponto que, sem dúvida, merece maior aprofundamento em etapas posteriores de pesquisa. Por ora, vejamos cada função de *aliás* inclusivo.

4.1. *Aliás em posição inicial absoluta entre períodos*

A tabela a seguir demonstra a frequência *token* e os valores semântico-pragmáticos de *aliás* inclusivo, verificados em posição inicial absoluta entre períodos.

Frequência <i>token</i> total	Valores semântico-pragmáticos (Inclusão)	
68	Inclusão de argumentos	Inclusão e propulsão
	50	18

Tabela 2 – Frequência *token* e valores de *aliás* em posição inicial absoluta, entre períodos

De acordo com os números da tabela 2, *aliás* é recrutado na posição inicial absoluta entre períodos, com dois valores semântico-pragmáticos: *inclusão de argumentos* (50 dados) e *inclusão e propulsão* (18 dados), totalizando 68 dados. Defendemos que o número essencialmente elevado do valor de *inclu-*

são de argumentos está relacionado ao *corpus* escolhido, uma vez que incluir argumentos é uma estratégia predominante em dissertações e teses. Vejamos os dados (5) e (6):

5. Com efeito, desde agosto daquele ano João Caetano estaria dirigindo a peça *O gênio do bem ou Os mouros de Ormuz*, “magnífico drama mágico nunca visto em algum dos teatros desta Corte” (11/09/1837, p. 3), e representava o papel principal de *Ricardo D’Arlington ou Três anos da vida de um deputado*, que foi à cena em julho e agosto.

Dessa forma, sem termos comprovação da presença cênica de Gonçalves de Magalhães anterior ao famoso 13 de março de 1838, sua estreia oficial continua sendo a mesma. Aliás, é de se prever que a tendência do poeta fosse reivindicar a data correta, não sendo necessários muitos esforços para defini-la. No entanto, há uma curiosidade acerca da estreia de *O poeta e a Inquisição*. (ALMEIDA, Tese/UFRJ, 2016, p. 105)

6. (...). A confissão surge, desse modo, menos como fruto do arrependimento do que uma consequência do medo e do fingimento. Por isso, ao rememorar tais situações e os sentimentos que as permeavam, o sujeito afirma que confessa “diante da cara mascarada por treliça e sombra”(p.21). Não existe sinceridade nessa confissão, apenas sentimentos contraditórios que mesclam desejo e culpa, o dever de amar os pais e obedecer aos mandamentos.

Em suma, um indivíduo que vivencia as primeiras experiências de uma sexualidade e erotismo prementes no contato e brincadeiras infantis com outras crianças e adolescentes: “Confesso. Diante da cara mascarada/ por treliça e sombra./ De carne, pecador. Passivo, ativo/ meia, bronha, pegação:/ pera, uva, maçã no rosto, na boca”(p.21). Aliás, esse percurso, que vai da infância à maturidade, revela a formação de uma consciência culpada que culmina em versos de clara reprovação do corpo [...] (CONCEIÇÃO, Tese/UFRJ, 2015, p. 183)

Em (5), *aliás* proporciona o encadeamento entre dois períodos, em que o segundo é um argumento que explica o anterior. Trata-se de uma relação discursivo-argumentativa de explicação, proporcionada pela inclusão do seg-

mento ‘é de se prever que a tendência do poeta fosse reivindicar a data correta [...]’. O elemento *aliás*, nas palavras de Koch (2017, p. 127), “articula dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo; adicionar-lhes argumentos”. Torna-se flagrante, nessa instância de uso, a inclusão de argumento por meio de *aliás*, a fim de explicar o enunciado antecedente.

Em (6), *aliás* inclui argumento que ratifica o discurso anterior, retomando-o com a expressão “esse percurso”. Assim, todo o discurso precedente é mais bem desenvolvido, tornando-se tema do enunciado subsequente a *aliás*. Em outras palavras, *aliás* encapsula o discurso precedente, sintetizando-o sob a forma do sintagma nominal (“esse percurso”) e propulsionando-o. Nesse dado, fica claro como o elemento *aliás* se afasta da classificação tradicional de *palavra denotativa de retificação*.

À forma sintetizada “esse percurso”, é atribuído o estatuto de objeto-de-discurso, nos termos de Koch (2015), e *aliás* estabelece um novo referente para os enunciados que se seguem: “revela a formação de uma consciência culpada que culmina em versos de clara reprovação do corpo”.

4.2. *Aliás em posição inicial absoluta entre parágrafos*

Passamos às ocorrências de *aliás* em posição inicial absoluta entre parágrafos. Na tabela a seguir, vejamos a sua produtividade.

Frequência <i>token</i> total	Valores semântico-pragmáticos (Inclusão)		
	9	Inclusão de argumentos	
Refere-se a todo o parágrafo anterior		Refere-se a parte do parágrafo anterior	
4		3	2

Tabela 3: Frequência *token* e valores de *aliás* em posição inicial absoluta entre parágrafos

Os resultados elencados na tabela 3 demonstram que o uso de *aliás* em posição inicial absoluta entre parágrafos não é muito produtivo. De fato, *aliás* mostrou-se mais frequente na articulação de partes menores do discurso, ou seja,

articulando períodos, quando na posição inicial absoluta. Vejamos alguns dados.

7. É bem certo que esse elenco de narrativas selecionadas reflete ideias que circulavam a larga pela sociedade portuguesa (e europeia) do século XIX, refletindo crenças, ideologias e comportamentos socialmente respeitados e aceitáveis por grande parte dos membros daquele grupo. A esse respeito, Antonio Candido afirma que as obras de arte [e literárias] são, portanto, reflexos, ao mesmo tempo, da ação do artista sobre o seu objeto e também das configurações sociais em que se insere esse agente criador.

A obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição [...] quanto à obra, focalizemos o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela transmudam em conteúdo e forma [...]. Aceita, porém, a divisão, lembremos que os valores e ideologias contribuem principalmente para o *conteúdo*, enquanto as modalidades de comunicação influem mais para a *forma* (CANDIDO, 2000, p. 10 e 11).

Aliás, foi no período oitocentista que as transformações a respeito dos costumes fúnebres assumiram contornos bem definidos, muitos desses conservados até a atualidade. A esse respeito, Juliana Schmitt afirma que “por ser uma sociedade altamente regida pelos códigos de etiqueta, conseqüentemente a morte foi também rigidamente regulamentada” (SCHMITT, 2010, p. 115), transformando a repulsa vivida no século anterior em uma verdadeira obsessão pela morte. (SILVA, Tese/UFRJ, 2015, p. 26)

Em (7), no primeiro parágrafo, o enunciador inicia sua explicação acerca da escolha das narrativas a serem analisadas em seu trabalho, tendo em vista que não é uma escolha aleatória, mas condizente com sua pesquisa. No primeiro enunciado, ele explica que as narrativas refletem ideias e comportamentos “socialmente respeitáveis e aceitáveis” na sociedade portuguesa/europeia do século XIX, ratificando a sua exposição. Cita uma autoridade – Antonio Candido – que, por sua vez, afirma que, de fato, obras de arte e literárias são reflexos tanto do agir do artista quanto do contexto social em que se insere o artista. No parágrafo subsequente, o autor da tese inclui um argumento, encabeçado por *aliás*, ratificando a ideia contida no primeiro parágrafo e na citação de Candido (2000). Logo, *aliás* articula parágrafos, o que o credencia a um papel

de conector ou encadeador textual.

O dado (8) espelha um uso distinto de (7), visto que apresenta *aliás* na função de incluir argumentos, referindo-se a parte do parágrafo anterior:

8. Numa visão dualista, portanto, há uma quebra ou ruptura na relação complementar e harmônica entre princípio de prazer e princípio de realidade que se traduziria num conflito entre os impulsos e desejos das instâncias psíquicas do indivíduo, ou seja, entre id, ego e superego. Na visão monista, no entanto, há uma arregimentação social sobre o princípio de prazer que tem sua vocação desviada para outra finalidade: a de manter a estabilidade do sistema social ou de uma dada superestrutura. Nesse ponto, o princípio de prazer, após sucessivas derivações históricas e sociais, transforma-se em princípio de perfeição como uma forma comportamental e eficaz de dominação social em prol de uma determinada distribuição, realizada pelas classes dominantes, da escassez e do trabalho alienado.

Aliás, numa visão monista mais radical, pode-se encarar o princípio de realidade em si como algo que já se transformou sob o influxo histórico. Para isso, supõe-se que, no início da vida humana, só existia o princípio de prazer na busca por estabilidade, por alívio das tensões para eliminação da carga penosa recorrente em todo o ser biológico que surgiu no momento primordial em que a vida aflorou, estabilidade esta conseguida com o regresso definitivo da vida orgânica ao mundo das coisas inanimadas e inorgânicas. (CONCEIÇÃO, Tese/UFRJ, 2015, p. 84)

No dado (8), *aliás* também promove a articulação entre dois segmentos argumentativos, entre dois parágrafos. No primeiro, o enunciador disserta sobre dois assuntos: a visão dualista e a visão monista sobre prazer e realidade. Contudo, o argumento introduzido por *aliás*, no parágrafo subsequente, refere-se a parte do parágrafo precedente, desenvolvendo e reforçando o que o enunciador disserta sobre a “visão monista”, acrescentando, como argumento, informações sobre “uma visão monista mais radical”. Logo, de uma maneira mais precisa, não se trata de uma articulação entre dois parágrafos inteiros, mas entre partes menores do texto.

O dado (9) espelha outro uso de *aliás*. Trata-se de um uso de inclusão e propulsão:

9. (...). Aqui, Eros e Thanatos, mais do que se oporem, estabelecem uma relação básica que, segundo Marcuse, mantém-se obscura (1968, p.45). Essa descida de Eros ou da vida em direção à morte (Thanatos), a veiculação do princípio de prazer a um instinto de morte, parece deixar transparecer um desejo de equilíbrio expresso pelo que chama de *princípio de Nirvana* (1968, p.44). Em outras palavras, para o filósofo, há nos instintos humanos “uma compulsão inerente para recuperar um anterior estado de coisas” (1968, p.43). Ou seja, em todo o ardor erótico, nos movimentos da paixão que tão bem caracterizam o drama humano, há uma busca final por quietude e imobilidade, algo que só pode ser encontrado, na nossa opinião, em sua plenitude, em três momentos da vida humana: na morte, no útero materno e no orgasmo, daí a pertinência desse estudo sobre o erotismo na poesia freitasiana.

Aliás, esses três momentos ou estados relacionam-se intimamente com a continuidade entre dois seres que se estabelece na união erótica dos corpos durante a atividade sexual mencionada por Bataille. Essa continuidade profunda é uma busca incessante na poesia erótica de Armando. A última estrofe de “Loveless!”, e, especialmente, o verso “trepo para te matar” encerram, em grande medida, todas as questões levantadas até aqui, ou seja, a questão do caráter dual do erotismo, do amor conduzido por um pathos violento e eivado de ira, da vida e da morte amalgamadas na atividade erótica e do fim maior de todo erotismo, que é a sensação da passagem da descontinuidade para a continuidade entre os seres. (CONCEIÇÃO, Tese/UFRJ, 2015, p. 74)

Nesse excerto, *aliás* retoma os termos “na morte, no útero materno e no orgasmo”, do parágrafo anterior, por meio da expressão “esses três momentos ou estados”, resumindo-os. Dessa forma, os termos instanciados no parágrafo anterior a *aliás* tornam-se tema do parágrafo subsequente, em que são desenvolvidos, de modo a prosseguir a argumentação do enunciador.

Nesta subseção, podemos destacar o parco recrutamento de *aliás* em posição inicial absoluta articulando parágrafos. No *corpus*, são apenas nove ocorrências no total de usos desse elemento, sob o valor geral de *inclusão*. Vejamos, na próxima subseção, como *aliás* se comporta em posição inicial não absoluta.

4.3. Aliás em posição inicial não absoluta

Esta subseção trata do emprego de *aliás* em posição na qual esse item não inicia, de fato, o período. De outro modo, instancia-se logo após conectores, sintagmas adverbiais e sequenciadores em geral. A tabela a seguir demonstra a distribuição da frequência *token* de *aliás* nessa configuração específica.

Frequência <i>token</i> total	Valores semântico-pragmáticos (Inclusão)	
24	Inclusão de argumento	Inclusão e propulsão de argumento
	20	4

Tabela 4: Frequência *token* e valores de *aliás* em posição inicial não absoluta

Os resultados demonstram que o recrutamento de *aliás* em posição inicial não absoluta ocorre nas funções da *inclusão de argumento* e *inclusão e propulsão*. Os dados (10) e (11) representam, respectivamente, instanciações de *aliás* com esses valores.

- (10) Nota-se que apenas Diadorim, antes do assassinato de seu pai, ao ser questionada por Riobaldo, fala em defesa de Hermógenes: “O Hermógenes é duro, mas leal de toda confiança. Você acha que a gente corta a carne é com quicé ou é com colher-de-pau? (GSV, p 132). Se Joca Ramiro o distinguiu, foi por reconhecer nele um certo carisma, como **aliás** vem comprovado pelo fato de seus jagunços lhe obedecerem com toda a vontade. (ASSUMPÇÃO, Tese/UFRJ, 2014, p. 73)
- De maneira similar, Vinicius de Moraes se vale da mudança na configuração do feminino para concretizar sua proposta. No caso de nosso objeto de estudo, a mulher, além de ser amado, é o ser que ama. O sentimento é transformador por ser sentido pelo poeta e também por sua reciprocidade. Nesse sentido, **aliás**, cabe mais uma vez o destaque para o fato de o amor da mulher transformar o instante do poeta em iluminação, e não o contrário. A modificação é basicamente externa

e se origina do fato de que a mulher amada retribui o sentimento de forma poderosa e irremediavelmente transformadora. (PAULA, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 127)

Em (10), *aliás* promove a inclusão de um argumento, sob a forma de oração hipotática conformativa, que demonstra a atitude dos jagunços em relação a Hermógenes, fundamentando o enunciado anterior “foi por reconhecer nele um certo carisma”. Observe-se que *aliás* não encabeça a oração conformativa, iniciando-a, de fato. Nesse caso, *aliás* vem posposto ao conector “como”.

Em (11), identificamos o valor semântico-pragmático de *inclusão e propulsão* associado a *aliás*. Nessa instância de uso, *aliás* relaciona dois períodos de modo que, no segundo, adiciona argumento proporcionado pela inclusão do sintagma “Nesse sentido”, que sumariza todo o período anterior, tornando-o tema do período seguinte.

Logo, *aliás* demonstra o seu papel conector (ao encadear períodos e outras porções textuais) ao mesmo tempo em que conserva traços de circunstanciador (haja vista sua mobilidade posicional).

4.4. *Aliás em posição intermediária intraclausal*

Verificamos que, na posição intermediária, *aliás* pode ser recrutado para o uso no interior do período. Vejamos a tabela a seguir.

Frequência <i>token</i> total	Valores semântico-pragmáticos (Inclusão)	
	71	Inclusão de argumentos
26		45

Tabela 5: Frequência *token* e valores de *aliás* em posição intermediária intraclausal

Na posição intermediária intraclausal (no interior de cláusulas), *aliás* mostrou-se produtivo, somando 71 usos com o valor geral de *inclusão*. Os resultados apontam para uma função precípua, a de *inclusão e propulsão*, seguida da função de *inclusão de argumentos*. Os dados (12) e (13) exemplificam, respectivamente, esses usos de *aliás*.

12. Vítimas da própria condição social, “abortos” cuja intenção em comum é a sobrevivência. “Coisas” que formam à sua revelia o *underground*, já que não têm “a oportunidade de conhecer o piso térreo”. Já trazem em si o lado torpe das características humanas, abarcadas, **aliás**, durante o curto período em que habitavam as ruas. (FERREIRA, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 68)
13. (...). Mía Couto escondeu essa história dentro das outras, mostrou um pouco aqui, mais um tanto depois, confundiu, desorientou, brincou com nosso entendimento, coisa que, **aliás**, costuma fazer com frequência. Mas a raiz da questão é essa mesma: o incesto perverso, a muda violência doméstica e o assassinato bruto do inocente. Pronto. (ATHAYDE, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 126)

Em (12), *aliás* é instanciado no interior da cláusula apositiva, intercalando-a e incluindo argumento de forma a desenvolver o enunciado anterior, dando-lhe mais detalhes, especificando-o. Em (13), verificamos o recrutamento de *aliás* também no interior de uma cláusula apositiva. Contudo, não se trata, apenas, de inclusão de argumento, mas também de propulsão. O sintagma nominal “coisa” resume todo o enunciado anterior e, por consequência, torna-se tema do enunciado subsequente a *aliás*. O argumento introduzido por *aliás* reforça a ideia contida no período anterior, orientando, assim, o discurso.

4.5. *Aliás em posição intermediária interclausal*

Na posição intermediária interclausal, as análises demonstram os seguintes resultados sobre a frequência *token* e seus valores semântico-pragmáticos de *aliás*:

Frequência <i>token</i> total	Valores semântico-pragmáticos (Inclusão)	
	Inclusão de argumento	Inclusão e propulsão
14	8	6

Tabela 6: Frequência *token* e valores de *aliás* em posição intermediária interclausal

Na posição intermediária interclausal, atestamos um parco recrutamento de *aliás* no tocante ao valor geral de *inclusão*, totalizando somente 14 ocorrências. A fim de ilustrar as ocorrências dos valores semântico-pragmáticos listados na tabela anterior, apresentamos os dados (14) e (15) cujos valores atestados são os de *inclusão de argumento* e o de *inclusão e propulsão*, nessa ordem.

14. Porém, ainda não sabemos como concluir um trabalho que trata de poesia, que trata de algo que tem o tempo da eternidade, sem começo e fim, sendo o meio, o caminho, uma eterna travessia. A poesia só acaba no horizonte, mas, se o horizonte se afasta à medida que tentamos nos aproximar, onde acaba a poesia? Não acaba, **aliás**, a arte nunca acaba. É a interminável música de que fala Cecília Meireles. Escrever sobre poesia é trabalho hercúleo, que exige desapego. (VAZ, Dissertação/UFRJ, 2015, p. 105)
15. (...) onde o indivíduo é cindido pela religião em corpo físico e alma, como nos Órficos e Pitagóricos e a da ciência, da qual apenas participa de um modo diletante e pragmático, pelo que ela traz de benefícios para sua existência, é o sujeito fragmentado por excelência, diferente dos fraturamentos sintáticos de Fiama, **aliás** estes, buscam exatamente o antídoto. A chama originária de Fiama não pertence ao espectro da racionalidade Ocidental, clareando a visão civilizatória. (SARAIVA, Tese/UFRJ, 2015, p. 72)

O dado (14) ilustra a instanciação de *aliás* introduzindo um argumento, sob a forma de oração paratática, que generaliza o enunciado anterior, direcionando o entendimento do interlocutor para o fato de que “a arte nunca acaba” e, sendo a poesia uma forma de arte, ela também nunca acaba.

Em (15), *aliás* instancia-se entre duas orações, promovendo a articulação entre ambas. Contudo, esse item linguístico, além de introduzir argumento, retoma parte do enunciado da primeira oração com o termo “estes”, que se refere ao termo “fraturamentos de Fiama”, reforçando a ideia nele contida, buscando justamente o oposto de “é o sujeito fragmentado por excelência”. Nessa instanciação, *aliás*, ao lado de “estes”, tem a função anafórica encapsuladora, nos termos de Koch (2002, *apud* LOPES, 2011), retomando, parte da declaração anterior, sumarizando-a. Ademais, o encapsulamento do termo pertencente ao segmento precedente sintetiza-o, além de torná-lo objeto-de-discurso, segundo Koch (2015).

4.6. Aliás em posição parentética

Por fim, vejamos *aliás* em posição parentética, ou seja, quando utilizado de forma isolada por pontuação específica – colchetes, parênteses ou travessão. Nessa posição, as análises demonstram que há somente um único valor semântico-pragmático possível, contando com 28 ocorrências. Todos os usos de *aliás* inclusivo parentético veiculam o valor de *inclusão e realce de argumentos*. O dado (16) exemplifica essa instanciação:

16. Além disso, em Evocações é recorrente o narrador de terceira pessoa, o que, a nosso ver, constitui outro índice possível de refluxo da narração. Obviamente, não queremos defender o absurdo de que o Simbolismo não tenha explorado o foco narrativo externo (aliás, fê-lo com bastante frequência), tampouco o de que não tenha investido na primeira pessoa. (VASCONCELOS, Tese/UFRJ, 2014, p. 240)

Em (16), *aliás* introduz um argumento a mais, sob a forma de uma oração de valor explicativo, interpolada, com o propósito de ressaltar o enunciado que foi interrompido e, dessa forma, ratificá-lo, antes de prosseguir o discurso. O autor do texto utiliza a forma parentética como estratégia de focalização, ao introduzir uma informação independente, mas que complementa o enunciado.

Castilho (2016, p. 687) conceitua a parentetização como uma estratégia utilizada na construção do texto, que se caracteriza pela “inserção de informações complementares ao tópico discursivo em desenvolvimento, de modo que esse tópico é brevemente interrompido”. É o que ocorre em (16), já que a oração introduzida por *aliás* funciona, de fato, como uma informação complementar.

Ao concluir esta análise de dados, constatamos a existência de três diferentes valores semântico-pragmáticos de *aliás*, com foco na noção geral de *inclusão*: *inclusão de argumento*, *inclusão e propulsão* e *inclusão e realce*. O total de 214 ocorrências coletadas também permitiu a comprovação do uso de *aliás* em seis diferentes posições. Dessa forma, fica comprovada a maleabilidade e a multifuncionalidade de *aliás* para além do que preconizam as gramáticas tradicionais, que o restringem a advérbio ou palavra denotativa, que é um rótulo genérico, apartado das tradicionais classes de palavras, sem caracterização definida. De fato, *aliás* é um termo de uso complexo que amalgama tanto um comportamento de circunstanciador como de conector.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo funcional de *aliás*, com base em aspectos morfossintáticos (no caso, a posição do elemento no discurso) e em seus valores semântico-pragmáticos, compreendidos na noção geral de *inclusão*, com o fim de confirmar a nossa hipótese central de sua multifuncionalidade.

Ao chegarmos a estas considerações finais, após a investigação realizada, de fato, é possível comprovarmos a hipótese enunciada, haja vista os usos sintáticos e semânticos anteriormente atestados na língua em uso.

Com a realização desta pesquisa, sob o viés da LFCU e com suporte teórico da LT, constatamos que o comportamento de *aliás* não se restringe ao que é tradicionalmente postulado. Afinal, os usos de *aliás* inclusivo são abundantes, indo muito além de um valor puramente retificador.

Tomando como ponto de partida o *corpus* selecionado, cujos textos são de sequências argumentativas, do domínio acadêmico, constatamos que *aliás* tem a função de operador argumentativo (cf. KOCH, 1993, 2015a) ou operador discursivo (cf. SAVIOLI; FIORIN, 2001) em 100% de seus usos, oscilando entre circunstanciador e conector, revelando-se um elemento híbrido, em ‘movimento’ na língua.

Concluimos, à luz da LFCU, que uma categorização tradicional para *aliás* não é algo adequado, tendo em vista sua real versatilidade e multifuncionalidade. De fato, *aliás* flutua entre categorias e, por consequência, contrai variados valores semânticos, o que corrobora nosso ponto de vista, calcado em uma visão gradiente de gramática.

Confirmamos também que as funções atestadas para *aliás* coadunam-se com o que a literatura apresenta para os operadores argumentativos, já que serve para introdução de argumento decisivo, resumo de argumentos anteriores, ratificação de argumentos e generalização ou ampliação de argumentos.

Antes de concluirmos este artigo, vale ressaltar que a escassez de bibliografia sobre *aliás* faz com que a investigação desse objeto seja um grande desafio. Esse é um dos fatores, inclusive, para a nossa plena ciência de que ainda há um longo caminho a ser percorrido, com vistas a uma descrição mais completa e pormenorizada de *aliás*, ainda um elemento proscrito em nossa teoria gramatical, alvo de muitos dissensos. Entretanto, com esta pesquisa, esperamos ter contribuído para que um passo tenha sido dado nessa grande seara.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUENO, F. da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. v.1. São Paulo: Saraiva, 1963.
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. FURTADO DA CUNHA, M. A. (trad.); GONÇALVES, S. C. L. (revisão técnica). São Paulo: Cortez, 2016.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª. ed., 4ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, A. **Dicionário de sinônimos e locuções da língua portuguesa**. 3ª. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Editôra Fundo de Cultura, 1967.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DECAT, M. B. N. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. In: **Calidoscópico**, vol. 8, n. 3, p. 167-173, set/dez 2010.
- DUCROT, O. Argumentação e ‘*topoi*’ argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed., Curitiba: Publifolha, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: **Manual de linguística**. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. In: **Revista do GELNE**, Natal/RN, vol. 15 Número Especial: 53-78. 2013.
- HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 41: 67-78, 1997.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2015a.
- _____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015b.
- _____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- LOPES, M. G. Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed., v. 1 (a-b). Livros Horizonte: 1977.
- MARCHON, A. H. O processo concessivo: o paradoxo entre neutralidade e argumentação em textos jornalísticos informativos. In: **Argumentação**: um estudo da macro e da microestrutura textual. GOUVÊA, L. H. M. (org.). Letras/UFRJ, 2014.
- NEVES, M. H. de M. Funcionalismo e linguística do texto. In: **Revista GEL**. V. 1, 2004. (<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/292>). Acesso: junho/2018.
- OLIVEIRA, M. R. de. Contexto: definição e fatores de análise. In: **Linguística centrada no uso: teoria e método**. OLIVEIRA, M. R. e ROSÁRIO, I. C. (orgs.). 1ª. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2015.
- OLIVEIRA, M. R. de; VOTRE, S. A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista. In: **Matraga**, v.16, n. 24, Rio de Janeiro, jan./jun. 2009.
- ROSÁRIO; OLIVEIRA, Mariangela Rios. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. In: **Alfa**: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 60, p. 233-259, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n2/1981-5794-alfa-60-2-0233.pdf>
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Manual do candidato: português**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001. In: <http://www.livrosgratis.com.br>. Acesso: junho/2018.
- SOUSA, G. C. de. Motivações pragmático-discursivas: definição e fatores de análise. In: **Linguística centrada no uso – teoria e método**. OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2015.
- SOUZA, T. B. **Conectivos coordenativos portugueses**: por um estudo do sentido no universo textual. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2008.
- TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. Gráficos Reunidos LDA. – Porto.
- TORRINHA, F. **Dicionário português-latino**. 3. milhar. Domingos Barreira, editor. Livraria Simões Lopes – Pôrto, 1939.

Recebido em 20 de setembro de 2019.

Aceito em 5 de dezembro de 2019.

MODELOS DE CIENTIFICIDADE DA GRAMÁTICA EM DISPUTA NO BRASIL NO FIM DO SÉCULO XIX: A POLÊMICA ENTRE JÚLIO RIBEIRO E AUGUSTO FREIRE DA SILVA

SCIENTIFIC MODELS OF GRAMMAR IN DISPUTE IN BRAZIL AT THE END OF THE NINETEENTH CENTURY: THE CONTROVERSY BETWEEN JÚLIO RIBEIRO AND AUGUSTO FREIRE DA SILVA

José Edicarlo de Aquino

Universidade Federal do Tocantins

edicarlos_aquino@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo trata dos modelos de cientificidade da gramática em disputa no Brasil no fim do século XIX, analisando a polêmica os gramáticos Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva, que tem como fundamento justamente uma discordância quanto às bases científicas do estudo da linguagem e à definição, divisão e orientação teórica da gramática. Chamando a atenção para a existência de todo um movimento gramatical importante no Brasil a ser considerado além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, mostramos como a gramática geral e a gramática histórica-comparada concorrem como padrão de ciência na produção gramatical brasileira na virada para o século XX, sendo não apenas retomadas, tal como trabalhadas no exterior, mas ressignificadas, num movimento de reivindicação de um trabalho autoral pelos gramáticos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Polêmica Gramatical, Júlio Ribeiro, Augusto Freire da Silva, Gramática Geral, Gramática Histórico-Comparada.

ABSTRACT: This article deals with the scientific models of grammar in dispute in Brazil at the end of the nineteenth century, analyzing the controversy between the grammarians Júlio Ribeiro and Augusto Freire da Silva, which is based precisely on a disagreement about the scientific basis of the study of language and the definition, division and theoretical orientation of grammar. Drawing attention to the existence of an important grammatical movement in Brazil to be considered beyond the Rio de Janeiro-São Paulo axis, we show how general grammar and historical-comparative grammar compete as a standard of science in Brazilian grammar production in the turn

towards the twentieth century, being not only copied, as worked abroad, but resignified, in a movement of claiming an authorial work by Brazilian grammarians.

KEYWORDS: Grammatical controversy, Júlio Ribeiro, Augusto Freire da Silva, General grammar, Historical-comparative grammar.

Introdução

Entre 17 de dezembro de 1879 e 16 de janeiro de 1880, Júlio Ribeiro travou uma discussão nos jornais com o gramático maranhense Augusto Freire da Silva, o primeiro escrevendo no *Diario de Campinas* e o outro na *Provincia de São Paulo*¹.

As polêmicas são comuns no Brasil do fim do século XIX como meio de debate linguístico, colocando questões sobre o modo como os brasileiros falam e escrevem e, nessa atividade, construindo discursos metalinguísticos sobre a língua nacional no período da gramatização do português do Brasil, como explica Pfeiffer (2001). Essa época vai assistir às contendas entre o escritor brasileiro José de Alencar e o filólogo português Pinheiro Chagas, entre o escritor português Camilo Castelo Branco e o jornalista e político brasileiro Carlos de Laet, entre Carlos de Laet novamente e o filólogo português Pinheiro Chagas, além da disputa entre os brasileiros Carneiro Ribeiro, professor e filólogo, e Rui Barbosa, senador. Inserir Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva como uma página na história das polêmicas linguísticas no Brasil, sendo ela raramente lembrada, para não dizer rasgada, constitui uma contribuição pretendida por nosso estudo. É verdade que não somos os primeiros a apontar essa polêmica; contudo, para além de relatar simplesmente as questões gramaticais aí tratadas, como fazem os poucos trabalhos² que sobre ela já se detiveram, a contribuição que pretendemos trazer consiste em mostrar que essa polêmica é menos sobre o modo como os brasileiros falam e escrevem, embora essas questões também apareçam, do que sobre a maneira como se deve falar sobre a linguagem e produzir os instrumentos linguísticos. Dito de outro modo, essa polêmica é menos sobre as línguas do que sobre as ideias sobre elas, isto é, sobre a descri-

¹ Esses artigos foram reunidos no livro *Questão Grammatical*, publicado em 1887. É a redação dessa obra que utilizamos no presente artigo.

² Na verdade, encontramos apenas um único trabalho sobre essa polêmica. Trata-se de um artigo de Maurício Silva (2010), cuja referência pode ser encontrada no final deste artigo.

ção e a explicação linguística, enfim, sobre o saber metalinguístico. De fato, à diferença de outras querelas, as bases científicas do estudo da linguagem e os fundamentos teóricos da gramática não aparecem como derivação de outras questões, mas constituem antes o ponto de partida e o próprio fundamento da disputa entre Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva.

Nessa polêmica, identificamos um ponto levantado pelas pesquisas do projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil que é o argumento do novo para legitimizar um modo de dizer sobre a língua que se pretende científico. Assim, a partir da leitura dos textos da polêmica, propomos analisar de que forma tal questão aparece formulada e ressignificada, produzindo deslocamentos importantes no conjunto das ideias linguísticas estabelecidas na época. Dessa forma, um elemento central que gostaríamos de apontar é que esse argumento do novo e da cientificidade nem sempre é sinônimo de gramática histórica e comparada, pois, para Augusto Freire da Silva, esses elementos são próprios da gramática geral. Ao mesmo tempo, Júlio Ribeiro é um autor que ressignifica a própria gramática histórica e comparada no momento em que trabalha com ela. Com isso tudo, procuramos mostrar que, além do lugar central do eixo Rio Janeiro e São Paulo já trabalhado por Orlandi (2000, 2002), que explica que maior parte das gramáticas publicadas no fim do século XIX foi escrita por professores de colégios dessas duas regiões, existiriam outros movimentos gramaticais importantes no Brasil. Essa é uma outra contribuição pretendida por nosso trabalho. De fato, a participação de Augusto Freire da Silva, um autor do Maranhão, na polêmica com Júlio Ribeiro, um mineiro que fez sua vida em São Paulo, justifica nossa posição de que a introdução da produção de gramáticas no Rio de Janeiro e São Paulo não significou a ausência ou o fim da gramática em outras partes do Brasil.

1. As bases científicas do estudo da linguagem

Júlio Ribeiro inicia sua série de artigos no *Diário de Campinas* tratando da “natureza da linguagem articulada”, colocando o estudo da linguagem pelo viés da caracterização fisiológica do homem a partir de trabalhos de antropo-

logia, especificamente o livro *Anthropologie* de Paul Topinard³ e, através dele, os trabalhos de M. Gaussin e M. Condereau, nomes com passagem pela *Société d'anthropologie de Paris*, numa rede que traz também os nomes de Abel Hovelacque e Paul Broca.

O problema levantado por Júlio Ribeiro é o da propriedade da linguagem articulada como elemento de distinção entre o homem e o animal, bem como enquanto elemento relacionado à inteligência e índice do grau de desenvolvimento e funcionamento do cérebro, inclusive como meio possibilitador da evolução progressiva do homem.

Ao debater essas questões, Júlio Ribeiro evoca e se coloca ao lado de um grande número de autores que, nas suas palavras, teriam estabelecido “bases científicas [d]o estudo da linguagem, quer sob o ponto de vista fisiológico, quer sob o ponto de vista histórico e comparativo” (1887, p. 11). São eles W. Jones, Bopp, Schleicher, Grimm, Kuhn, Chavée, Spiegel, J. Müller, Whitney, Breál e Hovelacque. Assim, ao determinar que “estudo da linguagem articulada é hoje uma parte essencial da anthropologia, e a gramática é uma sciencia” (1887, p. 12), Júlio Ribeiro aponta quem são aqueles que avançaram e aqueles que ficaram para trás nos estudos da linguagem:

Longe vamos, felizmente, do dogmatismo feroz do padre Manuel Alvares, das utopias abstrusas de Leibnitz, da metaphysica subtil de Condillac.

Longe vamos, escrevi eu.

Longe vão os Alemães, os Inglezes, os Francezes, e até... os Russos.

Nós continuamos como estávamos, socegradamente, rotineiramente.

Ainda dividimos com toda a irracionalidade (a expressão é do sr. Theophilo Braga)

³ O livro de Topinard, publicado em 1876, é organizado em três grandes eixos temáticos: *De l'homme considéré dans son ensemble et dans ses rapports avec les animaux; Des races humaines; Origine de l'homme*. O primeiro eixo reúne capítulos que tratam, na terminologia do autor, de características físicas, fisiológicas e patológicas dos homens em relação aos outros animais. O quinto capítulo, a partir do qual Júlio Ribeiro trabalha, como indica o seu título, *Caracteres Physiologiques*, vai tratar justamente das características fisiológicas dos homens, apresentando os seguintes tópicos: *Développement du corps, Embryogénie, Sutures et épiphyses, Dents, Détermination de l'âge et du sexe sur le squelette, Fonctions générales et particulières, Manifestations psychiques, Faculté générale d'expression*.

a grammatica em quatro partes – *Etymologia, Syntaxe, Prosodia e Orthographia*, vamos adubando com muita subtileza soporifica um mixtiforio de *orações absolutas, principaes, approximadas, incidentes, integrantes, restrictivas, explicativas*; architectamos pyramides de complementos esdruxulos, ouriçados de distincções cerebrinas, e afinal de contas obtemos o resultado brilhante de não escrever duas linhas sem erros, e de fazer com que os rapazes fujam das classes de gramática como o diabo da cruz. (1887, p. 12)

De um lado, Manuel Alves, Leibniz e Condillac. Do outro lado, superando o dogmatismo, a utopia e a metafísica que marcariam os primeiros, estão os ingleses, os alemães, franceses e mesmo os russos, como se esses últimos não fossem esperados nessa posição. Como se percebe pelo trecho acima, o “nós” empregado por Júlio Ribeiro joga os estudos brasileiros do lado do atraso representado pelo dogmatismo, a utopia e a metafísica de Manuel Alves, Leibniz e Condillac, atraso esse que, no caso brasileiro, seria manifesto na forma da divisão da gramática e na profusão, confusão e arranjo de termos, sintáticos, no que se percebe uma questão de terminologia, mas igualmente, e talvez mais forte, de estrutura mesmo da língua, o que traria efeitos pedagógicos negativos, com o desestímulo do estudo da gramática nos jovens. Na verdade, Júlio Ribeiro não fala apenas dos estudos brasileiros, mas do conjunto dos estudos gramaticais do português feitos por brasileiros e portugueses. Nesse conjunto, figuram como exceção os “trabalhos monumentaes” de Adolfo Coelho, Teófilo Braga e Pacheco Junior, “desgraçadamente pouco vulgarizados”, sendo a regra a “repetição do que disse Sotero dos Reis, que repetiu o que disse Soares Barbosa, que repetiu o que disse Lobato, que repetiu o que disse Amaro de Roboredo, que repetiu o que disseram os Affonsinhos” (1887, p. 13), numa linhagem que – a ironia é forte – passaria por Noé, Matusalém e Enoque e chegaria a Adão. Em posição contrária a de Adolfo Coelho, Teófilo Braga e Pacheco Junior como inovadores no estudo da gramática do português, os nomes de Sotero dos Reis, Soares Barbosa, Lobato e Amaro de Roboredo, frequentemente criticados na obra de Júlio Ribeiro – sobretudo os dois primeiros –, são alvos de deboche por seus estudos que se assemelhavam a fantasias, a mitos, marcados pela repetição, pela não inovação, enfim, pelo atraso.

Essas concepções de Júlio Ribeiro sobre o que seria o estudo científico da linguagem e, sobretudo, a crítica ao trabalho gramatical de Sotero dos Reis farão reagir o gramático Augusto Freire da Silva. Concebendo diferentemente o que seria um estudo científico da linguagem, os dois gramáticos tratarão

também diferentemente a definição, a divisão e as bases científicas do estudo da gramática.

2. A definição de gramática

A disputa entre Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva tem como ponto de partida as críticas do primeiro às definições do gramático brasileiro Sotero dos Reis de gramática geral e gramática particular. Júlio Ribeiro considera defeituosas, sob o ponto de vista prático, e falsas, sob o ponto de científico, as definições Sotero dos Reis de gramática geral como “a sciencia dos principios immutaveis e geraes da palavra pronunciada ou escripta em todas as línguas” e de gramática particular como “a arte de aplicar aos principios mutaveis e geraes da palavra as instituições arbitrarías e usuais de qualquer lingua” (1887, p. 15). Seriam defeituosas do ponto de vista prático “porque não levam luz á intelligencia do alumno, que não sabe quaes sejam esses principios immutaveis e geraes da palavra a que elle tem de applicar as instituições usuas e arbitrarías (!) da sua língua” (1887, p. 15-16), no que se nota não apenas a questão do ensino, mas também e principalmente a da validade de princípios universais em uma palavra.

Em seguida, são apresentadas as razões de considerar tais definições falsas sob o ponto de vista científico. Para Júlio Ribeiro, em primeiro lugar, a mudança das línguas comprova que os princípios pelos quais se regem a linguagem humana são mutáveis e “mudam com o desenvolvimento de cerebro sob a acção dos meios em que vivem as raças, sob a acção das necessidades, dos recursos, dos habitos”, para logo em seguida notar que um “adulto não fala como uma criança, e nem um cidadão de hoje como um burguez da idade media” (1887, p. 16).

Como segundo ponto, Júlio Ribeiro critica a redundância que representaria falar em princípio geral, termo que, segundo o autor, é um “pleonasm grosseiro”, chegando a perguntar se haveria princípios particulares. O que se vê nesse apontamento de ordem terminológica, logo epistemológica, é justamente a natureza do princípio em jogo.

Em um terceiro tópico, Júlio Ribeiro argumenta a favor da não arbitrariedade das instituições. As instituições linguísticas – o termo é dado por ele – são designadas como “consequencias demonstradas, logicas, fataes da evolução cerebral”, evolução essa que, numa associação entre o que é da ordem do natural e o que é da ordem do social, seria “influenciada pelo clima,

pela alimentação, pelo viver social, pelo *meio* enfim” (1887, p. 16), razão pela qual elas não poderiam ser arbitrárias. Uma prova chamada pelo autor para a não arbitrariedade das instituições linguísticas é a lei de Grimm, “formulada claramente, mathematicamente”. Em lados que se mostram opostos, temos o que é matemático e aquilo que é arbitrário. A lei é formulada matematicamente, ela não é arbitrária. No entanto, Júlio Ribeiro emprega o termo *instituições* e o toma como aquilo que é provado por uma lei formulada matematicamente.

O quarto e último ponto levantado por Júlio Ribeiro trata da possibilidade de aplicar princípios a instituições arbitrárias e usuais e da impossibilidade de aplicar instituições arbitrárias a princípios, o que seria possível “só si fosse possível aplicar um facto a uma lei, ou uma nuca a um caustico!” (1887, p. 17). Nesse movimento de colocar em debate a natureza, o caráter, a definição de princípios e instituições, fatos e leis, Júlio Ribeiro acusa uma utilização indevida do “grande nome do grande” Du Marsais nas definições de gramática geral e gramática particular “que se nos antolham ao abrimos os compendios de grammatica mais em voga entre nós” (1887, p. 15).

Júlio Ribeiro considera a gramática como “o conjuncto das leis e principios porque se governa a Linguagem”, razão pela qual ele a define a partir de Holmes como a “Sciencia da Linguagem” (1887, p. 18). Vemos portanto nessa definição de gramática ligada a Holmes a ideia de que a linguagem se governa por leis e princípios.

Augusto Freire da Silva entra em campo defendendo que não é o nome de Du Marsais que garante a correção das definições de gramática geral e de gramática particular apresentadas por Sotero dos Reis, tal como acusa Júlio Ribeiro, mas antes “a verdade que encerram, e que as fez serem abraçadas por Beauzée, Douchet, Girault-Duvivier, Bescherelle, Leger Noël, Sotero e outros” (1887, p. 58). Ora, se, como criticado por Júlio Ribeiro, as definições de gramática geral e de gramática particular de Sotero dos Reis se escoram no nome de Du Marsais, tal gesto, segundo sugere Augusto Freire da Silva, não pode ser interpretado como um simples argumento de autoridade, pois a ligação entre Sotero dos Reis e Du Marsais se explica pelo fato de que ambos, ao lado de Beauzée, Douchet, Girault-Duvivier, Bescherelle, Leger Noël, enxergaram e abraçaram certas verdades sobre a linguagem que os forçaram a definir gramática geral e gramática particular da única maneira possível. Em suma, a definição da gramática está ligada, é devedora e a ilustração de certas verdades.

As verdades que fundamentariam a definição de gramática dizem respeito à composição do pensamento. O que parece estar em jogo aqui é a defesa de uma tradição filosófica frente aos avanços da gramática histórica. Augusto Freire

da Silva explica, primeiro, que todo homem pensa; depois, que o entendimento procede sempre às mesmas operações na elaboração do pensamento; e, por fim, que tais operações são enunciadas observando-se sempre os mesmos princípios. É nesse quadro que Augusto Freire da Silva insere o tratamento do juízo, argumentando que a enunciação do juízo não é devedora de “pátria, língua ou raça”, mas um algo universal, portanto, feita sempre da mesma maneira:

Quer, por exemplo, um homem, seja qual fôr a sua patria, lingua ou raça, enunciar um juizo, ha de necessariamente fazê-lo, como o têm todos feito, desde que ha humanidade, por meio de tres termos: pelo *subjeito*, representado pelo substantivo ou algum dos seus equivalentes, que designa a pessoa ou cousa a que se attribue alguma qualidade; pelo *attributo*, representado pelo adjectivo qualificativo, ou cousa que o valha, que exprime a qualidade que se attribue ao subjeito; e pelo *verbo*, que affirma que a qualidade existe no subjeito, ou lhe convém. (1887, p. 58)

Por estar fora do tempo, do espaço e das condições de vida, a enunciação de um juízo é apresentada como uma operação constante, realizada com o emprego de termos igualmente constantes, imutáveis. Augusto Freire da Silva fala inclusive em “factos de eterna verdade” ao explicar a “propriedade que tem o substantivo de designar a pessoa ou cousa, a que tem o adjectivo qualificativo de exprimir a qualidade, e a que tem o verbo de afirmar a existencia da qualidade na substancia ou no subjeito” (1887, p. 58-59). Indo mais longe na sua formulação, Augusto Freire da Silva sustenta que as palavras apresentam propriedades e princípios imutáveis e gerais em todas as línguas:

Conseqüentemente são taes propriedades principios immutaveis e geraes da palavra pronunciada ou escripta em todas as linguas; constituindo o conjuncto de todos estes principios a sciencia grammatical ou a grammatica geral, perfeita é a definição, que della dá Du Marsais, já sob o ponto de vista pratico, porque, assim explicada, fica o alumno sabendo quaes sejam os principios immutaveis e geraes da palavra, já sob o ponto de vista scientifico, porque baseia-se em doutrina philosophica. (1887, p. 59)

Passando do pensamento para o juízo e desse para a palavra, saltando da palavra para a escrita, Augusto Freire da Silva dita propriedades e princípios universais do pensamento e da linguagem. É nesse esquema que Augusto Freire da Silva instrui que a gramática geral, chamada por ele de ciência gramatical, é constituída pelas propriedades e pelos princípios imutáveis e gerais da palavra

pronunciada e escrita em todas as línguas. Existe, portanto, uma ciência gramatical que, na observação do modo de elaboração e enunciação do pensamento, se define de uma certa maneira, um modo de fazer gramática que é científico na medida em que observa e compreende o próprio modo de elaboração e enunciação do pensamento. No que se nota a questão da generalidade da ciência, é justamente por estar em consonância com a ideia da existência de propriedades e princípios imutáveis e gerais da palavra pronunciada ou escrita em todas as línguas que a definição de gramática de Du Marsais é tomada como perfeita por Augusto Freire da Silva.

É notável a descrição da gramática como uma ciência e, enquanto uma ciência, significada em articulação com a perfeição, perfeição de definição, de explicação e de doutrina. Como vemos pelo trecho acima, uma doutrina filosófica é posta como credora da gramática, ou mais precisamente, da definição de gramática. Assim, a posição, científica e perfeita, de que as palavras têm propriedades e princípios imutáveis e gerais em todas as línguas do mundo se baseia em doutrina filosófica. Na definição de gramática, no debate sobre as ideias gramaticais, a gramática entra na mesma rede em que se articulam ciência, perfeição e doutrina filosófica.

A questão posta por Augusto Freire da Silva é a de saber se o desenvolvimento do cérebro exerceria alguma influência na imutabilidade dos princípios que ele vem descrevendo, se o “adulto como a criança, um cidadão de hoje como um burguez da idade média deixariam por ventura de observar taes princípios, toda a vez que tivessem de anunciar o seu pensamento” (1887, p. 59). Pelo que vimos até agora, a resposta deve ser negativa. Para responder a questão que coloca, Augusto Freire da Silva explica que as línguas divergem sensivelmente uma das outras, “conforme sua indole” (1887, p. 60).

É interessante notar que Augusto Freire da Silva vai falar também de princípio para abordar aquilo que estaria ligado ao gênio da língua, ao que caracterizaria particularmente cada língua. Nas palavras exatas de Augusto Freire da Silva, divergências do tipo entre português e o latim “constituem outras especies de principios, designados na definição de grammatica particular, pelas expressões instituições arbitrarías e usuaes de qualquer lingua, por serem de uma verdade hypothetica, ou dependente do arbitrio dos povos que os adoptaram, ou puseram em uso” (1887, p. 60-61). Assim, cada língua teria seu gênio segundo certos princípios. Haveria, portanto, duas instâncias de princípios, aqueles que valem para todas as línguas e aqueles que valem para uma língua em particular, aquilo que caracterizaria todas as línguas e aquilo que caracterizaria uma língua como diferente das outras, aquilo que marca todas

as línguas, a linguagem, e aquilo que distingue uma língua no lote comum das línguas. É a gramática particular que se ocupa das outras espécies de princípios que não os princípios universais e imutáveis. A gramática particular trabalha no domínio das diferenças, da alteridade, domínio esse caracterizado por tudo aquilo que seria arbitrário e usual. Se cada língua contém expressões arbitrárias e usuais, a diferença entre as línguas está justamente naquilo que é arbitrário e usual. A faceta arbitrária das línguas é, na verdade, um aspecto ligado aos povos. Em suma, os princípios dependentes do arbítrio dos povos marcam a diferença de uma língua para outra e correspondem à gramática particular. É importante notar que os povos são mostrados como aquilo que faz as línguas serem particulares, que faz as diferentes línguas. E para falar de gramática particular, línguas particulares e povos, Augusto Freire da Silva emprega a expressão *verdade hipotética*, talvez uma forma de marcar aquilo que não é universal e imutável, aquilo que é variável. Para os princípios das particularidades das línguas, a natureza da verdade é hipotética. A “eterna verdade”, para lembrar a expressão antes usada por Augusto Freire da Silva, é guardada para os princípios universais e imutáveis.

Augusto Freire da Silva aponta não apenas diferenças entre línguas, mas também diferenças em uma mesma língua no tempo, afirmando que divergências “outras se dão na mesma língua de seculo para seculo, porque apraz ao uso modificar ou abonar praticas já estabelecidas” (1887, p. 61). Para exemplificar sua ideia, recorre às mudanças na história do português, concluindo que o “estudo de cada lingua consiste no conhecimento destes principios ou instituições arbitrarías e usuas, applicadas ou acomodadas aos principios immutaveis e gerais da palavra” (1887, p. 61). A gramática particular aparece finalmente como a “arte” que ensina tais princípios ou instituições arbitrárias e usuais aplicados ou acomodados aos princípios imutáveis e gerais da palavra, definição que, conforme reitera Augusto Freire da Silva, foi realizada com maestria por Du Marsais. Por tudo isso que expõe, Augusto Freire da Silva considera que “devem desaparecer os escrúpulos do sr. Julio Ribeiro em acceitar as expressões principio geral e principio particular” (1887, p. 61-62).

3. Divisão da gramática

Júlio Ribeiro recorre ao nome de Teófilo Braga (*Grammatica Portugueza*) para qualificar de irracional e velha a divisão da gramática em quatro, isto é, prosódia, etimologia, sintaxe e ortografia. A discussão se encaminha inicialmen-

te para a questão de saber se a ortografia é uma parte distinta da gramática ou antes uma subdivisão da fonologia com o fim específico de estabelecer leis para a representação gráfica dos sons. Assim, Júlio Ribeiro pergunta se “na conta da pobre etymologia, que só tem por dever tractar da derivação historica, faremos correr a tarefa de classificar ideologicamente as palavras, e a de flexional-as segundo a sua natureza” (1887, p. 17-18). Vale observar a expressão “classificar ideologicamente as palavras”.

Júlio Ribeiro explica o duplo aspecto sob o qual se apresentam à mente as palavras que compõem uma sentença: 1) entidades linguísticas individuais (consideradas em si, separadas); 2) entidades linguísticas coletivas (consideradas em sua coordenação, agrupadas). É por essa distinção que, segundo o autor, se dá a “divisão natural, lógica, necessaria da grammatica em duas partes” (1887, p. 19), lexeologia e sintaxe, divisão essa ligada por Júlio Ribeiro a Burgraff (*Principes de Grammaire Générale*), Allen e Cornwell (*English Grammar*), Ayer (*Grammaire Comparée de la Langue Française*) e Bastin (*Étude Philologique de la Langue Française*).

Júlio Ribeiro destaca que as palavras isoladas podem ser consideradas sob o ponto de vista fônico e sob o ponto de vista morfológico, o que deriva a subdivisão da lexeologia em fonologia e morfologia. Há ainda a observação de que a fonologia considera os sons em três aspectos, a saber, isolados, agrupados e representados graficamente, o que leva à subdivisão da fonologia em fonética, prosódia e ortografia. No que diz respeito ao ponto de vista morfológico, explica-se que a morfologia toma a palavra em três aspectos, a saber, 1) “como formando grupos correspondentes aos grupos de ideias que constituem o pensamento”, 2) “como revestindo-se de formas flexionais” e 3) “como originando-se umas de outras”, no que dá a subdivisão da morfologia em taxonomia, kampenomia e etimologia (1887, p. 20). Por fim, a sintaxe é apresentada como o tratamento “da coordenação das palavras entre si para formar sentenças, e da coordenação de sentenças entre si para formar sentido completo” (1887, p. 21), o que justificaria assim a divisão em sintaxe léxica e sintaxe lógica. A passagem se encerra com uma observação sobre uma preferência terminológica de Júlio Ribeiro, o termo sentença, ao invés do termo período. Tal preferência, marca o próprio autor, se daria por seu seguimento dos “mestres inglezes”.

Augusto Freire da Silva, ao responder Júlio Ribeiro, toma a divisão da gramática a partir do estudo da palavra, colocando esse estudo como o próprio objeto da gramática e como algo feito de duas formas, “mechanica ou logicamente, considerando-se as palavras, ou como meros vocabulos, ou

como rigorosas palavras” (1887, p. 43). No caso do estudo das palavras mecanicamente, faz-se atenção tão somente à forma ou ao material do vocábulo, ao passo que, no caso do estudo das palavras logicamente, a atenção é dada à ideia que a palavra exprime. Em seguida, Augusto Freire da Silva estabelece os dois pontos de vista pelos quais se deve considerar a forma do vocábulo, quais sejam, o vocábulo em seus elementos fonéticos e o vocábulo em seus elementos gráficos. É por esse caminho que Augusto Freire da Silva vai reservar à prosódia o estudo dos “elementos phoneticos ou dos sons elementares e fundamentaes, isto é, de tudo quanto entende com a correcta pronuncia delles, e pontanto, dos vacabulos”, destinando, por outro lado, à ortografia o estudo dos “elementos graphicos ou das letras, isto é, de tudo quanto entende com a correcta escriptura dos vocabulos” (1887, p. 43-44). Cabe observar como a noção de correção atua explicitamente na definição dessas duas partes da gramática, a prosódia e a ortografia, colocando, conseqüentemente, a correção como uma tarefa da gramática.

Num comentário sobre as mudanças de posição que se operam na história da gramática quanto ao emprego e à significação dos termos, Augusto Freire da Silva afirma que “o termo prosodia, rigorosamente considerado, tem uma accepção restricta, qual a de significar o estudo da quantidade e do accento ou tom da voz”, emendando que “ha muito, porém, que os grammaticos o aceitam com a significação lata da palavra orthoépia, ou como a parte da grammatica, que ensina a correcta pronuncia dos vocabulos” (1887, p. 44). Toda essa explicação visa atingir a posição de Júlio Ribeiro de considerar a prosódia como significando apenas o tratado do acento tônico. Assim, Augusto Freire da Silva questiona o proveito de substituir o termo prosódia por fonologia, “que tem significação restricta, como se vê de phoné, primeiro elemento componente desta palavra, o qual quer dizer som ou voz” (1887, p. 44). A crítica de Augusto Freire da Silva é que, por essa lógica, Júlio Ribeiro deveria “querer tambem que phonologia significasse só tractado dos sons”, accepção que seria empregada “tanto pelo sr. Adolpho Coelho como pelo sr. Theofilo Braga” (1887, p. 44). A ideia não é outra senão esta: ou estão corretos os gramáticos portugueses ou está correto Júlio Ribeiro, sendo impossível todos estarem corretos ao mesmo tempo sobre esse tema, dada a lógica de definição dos termos com a qual trabalharia Júlio Ribeiro. Em todo caso, a questão que nos parece estar subjacente a essa discussão é justamente a da motivação da definição dos termos gramaticais.

A questão para Augusto Freire da Silva é o da validade da extensão de significação dos termos gramaticais. Para ele, com “o mesmo direito com que estende a significação da palavra phonologia, fazendo comprehender-se

nella até a orthographia, estenderam os grammaticos a significação do termo prosodia, com aceitação de profundos pensadores deste e de outros seculos” (1887, p. 44-45).

Augusto Freire da Silva defende ser um erro compreender o termo ortografia no termo fonologia, um erro que significa “querer que phonê (som ou voz), signifique o mesmo que graphê (escripta), é baralhar idéas inteiramente distinctas, é não ser methodico, é ser arbitrario” (1887, p. 45). Augusto Freire da Silva diz que som, também chamado voz, e escrita são elementos completamente diferentes. No entanto, mais importante do que isso, ele parece dizer que nem toda extensão de significado dos termos gramaticais é válida. Para Augusto Freire da Silva, não se pode esquecer, é preciso levar em consideração a aceitação dos pares e autoridade dos “profundos pensadores” do presente e do passado. Nesse ponto, cabe marcar o elogio que ele faz a Teófilo Braga, que “julga inutil estabelecer regras em uma grammatica sobre orthografia; mas reconhece sua existencia, como um corpo de doutrinas diverso das outras partes da grammatica” (1887, p. 45). O elogio, e portanto a posição comum, é o de tomar a ortografia enquanto uma parte autônoma da gramática, no que se nota a própria posição de Augusto Freire da Silva de considerar, diferentemente de Teófilo Braga, útil estabelecer regras de ortografia em uma gramática, posições que tocam a questão do conteúdo e, principalmente, da utilidade de uma gramática. Para Augusto Freire da Silva, o lugar das regras da ortografia é na gramática e não fora dela, reconhecendo assim seu estatuto de corpo de doutrina gramatical. Haveria também a posição, que Augusto Freire da Silva sugere ser a de Teófilo Braga, de tomar um estudo sobre a língua como uma doutrina válida, mas não apta a figurar no corpo da gramática. Em suma, para Augusto Freire da Silva, Teófilo Braga acertaria por reconhecer a existência da ortografia como um corpo de doutrinas diverso de outras partes da gramática, mas erraria ao julgar inútil incluir regras sobre ortografia em uma gramática.

Quando aborda o estudo dos vocábulos “como rigorosas palavras, como signaes de nossas idéas”, Augusto Freire da Silva estabelece que tais vocábulos são “classificados em especies distinctas, segundo as idéias que enunciam, ou segundo as suas propriedades caracteristicas; ou são combinadas, conforme as suas relações de nexos, de concordancia e de subordinação, em enunciados de juizos ou proposições, que, por sua vez, se entrelaçam, para se formar o periodo composto, ou o enunciado do raciocinio” (1887, p. 45-46). É a partir dessa divisão do estudo dos vocábulos, que denota níveis de formação e de combinação, que Augusto Freire da Silva define a etimologia como “a parte da grammatica que ensina a conhecer a natureza e a origem ideologica das

palavras”; e a sintaxe como “a parte da grammatica que ensina a coordenar as palavras e as proposições”, ao passo que a morfologia como “o estudo das fôrmas dos vocabulos” (1887, p. 46). Etimologia e sintaxe, enquanto partes da gramática, são conceituadas a partir de suas funções pedagógicas, como se nota pelo emprego do termo “ensinar”.

Augusto Freire da Silva defende que a morfologia “pertence (...) á parte mechanica ou material da grammatica”, termo que deve ser adotado “como synonymo de orthografia, visto ter esta parte da grammatica por fim indagar quaes as verdadeiras fôrmas graphicas dos vocabulos, considerados em relação com as fôrmas dos vocabulos das linguas de que se dirivam” (1887, p. 47). O procedimento de Augusto Freire da Silva é o de fixar a morfologia no campo do que chama de estudo lógico dos vocábulo, no que parece ser uma sugestão de que Júlio Ribeiro coloca indevidamente a morfologia em outro lugar na gramática. Na verdade, o interesse de Augusto Freire da Silva é de pontuar o equívoco da definição de Júlio Ribeiro e também de Teófilo Braga de etimologia, argumentando que “na etymologia o estudo das fôrmas dos vocabulos é todo accidental; se se tracta nella das flexões, é por causa das varias idéas, que por meio dellas, exprimem os vocabulos”, sendo prova disso o fato de que “um vocabulo póde ter uma só fôrma, e ser classificado em mais de uma especie” (1887, p. 46). O erro de Júlio Ribeiro teria sido o de tomar “um termo de significação restrita” e de dar-lhe “a seu talante, uma extensão, que, por fôrma alguma, lhe póde caber” (1887, p. 47).

No campo da sintaxe, a crítica de Augusto Freire a Júlio Ribeiro é a de que esse último, ao dividir a sintaxe em sintaxe de palavras e sintaxe de proposições, “nada mais fez que repetir a divisão seguida por Sotero, a qual soube adubar com os termos pomposos de syntaxe lexica e syntaxe logica”, alegando ainda que no “uso desta nomenclatura, ainda foi infeliz o sr. Julio Ribeiro, por que syntaxe logica é um pleonasma grosseiro”, não sendo possível “que haja syntaxe que não seja logica; e isto pela simples razão de bazear-se em principios bebidos na logica” (1887, p. 47). No fundo, portanto, Júlio Ribeiro estaria ligado a Sotero dos Reis no estudo da sintaxe, muito embora o primeiro tenha criticado o segundo.

Para Júlio Ribeiro, por sua vez, Augusto Freire da Silva, na explicação sobre a divisão da gramática, deveria aduzir “raciocinios fundados na observação conscienciosa da natureza dos factos linguisticos, na historia das palavras, no seu valor etymologico” (1887, p. 77). Assim, a divisão da gramática em quatro partes seria infundada justamente por não observar esses elementos.

Na sequência, ao tratar da definição de prosódia, Júlio Ribeiro argumenta que o erro de Augusto Freire da Silva seria justamente o de querer alargar essa significação restrita do termo, abrangendo outros elementos: “Quererá s.s. que um termo de significação restrictissima, que diz respeito sómente á parte musical dos vocabulos, comprehenda, abranja todos os phenomenos phonicos da linguagem?” (1887, p. 78). Júlio Ribeiro defende que a prosódia estuda somente a parte musical dos vocábulo. Na avaliação de Júlio Ribeiro, é um erro de Augusto Freire da Silva dizer que “pensadores deste e de outros seculos têm aceitado” “a significação assim estirada do termo prosodia” (1887, p. 78), o que quer dizer que seriam a favor de uma definição restrita do termo.

Ainda sobre o tratamento da prosódia, Júlio Ribeiro mostra que Augusto Freire da Silva trabalha contra o que ele próprio defende, uma vez que “começa a sua Prosodia tractando dos elementos graphicos das palavras, tractando das lettras...” (1887, p. 81). Dessa forma, para Júlio Ribeiro, Augusto Freire da Silva “tem intuições da verdade, applica-a em parte na pratica, e por espirito de rotina combate-a em theoria” (1887, p. 82). Parece haver aí uma distinção entre procedimento prático e conhecimento teórico, com a ideia que esses dois pontos devem estar em harmonia.

No passo seguinte, Júlio Ribeiro afirma concordar com a definição de morfologia de Augusto Freire da Silva como o estudo das formas dos vocábulo, mas apontando problema na utilização do termo “história” por seu oponente quando esse diz que tal modo de entender a fonologia está em “harmonia com a sua acepção propria na qual significa a historia das fórmãs que pode tomar a materia” (1887, p. 82). Logo em seguida, citando Bergman (*Resumé d'études d'ontologie générale et de linguistique générale*), Júlio Ribeiro afirma que toda palavra é composta por dois elementos, um ideológico e outro formal. Ele explica que o “elemento idéiológico é a concepção da mente, é o fundo, é a parte essencial, é o escopo da Linguagem” ao passo que o “elemento formal é a vestimenta physica, é o meio da Linguagem” (1887, p. 83). Embora Júlio Ribeiro fale de vestimenta física, não se trata fundamentalmente de representação escrita, mas de uma forma material, termo empregado de maneira bastante genérica e que não deve ser confundido com o conceito de forma material tal como trabalhado na Análise de Discurso. Numa referência a Mux Müller (*La science du langage*), Júlio Ribeiro acrescenta que “o elemento idéiologico de uma palavra reside na sua raiz, e que são elementos formaes não sómente as desinencias das declinações e conjugações, mas tambem todas as lettras, todas as syllabas que servem para marcar a derivação” (1887, p. 83).

Em Júlio Ribeiro, duas das partes da morfologia, a taxonomia e a camponomia, parecem observar especificamente o elemento formal da palavra e da linguagem. O autor toca nesse ponto quando parece considerar como válida a ideia de que a “raiz é elemento idéilógico, não tem que ver com a Morphologia” e pergunta se as desinências como “elementos formaes, têm ou não têm que ver com a Morphologia” (1887, p. 84). A questão de Júlio Ribeiro é, na verdade, saber a origem das desinências: “Mente, por exemplo, será o ablativo latino de mens, como querem os linguistas, ou será vocativo celtico ment como pretendem alguns celtomaniacos?” (1887, p. 84-85). Para Júlio Ribeiro, uma terceira parte da morfologia se ocuparia justamente do “estudo da origem destes elementos formaes” (1887, p. 85), a etimologia ou derivação, numa posição que dá aos elementos formais uma origem, origem essa estabelecida a partir de outra(s) línguas(s), no passado. A morfologia, no fim das contas, na medida em que não trata em suas três partes da raiz, parece jogar para fora de si o estudo do que Júlio Ribeiro chama de elemento ideológico da palavra e da linguagem. Também aqui não se deve confundir o emprego que Júlio Ribeiro faz do termo ideologia com o modo como o conceito é trabalhado na Análise do Discurso.

Em posição que se diz contrária aquela de Augusto Freire da Silva, Júlio Ribeiro defende que o som é uma forma material, capturada pelo ouvido, a exemplo do gráfico, capturado pelo olho: “Com que então só é fôrma material o que é graphico, o que é accessivel ao sentido da vista. O que impressiona o ouvido não o é?” (1887, p. 86). A questão é a da natureza da forma material, no que se inclui a questão de sua a captação, no corpo humano, de forma que Júlio Ribeiro parece falar de matéria enquanto matéria sensível.

Confirmando que seguiu a divisão da sintaxe de Sotero dos Reis, Júlio Ribeiro recorre à etimologia e ao uso histórico do termo *lógica* para responder à crítica de Augusto Freire da Silva de que teria sido infeliz no uso da nomenclatura e cometido um pleonasma ao falar de *sintaxe lógica*: “*Logiké* em Grego não é substantivo, é a terminação feminina do adjectivo *Logikós*, *logiké*, *logikón*, que significa *pertencente á falla, ao discurso em prosa*; oppõe-se a *Poeitikós*, ou a *Mousikós*.” E continua: “Foi nesse sentido que o empregou Diogenes Laerte, escriptor grego do seculo III (...). Para que *Logiké* signifique *arte de pensar* é preciso que se subtenda o substantivo *Tekhné* (arte)” (1887, p. 87). Em sua defesa, Júlio Ribeiro explica que, quando fala em *sintaxe lógica*, o qualificativo *lógica* “não deriva do nome da arte de pensar; mas sim, que o nome da arte de pensar é que se deriva do qualificativo empregado por mim” (1887, p. 88).

4. Orientação teórica da gramática

No estudo dos termos *sentença* e *período*, quando defende que é preciso tomar os ingleses para mestres (daí sua preferência, como vimos, pelo termo *sentença*), Júlio Ribeiro critica prontamente a posição de Beauzée e Girault-Duvivier no tema por seus “dislates metaphysicos” e pedindo à “physiologia alguma cousa menos nebulosa sobre a linguagem articulada” (1887, p. 25). Está aí mais uma das várias vezes em que Júlio Ribeiro vai criticar a metafísica em sua obra, ou melhor, em que vai usar o termo metafísica para caracterizar negativamente um modo de refletir sobre a linguagem. Ao invés da metafísica, Júlio Ribeiro sugere seguir a fisiologia no estudo da linguagem articulada. Se, como já se tornou comum dizer, Júlio Ribeiro contrapõe regularmente metafísica e ciência, temos aí a fisiologia assumindo a posição da ciência, sendo colocada em superioridade sobre a metafísica para o tratamento correto da linguagem articulada.

Augusto Freire da Silva se apresenta nesse debate, afirmando ter procurado se apropriar da “verdadeira doutrina” “da grammatica e lingua nacional” e dizendo ter a “convicção de ter acompanhado o progresso da sciencia, e de ensinar o que nella ha de melhor” (1887, p. 37). O que se disputa, como se pode antever, é a apropriação da verdadeira doutrina, é saber quem tem verdadeiramente acompanhado o progresso da ciência, é determinar o que pode ser chamado de ciência e quem se coloca legitimamente ao lado dela. O que está em jogo é, na verdade, a consideração de quem trata de maneira científica a gramática e a língua nacional. São dois lados que disputam esse lugar, jogando o oponente para fora do campo da ciência, como se fossem duas posições incompatíveis, e como se apenas uma fosse correta.

Augusto Freire da Silva escreve que “o sr. Julio Ribeiro, refutando doutrinas que de longa data fizemos nossas, que exceptuados os srs. Adolpho Coelho, Theophilo Braga e Pacheco Junior, estão todos os mais em erro na sciencia grammatical, desde o fiat lux do Padre Eterno” (1887, p. 37). Por Augusto Freire da Silva falar em “sciencia grammatical”, e lembrando que Júlio Ribeiro havia afirmado que a gramática é a ciência da linguagem, poderíamos dizer que há uma certa concordância entre os dois autores do estatuto científico da gramática, mas ao mesmo tempo uma disputa de qual maneira de fazer gramática é a científica, uma forma de dizer que, embora a gramática seja uma ciência, nem toda forma de fazer gramática é científica, ou que a gramática é uma ciência desde que seja feita de uma determinada maneira.

Sobre suas ligações com a gramática de Sotero dos Reis, Augusto Freire da Silva argumenta que “qualquer espirito desprevenido, que as cotejar, verá que na nossa ha muita cousa que não se encontra na de Sotero, se bem que nos tenhamos apropriado de muitas das suas opiniões” (1887, p. 38). Nesse sentido, manifesta que “tanto é o respeito que votamos á memória de Sotero, nosso mestre de outr’ora no Lyceu de S. Luiz do Maranhão, que sentimo-nos honrado com o asserto do sr. Julio Ribeiro, em que nos considera repetidor de suas doutrinas” (1887, p. 38-39). Augusto Freire da Silva estabelece portanto o traçado de suas filiações com Sotero dos Reis, reconhecendo sua existência, mas apontando seus limites. Assim, se não seria uma ofensa ligá-lo a Sotero dos Reis, seria uma imprecisão afirmar que ele faz apenas a repetição do que disse o outro. Haveria, portanto, um espaço de autoria, uma posição em que os dois até podem ser ligar, mas não se confundem.

É interessante a homenagem que se faz a Sotero dos Reis, chamado de “mestre de outr’ora no Liceu de S. Luiz do Maranhão”, o que mostra o lugar de destaque do autor entre os gramáticos maranhenses, dos quais se fala ainda muito pouco, muito embora estivessem ainda em plena atividade no momento em que a produção gramatical é introduzida em São Paulo e Rio de Janeiro. A crítica que os gramáticos de São Paulo e Rio de Janeiro fazem a esse grupo, negando sua importância por eles estarem supostamente ligados a uma metafísica e, portanto, sem valor científico, parece ter sido incorporada de certa maneira na história das ideias linguísticas no Brasil, como se a produção gramatical no final do século XIX se reduzisse a São Paulo e Rio de Janeiro. A nosso ver, existem outras escolas de gramáticos no país que estão ainda a ser consideradas e estudadas, como aquela do Maranhão.

Para Augusto Freire da Silva, o “confronto da grammatica de Francisco Sotero dos Reis com a de Jeronymo Soares Barbosa repelle por si só a inverdade do que sobre estes dous grammaticos diz o topico mencionado” (1887, p. 39) por Júlio Ribeiro, isto é, de que um repetiu o outro, ou mais precisamente, de que um repetiu o que o outro disse sobre a divisão da gramática em quatro partes, o tratamento da etimologia e sintaxe, a determinação da quantidade de espécies de palavras, a nomenclatura e, de forma geral, doutrinas, estilo, divisão da sintaxe:

Soares de Barbosa tractou detidamente das quatro partes da grammatica; ao passo que Sotero cuidou mais da etymologia e syntaxe. Aquelle, admittindo na etymologia apenas seis especies de palavras, tem na maior parte dos casos uma nomenclatura e doutrinas todas suas ; este classifica as palavras em oito especies,

e adopta, com leves diferenças, a terminologia geralmente acceita. O primeiro sobre uma linguagem árida e ás vezes abstrusa, tem opiniões inteiramente avessas ás de Sotero dos Reis, que prima pela clareza, e por um estylo ameno e agradável. O grammatico portuguez divide a *syntaxe* em *syntaxe* propriamente dita e em *construcção*; e subdivide aquella em *syntaxe de concordancia* e de *regencia* tractando ao mesmo tempo do que é referente ás palavras e ás proposições, e esta em *construcção directa*, *invertida* e *interrupta*, além de adoptar uma doutrina sobre as proposições deficiente e sumamente complicada; entretanto que pelo grammatico maranhense é o estudo da *syntaxe* desenvolvido sob um plano inteiramente novo, pois dividiu-a em *syntaxe de palavras* e *de proposições*, explanando naquella a collocação das palavras, e nesta a das proposições, sob as relações que entre umas e outras se dão, e isto por modo muito diverso do dos outros grammaticos, e em certos respeitos até com innovação. Se descessemos a uma analyse circunstanciada destas duas grammaticas, diferenças mais palmares teriamos de notar, as quais não podem ser adduzidas em um trabalho como este, feito ao correr da penna”. (1887, p. 39-40)

No trecho acima, vemos uma distância estabelecida não apenas entre Soares Barbosa e Sotero dos Reis, ou entre Sotero dos Reis e o próprio Augusto Freire da Silva, na medida em que esse último admite uma certa filiação com Sotero dos Reis, mas principalmente uma distância entre o gramático brasileiro e o gramático português, entre a gramática brasileira e a gramática portuguesa, com um julgamento favorável da primeira em detrimento da segunda. É contundente na redação de Augusto Freire da Silva o elogio da instauração do novo por parte de Sotero dos Reis, um gramático que não trabalhava com a gramática histórica e comparada. Essa inovação se daria em relação a Portugal, e também em relação a outros gramáticos brasileiros, no caso específico do tratamento da *syntaxe* de palavras e de proposições. Há uma observação das prioridades de cada lado: o português trata das quatro partes da gramática, o brasileiro prioriza a etimologia e a *syntaxe*. Do lado do português, a inovação é tomada negativamente: o português se isola em suas doutrinas, enquanto o brasileiro, quando se põe dentro de uma tradição, emprega uma terminologia aceita, reconhecida, portanto, correta. O português se exprime da maneira árida e abstrusa, com uma doutrina deficiente e complicada, ao passo que o brasileiro prima pela clareza e pelo estilo agradável, numa doutrina que, sendo contrária àquela do português, só poderia não ser deficiente e simples.

Respondendo à crítica de Júlio Ribeiro de que se aduba com “muita sutileza soporifica um mixtiforio de orações absolutas, principaes, approxi-

madras, incidentes, integrantes, restrictivas, explicativas”, Augusto Freire da Silva replica que o “modo manco, por que se acha feita esta nomenclatura da theoria das proposições, dá logar a não saber ao certo qual seja o gramático, para quem foi talhada a carapuça” (1887, p. 51), no que se nota que a questão em jogo é justamente a da nomenclatura da teoria das proposições, pelo menos é dessa forma que Augusto Freire da Silva nomeia o problema. Em todo caso, uma vez mais a questão da nomeação dos elementos gramaticais se faz presente no debate, com críticas de ambos os lados de que a nomenclatura é feita de maneira errônea, numa posição que aponta portanto para a afirmação da existência de uma forma correta de estabelecer a nomenclatura gramatical. Para Augusto Freire da Silva, portanto, é Júlio Ribeiro quem trata de maneira errada a nomenclatura das proposições.

Para Augusto Freire da Silva, por falar em “orações absolutas e approximadas, expressões de que, em grammaticas portuguezas, só usou Sotero, ou aquellos que têm seguido suas opiniões, parece-nos que allude o sr. Julio Ribeiro á divisão das proposições, adoptadas por este grammatico” (1887, p. 51). Um ponto a marcar dessa passagem é o fato de Augusto Freire da Silva falar de gramáticas portuguesas e não de gramáticas brasileiras, muito embora esteja explicando o trabalho de dois gramáticos brasileiros, Sotero dos Reis e o próprio Júlio Ribeiro. O gramático é brasileiro, mas a gramática é portuguesa, o que nos remete à observação de Orlandi e Guimarães (2001, p. 27) de que o título das primeiras gramáticas brasileiras “funciona a partir de uma posição de denominação que marca a relação com Portugal”. Um outro ponto a marcar é a definição de uma proeminência de Sotero dos Reis por usar terminologias que são seguidas por aqueles que fazem gramáticas portuguesas, a observação de uma especificidade de uma nomenclatura gramatical utilizada por uma linha de gramáticos que passa e se orienta por Sotero dos Reis. Tal proeminência se dá por ter sido o único entre as gramáticas portuguesas a usar certas expressões; não apenas o único mas também o primeiro, já que Sotero dos Reis fez seguidores, entre eles o próprio Augusto Freire da Silva, que se incube a obrigação de defendê-lo por segui-lo de longa data, ou mais precisamente de defender a divisão das proposições feita por Sotero dos Reis: “Estamos, pois, na obrigação de defendel-a, por acceitarmol-a, ha muito tempo” (1887, p. 51). Em resumo, o lugar reivindicado por Augusto Freire da Silva é o de autores de gramáticas portuguesas que têm seguido as opiniões de Sotero dos Reis.

Augusto Freire da Silva procura aproximar o trabalho de Sotero dos Reis do de Noël e Chapsal, Poitevin, Girault-Duvivier e Téofiglo Braga no tocante à divisão das proposições, buscando mostrar que a divisão, e mesmo a

nomenclatura, das proposições de Sotero dos Reis é amplamente empregada. Assim, ele argumenta que as “proposições que Sotero chama absolutas são as mesmas que Noël e Chapsal chamam principaes, que são por estes subdivididas em principaes absolutas e principaes relativas, e por aquelle em absolutas principaes e absolutas approximadas”, de modo que a “única diferença que ha entre estas duas opiniões, está nos termos que adoptaram, para designarem esta especie de proposições; na substancia a doutrina é a mesma” (1887, p. 52). A única diferença marcada entre Sotero dos Reis e Noële Chapsal é a adoção dos termos, uma diferença não substancial, contudo, uma vez que a doutrina seria a mesma, com todos trabalhando as divisões e subdivisões de maneira igual. Pode-se portanto empregar termos diferentes para defender a mesma doutrina, isto é, a diferença de nomenclatura não determina uma diferença de posição teórica, postura essa que dissocia termos e opiniões, terminologia e doutrina. Nesse posicionamento, que não é simplesmente gramatical, mas de verdadeira ordem epistemológica, a identidade da doutrina não se determina pelo aspecto da terminologia, a substância da doutrina não é de ordem terminológica, uma vez que a terminologia pode variar.

Após mostrar a similitude entre Sotero dos Reis e Noël e Chapsal, num questionamento que se direciona às críticas de Júlio Ribeiro, de forma a invalidá-las, Augusto Freire da Silva pergunta se esses gramáticos franceses são irracionais, se “terão feito esta classificação com toda a irracionalidade”, afirmando logo em seguida abonar a posição deles: “Eu abono delles, falla bem alto o numero de edições que tem tido sua grammatica” (1887, p. 52). Augusto Freire da Silva seguiria, portanto, a racionalidade da classificação das proposições segundo Sotero dos Reis e Noël e Chapsal, racionalidade essa comprovada pelo sucesso editorial da obra dos franceses, numa sugestão de que são muitos os seus seguidores.

Augusto Freire da Silva inclui também Poiteven, Girault-Duvivier entre os seguidores da divisão racional das proposições: “Esta opinião é ainda seguida por Poitevin. Não citamos a Girault Duvivier, que tambem a adoptou, de receio de molestar o sr. Julio Ribeiro”, acrescentando ainda Teófilo Braga ao afirmar que “não nos podemos furtar ao prazer de citar o sr. Theophilo Braga, auctor dilecto do sr. Julio Ribeiro, que segue a mesma doutrina” (1887, p. 53) e, em seguida, que para “sustentarmos a doutrina das subordinadas, não é preciso muito. O mesmo sr. Theophilo Braga encarrega-se disso” (1887, p. 53). Augusto Freire da Silva parece sugerir que Júlio Ribeiro, através de Girault-Duvivier e Teófilo Braga, estaria ligado a uma rede de autores que trabalham com a doutrina das proposições da mesma forma que o autor que ele criticaria,

Sotero dos Reis. Seria como se, no fim das contas, Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva seguissem a mesma doutrina, a qual chegariam por caminhos diferentes, ou para ser mais justo, como se Júlio Ribeiro não percebesse que, tendo Teófilo Braga como autor dileto, compartilha da doutrina de Sotero dos Reis. Em todo caso, o que se nota bem é a ideia da filiação entre autores brasileiros, portugueses e franceses. Augusto Freire da Silva fala certamente de M. P. Poitevin, que escreveu em 1856 uma *Grammaire générale et historique de la langue française*. Anos antes, em 1811, Girault-Duvivier havia escrito sua *Grammaire des grammaire ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*. No meio tempo, em 1823, Noël e Champson, na verdade, Charles-Pierre Chapsal e François Noël, escreveram em conjunto a *Nouvelle grammaire française avec exercices*. É a partir de Teófilo Braga, um autor mostrado como relacionado a Júlio Ribeiro, que Augusto Freire da Silva valida a doutrina das subordinadas, invalidando a crítica daquele a Sotero dos Reis, uma vez que ele aclamaria Teófilo Braga, autor que estaria na mesma linha que Sotero dos Reis e Augusto Freire da Silva no tema em questão. É nesse sentido que Augusto Freire da Silva compara o trabalho de Teófilo Braga ao de Auguste Brachet:

Repetindo o que disse o sr. Auguste Brachet, na sua *Nouvelle Grammaire Française*, sobre a qual calcou a sua *Grammatica Portugueza Elementar*, admite o sr. Theophilo Braga, *com toda racionalidade*, proposições *subordinadas*, que subdivide em *completivas* ou *indispensaveis* e *circumstanciaes*; e de que, como especies, apresenta as *proposições participio*, as *infinitivas*, as *conjunctivas*, as *relativas*, que são o mesmo que as *incidentes*, já *explicativas*, já *restrictivas*, e as *integrantes*; se bem faça dellas um verdadeiro *mixtiforio*, porque não discrimina as que são subdivisões das *circumstanciaes*, das que o são das *completivas* (1887, p. 53-54).

Na comparação do tratamento da divisão das proposições em Teófilo Braga e Auguste Brachet, afirmando que o primeiro repete e calca sua gramática sobre a do segundo e julgando que, a exemplo do autor francês, o português assume uma posição racional, Augusto Freire da Silva traz uma vez mais à tona a ideia de que o fundo de uma doutrina não depende da terminologia, uma vez que ele mostra justamente que, ao dividir as proposições da mesma maneira, apesar da utilização de termos por vezes diferentes, Auguste Brachet é seguido por Teófilo Braga, ainda que esse último, e a despeito disso, cometa uma mistura e confusão no tratamento do tema. No fundo, a doutrina é a mesma. Doutrina

essa avaliada segundo um critério que já havia aparecido anteriormente na argumentação de Augusto Freire da Silva, o da racionalidade, como se reforçasse a ideia de que o tratamento correto da doutrina gramatical se faz segundo a égide da racionalidade, ou melhor, de que o tratamento da doutrina gramatical é correto quando é racional. Assim, lembrando que Teófilo Braga, segundo a avaliação de Augusto Freire da Silva, trabalharia de forma racional ainda que misture elementos, poderíamos dizer que a terminologia, e num ponto mais sutil a organização, não demole uma doutrina gramatical. É justamente falando de doutrina que Augusto Freire da Silva defende o que chama de princípios inconcussos da doutrina de Sotero dos Reis sobre as proposições:

A doutrina das proposições, abraçada por Sotero, e por elle brilhantemente explicada, em que peze ao sr. Julio Ribeiro, assenta em principios inconcussos, visto como, pela ordem, geração e successão natural das idéas, o periodo composto, ou consta só de proposições absolutas, que, por enunciarem juizos absolutos ou *independentes entre si*, ligam-se, sem exercerem umas nas outras influencia alguma, e sem se dar entre ellas regra alguma particular de syntaxe; ou consta de proposições absolutas e subordinadas, sendo estas das que dependem, ou simples circumstanciaes, ou partes essenciaes. (1887, p. 54)

Sotero dos Reis aparece como aquele que abraça e explica uma teoria que se assenta em princípios solidamente estabelecidos e que, portanto, não se deixaria abalar por eventuais equívocos terminológicos ou de organização, como os que teriam sido cometidos por Teófilo Braga. Na sequência, e em consequência do que foi exposto, Augusto Freire da Silva defende a necessidade de conhecer uma teoria filosófica para trabalhar o período composto: “Sem o conhecimento de uma theoria perfeita e summamente philosophica, como esta, não se póde tecer bem o periodo composto; e isso porque, por meio della, é que conhecemos as relações de nexos, concordancia e dependência, em que estão umas proposições para com outras” (1887, p. 54-55). Augusto Freire da Silva acaba por estabelecer uma relação entre teoria filosófica e tratamento gramatical, entre filosofia e gramática, sendo a teoria filosófica a base do tratamento gramatical, ou melhor, sendo a perfeição da teoria filosófica a garantia do bom trabalho gramatical. Dessa forma, o desconhecimento da teoria filosófica, de base filosófica, teria consequências negativas: “O seu desconhecimento, ao envez, é que tem dado logar a nos classicos encontrarem-se periodos incompletos, ou construídos por um modo todo enrevesado; e a muitas vezes usarem mal dos signaes de pontuação, mormente do ponto e vírgula e dos dous pontos” (1887, p. 55). A

prática de pontuar corretamente está subordinada ao conhecimento das relações sintáticas, que, por sua vez, estão determinadas pela teoria filosófica. Um ponto a notar é o julgamento de que faltava aos clássicos o conhecimento da teoria filosófica, falta essa que teria levado a falhas, incompletudes, enviesamentos.

Para mostrar como faz todo sentido falar em princípio geral e princípio particular, Augusto Freire da Silva apela inclusive à lógica, “onde se ensina que, no raciocínio por indução, se parte de um principio particular para um geral, como, por exemplo, depois de haver observado o peso de muitos corpos, se conclue que todos os corpos são pesados” e que “no raciocínio por dedução, se parte de um principio geral, para um particular, como quando de uma lei da natureza, ou um axioma mathematico, se chega a uma de suas applicações” (1887, p. 62).

Em resposta a Augusto Freire da Silva, Júlio Ribeiro afirma não contestar as diferenças existentes entre a gramática daquele e de Sotero dos Reis, reconhecendo inclusive que, como teria afirmado Augusto Freire da Silva, mesmo “Sotero dos Reis e Soares Barbosa divergem em varias pontos, que têm opiniões avessas entre si, que tractam com desenvolvimento desigual esta ou aquella parte da grammatica, que a linguagem de um é abstrusa, que o estylo de outro é ameno, etc.” (1887, p. 68-69). O ponto de contestação não seria a própria existência de semelhanças entre Augusto Freire da Silva, Sotero dos Reis e Soares Barbosa, como se estivessem errados pelo simples fato de repetirem um ao outro, mas a convergência em um ponto falho, isto é, o modo de concepção da gramática:

No que o sr. dr. Freire repete a Sotero, Sotero a Barbosa, Barbosa a Lobato etc. etc. é no modo de conceber a grammatica como uma disciplina arida, auctoritaria, dogmatica; como uma instituição metaphysica existente *a parte rei*, como uma *essencia universal* do realismo escolastico; é em dividil-a irracionalmente em quatro partes; é em não discriminar os factos nas divisões; é em definir erradamente os mesmos factos; é em não aplicar o seu estudo o methodo natural, o criterio scientifico, a analyse comparativa; é em não descobrir vida nos organismos lexicos; é em não demonstrar nessa vida o cumprimento fatal da lei da evolução, da lucta pela existencia, e a influencia profundamente modificadora do meio climatologico, do meio social; é, emfim, em estudar a gramática hoje mais desastradamente do que era ella estudada no tempo de Aristoteles, ha mais de vinte e dois seculos. (1887, p. 69)

Para Júlio Ribeiro, portanto, diferentemente do que seria para uma linha de gramáticos que vai de Lobato, em Portugal, a Augusto Freire da Silva, no Brasil, a gramática não é uma disciplina árida, autoritária nem dogmática, não sendo também uma instituição metafísica ou uma essência universal do realismo escolástico. Assim, por pensarem de forma contrária, de maneira irracional, os gramáticos apontados dividiriam a gramática de maneira igualmente irracional, em quatro partes. Para combater essa ideia, Júlio Ribeiro chama a atenção para os procedimentos que devem ser empregados na divisão da gramática, afirmando ser preciso definir corretamente os fatos. Para tanto, no estudo da gramática, seria igualmente necessária a aplicação do método natural, do critério científico e da análise comparativa. Na articulação entre esses elementos, colocados no mesmo patamar e significados mutualmente entre si, Júlio Ribeiro dita uma vida para os organismos léxicos, nomeação fortemente comprometida com aqueles três elementos trazidos pelo autor, evocando uma outra necessidade, a de demonstrar nessa vida dos organismos léxicos o cumprimento da evolução, significada como uma lei fatal, uma lei que diz respeito à luta pela existência e à influência do meio climatológico e do meio social, influência essa da ordem da modificação, da mudança. Cabe notar que esse grande valor dado ao meio social na evolução vai ser uma constante na obra de Júlio Ribeiro. Cabe notar ainda, no trecho acima, o desenho de uma temporalidade no estudo da gramática, sendo ela datada em mais de vinte séculos e ligada em suas origens a Aristóteles. O desenho dessa temporalidade é, na verdade, a enunciação de um passado e de uma tradição que devem ser superados, discurso no qual Júlio Ribeiro provoca seus opositores ao afirmar que eles estudam mais desastradamente a gramática do que no tempo de Aristóteles, no que se vê a ideia de que já se estudava desastradamente a gramática naquela época. Pode-se dizer que a superação se daria exatamente pela aplicação da lei da evolução à gramática. É ela, a lei da evolução, a nova, a melhor e a correta fase dos estudos gramaticais.

Na sequência, Júlio Ribeiro coloca Augusto Freire da Silva, Sotero dos Reis e Lobato como exemplos de discípulos de Pedro Sanchez e Júlio César Scaligero que “seguem as pisadas dos mestres, e perdem-se em abstrações, divagando em torno da verdade sem nunca atingil-a”, sendo acusados especificamente de tirarem dos “solitarios de Port Royal” a “concepção falsa” de fazer “consistir na afirmação a idéia capital do Verbo” (1887, p. 69-70). Para Júlio Ribeiro, a *Grammaire Générale et Raisonnée* foi a primeira a definir o verbo como uma palavra que significa a afirmação, definição essa considerada injustificável. Assim, de acordo com Júlio Ribeiro, Augusto Freire da Silva no tratamento do verbo segundo Port-Royal, faz “confusão de idéias e de palavras” (1887, p. 71).

Tal erro, segundo Júlio Ribeiro, seria também cometido por Soares Barbosa, o que mostra bem que o problema do tratamento do verbo enquanto afirmação é a confusão entre ideias e palavras. Assim, numa referência à *Grammatica Philosophica*, Júlio Ribeiro afirma que Soares Barbosa “attribue sómente ao indicativo a affirmação”, argumentando que “appliquem-se-lhe á doutrina os mesmos raciocinios mutatis mutandis, e ver-se-á que o erro é o mesmo, embora mais restricto” (1887, p. 72).

Além da definição do verbo como afirmação, um outro ponto condenado Júlio Ribeiro é o da formulação de regras sobre o emprego do infinitivo pessoal e impessoal, sentenciando que Augusto Freire da Silva, Sotero dos Reis e Soares Barbosa formularam “uma regras que, benza-as Deus, deram resultados muito chinfrins” (1887, p. 72), “De que não será capaz a metaphysica” (1887, p. 73), pergunta Júlio Ribeiro, para quem esses são portanto erros da metafísica, são erros cometidos por um tratamento metafísico da formulação de regras, uma forma de dizer que as regras não devem ser formuladas de maneira metafísica, pois a metafísica leva ao erro. Para Júlio Ribeiro, antes o silêncio do que a metafísica, pois com o silêncio há menos chances de errar: “Bem fez Lobato que sobre usos de infinito pessoal não disse palavra” (1887, p. 73). Em oposição à metafísica, é a obra de Diez que é indicada por Júlio Ribeiro para aprender o uso correto dos infinitivos portugueses: “As regras acham-se no terceiro volume da *Grammatica das Linguas Romanicas*, pag. 202” (1887, p. 73). É interessante notar esse recurso a um autor estrangeiro para o aprendizado dos usos do português. O mais importante, porém, é perceber essa imagem que Júlio Ribeiro faz de uma categoria que ele chama de gramáticos metafísicos como inventores de regras que são contrárias ao gênio dos idiomas:

Antes de passar além, os grammaticos metaphysicos são mesmo uns homens levadinhos da breca: vimos ha pouco o desplante com que Sotero, Barbosa *et reliquia* foram acoimar a Camões de incorrecto. E’ velha a balda de inventar regras para depois abitoliar por ellas escriptores que as não conheceram, e que, quando as conhecessem, as não praticariam, por serem ellas contrarias ao genio dos idiomas de que serviam elles. O bom do Roboredo tambem teve para si que Sanchez era mais entendido na póda em materia de latinidades do que Cicero e Varrão. «*De estar a Latina (grammatica) reduzida a arte ha tantos annos*, escreveu o homem, e *ir-se sempre aperfeiçoando, podemos dizer que soube Francisco Sanchez Brotense mais grammatica em nossos tempos que Cicero e Varrão, columnas da lingua, nos seus que lhe precederam 1640 annos*». (1887, p. 73-74)

A ideia parece ser a de que é preciso trabalhar em harmonia como gênio do idioma, uma vez que, como demonstraria a metafísica, ir contra o gênio do idioma conduz a erros. Nesse aspecto, os escritores (como Camões) aparecem como aqueles que escrevem segundo o gênio dos idiomas, isto é, de que as regras praticadas pelos escritores seguem o gênio do idioma. Dessa forma, enquanto o gramático formula e inventa as regras, o escritor é aquele que segue as regras, mas não qualquer gramático, e sim o gramático que não é metafísico.

Quando acusa Augusto Freire da Silva de erro ao não entender que a ortografia faz parte da fonologia, Júlio Ribeiro defende que “a Orthographia faz parte da Phonologia, e que não pôde constituir divisão independente da Grammatica, é cousa assente entre os linguistas hodiernos” (1887, p. 80). Temos aí uma questão gramatical respondida pela linguística, com a linguística como um argumento forte e talvez definitivo para o tratamento gramatical. Se antes Júlio Ribeiro falava negativamente em gramáticos metafísicos, ele apresenta agora com toda estima os linguistas modernos, o que nos faz pensar que haveria aqueles que não seriam modernos. Assim, o conhecimento gramatical ganha respaldo pelo conhecimento linguístico, ou melhor, significa como correto quando coincide com os resultados do conhecimento linguístico. Nesse sentido, os gramáticos deveriam se afastar dos gramáticos metafísicos e se aproximarem dos linguistas modernos. Quem são os linguistas modernos? Na avaliação de Júlio Ribeiro, tudo o que ele vem apresentando são as “theorias” “maes ou menos” “seguidas por Max Müller, por Whitney, por Coelho, por Guardia e Wierzeyski, por Bréal, por Pacheco Junior, por todos os linguistas modernos” (1887, p. 85).

Sobre a crítica de Augusto Freire da Silva de que, ao dividir a sintaxe em sintaxe de palavras e sintaxe de proposição, Júlio Ribeiro teria repetido a divisão de Sotero Reis, adubando-a com os termos pomposos de sintaxe léxica e sintaxe lógica, o autor responde que “a terminologia scientifica hodierna é toda tirada do Grego: eu andei com a moda, fiz como Hæckel, pilhei da cozinha grega os meus adubos” (1887, p. 86), o que demonstra que o problema em questão para Júlio Ribeiro é o do fundo terminológico do estudo gramatical.

Após caracterizar o ensino oficial como antiquado e ultrapassado, Júlio Ribeiro se volta para Augusto Freire da Silva afirmando que ele “em materia de linguistica e de gramática, está atrazado cem annos ou mais” (1887, p. 89). No fim das contas, o atraso de que fala Júlio Ribeiro é o do ensino de gramática e de linguística, consideração na qual se percebe a ideia de que houve mudanças nessas disciplinas no século XIX, mudanças essas que não teriam sido acompanhadas por autores como Augusto Freire da Silva nem incorporadas no ensino oficial. Júlio Ribeiro parece colocar entre esses avanços do estudo da

linguística e da gramática o tratamento da natureza da linguagem articulada e da enunciação do juízo, pois ele declara que Augusto Freire da Silva supõe que “a linguagem articulada, producto da evolução do cerebro humano, funda-se em principios invariáveis, existentes metaphysicamente ab eterno”, argumentando em seguida que o gramático maranhense ignora que “o enunciado do juizo por meio de um sujeito, de um verbo e de um predicado não é, e nem pôde ser facto de eterna verdade, que tal enunciado é uma fôrma MERAMENTE TRADICIONAL” (1887, p. 89-90). Assim, para Júlio Ribeiro, a linguagem articulada não se funda em princípios invariáveis, sendo antes um produto da evolução do cérebro humano, forjada pela evolução e não por princípios metafísicos, e consequentemente poderíamos emendar, devendo ser estudada não pela metafísica, mas segundo a teoria da evolução. Duas posições se colocam na definição da linguagem articulada, uma que a tomaria como uma existência metafísica, a que Júlio Ribeiro aponta ser de Augusto Freire da Silva, e a que a tomaria como produto da evolução, a que Júlio Ribeiro defende como verdadeira.

A ideia que defende Júlio Ribeiro é de que falar “no arbitrio dos povos em questões de linguistica”, tal como teria feito Augusto Freire da Silva, é uma “ignorancia de biologia, de anthropologia, de mesologia”, pois em “em todas as relações de viver sociologico nada ha de arbitrario, de livre: tudo depende da evolução fatal do cerebro e da influencia do meio”, sendo que a “evolução linguistica é producto necessario de leis inexoraveis, inquebrantaveis” (1887, p. 90), numa reiterada referência ao livro *Science du langage* de Max Müller. Como se nota mais uma vez, falar em tradição não constitui um problema para Júlio Ribeiro. Antes, se não era possível falar em princípios universais, o que se censura agora é falar de arbítrio.

Cabe notar a linguística colocada como uma área que deve observar os conhecimentos da biologia, da antropologia e da ecologia sob o risco de fornecer informações e análises ignorantes, por assim dizer. A linguística se nutria assim de forma benéfica dessas áreas, estando a elas ligada. Existe uma determinação de ordem linguística, correspondente a uma determinação de ordem sociológica, numa explicação que põe a linguística dentro de um grande domínio do viver sociológico, viver esse dependente da evolução incontornável do cérebro e da influência do meio. É justamente por estarem submetidos à evolução do cérebro e à influência do meio que os povos não são livres em questão de linguística nem em qualquer outra relação do chamado viver sociológico. Nada é arbitrário pelo simples fato de nada escapar à evolução e ao meio.

A questão para Júlio Ribeiro é a da confusão entre princípios e fatos, confusão essa responsável “a dar em resultado a ridicula expressão – principio

particular” (1887, p. 90) empregada por Augusto Freire da Silva. De acordo com Júlio Ribeiro, “este desconchavo attentatorio do bom senso é condemnado pelas definições dos lexicographos, é garrotado até pela suada e estafadissima logica, que ensina que na indução parte-se de factos para se chegar a principios” (1887, p. 91), afirmação que reivindica uma explicação lógica que coloca os fatos como uma espécie de ponto de partida e os princípios como ponto de chegada e que coloca a lexicografia em concordância com essa explicação lógica. Como já havia feito Augusto Freire da Silva, Júlio Ribeiro recorre à lógica para resolver uma questão linguística, mas dando uma explicação completamente diferente. Pela lógica da indução, Júlio Ribeiro define os princípios como algo que se desenrola dos fatos, procurando separar princípios e fatos e negar a possibilidade de falar em princípio particular.

Júlio Ribeiro argumenta que o seu fim é o de “mostrar que o ensino official, cathedratico, privilegiado já não póde mais, sem estribar-se na sciencia, oppôr-se ao tentamen dos que acompanham o século, dos que querem ser úteis á causa do progresso, que é a causa da humanidade” (1887, p. 91). No Brasil, por não seguir os cientistas modernos, o ensino oficial é um entrave ao progresso, numa ideia positivista que liga educação e progresso, que considera que o progresso é atingido por meio da educação, educação que, para levar ao progresso, deve se apoiar na ciência. Cabe notar que o termo catedrático é recorrentemente empregado por Júlio Ribeiro para tratar, não sem deboche, Augusto Freire da Silva, no que parece ser um modo de marcar uma posição de atraso das teorias por ele defendidas. Na verdade, segundo o próprio Júlio Ribeiro, o que ele atacaria seriam “theorias escolastico-metaphysicas, theorias adoptadas e peioradas por Sotero dos Reis, e sahiu-me pela frente o sr. dr. Augusto Freire da Silva, Professor Cathedratico de Portuguez na Faculdade de S. Paulo” (1887, p. 92). Assim, bem longe de ser um signo de distinção ou de um tratamento respeitoso, o emprego constante de “sr. dr.” e de “professor catedrático” para se referir a Augusto da Freire é uma maneira de mostrar como ele e suas teorias estão atrasados, não acompanhando o século, não se apoiando na ciência, não contribuindo com o progresso e com a humanidade, mas promovendo antes um entrave.

Numa nota de rodapé ligada à afirmação de que Sotero dos Reis adotou e piorou teorias escolástico-metafísicas, Júlio Ribeiro transcreve a definição de gramática particular de Du Marsais (“La Grammaire Particulière est l’art de faire concorder les principes immuables et généraux de la parole prononcée ou écrite AVEC LES INSTITUTIONS arbitraires et usuelles d’une langue particuliere”) indicando que ela é reproduzida por Girault-Duvivier e, em seguida,

exibe a definição de gramática particular dada por Sotero dos Reis (“Grammatica Particular é a arte de aplicar AOS PRINCIPIOS IMMUTAVEIS e geraes da palavra AS INSTITUIÇÕES arbitrarías e usuaes de qualquer lingua”), mostrando assim uma semelhança entre Sotero dos Reis, Girault-Duvivier e Du Marsais no emprego de teorias escolástico-metafísicas na definição de gramática particular. Augusto Freire da Silva é pintado nesse quadro como alguém que aparece com “afirmações infundadas, robustecidas apenas por sua respeitável assignatura; com gracejos charros; com adjectivos maldosos; com citações vagas, e na mór parte da surrada matula expulsa já do templo da ciência” (1887, p. 92). “Responder, profligando a insciencia, é mais do que o meu direito, é o meu dever”, declara Júlio Ribeiro, emendando rapidamente o seguinte: “Vejo, porém, que perco o meu trabalho em rasgar a s.s. o horizonte das idéias novas: a assimilação dessas idéias não se faz de jacto, exige annos de digestão” (1887, p. 92-93), numa descrição de um modo de construção e de operação da ciência pela expulsão de ideias antigas e assimilação de ideias novas.

Conclusão

A disputa entre Júlio Ribeiro e Augusto Freire da Silva em torno da definição da gramática traz como questão a validade de princípios universais da palavra, debate que tem por base o embate entre universalidade e mutabilidade como princípios que governam a linguagem. Tomando partido da mutabilidade, Júlio Ribeiro evoca elementos como a evolução do cérebro e a ação do meio como fator da mudança linguística, meio esse descrito por itens como clima, alimentação e viver social, numa reflexão que rejeita a arbitrariedade e defende a lei da evolução. Augusto Freire da Silva, por seu turno, mesmo que não negue a mudança linguística, reconhecendo uma dimensão universal e uma dimensão particular do fenômeno linguístico, ambos regidos por princípios, não apenas sustenta a universalidade, como também rejeita qualquer influência do desenvolvimento cerebral na linguagem, numa defesa da imutabilidade dos princípios regentes da linguagem e numa teorização que traz como componentes o arbítrio dos povos e o gênio da língua.

Nesse confronto, como questões de ordem terminológica e mesmo epistemológica, está em discussão a interpretação acertada de autores, sendo exemplos centrais os nomes de Du Marsais e Teófilo Braga, e a pertinência de empregar ou não termos como princípio geral e o bom uso de outros termos

como instituições, fatos e leis. Para Augusto Freire da Silva, a definição de gramática passa pela tomada em conta da composição do pensamento, numa aparente defesa de uma tradição filosófica frente aos avanços da gramática histórica. Para Júlio Ribeiro, a gramática se define numa rede de sentidos em que a linguagem é concebida por posições fortemente naturalistas, a partir do trabalho com a fisiologia e com o método histórico-comparativo. De qualquer forma, tanto Augusto Freire da Silva quanto Júlio Ribeiro tomam a gramática enquanto uma ciência, sendo variáveis justamente os critérios que sustentam um modo científico de fazer gramática.

A disputa entre uma divisão da gramática em quatro (prosódia, etimologia, sintaxe e ortografia) ou duas (lexeologia e sintaxe) partes, respectivamente as posições de Augusto Freire da Silva e de Júlio Ribeiro, organiza-se em volta da palavra e da tipificação dos seus elementos constitutivos e na na definição do que entra e do que fica fora da gramática, numa discussão que é também sobre o seu conteúdo e a sua utilidade. Ligado a tudo isso, há também um conflito a respeito da possibilidade de extensão de significação dos termos gramaticais, isto é, das condições que legitimariam ou não a mudança da significação original dos termos gramaticais, no que entra em jogo itens como tradição, benefícios, aceitação de outros gramáticos e de figuras de autoridade, no que se revela também uma contenda entre a gramática geral e a gramática histórica em termos de referências teóricas.

Em uma discussão sobre a (ir)racionalidade da classificação dos elementos gramaticais e que passa pela definição e a escolha de uma teoria filosófica e de uma lógica para o trabalho gramatical, com reflexões sobre as relações entre identidade de doutrina e terminologia, ambos os oponentes estão convencidos de seguir a verdadeira doutrina e de ter acompanhado o progresso a ciência, estando em combate justamente o que pode ser chamado de ciência e quem se colocaria legitimamente ao lado dela. O embate é sobre a verdadeira maneira científica de fazer gramática e de tratar a língua nacional, havendo concordância acerca do estatuto científico da gramática.

Para Júlio Ribeiro, a batalha seria entre o atraso representado pela metafísica e a modernidade trazida aos estudos gramaticais pela linguística, significada em relação à antropologia, à filologia e à gramática comparada, no rastro dos estudos fisiológicos sobre o desenvolvimento do cérebro e a teoria da evolução. Para Augusto Freire, contrariamente, a modernidade e científica da gramática seriam garantidas justamente por aquilo que seu oponente classifica negativamente como metafísica, isto é, toda uma tradição de reflexão sobre a linguagem a partir dos estudos da gramática geral.

No apontamento de quem é preciso tomar como mestres, surge a reivindicação de um espaço de autoria, com o argumento de que não existe apenas repetição. Assim, tanto Júlio Ribeiro quanto Augusto Freire da Silva estabelecem uma diferença entre o gramático brasileiro e o gramático português, com julgamento favorável do primeiro em detrimento do segundo, num elogio da instauração do novo por parte do Brasil, argumento do novo esse que, em disputa, é ligado ao trabalho não apenas com a gramática histórica e comparada, mas também com a gramática geral.

A presença da gramática geral no Brasil na virada para o século XX pode ser trabalhada como uma contribuição brasileira para história das ideias linguísticas no cenário internacional na medida em que contradiz justamente a posição ainda muito em voga na história da linguística de que a gramática geral morre como paradigma com a instauração do método histórico e comparado. No Brasil do fim do século XIX, ela não apenas continua a animar a reflexão sobre a linguagem, como também é tomada como modelo de cientificidade, por autores como o maranhense Augusto Freire da Silva. Por outro lado, é preciso considerar também que a ligação de Júlio Ribeiro com a gramática histórica e comparada não se dá sem intervenções e interpretações particulares, demonstrando que ele apresenta uma leitura não ortodoxa de elementos centrais do comparativismo, tomando em conta fatores de ordem social, econômica, política e cultural como critérios para a mudança linguística. Assim, se há modelos concorrentes de cientificidade da gramática em disputa no Brasil no fim do século XIX, é preciso considerar também que eles não foram uma simples repetição da produção internacional, mas modos de conceber a linguagem e as línguas que foram ressignificados pelos gramáticos brasileiros.

É preciso registrar por fim a existência de todo um movimento gramatical importante além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo no Brasil na virada do século XIX para o XX, como mostra a produção realizada por autores do Maranhão, como Sotero dos Reis, defendida pelo igualmente maranhense Augusto Freire da Silva, o que nos permite afirmar, portanto, que as disputas entre a gramática geral e a gramática histórica e comparada no Brasil oitocentista não se reduziam apenas a uma rixa entre São Paulo e Rio de Janeiro, mas tinham uma amplitude nacional, além de atestar que a introdução da gramática nesses dois estados não significou o fim da produção de gramáticas em outras regiões do país.

Referências

- ALLEN, A.; CORNWELL, J. **English Grammar**. Londres: Simpkin, Marshall, & Co., 1855.
- AQUINO, José Edicarlo de. **Júlio Ribeiro na história das ideias linguísticas no Brasil**. 2016. 354 p. Tese – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- AYER, C. **Grammaire comparée de la langue française**. Bale: H. Georg, 1876.
- BASTIN, J. **Étude Philologique de la Langue Française**. São Petesburgo: Trenké & Fusnot, 1878.
- Bergman, F. G. **Résumé d'études d'ontologie générale et de linguistique générale**. Paris: Joël Cherbuliez, 1869.
- BURGRAFF, P. **Principes de Grammaire Générale**. Liège: Imprimerie de H. Dessain, 1863.
- Chapsal, Charles-Pierre; Noël, François. **Nouvelle grammaire française avec exercices**. Paris: Vve Nyon jeune, 1823.
- Girault-Duvivier, CH-P. **Grammaire des grammaire ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française**. Paris: Porthmann, 1812.
- Müller, Max. **La science du langage**. Paris: Durand et Pedone-Lauriel, 1876.
- ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias linguísticas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, n. 4/5, p. 19-34, 2000.
- ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: Orlandi, Eni P. (Org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Mato Grosso: Pontes, 2001. p. 21-38.
- PFEIFFER, Claudia C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: Orlandi, Eni P. (Org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Mato Grosso: Pontes, 2001. p. 167-183.
- Poitevin, M. P. **Grammaire générale et historique de la langue française**. Paris: Magasin Pittoresque, 1856.
- RIBEIRO, Júlio. **Questão grammatical**. São Paulo: J. Lousada & Comp., 1887.
- TOPINARD, Paul. **L'Anthropologie**. Paris : C. Reinwald et Cie. Libraires-Éditeurs, 1876.

SILVA, Maurício. Júlio Ribeiro polemista: um capítulo da história das querelas linguísticas no Brasil. **Polifonia**. Cuiabá: v. 22, n. 1, p. 64-74, 2010.

Recebido em 3 de novembro de 2019.

Aceito em 2 de fevereiro de 2020.

O VOCABULÁRIO CROMÁTICO *CLARICEANO* EM ABORDAGEM LEXICOGRÁFICA

A LEXICOGRAPHIC APPROACH TO *CLARICEAN* CHROMATIC VOCABULARY

Flávio de Aguiar Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

flavioab.uerj@gmail.com

Camille Roberta Ivantes Braz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

crib14@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de tese de doutorado em Estudos da Língua (Língua Portuguesa). A tese tem como objetivo final a elaboração de um vocabulário cromático analógico, especificamente dos termos ligados ao corpo humano presentes nos contos de Clarice Lispector. Este artigo expõe o processo de elaboração da estrutura dos verbetes do referido vocabulário e a ficha lexicográfica que servirá de base para redação de todos os verbetes. São tomados como exemplo para a elaboração da ficha lexicográfica, os verbetes para a lexia “vermelho” do *Dicionário analógico da língua portuguesa – tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa* de Carlos Spitzer (1962) e para a lexia “vermelhidão” do *Dicionário analógico da língua portuguesa – ideias afins/thesaurus* de Francisco Ferreira Azevedo (2016), além da proposta lexicográfica da Prof. Dra. Michelle Vilarinho (2017). Ao final, apresenta-se a primeira versão do que será o verbete “ruiva”. Escolhe-se a palavra “ruiva” por a pesquisa já ter, a princípio, conseguido analisar e mapear todos os contos nos quais o vocábulo aparece. Os conceitos lexicográficos são baseados em Vilela (1995), Welker (2004), Dionisio (2010), Krieger (2012) e Fernandes (2012) e o verbete, propriamente, em Spitzer (1962), Azevedo (2016) e Vilarinho (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Cor; Clarice Lispector; Lexicografia.

ABSTRACT:

This paper presents a sample of a research of a doctoral thesis in Language Studies (Portuguese Language). The final objective of the thesis is the elaboration of an analogical chromatic vocabulary, specifically the terms related to the human body in Clarice

Lispector's short stories. This article presents the process of elaborating the structure of the entries in the referred vocabulary and the lexicographic form that will guide the writing of all entries. As an example for the elaboration of the structure of the entries, are the entries for the lexia "red" of the *Dicionário analógico da língua portuguesa – tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa* written by Carlos Spitzer (1962) and for the lexia "redness" of the *Dicionário analógico da língua portuguesa – ideias afins/thesaurus* written by Francisco Ferreira Azevedo (2016), in addition to the lexicographic proposal by Prof. Dr. Michelle Vilarinho (2017). At the end, this article presents the first version of what will be the entry "redhead". The word "redhead" is chosen because the research has, at first, managed to analyze and map all the short stories in which the word appears. The lexicographic concepts are based on Vilela (1995), Welker (2004), Krieger (2012) and Fernandes (2012) and the lexicographic entry, specifically, in Spitzer (1962), Azevedo (2016) and Vilarinho (2017).

KEYWORDS: Colour; Clarice Lispector; Lexicographic.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de tese de doutorado em Estudos da Língua (Língua Portuguesa). A tese – cujo *corpus* principal é composto pelos contos da escritora Clarice Lispector – tem como objetivo final a elaboração de um vocabulário cromático analógico dessa parte da obra da autora, especificamente o vocabulário cromático relativo ao corpo humano. Neste estudo apresentam-se os critérios para a elaboração dos verbetes do referido vocabulário.

A ideia de produzir o Vocabulário Cromático *Clariceano* (doravante VCC) surge a partir da percepção, ao longo de outras pesquisas acadêmicas, leituras e estudos diversos, de que definir linguisticamente cores é tarefa complexa e desafiadora. "Ações e paixões da luz" como define Goethe (1993, p. 35) ou "[...] apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão.", como explica Pedrosa (1989, p. 17) – as cores serão vistas e entendidas pelas pessoas a partir de suas capacidades físicas, psicológicas e culturais. Assim, não apenas os nomes das cores, também as mais variadas palavras podem evocar na mente daquele que as ouve ou lê, uma multiplicidade de significados.

Os contos de Clarice Lispector encaixam-se nesta pesquisa porque essa parte de sua obra apresenta mais de uma história na qual cores e tons possuem

destaque: nomeiam personagens, descrevem atributos físicos, ajudam a definir personalidades. Depois da leitura dos contos presentes na coletânea *Todos os contos* (2016), organizada por Benjamim Moser (livro usado como fonte do *corpus* principal), a decisão pelo recorte ‘corpo humano’ foi feita porque logo nas primeiras leituras ficou evidente a importância de cor de cabelos, pele e olhos, além de palavras icônicas como coração e sangue, para as histórias da escritora, constituindo-se, então, a primeira classe ou categoria do vocabulário: o corpo humano (suas partes, fluidos e emoções capazes de provocar alterações físicas).

Para fazer a triagem inicial dos contos, o primeiro passo foi a delimitação do que é vocabulário cromático para esta pesquisa:

1. Os nomes das cores: *azul, vermelho, amarelo* etc;
2. Palavras que remetem a cores por questões simbólicas, icônicas etc. (exemplo: *sangue* para o vermelho);
3. Palavras que nomeiam partes/tons/aparências/reações humanas como *ruivo* (cabelo) e *corar* (reação visível na pele), por exemplo, visto que funcionam para descrever personagens e são importantes para o contexto de uma história;
4. Verbos, adjetivos e substantivos que, juntos com os termos cromáticos apurados pelos critérios anteriores, formam campos semânticos nos contos (exemplo: verbo *flamejar* que se liga ao cabelo ruivo e também à cor vermelha no conto intitulado *Tentação*).

O projeto inicial nomeava o produto final da tese de dicionário, mas ao longo do processo de pesquisa o termo “vocabulário” mostrou-se o mais adequado. Entende-se que o vocabulário é uma obra lexicográfica de porte intermediário (considerando-se o glossário a menos extensa e o dicionário geral da língua a mais extensa), e possui escopo mais restrito do que os dicionários, tratando de uma parcela bem delimitada da língua – neste caso, os contos *clariceanos*. Já a opção por uma organização onomasiológica (do conceito para a palavra) pode ser entendida a partir do que Halliday (2007, p. 11, grifos do autor, tradução minha)¹ expõe sobre o verbete onomasiológico. Para o autor esse verbete apresenta uma “taxonomia lexical” e explica que,

¹ No original: “a lexical taxonomy is an organization of words into classes and sub-classes and sub-sub-classes (etc.); not on the basis of form but on the basis of meaning (that is, not grammatical classes but semantic classes). The principal semantic relationship involved is that of **hyponymy** (*x* is a hyponym of *y* means *x* ‘is a kind of’ *y*, e.g. *melon* is a hyponym of *fruit*.). There is also another relationship, that of **meronymy** (‘is part of’), which may be used for classification.”.

uma taxonomia lexical é uma organização de palavras em classes e subclasses e sub-subclasses (etc.); não com base na forma, mas com base no significado (isto é, não pelas classes gramaticais, mas sim pelas classes semânticas). A relação semântica principal envolvida é a **hiponímia** (x é um hipônimo de y significa que x é “um tipo de y ”, por exemplo, melão é hipônimo de fruta.). Existe outra relação, a da **meronímia** (‘é parte de’) que pode ser usada para classificação. (HALLIDAY, 2007, p. 11, grifos do autor).

Dessa forma, se entende que um dicionário onomasiológico procura elencar os vários *nomes* que corporificam um determinado *sentido*. A abordagem onomasiológica possibilita uma compreensão geral da expressividade vocabular de Clarice Lispector no que diz respeito às referências cromáticas. Os verbetes analógicos dão uma visão geral dessa expressividade sem que o consulente precise buscar palavras específicas dos contos. Por exemplo, através de quais nomes a cor vermelha (e tudo que ela aparenta visualmente, evoca à mente e simboliza culturalmente) se manifesta no universo dos contos *clariceanos* dentro do recorte proposto? A resposta para esta pergunta aparece na forma do verbete VERMELHO.

Este artigo apresenta o processo de elaboração da estrutura dos verbetes do referido vocabulário e a ficha lexicográfica que servirá de base para redação de todos os verbetes. Apresenta-se também a primeira versão do verbete *ruiva*, o que possibilita uma melhor compreensão do objetivo central desta pesquisa.

1. Clarice Lispector: a autora do *corpus*

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, antiga União Soviética, em 10 de dezembro de 1920. Seu nome de nascença era Chaya que, em hebraico, significa *vida*. A família da pequena Clarice (formada por ela, os pais e duas irmãs) chega ao Brasil em 1922 para viver em Maceió com parentes maternos da futura escritora. Mas, o que parecia ser o fim de tempos difíceis revelou-se o início de outros. Moser (2017, p. 66) conta que os Lispector, “tendo sobrevivido a perseguições raciais, guerra civil, estupro, doença e exílio [...] se deparavam com a tirania de parentes mesquinhos.” Essa tirania se fez bastante presente na caminhada profissional de Pedro, pai de Clarice, que durante muito tempo viveu na dependência dos investimentos do cunhado, José.

Para agravar as dificuldades financeiras, havia a doença de Marieta, mãe de Clarice, que acabou por morrer em Recife (segunda cidade brasileira na

qual a família viveu) no ano de 1925. Não seriam as dificuldades financeiras e sim a doença materna que viriam a deixar marcas na infância da escritora que, dessa época, extraiu material para alguns de seus contos bem conhecidos: *Restos de carnaval* (no qual fala da doença da mãe) e *Felicidade clandestina* (no qual narra um episódio acontecido em sua própria infância, envolvendo o empréstimo do livro *Reinações de narizinho* de Monteiro Lobato).

A respeito de traços biográficos nos textos de Clarice, Moisés (1996, p. 443) escreve que é

impossível imaginá-la em vida sem que fosse como no interior de um romance ou de um conto: sua existência cotidiana certamente não passaria de ficção, no sentido de que a fantasia lhe presidia todos os movimentos, ao menos quando se punha diante da máquina de escrever, o que lhe tomava todo o dia [...]. Para ela, viver era sinônimo de escrever, confessa-o reiteradas vezes; e escrever ficção.

E uma ficção muitíssimo original, um estilo de narrar marcado pelo “[...] uso intensivo da metáfora insólita, a entrega do fluxo de consciência, a ruptura com o enredo factual [...]”. (BOSI, 2006, p. 452).

Clarice Lispector não passou a vida inteira em Recife. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1935, cidade na qual entrou para a faculdade de Direito e teve, em 1940, seu primeiro texto publicado, o conto *Triunfo*. De acordo com Gotlib e Equipe IMS (2004, p. 12) *Triunfo*, apresenta uma narrativa que “[...] traz temas que serão recorrentes na ficção de Clarice: as dificuldades do relacionamento amoroso, relatadas a partir das sensações de uma mulher que, abandonada pelo marido, em sua solidão descobre a força interior.”.

A escritora adiciona à vida de escritora de ficção o trabalho como jornalista. No início da década de 40 do século passado, torna-se redatora e repórter da Agência Nacional. Ali conhece nomes como Antônio Callado, José Condé e Lúcio Cardoso (de quem se torna grande amiga). O trabalho de jornalista é paralelo aos estudos de Direito e, em 1942, ela recebe seu primeiro registro profissional como redatora do jornal *A noite*. Esse ano é marcante para a escritora tanto profissionalmente – é a época em que escreve seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem* – quanto pessoalmente, pois começa a namorar o colega de faculdade (que se tornará seu marido e pai de seus filhos), Maury Gurgel Valente.

Clarice e Maury casam-se e começam uma vida marcada por muitas viagens e residências em terras estrangeiras por causa do trabalho diplomático dele. É na Itália, por exemplo, que a escritora conclui seu segundo romance, *O lustre*

(publicado pela Livraria Agir Editora em 1944). Em 1946, Maury é transferido para a Suíça e é nesse período que ela começa a escrever seu terceiro romance, *A cidade sitiada*. São desse período também os contos *O crime* e *O jantar*, ambos publicados no suplemento *Letras e Artes* do jornal carioca *A Manhã*. A produção de contos, aliás, se intensifica nessa época. São de 1948: *Mistério em São Cristóvão*, *Os laços de família* e uma nova versão para *O crime*, que, mais tarde, passa a se chamar *O crime do professor de matemática*. Gotlib e Equipe IMS (2004, p. 19) observam que “um ponto comum a esses escritos, o qual se tornaria marca de sua ficção, é o fato de personagens serem acometidos por um repentino *insight* – ou epifania – diante de fatos aparentemente banais.”.

Além de escritora, jornalista e esposa de diplomata, Clarice também foi mãe. Pedro, o filho mais velho, nasce em 1949 e Paulo, o segundo, em 1953. O primeiro livro infantil, *O mistério do coelho pensante*, aliás, foi feito para atender aos pedidos de Paulo. A família, porém, se desfez no início da década de 60 quando ela voltou com os filhos para o Rio de Janeiro e termina seu casamento.

Ainda que receba ajuda financeira do ex-marido, Clarice trabalha para aumentar a renda familiar sob o pseudônimo de Helen Palmer, escrevendo uma coluna no jornal *Correio da manhã*; essa coluna é o *Correio feminino – feira de utilidades*. Mais tarde dedica-se a outra página voltada ao público feminino, *Só para mulheres* no jornal *Diário da noite*. Para esta coluna, Clarice faz-se de *ghost writer* da atriz Ilka Soares. Paralelamente continua a publicar seus contos na revista *Senhor* e, em 1960, saem *A imitação da rosa* e *O búfalo*. Ainda no mesmo ano é lançada a coletânea de contos *Laços de família* pela editora Francisco Alves e, finalmente, em 1961, o romance *A maçã no escuro*. Em 1963 separa-se legalmente de Maury e escreve *A paixão segundo G.H.* que é publicado no ano seguinte. Esse livro, talvez o mais denso e filosófico da escritora, acaba por despertar um maior interesse por sua obra. É nessa fase da carreira que ela se aproxima de um público maior, pois se torna cronista do *Jornal do Brasil* e entrevistadora da extinta revista *Manchete*.

Clarice Lispector foi bastante produtiva no início da década de 70 do século passado. São desse período obras consagradas como o romance *Água viva* e as coletâneas de contos *Felicidade clandestina*, *Onde estivestes de noite* e *A via crucis do corpo*. A escritora, porém, morre em 1977, na véspera de seu aniversário, vítima de um câncer nos ovários. Moisés (1996, p. 444) observa que a obra de Lispector é

[...] um eterno recomeço na direção do centro, ocupado pelo “eu”. Na busca dele e seus mistérios anda a ficcionista, e suas personagens por ela: o seu graal é o seu

ego. “Quem sou eu? como sou? o que ser? quem sou realmente? e eu sou? – é a indagação fundamental, de que promanam as outras, e tudo o mais de sua ficção.

É esse mergulho no centro do eu, em uma obra vasta e complexa, independente do gênero e, muitas vezes, difícil de ser catalogada, que tanto fascina seus diversos leitores e tem o poder de falar diretamente com eles, quem quer que sejam. As reflexões dos personagens *clariceanos* são, afinal, atemporais por serem as reflexões de todas as pessoas.

2. O verbete: o gênero da proposta

Acredita-se ser necessário ter sempre em mente a terminologia e a organização lexicográficas, mesmo em uma obra de porte mediano como um vocabulário e, por essa razão, antes de se chegar à definição do que é um verbete (assunto central deste estudo), cabe esclarecer exatamente aonde esse gênero textual se encaixa na estrutura de uma obra lexicográfica de maior porte, o dicionário.

Independentemente de sua tipologia, um dicionário pode ser pensado a partir da seguinte divisão: sua *macroestrutura* e sua *microestrutura*. Na perspectiva de Krieger (2012, p.27) a macroestrutura possui três partes principais:

[...] as páginas iniciais da obra, o corpo propriamente dito do dicionário e as páginas finais. As páginas iniciais geralmente incluem: apresentação, instruções para uso do dicionário, listas e abreviaturas. A apresentação corresponde à proposta lexicográfica, onde estão explicitadas informações relevantes para a compreensão do dicionário.

Ainda de acordo com Krieger (2012), a macroestrutura também inclui as páginas finais com anexos, tabela e bibliografia. Krieger (2012, p.27) define o *corpo* como a nomenclatura da obra, ou seja, as palavras que o dicionário registra e acrescenta que

cada uma delas é chamada de palavra-entrada, entrada ou lema, e junto com as informações a ela relacionadas, como classe gramatical e os significados, forma o verbete, também denominado de microestrutura.” (KRIEGER, 2012, p. 27).

Já a partir de Vilela (1995, p. 78, grifos do autor) a macroestrutura é definida como “[...] o conjunto das entradas e as partes complementares (como introdução, apêndices, etc.) [...]” e a microestrutura

[...] a entrada e o tratamento dado a essa entrada através de rede de relações definicionais, relações gramaticais, relações semânticas (como sinonímia, antonímia, polissemia, etc.) e as relações pragmáticas (área de uso, frequência, níveis de língua, etc.).

Como se nota, os dois autores diferem um pouco sobre a conceituação dos termos. É necessário, contudo, observar que, sobre a macroestrutura, Béjoint (2000, p.13 *apud* Welker, 2004, p.81, grifos do autor) explica que

alguns usam macroestrutura como sinônimo de *nomenclatura*, mas é preferível usar este último termo como equivalente de *word-list*, ao passo que o primeiro pode ser empregado para referir-se à maneira como o conjunto de entradas é organizado nos diversos dicionários.

Fernandes (2012, p.54) observa que o verbete, como o dicionário,

[...] é uma voz de autoridade que pode atravessar um texto jornalístico, didático, um artigo, funcionar como um recorte do dicionário, que, materializado em sua microestrutura, pode auxiliar na elucidação de termos obscuros ou pouco conhecidos, pode servir como um argumento, epígrafe.

Um verbete é um gênero textual assim como o próprio dicionário. Fernandes (2012, p.17) explica que o dicionário é “[...] um gênero múltiplo e agregador (porque abrange prefácio, bibliografia, apresentação e, por vezes, textos de gramáticas ou compêndios ortográficos) [...]” e o verbete também é um agregador de textos e discursos,

[...] que sobrepõe um texto-colônia sobre outro, pois, assim como o dicionário é uma reunião de verbetes, os verbetes reúnem acepções, a partir de uma entrada, que encabeça o verbete e que está ordenada alfabeticamente na macroestrutura.” (FERNANDES, 2012, p.53).

A noção de texto-colônia na citação acima se refere ao conceito exposto por Dionísio (2010, p.136, grifos da autora) no artigo *Verbetes: um gênero além do dicionário*, a partir de Hoey e que diz que

Dicionários, enciclopédias e glossários são colônias discursivas, na terminologia de Hoey (2001:75), ou seja, “discurso cujas partes componentes não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”. [...] Metaforicamente, o autor estabelece uma relação entre a noção de *colônias discursivas* e uma *colmeia*. Os *verbetes* seriam, então, as abelhas moradoras da colmeia.

Verbetes possuem uma forma bem reconhecível, “[...] forma e função estão essencialmente inter-relacionadas e sinalizam para a identificação do gênero.” (DIONÍSIO, 2010, p. 136). De maneira geral, os verbetes em dicionários de organização semasiológica (da palavra para o conceito) possuem como informação básica a indicação da classe gramatical da palavra-entrada, outra é a definição semântica; abonações (exemplos de uso ou literários) também costumam ser apresentadas. Alguns dicionários trazem a separação silábica e outros, indicação da pronúncia; datação, língua de origem e a data em que foi incorporado ao português, por exemplo, no caso de um estrangeirismo; a que domínio de especialidade ou área temática aquele lexema pertence etc.

Welker (2004, p. 91) observa que “geralmente, toma-se como lema a forma “básica” ou “canônica” do lexema: o infinitivo dos verbos, o singular masculino dos substantivos e dos adjetivos.”. Tudo dependerá de fatores diversos como o tipo de dicionário, sua proposta lexicográfica, o público que pretende alcançar. O verbete onomasiológico, porém, difere um pouco desse que se acaba de descrever e, por isso, no próximo item apresentam-se os que servem de modelo para que o que este estudo apresenta como o que se pretende utilizar no VCC.

3. O verbete do vocabulário cromático *clariceano* (VCC)

Neste estudo o que se busca é apresentar os critérios para a elaboração dos verbetes que farão parte do vocabulário ao qual já se fez referência anteriormente. O trabalho segue o seguinte percurso: inicialmente, analisam-se os contos e mapeiam-se referências concernentes ao vocabulário cromático, dentro do recorte conceitual já estabelecido. Em seguida, parte-se para a redação dos verbetes.

Dois dicionários impressos servem de modelo para esta parte do trabalho:

o *Dicionário analógico da língua portuguesa* – tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa de Carlos Spitzer (doravante *Analógico Spitzer*) e o *Dicionário analógico da língua portuguesa – ideias afins/thesaurus* de Francisco Ferreira Azevedo (doravante *Analógico Azevedo*). Usa-se também como guia a metodologia e as fichas apresentadas por Vilarinho (2017, p. 144) no artigo *Metodologia para elaboração de dicionário analógico de língua portuguesa*.

Um verbete se inicia por uma palavra-entrada e, no caso deste vocabulário, tal elemento é entendido como o conceito que foi corporificado lexicamente de diversas formas por Clarice Lispector em seus contos. Por exemplo, no verbete de VERMELHO, apresentam-se todas as palavras que remetem à ideia do que é VERMELHO nos termos *clariceanos* quando eles tratam do corpo humano no universo de seus contos. Ou seja, *como* a cor-pigmento vermelho e tudo o que ela descreve ou simboliza cultural e psicologicamente – e que é evocado no vocabulário que trata do corpo humano – é representado lexicalmente nas histórias? Esse repertório léxico-expressivo é o que pretendemos apresentar no verbete.

No VCC a palavra-entrada pode ser:

- a. uma *lexia simples*. Este é um termo de Bernard Pottier (1978) que o explica da seguinte forma: “a *lexia simples*, corresponde à “palavra” tradicional em vários casos: *cadeira, para, comia, a*.” (POTTIER, 1978, p. 269, grifos do autor);
- b. uma *lexia composta* que é, também na perspectiva de Pottier (1978, p. 269, grifos do autor), “[...] resultado de uma integração semântica, a qual se manifesta formalmente: *saca-rolha, verde-garrafa, rés-do-chão*.”.

Pottier (1978, p. 269, grifos do autor) também apresenta em sua obra o conceito de *lexia complexa* que é “[...] uma sequência em vias de lexicalização, a vários graus: *a guerra fria, um complexo industrial, tomar medidas, sinal vermelho, secos e molhados, hot dogs*.”. São o que Lapa (1988, p. 57, grifos do autor) chama de *grupos fraseológicos* e exemplifica da seguinte maneira, “[...] nesta frase – O homem *perdeu* por completo *a cabeça* – é impossível separar o elemento *cabeça* do artigo e do verbo: *perder a cabeça* forma um todo, uma estrutura, que não pode se decompor nas partes.”. Ou seja, o que vale é o conjunto, é o conjunto que possui sentido e não suas partes. O VCC, porém, não usa *lexias complexas* como palavras-entrada, opta-se por elencá-las no verbete referente ao termo cromático em questão quando for o caso. Por

exemplo, *ficar branca de medo* é uma lexia complexa identificada no *corpus* da tese e será registrada no verbete BRANCO.

Mas que lexias compostas devem se tornar verbetes e que *colocações* registrar nos verbetes? Nota-se que algumas das mais interessantes de ambos os casos ocorrem apenas uma vez e em um único conto. Caso se adotasse o critério da frequência (por exemplo, mais de uma menção a uma lexia composta e a uma colocação), elas ficariam de fora. O critério adotado, pois, foi o da estilística, entendida aqui como a expressividade de Clarice Lispector. Assim, para definir o que é original nos contos da autora, o parâmetro foi a procura das lexias compostas e colocações apuradas no *corpus* principal nos dicionários gerais da língua que compõem um *corpus* lexicográfico de referência para a tese: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001), *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (2004), *Novíssimo Aulete – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011), *Aulete digital* (<http://www.aulete.com.br/>) e *Dicionário Priberam* (<https://www.priberam.pt/dlpo/>). Se os usos verificados no *corpus* não constam dos verbetes dos dicionários mencionados, assume-se que há a possibilidade de serem criações *clariceanas* e, portanto, originais.

Sendo assim, cabe explicar o que esta pesquisa chama de *colocação*. Halliday (2007, p. 15, grifos do autor, tradução minha)² expõe que

colocação é a tendência das palavras de se manterem juntas: como garfo vai com faca, emprestar vai com dinheiro, teatro vai com peça. É claro que, se as palavras são colocadas dessa maneira regularmente, espera-se encontrar alguma relação semântica entre elas, mas isto pode ser bastante complexo e indireto. A colocação é uma relação puramente léxica, isto é, uma associação entre uma palavra e outra, independente do que elas significam. Pode ser definido quantitativamente como o grau de probabilidade de uma palavra y ocorrendo na presença de uma palavra

² No original: “collocation is the tendency of words to keep company with each other: like *fork* goes with *knife*, *lend* goes with *money*, *theatre* goes with *play*. Of course, if words do regularly collocate in this way, we shall expect to find some semantic relationship among them; but this may be quite complex and indirect. Collocation is a purely lexical relationship; that is, it is an association between one word and another, irrespective of what they mean. It can be defined quantitatively as the degree to which the probability of a word y occurring is increased by the presence of another word x. If you meet *injure*, you may expect to find *pain* somewhere around: given the presence of the word *injure* the probability of the word *pain* occurring becomes higher than that determined by its overall frequency in the English language as a whole. The words that are grouped into the same paragraph in a thesaurus are typically words that have a strong collocational bond: either with each other or, more powerfully, each of them with some third party, some common associate that forms a network with them all.”.

x. Se você encontra *ferimento*, você pode esperar encontrar dor a sua volta: dada a presença da palavra *ferimento* a probabilidade da ocorrência da palavra *dor* torna-se maior do que a determinada pela sua frequência geral na língua inglesa como um todo. As palavras que são agrupadas em um mesmo parágrafo em um thesaurus são tipicamente palavras que têm um forte vínculo de colocação: umas com as outras ou, mais fortemente, cada uma delas com alguma terceira parte, uma associação comum que forma uma rede de ligação entre elas.

Uma colocação é, portanto, uma “co-ocorrência regular de itens lexicais” (Jones & Sinclair, 1974:16 *apud* Welker, 2004, p. 140). Welker (2004, p. 140) explica que na perspectiva de Sinclair (1998:15) “[...] as colocações consistem em um *node* (nódulo) e um *collocate* (colocado) [...]”. Sinclair (1991: 115 *apud* Welker, 2004, p. 140, grifos do autor) explica que “o termo *nódulo* para a palavra que está sendo estudada, e o termo *colocado* para qualquer palavra que ocorra na vizinhança especificada de um nódulo.”. Um exemplo no VCC é o caso, por exemplo, da colocação *carne aberta* que pertence ao verbete CARNE já que *carne* é o nódulo e *aberta* é o colocado. Esse posicionamento das colocações nos verbetes dedicados aos nódulos segue o que Welker (2004, p. 142, grifos do autor) postula,

Hausmann, em seus diversos trabalhos sobre o assunto, enfatizou que as colocações deveriam ser registradas nos verbetes das bases, pois, quem as procura quer usá-las na produção de textos e, normalmente, não se quer saber – retomando o exemplo *chover torrencialmente* – o que acontece “torrencialmente”, e sim, como se pode qualificar uma chuva.

O mesmo raciocínio acima a respeito de *chover torrencialmente* pode ser empregado a *carne aberta* que, no VCC, se liga ao conceito de vermelho e também a vulnerabilidade; essa combinatória, assim, se apresenta ao leitor como uma colocação possível para se referir ao somatório dessas ideias: vermelho + vulnerabilidade. Dois caminhos podem levar o leitor a *carne aberta*. No primeiro supõe-se que o consulente está pesquisando sobre o conceito de VERMELHO e poderá se interessar pela qualificação de *carne*³ (não de *aberta*) e então, no verbete CARNE, encontrará a colocação *carne aberta*, tomando conhecimento que no universo *clariceano* há a relação vermelho + vulnerabilidade a partir dessa colocação. O segundo caminho que leva o consulente a *carne aberta*

³ Carne é uma das corporificações léxicas para o conceito de VERMELHO no VCC.

é a partir do índice alfabético ao fim do VCC. As palavras *vulnerabilidade* e *vermelho* indicarão numericamente o verbete CARNE e, assim, o leitor, saberá que CL constrói essa associação.

A fim de montar a ficha lexicográfica analógica dos verbetes do VCC, apresentam-se como modelos os verbetes do *Analógico Spitzer* e do *Analógico Azevedo*. O verbete escolhido é VERMELHO.

- a. Dicionário analógico da língua portuguesa – tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa de Carlos Spitzer (*Analógico Spitzer*)

O autor desta obra, Carlos Spitzer, era padre católico e estudioso da língua portuguesa. Nascido na Alemanha em 1883, veio morar no Brasil aos cinco anos de idade. As informações constantes nas primeiras páginas do *Analógico Spitzer* informam que a obra (originalmente para uso particular) é feita para escritores com o objetivo de “[...] enriquecer e aumentar os conhecimentos tanto da língua quanto das ideias: cada novo termo *entendido e aprendido* traz nova ideia.” (SANTINI, 1962, p. 8, grifos do autor). O mesmo padre Santini (1962, p. 8, grifos do autor), responsável pela publicação do *Analógico Spitzer*, também explica que a “[...] primeira e principal finalidade desta obra é *dar a palavra ou locução que se ignora ou que fugiu da memória* e não *dar a explicação ou sentido* da palavra ou locução.”.

O dicionário possui um índice alfabético ao final e Santini (1962, p. 9) explica que neste índice figuram não só as palavras-entrada como também “[...] inúmeras outras, em geral as de uso mais comum, acompanhadas dos respectivos algarismos que devem remeter o consulente à página em que ele encontrará o vocábulo ou a locução desejada.”. São 688 verbetes organizados a partir do Plano de Classificação apresentado nas páginas iniciais do dicionário e um desses é VERMELHO, verbete transcrito abaixo (na grafia e grifos originais), que está posicionado na Seção III, Matéria Orgânica (Plano de Classificação), página 148.

314. Vermelho (v. 313; 316) – S. vermelhidão, rubor, côr de rosa, encarnado, pimentão, nácar, púrpura (*cardinalícia*), sangue, rubim, coral, barba-roxa, caranguejo (*frito*), camarão, romã, brasa, tijolo, peônia, dormideira, tulipa, arrebol, aurora, sarampo, escarlate (*arrebique*), pau brasil, cochonilha, vermelhão, lápis encarnado, carmim, lacre, cereja, ferro em brasa, tomate, almagre, garança, ro-sicler, grã, grainha, coral (*côr rubra, escarlate*), coral (*carbúnculo vermelho do Peru*), campeche, carnação, goles.

V. ser vermelho, fazer-se vermelho, pintar, tingir de vermelho, pôr vermelhão, avermelhar, enrubescer, corar, pôr-se vermelho que nem um pimentão, como uma romã; fazer subir o rubor, a côr à face, ao rosto; esbrasear, esvermelhar, afogear, avermelhar, congestionar, garançar, ruborizar, carminar, rubricar.

A. afogeadado, esbraseado, vermelhaço, nacarado, tinto (*vinho*), avermelhado, vermelho, encarnado, escarlate, carmesim, purpurino, rúbido, rosado, róseo, purpúreo, vermelho de cólera, côr de fogo, côr-de-rosa, rosáceo, cabeça de fogo, amorangado, roxo, puníceo, apapoiado, acerejado, rosicler, injetado, ruivo, rufo, rubicundo, erubescendo.

A palavra-entrada é precedida pelo número do verbete: 314 (ainda que divididos em seções, os verbetes são numerados na ordem crescente.). Entre parênteses há uma indicação (“v. 313, 316”) para que o consulente também veja os verbetes de número 313 (escuro; castanho) e 316 (amarelo), que apresentam itens lexicais com ideias afins aos apresentados no verbete VERMELHO.

O verbete começa apresentando os substantivos análogos a VERMELHO; seguem os verbos (não apenas aqueles que evocam a cor como ‘brasear’ e ‘carminar’, mas também o que se pode considerar como lexias complexas ou grupos fraseológicos: ‘ser vermelho’ e ‘pôr-se vermelho que nem um pimentão’). Por fim, registram-se os adjetivos (com o registro de uma colocação, *cabeça de fogo*).

- a. Dicionário analógico da língua portuguesa – ideias afins/thesaurus de Francisco Ferreira Azevedo (Analógico Azevedo)

O *Analógico Azevedo* do professor Francisco Ferreira Azevedo foi lançado pela primeira vez em 1950. O professor baseia-se no método original de Peter Mark Roget e o aplica à língua portuguesa. A obra apresenta quase 100 mil termos e expressões distribuídos em mais de mil grupos, sendo cada um desses grupos referente a uma certa área de analogias. O dicionário apresenta um quadro mais geral, intitulado “Classificação das palavras”, que possui seis grandes áreas de usos (classes) que, por sua vez, ramificam-se em 24 subáreas. Há outro quadro mais detalhado, o Quadro sinóptico de categorias, que traz todos os grupos divididos por áreas de conceito. A consulta pode se dar por esses quadros ou pelo índice geral, que é alfabético e fica ao fim do dicionário.

O *Analógico Azevedo* não possui o verbete VERMELHO e sim VERMELHIDÃO, que, como o VERMELHO no *Analógico Spitzer*, categoriza-se em

Matéria Orgânica (ainda que os dicionários apresentem suas classificações/divisões de maneiras diferentes). O verbete VERMELHIDÃO é transcrito abaixo:

434. Vermelhidão, rubidez, rubefação, rubor, afogadora, afogamento, sanguíneo, arrebol, rosicler, celagem, cor da aurora, hematosina, carmim, carmina, goles (heráld.), laca, carnação, cor-de-rosa, damasco, escarlata, escarlatina, rubi, alabandina, carbúnculo, piropo, piropina, rosa, coral, sangue;

garança, milgrada, milgranada, romã, tomate, cereja, groselha, balaústia, cocho-nilha, urucu (bras.), pimentão, fucsina, almagre, rubrica, lacre, zarcão, cinábrio=uzífuro ou uzifur, vermelhão, mínio, nácar, púrpura = múrice (poét.) = ostro, purpurina, zooematina, begônia, lacão, presunto, campeche.

V. ser (vermelho & adj.); ser da cor da romã, resplandecer de sangue, ser da cor de carne viva, corar, tauxiar, avermelhar, vermelhar, envermelhar, envermelhecer, enrubescer, afoguesar, garançar, encarniçar, ruborizar, rosar, iluminar, esbrasear, abrasar, ignizar, rosar-se, inflamar, almagrar, lacrear, tingir de rósea cor, ensa-guentar, carminar, nacarar, encarnar, sanguificar, rubificar, acerejar, atomatar, adamascar, purpurar, purpurear, purpurejar, purpurizar, arrebolado, congestionar.

Adj. vermelho, vermelhaço, vermelhusco, vermelhado & v.; avermelhado, ruivo. Ruivacento, rufo, sanguinolento, tírio, sanguinoso, carmesim, sanguífero, sanguí-neo, sanguinho, sanguinho, sanguento, ígneo, enrubescente, auriflamante, purpú-reo, purpurino, ostrino, puníceo, rosa, rosáceo, rosete, róseo, rosado, encarnado;

incendido, encarniçado, corado, flagrante, afoguesado, arrebolado, pudibundo, abrasado, esbraseado, acendido, congestionado, rubicundo, rubente, rubro, rú-bido, rúbeo = rojo, auripurpúreo, alacoado, incandescente, encarnado, escarlata, nacarado, nacarino, coralino, assanhado em carmim, carmim, carmineo, coccí-neo, granadino, balaustino, cinabrino, de tauxia, groselha, amorado, acerejado, adamascado, atamarado, arruivado;

vermelho como brasa, como sangue, como escarlata, como rubi; sobrerrosado, hematoide, semelhante ao sangue, albirrosado, sandicino (desus.), rubefaciente, aurirrosado.

Bem mais extenso do que o verbete do *Analógico Spitzer*, o verbete acima apresenta a mesma ordem: primeiro são elencados os substantivos, seguidos dos

verbos (nos quais se encontram lexias complexas como ‘ser da cor da romã’, ‘resplandecer de sangue’) e, por fim, os adjetivos (nos quais se identificam também outras lexias complexas, ‘vermelho como brasa’, ‘vermelho como sangue’ etc.).

a. Proposta da Prof. Dra. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (2017)

Em seu artigo intitulado *Metodologia para elaboração de dicionário analógico de língua portuguesa*, a Prof. Dra. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho apresenta a proposta de uma ficha lexicográfica analógica. A proposta de Vilarinho (2007, p. 112) organiza a microestrutura do verbete e apresenta um modelo que traz a seguinte ordem: entrada (ou palavra-entrada), categoria gramatical da palavra-entrada, gênero gramatical, definição, a fonte dessa definição, a organização da apresentação dos substantivos que são elencados (primeiro os sinônimos da palavra-entrada, seus hiperônimos, merônimos, holônimos e os conceitos conexos) e, por fim, os verbos análogos à palavra-entrada.

No mesmo artigo, Vilarinho (2017, p. 121) apresenta verbetes prontos a partir da ficha lexicográfica analógica proposta. Transcreve-se abaixo o verbete “Alimentação” (LINHARES E VILARINHO, 2016, p. 261-261 *apud* VILARINHO, 2017, p. 121, grifos da autora) que permite um melhor entendimento da proposta da autora.

alimentação. s.f. abastecimento com substâncias para nutrição.

substantivo. Sinônimo alimento, iguaria, manutenção, rango, sustentação, sustento. Conceito conexo (utensílio doméstico) bateria de cozinha, colher, escorredor, espremedor, faca, fôrma, frigideira, garfo, louça, panela, prato, rolo, saladeira, salseira, talher, travessa, tigela, trincho, vasilha. Conceito conexo (refeição): almoço, café da manhã, ceia, colação, consoado, *fast-food*, jantar, lanche, sobremesa. Conceito conexo (profissão) atendente, confeitiro, cozinheiro, garçom, garçonete, nutricionista, padeiro. Conceito conexo (lugar) bar, cafeteria, cantina, churrascaria, confeitaria, copa, cozinha, espaço *gourmet*, feira, lanchonete, padaria, pizzaria, restaurante, sorveteria, supermercado. Conceito conexo alimento, apetite, bulimia, cardápio, *chef*, churrasco, comes e bebes, comestíveis, comilança, comilão, deglutição, degustação, dieta, desjejum, gastronomia, gastrônomo, gula, gulodice, guloseima, guloso, indigestão, maitre, mantimentos, mastigação, menu, pitêu, quitute, rapa, recheio, subsistência, sustança, trituração, voracidade.

Remissões (VILARINHO, 2013) *cf.* acompanhamentos; *cf.* bebida; *cf.* condimento e tempero; *cf.* entrada; *cf.* grão; *cf.* fruta; *cf.* legume e verdura; *cf.* massas; *cf.* prato principal; *cf.* sobremesa.

verbo. abarrotar, absorver, alimentar, almoçar, amamentar, beber, cear, chupar, comer, comer um boi, consumir, dar de beber, dar uma dentada, deglutir, degustar, desjejuar, devorar, digerir, empanturrar, empanzinar, encher, encher o bucho, engolir, engordar, ingerir, fartar, jantar, lambear, lanchar, manter, mascar, matar a fome/sede, lambiscar, mastigar, merendar, morder, nutrir, por à boca, provar, papar, petiscar, provar, quebrar o jejum, rangar, regar, saborear, saciar, satisfazer, sustentar, tomar, triturar.

Neste verbete nota-se a presença de um espaço para Remissões com indicação (*cf.*) ao consulente, para que confira outros verbetes que deixarão mais clara o conceito que se expressa via palavra-entrada.

A partir das exposições feitas até este ponto, elabora-se um formulário padrão para os verbetes do VCC.

Número (os verbetes são numerados em ordem crescente e posicionados a partir do Plano de classificação a ser apresentado no subitem 4.2)	Palavra-entrada (indicação numérica, caso haja, para ver os verbetes que apresentam palavras análogas as que se apresentam no verbete em questão.).
Substantivos	Primeiro as lexias simples usadas denotativamente nos contos de Clarice Lispector, seguidas das lexias simples usadas conotativamente. Depois as colocações usadas denotativamente, seguidas das colocações usadas conotativamente. Essa marcação é feita por <i>us. den.</i> (uso denotativo) e <i>us. con.</i> (uso conotativo). A ordem segue, a proposta por Vilarinho (2017) exposta no item 2.1.3: sinônimo, hiperônimo, merônimo, holônimo, conceito conexo.
Verbos	Primeiro as lexias simples usadas denotativamente nos contos de Clarice Lispector, seguidas das lexias simples usadas conotativamente. Depois as colocações usadas denotativamente seguidas das colocações usadas conotativamente. Essa marcação é feita por <i>us. den.</i> (uso denotativo) e <i>us. con.</i> (uso conotativo). A ordem segue, a proposta por Vilarinho (2017) exposta no item 2.1.3: sinônimo, hiperônimo, merônimo, holônimo, conceito conexo.

Adjetivos (como propõem o <i>Analógico Spitzer</i> e o <i>Analógico Azevedo</i>).	Primeiro as lexias simples usadas denotativamente nos contos de Clarice Lispector, seguidas das lexias simples usadas conotativamente. Depois as colocações usadas denotativamente seguidas das colocações usadas conotativamente. Essa marcação é feita por <i>us. den.</i> (uso denotativo) e <i>us. con.</i> (uso conotativo). A ordem segue, a proposta por Vilarinho (2017) exposta no item 2.1.3: sinônimo, hiperônimo, merônimo, holônimo, conceito conexo.
Remissões – quando existirem.	
Observações – em razão da expressividade do vocabulário de Clarice Lispector, reserva-se esse espaço do verbete para destacar e analisar as associações construídas pela autora nos contos. Faz-se isso para dar autonomia ao vocabulário e tornar possível que ele seja, também, consultado por aqueles que leram pouco ou até mesmo nunca leram os contos da escritora e buscam o VCC com o intuito de ampliar seu próprio repertório lexical. Aqui também se insere a lista de contos nos quais está presente a palavra-entrada (e, em consequência, as palavras que corporificam esse sentido).	

Apresenta-se a seguir uma primeira versão do que será, ao final da redação da tese a que este estudo pertence, um verbete do VCC. Escolhe-se a palavra RUIVA por a pesquisa já ter, a princípio, conseguido analisar e mapear todos os contos nos quais o vocábulo aparece. São eles (na ordem em que aparecem no livro *Todos os contos* de 2016, organizado por Benjamin Moser): *Eu e Jimmy*, *Tentação*, *Felicidade Clandestina*, *Onde estiveste de noite* e *Miss Algrave*. A pesquisa mantém a palavra-entrada no feminino (e fará isso no vocabulário em sua versão final toda vez que for pertinente) porque o conceito de ruiva como alguém predestinado à luxúria se refere às mulheres e não aos homens.

X	Ruiva (v. XX; XX.).
Substantivos	<i>us. den.</i> louro-avermelhado, vermelho; <i>us. con.</i> luxúria, revolta involuntária. <i>us. den</i> cabelo. <i>us. con</i> fatalidade, feminista, foguete, marca, minoria, negatividade.
Verbos	<i>us. con</i> flamejar.

Adjetivos	<i>us. den.</i> louro-avermelhado; vermelho. <i>us. den.</i> arruivada. <i>us. con</i> tempestuosa, feminista.
Remissões	<i>cf.</i> acaju, <i>cf.</i> arruivada, <i>cf.</i> ruivo, <i>cf.</i> vermelho.
Observações	Ao ler a palavra <i>ruiva</i> , o falante da língua portuguesa em sua variedade brasileira a associa a mulheres com cabelos louro-avermelhados. Porém, no universo dos contos <i>clariceanos</i> ser <i>ruiva</i> é isso e ainda mais: é ter um destino traçado de entrega à luxúria ou de negação desta que pode – e muito – interferir e modificar os rumos da sua vida. Essas mulheres – e o conceito acima exposto – são apresentadas a partir das palavras que compõem esse verbete. <i>cf.</i> contos: <i>Eu e Jimmy</i> , <i>Tentação</i> , <i>Felicidade Clandestina</i> , <i>Onde estiveste de noite</i> e <i>Miss Algrave</i> .

No primeiro quadrinho, **substantivos**, as lexias simples *louro-avermelhado*, *luxúria* e *vermelho* são sinônimos de *ruivo* assim como a colocação, *revolta involuntária*; *cabelo* é holônimo de *ruiva* e *fatalidade*, *feminista*, *foguete*, *marca*, *minoría* e *negatividade* são conceitos conexos (ser *ruiva*, no universo *clariceano*, é também ser *feminista*, um *foguete*, ter uma *marca*, pertencer a uma *minoría* e algo negativo). O único **verbo** que associado a *ruiva* nos contos é *flamejar*. Entre os **adjetivos**, há a repetição de *louro-avermelhado* e *vermelho* (que podem ser substantivos também, como já foi visto), *arruivada* é merônimo de *ruiva* (é um tom de *ruivo*, por isso, é *parte* da cor *ruiva*) e os conceitos conexos são expressos por *tempestuosa* e *feminista*. Já as remissões indicam verbetes (a serem redigidos) de lexias simples que farão alusão à lexia simples, *ruiva*.

Considerações finais

O VCC, como algumas vezes mencionado ao longo deste estudo, é o produto de uma tese e um dos objetivos da pesquisa na qual ele se insere é colocar em prática os ensinamentos sobre lexicografia colhidos ao longo dos anos de Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa. Assim, é elaborado tendo em mente um público-leitor composto pelos leitores de Clarice Lispector, em especial aqueles que desejam interpretar os contos a partir de uma (nova) perspectiva lexicológica.

A tese usa como *corpus* principal apenas os contos de Clarice Lispector, mais exatamente os reunidos por Benjamin Moser no livro *Todos os contos* (2016). Espera-se, futuramente, que o estudo se expanda a ponto de prosseguir em outras obras da autora como, por exemplo, romances fundamentais para

qualquer pesquisador *clariceano* como *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* e *A Hora da Estrela*.

Outro objetivo do VCC é ampliar o estoque lexical desses leitores ao mostrar como um conceito cromático pode ser apresentado a partir de um conjunto de palavras que, muitas vezes, se mostra bastante inusitado – afinal tratando-se de Clarice Lispector a originalidade é uma constante.

Referências

- AZEVEDO, Francisco Ferreira. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.
- BÉJOINT, Henri. **Modern Lexicography: an introduction**. Oxford: Oxford University Press. 2000. [primeiro publicado em 1994 com o título *Tradition and innovation in modern english dictionaires*.]
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- DIONISIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do discurso. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FERNANDES, Sílvia Oliveira da Rosa. **Vozes na colônia: um estudo discursivo do dicionário geral de língua**. 2012. 284 p. Tese de Doutorado (Letras-Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Doutrina das cores**. Apresentação, seleção e tradução Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- GOTLIB, Nádia Battella e Equipe IMS. A descoberta do mundo. **Cadernos de literatura brasileira**. Instituto Moreira Salles, edição especial, n.17 e n.18, dez. 2004. Disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/clarice-lispector/>. Acesso: 17 de setembro de 2019.
- HALLIDAY, M.A.K., Lexicology. In: HALLIDAY, M.A.K. and YALLOP, Colin. **Lexicology – a short introduction**. London: Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain, 2004.
- HOEY, M. **Textual interaction: an introduction to written discourse analysis**. London: Routledge. Great Britain, 2001.
- JONES, S. e SINCLAIR, J. M., English lexical collocations. **Cahiers de lexicologie** 24, p. 15-61, 1974.

- KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- LAPA, M. Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- MOSER, Benjamin (Org.). **Todos os Contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- _____, Benjamim. **Clarice, uma biografia**. Tradução de José Geraldo Couto.– São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda., Editora Universidade de Brasília, 1989.
- POTTIER, Bernard. **Linguística geral**: teoria e descrição. Tradução e adaptação portuguesa de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, Universidade Santa Úrsula, 1978.
- SPITZER, Carlos. **Dicionário analógico da língua portuguesa** – tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa. Porto Alegre: 2. ed. Editora Globo, 1962.
- VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. Metodologia para elaboração de dicionário analógico de língua portuguesa. Alfa on line. São José Rio Preto: v.61, n.1, p.105-131, 2017,. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942017000100105&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jul. 2019.
- VILELA, Mário. **Ensino da língua portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.
- WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

Recebido em 21 de novembro de 2019.

Aceito em 25 de março de 2019.

ENQUADRAMENTO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO DOS ITENS *AINDA* E *AINDA SÓ*: UM OLHAR PARA A VARIEDADE DO PORTUGUÊS FALADO EM ANGOLA

SEMANTIC-PRAGMATIC FRAMEWORK OF *AINDA* AND *AINDA SÓ*: A LOOK AT THE VARIETY OF PORTUGUESE SPOKEN IN ANGOLA

Ana Alexandra Silva

Universidade de Évora
analexandra@gmail.com

Luís Chimuku

Universidade de Évora
chimucoluis0@gmail.com

RESUMO:

No âmbito da variação linguística, procuraremos, no presente estudo, refletir em torno dos itens *ainda* e *ainda só*, no português falado em Angola. Neste país, o português apresenta marcas típicas (de natureza sintática, morfológica, fonético-fonológica e semântico-pragmática), embora ainda não possua instrumentos normalizadores, como gramáticas e dicionários específicos desta variante. O caso que agora nos ocupa pretende destacar as diferenças semântico-pragmáticas que se observam no português em Angola e identificar os desvios que neste âmbito existem em relação à norma padrão. Para a concretização dos nossos objetivos, usaremos os textos produzidos por alunos da 7ª classe do sistema de ensino angolano.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; semântica e pragmática; “ainda” e “ainda só”;

ABSTRACT

In the context of linguistic variation, we will seek, in the present study, to reflect around the items “ainda” and “ainda só” in Portuguese spoken in Angola. In this country, the Portuguese has typical marks (syntactic, morphological, phonetic, phonological and semantic-pragmatic), though not yet have standard-setting instruments such as grammars and dictionaries of this specific variant. The present case is intended to highlight the semantic-pragmatic differences observed in Portuguese in Angola and to identify the

deviations that exist in this area in relation to the standard norm. To achieve our goals, we will use the texts produced by students of the 7th grade of the Angolan education system.

KEYWORDS: linguistic variation; semantics and pragmatics: “ainda” and “ainda só”

Introdução

O contacto linguístico e os fatores extralinguísticos, nomeadamente os contextos socioculturais, históricos e geográficos, aos quais os indivíduos estão expostos contribuem para o surgimento de uma nova variedade.

Em Angola, o português apresenta marcas fonético-fonológicas, morfo-sintáticas, semântico-pragmáticas peculiares, motivadas, sobretudo, pelo convívio que mantém com as línguas de origem bantu, cujas estruturas em muito diferem.

Refletindo sobre o português de África, da Ásia e da Oceânia, Cunha e Cintra (1984, p.17) afirmam que o português falado nestes territórios tem como base a variedade europeia, todavia mais ou menos modificado, caracterizando-se pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas e com aspetos fonológicos e gramaticais próprios.

Como se sabe, o português apresenta, até ao momento, apenas duas variedades estabilizadas, com normas padrão reconhecidas (caso de Portugal e do Brasil). Entretanto, não será menos verdade afirmar que nos outros pontos onde se fala essa língua se registam algumas especificidades linguísticas, apesar de não possuírem ainda instrumentos normalizadores, como gramáticas e dicionários específicos.

Apesar de oficialmente estabelecer-se a variedade do português europeu como norma padrão para Angola, as marcas da variedade angolana estão muito presentes no discurso dos falantes, mesmo em ambientes mais formais. Como bem observa Mingas (1998, p.115), “pensamos que, no nosso país, o “português de Angola” sobrepor-se-á ao “português padrão” como língua segunda dos Angolanos”.

Visando aprofundar os estudos que têm sido realizados em torno da situação sociolinguística de Angola (Mingas, 2000; Barros, 2002; Fernandes & Ntondo, 2002; Undolo, 2014 e outros) e, desta forma, contribuir para a descrição do português ali falado, propomo-nos, no âmbito da variação linguística,

analisar alguns aspetos semânticos e pragmáticos dos itens *ainda* e *ainda só*, identificando em que contextos e com que objetivos comunicativos os falantes deste país africano os usam.

Realizámos um estudo de caso no Complexo Escolar Teresiano de Viana¹ onde trabalhámos com 63 alunos da sétima classe, com idades compreendidas entre 12 e 14 anos. Orientámos estes adolescentes a redigirem uma narrativa sobre a família, sendo que ao longo do texto deveriam enquadrar os itens lexicais em estudo. Assim, seria possível apurar se os usos refletiriam os contextos previstos pela norma padrão. A totalidade dos textos serviu para a constituição do *corpus*.

Considerando os itens *ainda* e *ainda só* como fazendo parte da categoria adverbial, no ponto que se segue apresentaremos algumas considerações em torno desta classe; descreveremos, de acordo com a norma, os valores semânticos destes itens; na parte final, analisaremos as suas situações de uso na variedade angolana.

1. Enquadramento teórico dos advérbios

A teorização dos advérbios é bastante problemática na medida em que há muita divergência entre os estudiosos, nomeadamente na nomenclatura, na classificação e função, ou mesmo, na forma e no significado. Por esta razão, Cunha e Cintra (2014, p. 672) observam que “se nota entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico”.

Esta categoria de palavra é bastante heterogénea², tornando complexas a sua identificação e interpretação, tal como confirma Costa:

Esta heterogeneidade de comportamento dos advérbios faz com que esta categoria assuma, nalguma tradição gramatical, um carácter bastante residual, ou seja, surgem, por vezes, classificadas como advérbios todas as palavras que não satisfazem nenhum dos critérios claros para a sua inclusão numa das outras classes de palavras (COSTA, 2008, p.16)

¹ Escola situada na Estalagem, um dos bairros periféricos da província de Luanda.

² Sobre a heterogeneidade dos advérbios, podem ler-se Cunha e Cintra (1984); Ana e Costa (2001); Costa (2008); Silva (2009).

Costa cita como exemplo a palavra *eis* que na tradição gramatical é classificada como um advérbio de designação. O autor considera que esta palavra possui poucas propriedades que a aproximam dos outros advérbios, como é o facto de não surgir em contextos frásicos, com exceção quando é seguido de um pronome relativo (como se exemplifica em 1a) ou quando a palavra *eis* é seguida de *que* (como em 1b).

1. a. *Eis o Pedro que deu um livro à Ana.*
b. *Eis que o Pedro deu um livro à Ana.*

Outra razão apontada pelo autor reside no facto de *eis* poder atribuir caso acusativo ao sintagma nominal que o segue, como abaixo se exemplifica.

2. a. *Ei-lo.*
b. *Ei-los.*

Machado (1996, p. 2), no seu estudo sobre a sintaxe dos advérbios de modo em português, considera a heterogeneidade das expressões que estão sob esta designação, o tipo de distribuição dos advérbios nas frases, bem como a ambiguidade semântica que frequentemente criam, desencadeando imprecisões nos limites desta classe.

Por esta razão, Câmara Jr. (2004, p. 77) propõe três critérios para a classificação de uma palavra: i) o critério funcional, referente a aspetos sintáticos, ou seja, ao papel da palavra na frase; ii) o critério formal, isto é, a morfologia da unidade lexical em causa; e iii) o critério semântico, que se refere ao modo como uma língua se incorpora no universo.

Sobre o critério funcional, Cunha e Cintra (1984, p. 365) afirmam que “o advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo” e que “a essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhes são privativas.” Para esses autores, a par dos advérbios terem como função principal modificar os verbos, certos advérbios, como os de intensidade e outros semanticamente correlatos, podem reforçar o sentido de um adjetivo ou do próprio advérbio. Admitem ainda que alguns advérbios podem mudar toda a oração.

Nas demais definições que se seguem, desde os primórdios dos estudos gramaticais do português aos mais recentes, os advérbios são caracterizados como simples modificadores revelando uma certa generalidade conceitual:

- a. “Advérbio é uma palavra invariável que serve para modificar, ou um verbo, um adjetivo, outro advérbio, ou uma preposição”. (Monteverde, 1870, p.111)

- b. “As palavras que se juntam a verbos para lhes modificar a significação e exprimir circunstâncias de uma ação, qualidade ou estado, chamam-se advérbios. Podem juntar-se também a adjetivos e advérbios, exprimindo, geralmente, o grau de qualidade ou de modo.” (Figueiredo e Ferreira, 1987, p. 299)
- c. “Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. (Bechara, 2009, p. 242).

Consideramos que a classificação dos advérbios, na sua totalidade, como simples modificador é muito reducionista, pois tal posicionamento coloca esta classe de palavras como um elemento acessório, facultativo, realidade que não se verifica em todas as situações.

Por exemplo, se dissermos i) “Vivo **aqui** desde o ano passado”, a palavra destacada desempenha um papel crucial para a compreensão ou a verdade que se quer transmitir, já que ii) “Vivo desde o ano passado” não nos parece ser um enunciado muito aceitável, salvo se estiver a ser dito por uma criança de um ano de idade (muito improvável) ou em contextos de um diálogo em curso no qual se pode implicar a verdade discursiva.

Quanto a este aspeto funcional, o *Dicionário Terminológico*, documento de referência para a terminologia gramatical prevista nos programas de ensino para os diferentes anos de escolaridade, parece-nos mais abrangente ao afirmar o seguinte:

Na maior parte dos casos, os advérbios desempenham a função sintática de modificadores de frase, modificadores do grupo verbal ou a função sintática de complemento oblíquo ou predicativo do sujeito. Alguns advérbios podem, ainda, modificar grupos preposicionais, grupos adjetivais ou grupos nominais.

Para além da problemática da função, outra questão que também se coloca prende-se com a sua morfologia. Há uma certa divergência entre os estudiosos se se trata de uma palavra variável ou invariável.

A título de exemplo, o *Dicionário Terminológico*, ao referir-se a esta matéria, considera os advérbios como “palavra invariável em género e em número”. Mais adiante, admite a possibilidade de certos advérbios variarem em grau. Todavia, Koch e Silva (2003, p. 32) observam que “o grau não pode ser visto como flexão, mas como um processo de formação de palavras por derivação”.

Na abordagem que faz sobre a classe dos advérbios no Português Europeu, Costa coloca a morfologia desta categoria de palavras nos seguintes termos:

Os advérbios são palavras invariáveis, não apresentando marcas de flexão de concordância em número, género ou pessoa ou tempo, modo ou aspeto. Aproximam-se, assim, de outras classes de palavras como as preposições ou as conjunções, distinguindo-se de adjetivos, nomes ou verbos. Não obstante, na sua formação, é possível identificar alguns processos morfológicos. (COSTA, 2008, p. 27)

Mais adiante, um pouco próximo da posição de Koch e Silva, Costa desenvolve esta possibilidade de identificarmos alguns processos morfológicos nos advérbios, designadamente os advérbios que têm a mesma forma do adjetivo, os chamados advérbios adjetivais; o caso dos advérbios em *-mente*; e a variação em grau dos advérbios em *-mente*. Portanto, este autor também não encara o grau como condição para tornar o advérbio como classe de palavras variáveis, tal como atesta nas primeiras palavras da citação acima descrita.

Diferentemente desta posição, Moreira e Pimenta (2017, p.144) classificam o advérbio como “palavra que apenas admite variação em grau (em certos casos), pertencente a uma classe aberta (...)”

Barros (2015, p.103) classifica o advérbio como “pertencente a uma classe aberta de palavras, invariável, que modifica outras palavras, tal como verbos, adjetivos e outros advérbios”.

Para Vilela (1999, p. 240), “os advérbios são classificados, por via de regra, como invariáveis, embora admitam graduação e mesmo mobilidade derivacional”. Ora, a inclusão de “por via de regra, invariáveis”, na definição dos advérbios, permite-nos interpretar que, em alguns casos, esta classe de palavras pode apresentar variação.

Não encontramos consenso nas variadas fontes consultadas sobre se o advérbio é uma palavra variável ou invariável, confirmando-se, mais uma vez, a sua complexidade.

Depois de uma breve descrição sobre a função e morfologia dos advérbios, trataremos com mais profundidade da sua classificação semântica por ser o foco do nosso estudo.

2. Classificação semântica dos advérbios

A nomenclatura dos advérbios em função da circunstância ou da ideia que expressam constitui também uma controvérsia entre os estudiosos.

Cunha e Cintra (1984, p. 366-367), na obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, apresentam primeiramente sete subclasses de advérbios de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, designadamente os advérbios de *afirmação*, *dúvida*, *intensidade*, *lugar*, *modo*, *negação* e de *tempo*. A par destas acrescentam três da *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, os advérbios de *ordem*, *exclusão*, e de *designação*. De forma destacada, adicionam os advérbios *interrogativos* e *relativo*.

Para além da classificação tradicional, Costa e Costa (2001, p. 21-31), na sua obra *O que é um advérbio?* e Silva (2009, p. 261-264), na obra *Estatuto sintático dos «advérbios»: função e classe*, falam ainda em advérbios *orientados para o agente*, *orientados para o falante*, *de foco* e advérbios *de realce*, como abaixo se explica.

- a. Advérbios Orientados para o Agente, assim designados por predicarem sobre o sujeito. Cita-se como exemplo, “O Pedro atenciosamente fez um bolo depressa” em que apenas o segundo advérbio se refere ao modo como a ação foi feita.
- b. Advérbios Orientados para o Falante, que denotam uma avaliação por parte do falante, como em “Felizmente, o Pedro fechou a porta” ou em “Surpreendentemente, o Pedro entornou o café”.
- c. Advérbios de Foco, que impõem uma interpretação exaustiva de um determinado constituinte como em “O Pedro só entornou o café”, cuja paráfrase seria “A única coisa que o Pedro fez foi entornar o café”.
- d. Advérbios de Realce, cuja função é a de enfatizar um determinado constituinte, como se exemplifica em “Mesmo o Pedro leu o livro” ou “Até o Pedro leu o livro”.

O *Dicionário Terminológico* classifica os advérbios em *de predicado* (que engloba os de *tempo*, *modo* e *lugar*, na tradição gramatical), de *frase*, *conectivo*, de *negação*, de *afirmação*, de *quantidade* e *grau* (de *intensidade*, na tradição gramatical), de *inclusão* e *exclusão*, *interrogativo* e *relativo*. A mesma classificação encontramos em Barros (2015, p. 103-107).

Costa (2008, p. 72-75) designa *advérbios de polaridade* aos comumente conhecidos por advérbios de *afirmação* e de *negação*.

Sobre a nomenclatura dos advérbios, podemos concluir que em alguns casos verifica-se a inclusão de novas subclasses e noutros a diferença reside apenas na designação.

1.1 Valores semânticos de “ainda” e “só”

A noção de desvio passa necessariamente pelo conhecimento daquilo que a norma padrão estabelece. Nesta linha de pensamento, para facilmente detetarmos os valores semânticos que os alunos atribuíram às palavras em estudo e identificarmos quais os previstos na norma e quais estão à margem, apontando para um caso particular da variedade do português falado em Angola, pareceu-nos estratégico apresentar, primeiramente, os respetivos valores em conformidade com a norma padrão.

1.1.1 Semântica do advérbio “ainda”

De acordo com o *Compêndio de Gramática Portuguesa* (1987), o *Dicionário Integral- Língua Portuguesa* (2012), bem como a *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* (2010), a palavra *ainda* é classificada como um advérbio e pode encerrar os seguintes valores temporais:

- a. Até este exato momento; até agora;
3. O pai ainda não chegou de viagem.
- b. naquele momento passado; até então;
4. Quando nós saímos da festa, as crianças ainda estavam lá.
- c. num instante recente; agora mesmo;
5. Ainda há pouco ouvi três disparos.
- d. que tende a chegar num tempo futuro; até lá;
6. Quando regressares, ainda estarei frequentando este curso.
- e. num certo dia; algum dia indeterminado;
7. Um dia ainda serei famoso.

Raposo et al. (2013, p. 1653-1654) apontam três valores semântico-pragmáticos do advérbio *ainda*, designadamente:

- a. em situações episódicas ou eventos durativos no seu decurso, assinalando que a situação descrita pela frase subsiste, introduzindo ao mesmo tempo uma pressuposição dos interlocutores de que já poderia ou deveria ter terminado, e a expectativa de que nalgum momento futuro terminará;

8. a. Os pintores ainda estão a trabalhar.
b. A Maria ainda frequenta a universidade.
- b. em situações concluídas, assinalando que a situação descrita pela frase ocorreu, mas no limite final de um determinado momento ou intervalo, por vezes contra as expectativas dos interlocutores;
9. a. O bebé ainda nasceu hoje.
b. Portugal ainda marcou um golo mesmo no fim do jogo.
- c. com um tempo semântico futuro, indicando a expectativa dos interlocutores de que a situação descrita pela frase se realizará no limite final de um determinado momento ou intervalo futuro.
10. a. O bebé ainda vai nascer.
b. Portugal ainda vai marcar um golo.

2.1.2 Semântica do advérbio “só”

De acordo com o *Dicionário Integral- Língua Portuguesa* (2012), a palavra *só*, do latim, *solu*, pode ser classificada morfológicamente como um adjetivo, ou advérbio.

Como adjetivo, pode significar *solitário*; *que está sem companhia*; *ermo*; *único*; *isolado*; afastado da convivência social. Se funcionar como advérbio, significa apenas; somente.

O Compêndio de Gramática Portuguesa (1987) bem como a *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* (2010) classificam a palavra *só* como um advérbio de exclusão.

Ora, depois do que foi exposto, podemos formular algumas frases com o intuito de apontar o valor semântico normativo desta unidade.

11. a. Ela, nos últimos tempos, tem-se sentido extremamente só.
b. As crianças ficaram sós, enquanto todos saíram.

Atesta-se que por se tratar da palavra *só* como adjetivo, a flexão torna-se evidente, concordando com o respetivo substantivo.

Quando o sentido se referir a somente ou apenas, isto é, denotando exclusão, constatamos estar diante de um advérbio, não sendo permitida a sua flexão.

12. Os nossos vizinhos só gostam do filho mais novo.

3. Uso dos itens *ainda* e *ainda só* no contexto angolano

Analisar o uso de *ainda* e *ainda só* no contexto da variante do português falado em Angola leva-nos, inevitavelmente, a mergulhar no domínio da semântica e da pragmática, pois se por um lado está em causa o significado que cada unidade lexical encerra em si, bem como a relação que estabelecem entre si numa frase, do outro está o sentido que as mesmas unidades ganham em situações concretas de comunicação, envolvendo, muitas vezes, elementos extralinguísticos, como, por exemplo, a relação existente entre os interlocutores e todo o ambiente envolvente (social, cultural...).

O exercício que tem sido levado a cabo por muitos estudiosos prende-se com a delimitação entre o campo de atuação da Semântica e o da Pragmática, já que para estas duas áreas do saber o significado representa o seu objeto de estudo.

Como se sabe, estudar o significado duma palavra, frase ou de um enunciado não é tarefa fácil pois, às vezes, “é tão vago, insubstancial e inapreensível que se torna impossível chegar a uma conclusão relativamente clara ou tangível sobre as suas características” (Oliveira, 1996, p. 333).

Para esta autora, a Semântica estuda o significado expresso em palavras, sintagmas e frases, independentemente do seu uso por indivíduos específicos em situações concretas.

Na mesma linha, Lopes e Rio-Torto (2007, p.13) afirmam que a Semântica se ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas que permanecem estáveis independentemente das situações de uso. Embora muito interligadas, a Semântica distingue-se da Pragmática por esta se preocupar com o “modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos” (Lima, 2006, p. 14).

Assim, “a Pragmática está além da construção da frase, estudada na Sintaxe, ou do seu significado, estudado pela Semântica. A Pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação (Nascimento, 2010, p. 19).

Gouveia distingue a Pragmática de outras disciplinas nos seguintes termos:

Enquanto a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica se centram no estudo das línguas como sistemas formais de elementos e de regras de combinação dos mesmos, a pragmática encara as línguas como instrumentos de ação e de comportamento, também eles regidos por regras, dando simultaneamente conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua atualização em sistemas de uso. (GOUVEIA, 1996, p. 383)

A Pragmática combina aspetos estruturais com os de natureza funcional da língua. Se, por exemplo, nos depararmos com um enunciado como “A porta está aberta”, podemos desenhar três cenários: i) pode significar um convite para alguém entrar num dado lugar; ii) pode ser sinónimo de expulsão; iii) ou simplesmente significar que não há obstáculo, quer para sair quer para entrar. Portanto, o contexto ajudará a dissipar as eventuais dúvidas.

É precisamente nesta perspetiva de não olhar apenas a língua como sistema, mas também para a sua vertente funcional que conduziremos a nossa reflexão.

Como fizemos referência na nossa nota introdutória, para análise do enquadramento semântico e pragmático dos itens *ainda* e *ainda só* no discurso dos falantes da variedade angolana do português, contamos com alguns enunciados extraídos dos textos produzidos por 63 alunos da sétima classe. Deste total de alunos, 40 são monolíngues em português, representando 63,5%, e 23 têm uma língua bantu como L1 e o português como L2, tal como demonstra o gráfico abaixo.

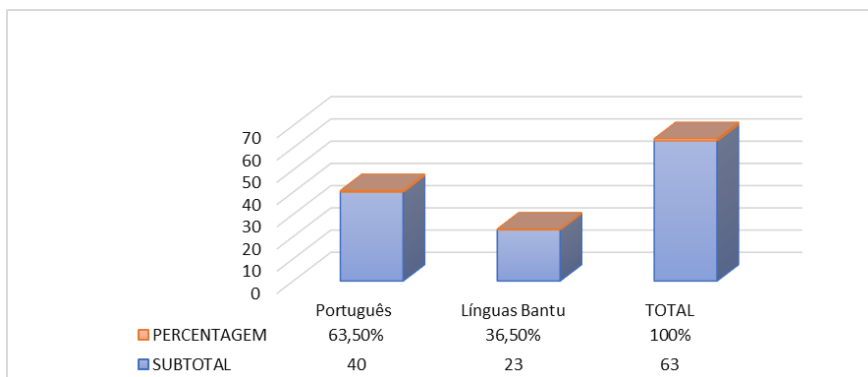


Gráfico: Língua materna dos alunos

Embora a maioria dos adolescentes com quem trabalhamos tenha o português como L1, o certo é que o *input* que recebe dos adultos é, geralmente, marcado por todo o tipo de interferências das línguas bantu no português, mo-

tivando a produção de enunciados atípicos à luz do português padrão. A este processo designou-se, em Costa, por “transposição de línguas”, consistindo no seguinte:

Uma criança, em idade de aquisição da linguagem, apesar de os seus pais terem a LM uma LN, aprende as primeiras palavras em português no colo da mãe, mesmo que esta não domine esta língua e que é comum vermos uma mãe a falar com a sua criança algumas palavras soltas em português, ainda que mal pronunciadas. (COSTA, 2013, p. 27)

Mais adiante, a autora avança que o facto de na época colonial o conhecimento da língua portuguesa ter sido obrigatório e condição necessária para a promoção social criou entre os angolanos um esforço em aprendê-la. Porém, o analfabetismo da população fez tender para a adaptação das estruturas das línguas bantu ao português, fenómeno que, para Teresa Costa, é prejudicial à língua portuguesa no país, até ao momento atual.

Passemos, a título ilustrativo, a apresentar alguns extratos retirados dos vários textos produzidos em sala de aulas, para posterior análise.

3.1. Enunciados com o item ainda

13. a.

Paulino disse:

– Espera ainda, só estou a vestir.

13. b.

– Quando estava a conversar com a minha mãe, a minha mãe disse:

– Ainda vai chamar a Leninha.

14. a.

– Ainda não foste à escola?

E ela respondeu:

– Ainda!

14. b.

– Já lavaste as mãos?

– Ainda, mas vou já.

15. a.

Depois o meu irmão disse:

– Pedro, não vai mais no campo porque já é tarde.

– Fala ainda se não vou sair?

16. a.

– Assim a minha colega não vão lhe convidar na festa?

– Fica calma. Já vamos lhe meter na lista. Ainda como é que ela se chama?

16. b.

A minha irmã jogava andebol e naquele domingo tinha um jogo duro e já era tarde.

– O almoço vai demorar muito? Tenho de ir jogar.

– Está quase. Ainda o jogo é a que horas?

Em 13a e b, respetivamente, “Espera **ainda**...” e “**Ainda** vai chamar...”, no português europeu, com a posição mais adequada do advérbio antes do verbo, a palavra em destaque significaria “por enquanto”, todavia na variedade do português falado em Angola, tanto pode ter este significado, porém, mais concretamente nos enunciados em análise, revela um tratamento de cortesia.

Normalmente, a palavra “ainda” é muito usada em Angola para diluir a imperatividade do locutor diante do seu alocutário. Mais do que questões linguísticas, a relação entre os interlocutores joga um papel fundamental para o seu uso, assim como a cultura envolvente.

Por exemplo, em umbundu, língua bantu mais falada em Angola³ e particularmente na nossa zona de investigação, dizer apenas “Kevelela” revela uma certa superioridade por parte do locutor. Para “suavizar”, ou seja, ser menos formal, dir-se-ia “Handi kevelela”, cuja tradução literal seria “Espera ainda”. Esta transferência do umbundu para o português é muito recorrente, sobretudo na região Centro-Sul de Angola.

Uma outra particularidade que podemos registar é o uso do advérbio de tempo “ainda” como se fosse um advérbio de negação, tal como se apresenta em 14a e b. O mais comum é o segundo caso, ou seja, quando a interrogativa começa com o “já”. Lembramo-nos, aqui, quando adolescentes, de brincar às escondidas em que a pessoa a quem competia procurar pelos outros gritava “já?” e os demais respondiam “ainda!” Portanto, é muito recorrente dizermos “ainda” em vez de “ainda não”.

A este propósito, Costa (2006, p. 223), na análise que faz sobre a variante sociolinguística da língua portuguesa determinada pela interferência das línguas bantu, afirma que “se assiste, muitas vezes, à reconversão de *ainda não* e *ainda*, passando este operador a desempenhar uma função cumulativa”.

Usa-se a palavra “ainda”, como no contexto de 15, quando se tenciona lançar um desafio ou quando alguém nos põe à prova se somos ou não capazes de tomar determinada decisão, postura ou atitude. Assim, em vez de “Tens dúvidas de que sou capaz de sair?”, diz-se “Fala ainda se não vou sair?”

Quando pretendemos que alguém nos faça lembrar de alguma coisa, podendo ser uma data, um evento ou um conceito, é comum a inclusão de “ainda”. Em 16a, se retirarmos a palavra destacada fica “Como é que ela se chama?”, implicando que o emissor nunca soube o nome da pessoa em questão. Entretanto, ao perguntar “Ainda como é que ela se chama?” pressupõe-se que sabia o nome, mas, naquele momento, não se lembrava. O mesmo pode dizer-se do enunciado em 16b. Ao perguntar “Ainda o jogo é a que horas?” implica que num dado momento já se lhe tinha dito a hora e que se tinha esquecido.

³ De acordo com os dados avançados pelo INE, fruto do Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em 2014, mais de metade da população (71%) fala português, com maior predominância nas áreas urbanas (85% da população) ao passo que na área rural somente 49% da população fala essa língua. O umbundu é a segunda língua mais falada, 23%, seguindo-se o kikongo e o kimbundu com cerca de 8% cada. (cf. INE. Luanda, Angola – 2016 em <https://www.ine.gov.ao/>)

3.2. Enunciados com a expressão “ainda só”

17. a.

– Mãe, ainda deixa-me só ajudá-la a levar a mala.

17. b.

– Vamos falar a Mãe para ir já ao mercado para comprar as coisas necessárias para a festa.

A mãe respondeu:

– Vou só ainda tomar um banho e vou já.

17. c.

Respondi ao meu pai:

– Está bem, pai. Ainda só vou me despedir dos amigos.

17. d.

– Mas ainda só vou chamar o meu amigo Vado.

Disse-me:

– Vai, mas não demores!

A combinação entre os advérbios *ainda* e *só* também é muito recorrente no português falado em Angola, embora em muitos contextos percam este valor adverbial, de tempo e de exclusão, respetivamente.

A posição destas duas unidades lexicais não é uniforme, ou seja, podem aparecer de forma intercalada, como em 17a; com a anteposição de *só*, como em 17b; ou ainda com a anteposição de *ainda*, como em 17c e d.

Embora a coexistência de *ainda* e *só* seja possível num enunciado da variante padrão, entenda-se do PE, como em “Ainda só consegui uma bola para o jogo de amanhã”, equivalendo a “Até ao momento apenas consegui uma bola...”, o certo é que estes itens não funcionam de forma combinatória, pois cada unidade lexical conserva o seu valor semântico dentro do enunciado.

Contrariamente, na variante do português falado em Angola, os dois itens funcionam como uma locução⁴ gramatical, todavia com um pendor mais pragmático que semântico.

De qualquer forma, o valor semântico-pragmático mais usual para esta combinação é o de *pedido de autorização, permissão* ou *licença* para fazer alguma coisa, como se disséssemos, por exemplo, “Importa-se que eu vá despedir-me dos amigos?”.

Esta combinação também é muito usual em umbundu, todavia a mobilidade dos dois constituintes é muito limitada, tal como podemos exemplificar.

17. e. Handi ndenda ñgo kondjo.

17. f. *Ñgo ndenda handi kondjo.

Portanto, em 17e, encontra-se a “fórmula” mais comum para um pedido de licença nesta língua bantu mais falada em Angola, cuja tradução literal seria “Ainda vou só a casa” e, de acordo com a norma padrão, teríamos “Permita-me que vá a casa”.

O enunciado em 17f é agramatical, pois a posição regular de “ñgo” [só] é pós-verbal, diferentemente do que acontece em português, cuja mobilidade é possível, tal como já o demonstrámos.

Conclusão

Visando estudar alguns aspetos da variedade do português falado em Angola, levámos a cabo um estudo de caso, numa escola, com os alunos do I ciclo do ensino secundário (da 7^a classe). Com esta pesquisa, pretendíamos identificar alguns valores semântico-pragmáticos de certos advérbios, contrastando aquela variante africana com a norma padrão europeia.

Importa referir que os valores normativos dos advérbios em análise também estão presentes na realidade linguística angolana. Todavia, a par destes, surgiram outros, tal como demonstrámos. Em certos casos, algumas unidades lexicais perderam o valor adverbial, imprimindo um valor de cortesia, de formalidade, portanto puramente pragmático, resultante da tradução literal da estrutura das línguas bantu.

Embora se procure a todo o custo forjar a variedade padrão do português,

⁴ Sobre os critérios para a construção de locuções adverbiais, conferir Costa (2008: 22), na obra *O Advérbio em Português Europeu*.

nas escolas, na imprensa e na administração pública em geral, o certo é que devido a fatores linguísticos e extralinguísticos as marcas que caracterizam o português falado em Angola acabam sempre se evidenciando, tanto se trate de contextos informais como formais, razão pela qual muitos estudos têm vindo a advogar, no âmbito da política linguística, a normatização da variedade angolana do português, aproximando-se, assim, às particularidades sociolinguísticas do país.

Referências

- BARROS, Agnela. A situação do português em Angola. In: MATEUS, Maria Helena Mira (ed.). **Uma Política de Língua para o Português**. Lisboa: Colibri, 2002, p. 35-44.
- BARROS, Vítor. **Nova gramática de português: língua estrangeira e língua segunda**. Lisboa: Edições Colibri, 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COSTA, António. **Ruturas estruturais do português e línguas bantu em Angola**: para uma análise diferencial. Luanda: Universidade Católica de Angola, 2006.
- COSTA, Ana; COSTA, João. **O que é um advérbio?** Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- COSTA, João. **O advérbio em português europeu**. Lisboa. Edições Colibri, 2008.
- COSTA, Teresa. **Os empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola**. Luanda: Edição de Autor, 2013.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições JSC, 1984.
- _____. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições JSC, 2014.
- _____. **Dicionário integral – língua portuguesa**. Luanda: Texto Editores, 2012.
- FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni. **Angola: povos e línguas**. Luanda: Nzila, 2002.

- FIGUEIREDO, José Nunes de; FERREIRA, António Gomes. **Compêndio de gramática portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1987.
- GOUVEIA, Carlos. Pragmática. In: FARIA, Isabel; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês, GOUVEIA, Carlos A. M. **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996, p. 383- 419.
- KOCH, Ingedore; SOUSA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, José Pinto de. **Pragmática linguística**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.
- LOPES, Ana; RIO-TORTO, Graça. **Semântica**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.
- MACHADO, Maria. **Sintaxe dos advérbios de modo em Português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996.
- MATOS, João Carlos. **Gramática moderna da língua portuguesa**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.
- MINGAS, Amélia. Português de Angola: uma realidade? In: **VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, v.1, 1998, p.109-126.
- MINGAS, Amélia. **Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda**. Porto: Campo das Letras, 2000.
- MONTEVERDE, Emilio. **Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.
- MOREIRA, Vasco; PIMENTA, Hilário. **Gramática de português - 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário**. Porto: Porto Editora, 2017.
- NASCIMENTO, Marcos Soares do; SANTOS, Gilberlande Pereira dos (Orgs.). **Pragmática: compreensão e violação das máximas conversacionais em gêneros textuais diversificados**. Recife: Libertas, 2010.
- OLIVEIRA, Fátima. Semântica. In: FARIA, Isabel; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês, GOUVEIA, Carlos A. M. **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996, p. 333- 379.
- RAPOSO, Eduardo et al. **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- SILVA, Ana Alexandra. **Estatuto sintático dos «advérbios»: função e classe**. Évora: CEL, 2009.

- UNDOLO, Márcio. **Caracterização da norma do português em Angola.** Tese (Doutoramento em Linguística). Évora: Universidade de Évora, 2014.
- VILELA, Mário. **Gramática da língua portuguesa.** Coimbra: Edições Almedina, 1999.

Recebido em 18 de outubro de 2019.

Aceito em 23 de janeiro de 2020.

ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DO RESUMO ACADÊMICO: DO TEXTO-FONTE AO RESUMO PRODUZIDO

ASPECTS AND CHARACTERISTICS OF INTERACTION IN THE PRODUCTION OF ACADEMIC SUMMARY: FROM THE SOURCE TEXT TO THE SUMMARY PRODUCED

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Universidade Estadual do Norte do Paraná

marilucia@uenp.edu.br

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual de Maringá

renilson@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de revisitar os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin a respeito do encontro entre o autor e seus interlocutores, buscando compreender como eles se manifestam, constitutiva e verbalmente, no gênero discursivo resumo acadêmico, bem como apresentar uma reflexão teórico-analítica sobre um exemplar do gênero, à luz da perspectiva dialógica de estudo da linguagem. As discussões demonstraram como várias vozes constituem o exemplar, de forma constitutiva e verbal, o que encaminha a construção do enriquecimento de sentido ao texto fonte, da progressão do que foi assimilado do discurso precedente, e um direcionamento à situação social específica, considerando quem são todos os co-participantes da interação. Foi possível ainda a elaboração de uma síntese dos principais aspectos e características do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva dialógica da linguagem; Gêneros acadêmicos; Resumo acadêmico.

ABSTRACT: This article aims to revisit the concepts brought by Bakhtin Circle regarding the encounter between the author and his interlocutors, trying to understand how they manifest themselves, constitutively and verbally, in the discursive genre academic summary, as well as presenting a theoretical-analytical reflection about an exemplar of the genre, in the light of the dialogic perspective of study of language. The discussions demonstrated how several voices constitute the exemplar, in a constitutive

and verbal way, which directs the construction of enrichment of meaning to the source text, the progression of what has been assimilated from the preceding discourse, and a direction of the specific social situation, considering who all the coparticipants of the interaction are. It was also possible to elaborate a synthesis of the main aspects and characteristics of the genre.

KEYWORDS: Dialogic perspective of language; Academic genres; Academic summary.

Introdução

O interesse principal deste trabalho é contribuir com os estudos sobre os princípios teóricos da perspectiva dialógica da linguagem instituída pelo Círculo de Bakhtin, trazendo à luz os preceitos sobre aspectos da relação entre o autor de um enunciado escrito e seus interlocutores: o interlocutor-ouvinte-leitor, para quem o texto é dirigido; e a quem o texto responde (BAKHTIN, 2016), a destacar o processo de interação que se estabelece no gênero discursivo resumo acadêmico, escolhido como instrumento de análise.

Como professores e pesquisadores participantes direto do processo de formação docente inicial, nossa busca é contribuir com estudos que objetivem desenvolver a prática discursiva da leitura e da produção de textos acadêmicos dos alunos, no nosso caso daqueles do curso de Letras, a fim de que possam participar efetivamente do campo acadêmico, de muitos outros campos da atividade humana, atuando como cidadãos críticos e éticos que agem, defendem-se, posicionam-se, na sociedade, por meio da interpretação e da produção dos mais diversos gêneros do discurso que lhe são requisitados, e como professores, atuarão com os mesmos objetivos sobre seus alunos. Para tanto, é preciso, primeiro, sendo o que nos propomos nesta parte do artigo, conhecer a natureza dos enunciados historicamente estabilizados no campo acadêmico, uma vez que, para Bakhtin (2003),

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros do enunciado nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – [...]. O desconhecimento da natureza do

enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BATKHIN, 2003, p. 264-265).

Dessa forma, revisitamos os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin a respeito do encontro entre o autor e seus interlocutores que se manifesta, constitutiva e verbalmente, em textos, a apontar como estão implicados na formação do gênero discursivo resumo acadêmico.

A escolha ocorreu diante da afirmativa de Bragagnollo (2011) de que o resumo é um gênero essencialmente parafrástico: o autor reafirma, em palavras diferentes, o sentido do texto-fonte, promovendo “um enriquecimento de sentido” e provocando “uma progressão do discurso” do outro (BRAGAGBOLLO, 2011, p. 42). Proposições que colocam em evidência a relação entre o autor do resumo com o discurso instituído no texto-fonte, sob o prisma da construção da contrapalavra, que são reações-responsivas que acontecem após a compreensão do discurso do outro (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Em se tratando dessa relação, a afirmativa de Volochinov (2013, p. 85) é a de que toda palavra “é expressão e produto da interação social de três: do falante (autor), do ouvinte (leitor), e daquele de quem ou de que se fala (protagonista)”.

Em um segundo momento, apresentamos uma reflexão teórico-analítica sobre um exemplar do gênero resumo acadêmico à luz da perspectiva dialógica de estudo da linguagem. A intenção é que, aqueles que estão em processo de formação docente inicial tenham acesso a estudos que evidenciem o confronto entre várias vozes que constituem os textos, no momento da prática discursiva da leitura e da produção, e futuramente no ensino das referidas práticas, possa colocar essa perspectiva em foco. Isto pressupõem que o trato com os gêneros acadêmicos deve ser ensinado ao professor em formação inicial, com as necessárias regularidades e condições de produção.

O resumo que forma nosso *corpus* foi publicado na obra *Resumo*, de Machado, Lousada e Adreu-Tardelli (2004), em anexo. O que pretendemos não é criticar, transformar ou ampliar a maneira como o material trabalha com o referido exemplar, é simplesmente, diante da pouca publicação sobre o ensino e o trabalho com resumos acadêmicos, tomar como objeto de análise um texto legitimado pela publicação. E, então, ao analisá-lo sob o viés discursivo da linguagem, subsidiar a formação inicial docentes com estudos centrados nesse viés.

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula”, desenvolvido na Uni-

versidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e ao projeto “Escrita, revisão e reescrita na formação docente”, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, ambos financiados por Bolsa de Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária do Paraná.

1. A relação dialógica na formação da natureza do enunciado

No centro do pensamento do Círculo de Bakhtin está a presença do outro. É na relação entre o falante/autor com seus interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), ou com “o outro” (BAKHTIN, 2003), que o diálogo acontece. Explica Bakhtin 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 assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Esse elo com os discursos precedentes no resumo acadêmico está marcado na própria essência do gênero. De acordo com a pesquisa de Bragagnollo (2011), esse gênero pode ser definido como: a condensação de um texto redigido com as palavras do leitor, que se torna, então autor; um texto que explica a compreensão que um leitor teve de um texto lido; uma retextualização de um texto-fonte; a reafirmação, em paráfrase, do sentido de uma obra; caracterizando-se pela fidelidade das ideias apresentadas no texto-fonte. No mesmo sentido está o conceito exposto por Costa (2008, p.160), "uma apresentação abreviada de um texto, conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme etc.". Por assim ser, o resumo se configura como um exemplo concreto da proposição de Bakhtin (2003, p. 300) de que nenhum falante “é um Adão bíblico”, uma vez que “O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN, 2003, p. 299-300). É por meio da construção de paráfrase, da retextualização, da apresentação abreviada (BRAGAGNOLLO, 2011; COSTA, 2008), que o “objeto”, o discurso do outro, é, no resumo, “ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Produzir um resumo não é, então, apenas um ato mecânico de identificação das ideias principais do texto-fonte, de eliminação de exemplos e de ideias secundárias, uma cópia de trechos mais importantes, existe sempre um sujeito particular, ativo e crítico, que é o autor do resumo, constituído de ideologias, objetivos, conhecimentos e emoções particulares que dialoga com os discursos instituídos no texto-fonte e a eles responde (BAKHTIN, 2003). Ao ressaltar, contestar, reelaborar, reacentuar os discursos precedentes, a contrapalavra se estabelece. De acordo com Bakhtin (2003), toda palavra comporta três aspectos: é uma palavra existente no sistema, e por isso com significados lexicográficos neutros; é palavra signo, cheia de ecos de outros enunciados; e, ao mesmo tempo, é palavra de um enunciado único e irrepetível, sendo “minha palavra, porque, uma vez que eu opere com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Mas o emprego dessa palavra minha, da contrapalavra do autor, não é algo livre, porque “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116- grifo do autor). Situação que engloba a intenção comunicativa do falante/autor, seu querer ou necessidade de dizer; o campo da atividade humana onde a interação acontece; quem são os participantes da interação, os papéis discursivos que eles ocupam; e os aspectos que moldam as diferentes e diversas formas de enunciar: os gêneros do discurso. A proposição de Bakhtin (2003, p. 283) é a de que “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Sobre essa relativa estabilidade, conforme Bakhtin/Volochinov (2006), existem gêneros mais padronizados/estáveis e outros mais livres para a criação individual, mas todos eles refletem os aspectos extraverbais que formam a enunciação.

Sob esse enfoque, o resumo não é um gênero do discurso muito aberto às idiosincrasias, como alguns outros gêneros, ele é mais estável (BAKHTIN, 2003, p. 284), no sentido de que permite apenas “leves matizes de entonação expressiva” de seu autor, vinculadas à percepção e à compreensão que teve do significado do texto-fonte.

O Círculo de Bakhtin acentua ainda o fato de que “o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas, também, aos subsequentes da comunicação discursiva. [...] O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2003, p. 301). É diante de quem é

o interlocutor, da hierarquia social que ele ocupa na situação discursiva, bem como do conteúdo semântico-objetual tratado na interação e a valoração que os interlocutores, autor e seu destinatário, dão a ele, e de qual é o gênero do discurso escolhido pelo falante/autor para a interação, que a entonação se constitui, e em decorrência o autor escolhe e organiza os elementos composicionais e estilísticos. Nesse sentido, é que o resumo acadêmico se configura discursiva e linguisticamente diferentes de outros resumos. Conforme Bragagnollo (2011), o resumo acadêmico

[...] caracteriza-se pela função que adquire quando é produzido. Isto quer dizer que esse tipo de resumo tem objetivos e características diferentes dos resumos produzidos em outros contextos, como, por exemplo, os resumos de filmes (chamados de sinopses), de peças de teatro etc. Em geral, no contexto acadêmico, o resumo tem um caráter avaliativo, pois o aluno-produtor sabe que seu texto será avaliado pelo professor” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 41).

Esse tipo de resumo tem a função sociocomunicativa de comprovar que o graduando leu um texto, seguindo solicitação/exigência do professor, e compreendeu os significados do texto. E, para o professor, a produção do resumo é garantia de que o aluno realizou a leitura, é produto para averiguação/avaliação da compreensão e aprendizagem do aluno a respeito de um conteúdo posto em processo de ensino e aprendizagem. Por assim ser, o gênero resumo acadêmico é linguística e discursivamente diferente de outros, por exemplo, do gênero sinopse de filme, resumo de artigo científico, quarta capa/contracapa de livro, em que os princípios do texto resumo se constitui como integrante. Cada um desses gêneros está carregado das características do campo do qual participam, das práticas sociais por eles manifestadas, da função sociocomunicativa que recebem dentro da interação em específico, dos papéis sociais que ocupam os participantes em cada um dos campos da atividade humana, das relações com o momento e o lugar de produção que influenciam na organização dos textos. Aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem na formação docente inicial quando do trabalho com os gêneros. A assertiva de Bragagnollo e Menegassi (2014) é a de que, nas sociedades letradas, saber resumir é uma necessidade para desempenhar várias funções, o que transcende a sala de aula e os bancos acadêmicos.

Assim, o resumo, como um gênero discursivo utilizado no campo acadêmico, em decorrência de uma prática social de linguagem, diante da função sociocomunicativa que exerce na situação social imediata (BAKHTIN/VOLO-

CHINOV, 2006), constitui-se por características específicas que vão organizar os três elementos que estão “indissolavelmente ligadas ao todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 280): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais tornam, nas palavras de Polato e Menegassi (2017, p. 129), os gêneros “palpáveis”.

O conteúdo temático, ou na expressão de Bakhtin (2003, p. 296), o “elemento semântico-objetual” é o que determina a escolha dos elementos estilístico-composicionais, consequência da valoração que o autor tem sobre a temática em abordagem numa enunciação. O conteúdo temático é, então, o tema tratado em um texto mais a valoração que o tema recebe do autor e a que ele presume que seus destinatários tenham. E, dependendo também do contexto em que a enunciação se insere, o sentido dado ao texto pode ser diferente, consequentemente a organização dos elementos composicionais e do estilo também. Logo, os gêneros “estão sujeitos a determinadas regras, que os constituem como textos e os fazem ser reconhecidos como pertencentes àquela comunidade” (BORBA, 2004, p. 83). No campo acadêmico, o estilo caracteriza-se pelos seguintes elementos, conforme estudos de Borba (2004), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Bragagnollo (2011): emprego de um léxico mais formal; diferentes expressões para fazer referência ao autor do texto-fonte, assegurando a coesão textual; verbos que atribuam ações ao autor do texto, garantindo-lhe a autoria das ideias e conceitos; marcadores de validação que indiquem que o autor toma o conteúdo do texto-fonte como verdadeiro; uso do tempo presente; sequencializadores: primeiro; em seguida; em terceiro lugar etc.; conectores lógico-temporais: ao mesmo tempo; então; novamente; etc.

No caso da construção composicional, seguindo o agrupamento de gêneros sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o resumo tem em predominância o aspecto tipológico do expor, organizando-se por sequências descritivas e explicativas.

2. A relação dialógica na construção dos sentidos do resumo acadêmico

A premissa que conduz nossa reflexão teórico-analítica sobre o resumo acadêmico é a de que para que o professor em formação inicial possa se instrumentalizar e fazer uso desse gênero nas situações comunicativas existentes no ensino superior, bem como para que ele possa mediar o processo de ensino e aprendizagem do resumo no momento do exercício da profissão, é preciso que

passa por um processo de apropriação das especificidades que formam o gênero, assim como deve acontecer com cada um dos gêneros que são transpostos para a sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, nossa intenção é colocar em evidência o diálogo que se realiza entre o autor do texto e seus interlocutores, os precedentes e aos que o texto se dirige, no caso, não sendo esse apenas um dos elementos que caracterizam os gêneros, uma vez que, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 127), “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”. Assim, o entendimento é de que toda e qualquer interação verbal se realiza por meio do diálogo, “Mas, pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

O *corpus* é formado por um resumo possivelmente produzido pelas autoras da obra onde o texto foi publicado, já que não há apresentação da fonte. A obra é Machado, A.R.; Lousada, E.G.; Abreu-Tardelli, L.S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (ANEXO 1). Nossa hipótese é a de que o processo de produção realizado pelas autoras ocorreu em uma situação de simulação. Isto é, o texto foi produzido com a finalidade de que o leitor da obra tivesse contato com um exemplar do gênero considerado adequado; um texto formado pelos elementos que caracterizam o gênero do discurso em abordagem.

Voltamo-nos à afirmativa de Bakhtin (2003) de que toda palavra traz a expressão de seu autor, o seu tom valorativo, e então compreendemos que, para a compreensão dos sentidos do texto-fonte, para que seja possível identificar quais são as ideias principais do texto-fonte, a fim de dar início ao processo de produção de um resumo, é preciso buscar conhecer quem é o autor; qual seu papel social; quem é esse indivíduo (autor do texto-fonte) para dizer o diz; quem é ele para imprimir acentos de valor à temática estabelecida no texto; com quem o autor do texto-fonte, por sua vez, dialoga. O texto que deu origem ao resumo é um artigo intitulado “Cultura da paz” de autoria de Leonardo Boff¹ (ANEXO 2), segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Leonardo Boff, de acordo com o sítio www.leonardoboff.eco.br, é doutor em Filosofia e Teologia. Foi professor em universidades no Brasil, em Portugal, Espanha, Estados Unidos, Suíça, Alemanha e outros países. Recebeu vários

¹ Disponível em: <http://www.leonardoboff.eco.br/site/lboff.htm>. Acesso em: 08/12/2018.

prêmios no Brasil e no exterior por seu trabalho a favor das minorias e dos Direitos Humanos. Durante muitos anos foi padre ligado à igreja Católica, e em razão de seus estudos ligados à Teologia da Libertação, em 1985, foi por um ano deposto, pelo vaticano, de suas funções editoriais e de magistério no campo religioso. Em 1992, ameaçado com nova punição, renunciou de suas atividades de padre. É mundialmente conhecido como teólogo da libertação, escritor e conferencista; é assessor de movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra e das comunidades eclesiais de base, entre outros. Atualmente, é professor emérito de Ética, Filosofia da religião e Ecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; autor de mais de 60 livros nas áreas de Teologia, Ecologia, Espiritualidade, Filosofia, Antropologia e Mística.

Ao considerarmos a trajetória de vida de Boff, que se torna o contexto extraverbal (VOLOCHINOV, 2013) para a produção de sentidos, mesmo sem o conhecimento e a realização de estudos aprofundados sobre o que é a Teologia da Libertação, é possível compreender que o artigo “Cultura da paz” apresenta vozes da igreja católica. A voz da religiosidade é constitutiva da enunciação e do sujeito que a elabora, é o que o Círculo de Bakhtin considera como forma ampla de dialogismo, segundo classificação dada por Fiorin (2008). Diálogo que está também marcado no fio do discurso (FIORIN, 2008), por exemplo, na citação a Dom Herder Câmara, arcebispo católico influente no Brasil pela defesa aos direitos humanos, situado como paradigma de uma pessoa generosa que influenciou Boff a acreditar e cultivar a paz. Em outro momento do artigo, Boff afirma que “O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador”, assertiva que tem relação de sentidos com o discurso religioso de que o homem foi criado por Deus a Sua imagem e semelhança (Livro do Gênesis, na Bíblia), por isso igualmente tem o poder de ser criador e interventor.

Uma outra voz que constitui o enunciado, a que chamamos, aqui, da voz da não-religiosidade, isto é, de um discurso que prega a cisão entre religião e ciência. Boff apresenta uma réplica contrária a essa questão, o que não está materialmente marcado no artigo, porém, conforme postula Fiorin (2008), os preceitos apresentados nas obras do Círculo evidenciam que em todo enunciado “ouvem-se sempre, ao menos duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão ali presentes” (FIORIN, 2008, p. 24). Em vários dos escritos do teólogo há uma exposição de defesa da visão de que religião e ciência devem se unir para descrever, compreender e explicar os fenômenos do universo. Em um de seus artigos, por exemplo, a afirmação é a de que “Todas as pronúncias do mundo são complementares e ajudam na decifração daquilo

que é mais do que o enigma da natureza, vale dizer, o seu verdadeiro mistério”². No caso do texto-fonte, essas vozes não estão marcadas, são constitutivas da enunciação.

O entrelaçamento de diálogos, da religiosidade e da não-religiosidade, a cisão entre religião e ciência, vai permeando a construção dos sentidos do artigo de Boff de que ao olhar a origem do homem pela ciência, tudo começou por um processo violento, a partir de uma grande explosão, e a evolução foi expandido cada vez mais a violência. Contudo, porque o ser humano foi criado por Deus, com capacidade de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização, é possível superar a violência com o cultivo da cultura da paz que deve ser projeto de vida de cada um e do coletivo. No entanto, no resumo de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) essas vozes não estão presentes, o que não pode ser considerado como incoerente, frente a vários motivos, um deles o fato de que, como posto, a perspectiva teórica que norteou a produção do resumo era outra. Mas, sob o prisma de nosso arcabouço, as autoras são sujeitos particulares, constituídos de ideologias e conhecimentos individuais, o que influencia na construção da enunciação e na organização do enunciado, conforme explica Bakhtin (2003). Assim, o conteúdo temático na alternância dos sujeitos do discurso pode mesmo ganhar novas orientações de sentido, porque o novo falante,

[...] aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Nesse sentido, o texto de um indivíduo nunca será o mesmo, nunca terá o mesmo sentido que o produzido por outro.

Um outro motivo para as referidas vozes não constituírem o resumo em análise é porque, de acordo com o Círculo de Bakhtin, todo enunciado é pleno de palavras dos outros em graus vários de alteridade, assimilabilidade, de aperceptibilidade e de relevância, que é o que leva a reacentuação (BAKHTIN, 2003).

² Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2013/02/18/uma-nova-alianca-entre-ciencia-e-religiao/>. Acesso em: 18/12/2018.

Isto é, existe um indivíduo particular que fala no texto, mas ele se constitui nas relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, dos quais as opiniões, ideias, dizeres são assimilados em graus diferentes, diante do que o indivíduo percebe, avalia e julga como relevante, e então a eles responde, aceitando ou refutando, completando ou transformando os discursos precedentes. Assim, sob o viés dialógico da linguagem, nossa compreensão é a de que tais questões tratadas pelas vozes da religiosidade e do embate, já aqui referenciadas, aos que a ela se opõe, podem ter sido assimiladas em menor grau por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) ou não avaliadas como tão relevantes para a construção do resumo. E ainda, há a questão defendida por Bragagnollo (2011) de que resumo acadêmico é um gênero do discurso em que a exauribilidade semântico-objetual do tema é relativa.

A exauribilidade, segundo Bakhtin (2003), se refere ao esgotamento da temática tratada em um texto, no momento da alternância dos sujeitos do discurso, sendo ligada aos interesses comunicacionais do indivíduo que produz o discurso. Esgotamento que pode ocorrer de forma plena ou de forma relativa, e “é profundamente diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

A exauribilidade temática plena ocorre em campos da atividade humana como os oficiais, em que os gêneros são mais padronizados. Por exemplo, no momento da produção de uma resposta a uma ordem oficial, a temática é ali esgotada, não há espaço para criação e particularidades na resposta a ser dada, ela corresponde exatamente ao que foi solicitado ou ordenado. Já em alguns gêneros do discurso, “justamente por ter seus limites como enunciado concreto imposto pelo grupo social em que circula” (MENEGASSI, 2010, p. 81), o tema ganha exauribilidade relativa, isto é, relativa conclusibilidade, o que permite aquele que responde o emprego de um estilo individual, de criatividade. Explica Menegassi (2010) que

(...) o gênero em si não é relativo, mas o tema que o constitui apresenta essa característica, em função do projeto de dizer do autor, da finalidade marcada, da ‘ideia definida do autor’, nas palavras de Bakhtin. Dessa maneira, o tema é um elemento que está intimamente ligado ao gênero, sendo, portanto, o primeiro dos elementos de sua constituição.

Com isso, observa-se que a exauribilidade temática é elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social (MENEGASSI, 2010, p. 82).

Conforme apontam os estudos de Bragagnollo (2001), o resumo tem como característica a exauribilidade temática relativa, o autor escolhe palavras próprias, onde pode empregar seu estilo (em um menor grau, como trataremos a seguir), para sintetizar o conteúdo do texto-fonte.

Assim, diante das questões até aqui apresentadas, é importante destacar que ao professor em processo formativo inicial, ao ser colocado em contato com os preceitos sobre o caráter dialógico de linguagem, a fim de que seja o norte do processo de interpretação e de produção de textos, não só as formas linguísticas e os atos psico-fisiológicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) são considerados na elaboração de seus enunciados, mas, também, o fenômeno do diálogo que institui as interações sociais, que é “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127). Consequentemente, os aspectos axiológicos presentes nos conceitos de exauribilidade, de processos de assimilação e reacentuação, de individualidade no estilo, apresentados pelo Círculo de Bakhtin, também serão considerados pelo acadêmico no seu processo de escrita do gênero.

Voltando-nos sobre o aspecto da exauribilidade, no caso de nosso *corpus*, a relevância maior dada pelas autoras, no que mais elas se concentram em uma resposta (BAKHTIN, 2003), não é nos diálogos que destacamos como constitutivos do artigo de Boff, elas se centram na temática da necessidade do enfrentamento da cultura da violência para que a cultura da paz prevaleça, a fim da preservação da sociedade atual, o que, assim como as autoras, consideramos o conteúdo principal, essencial do texto-fonte. É onde está a contrapalavra de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Como “minha palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 294), isto é, como palavras próprias e particulares com as quais operam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli na ação de sintetizar o conteúdo do artigo de Boff, elas empregam ao resumo uma entonação expressiva que reflete à percepção e à compreensão particular que tiveram do conteúdo do texto-fonte (BAKHTIN, 2003). Conforme expõe Bakhtin/Volochinov (2006, p. 137), “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Assim, o texto de Boff é parafraseado empregando, no caso, matiz de entonação expressiva, o que se explica diante do gênero que está em questão, um resumo. Diferente, por exemplo, da resenha, ou do artigo de opinião, onde a contrapalavra está explícita na opinião daquele que produz o texto, no gênero discursivo resumo, a contrapalavra se estabelece na construção da paráfrase, do dizer o mesmo que o texto-fonte, porém realizando escolhas lexicais e operando sobre a organização da sintaxe de modo a uma particularidade do produtor. Assim,

ao produzir o texto com outras palavras, com palavras próprias, é nessa ação que a contrapalavra neste gênero se evidencia.

Por exemplo, toda a explanação realizada por Boff, no texto-fonte, sobre a origem da violência, sobre os fenômenos que a caracterizaram social, cultural e antropologicamente, e os exemplos por ele arrolados, está sintetizada na contrapalavra de que o que Boff faz é apresentar “argumentos” para sustentar a tese de que é difícil superar a cultura da violência, o que pode ser melhor visualizado pelos excertos a seguir:

Cultura da paz - Leonardo Boff	Resumo – Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004)
<p>A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwazenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte... Esfaimados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.</p> <p>Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.</p> <p>Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto da tecnociência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.</p> <p>Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.</p> <p>A essa cultura da violência há que se opôr a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.</p>	<p>Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação.</p>

O relato do teólogo, sobre como é possível a criação da cultura da paz em detrimento a da violência, é sintetizado da seguinte forma no resumo:

Cultura da paz - Leonardo Boff	Resumo – Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004)
<p>Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropogênico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização. Hoje é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.</p> <p>O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.</p> <p>Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, veem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade.</p> <p>Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros.</p>	<p>Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência.</p>

O que Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) realizam é o que Schnewly e Dolz (2004) definem sobre o que é o resumo. De acordo com estes autores, nesse gênero, “o ‘resumidor’ revive, em seu resumo, a ‘dramatização discursiva’ construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que agem” (p. 88- grifos dos autores). Assim, às escolhas e o emprego de formas linguísticas na construção de um vocabulário próprio deixa em evidência que o ator do texto-fonte realiza atos em seu texto, o que garante ao leitor a compreensão da autoria das ideias e dos conceitos:

“Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura...”; “... o autor levanta a questão da possibilidade ...”; “Inicialmente, ele apresenta argumentos que ...”; “... mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, ...”; Segundo o autor, seria possível ...”; “..., definido pelo autor como sendo uma relação amorosa...”; “... o teólogo conclui, ...”. De acordo com Bragagnollo (2011, p. 46), “Quando o aluno diz que o autor do texto afirma, nega, critica, conclui etc., ele está inferindo, por meio da compreensão do conteúdo do texto, que o autor está realizando esses atos”, garantindo a autoria do conteúdo em abordagem, deixando explícita a voz da autoria.

De acordo com Oliveira (2004, p. 48), esse tipo de verbo, que pode ser classificado como do “tipo interpretar”, “aparentemente só descreve as ações atribuídas ao autor da obra, mas que, na verdade, é resultado da interpretação de quem resume ou resenha”. Destacamos que, nessa ação de escolha, está a contrapalavra no gênero do discurso resumo, pois ali está a subjetividade do enunciador, sua voz.

Outra característica do gênero, que marca a autoria das ideias e conteúdos do texto, é o uso do sobrenome do autor do texto-fonte, de adjetivos que marcam a área de sua especialidade (BRAGAGNOLLO, 2011). No nosso *corpus*, o texto já se inicia com a apresentação direta a “Leonardo Boff”, depois as marcações de referência: “Boff”; o “autor”; “o teólogo” que, no caso, demonstra ao destinatário-professor que o autor do texto-fonte e seu papel social foram considerados no momento da interpretação do texto-fonte. Outros elementos desse diálogo com o destinatário são o emprego da terceira pessoa do singular e de uma linguagem com alto grau de objetividade (BRAGAGNOLLO, 2011), pois a autoria dos conceitos é do autor do texto-fonte, ou seja, dele; é ele que aponta o fato, levanta a questão, reconhece o poder, conclui, incita etc. Conforme apontam Schneuwly e Doz (2004, p. 88),

Longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, formalizadas pelo cognitivismo, como sendo as de condensação, de eliminação e de generalização, o exercício ‘resumo’ deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquele que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude.

Essa atitude de garantir a presença da autoria do texto-fonte configura um diálogo com o interlocutor do resumo, confirmando a assertiva de Bakhtin/Volochinov (2006) que de o emprego da contrapalavra não é algo livre, porque a situação social imediata a determina. Formam a situação social imediata a consideração sobre qual é o papel social do autor na interação, no caso, como posto na citação, o aluno-autor do resumo acadêmico é aquele que vai atender e demonstrar ao professor que sabe resumir uma obra (relembrando aqui que em nossa interpretação é esse o papel assumido por Machado, Lousada e Abreu-tardelli na produção do referido resumo), e sobre quem é o destinatário e o papel que ele também assume na interação. A escolha dos elementos estilísticos também está vinculada a essa questão (BAKHTIN, 2003).

No resumo acadêmico, o professor é o destinatário do texto, o qual tem o papel social de avaliador da leitura, da compreensão e da produção do texto do aluno, do resumo, é também aquele que conhece o texto-fonte. Logo, a escolha e o emprego dos verbos representando os atos realizados pelo autor do texto-fonte e dos elementos que referenciam o autor são o que Volochinov (2013, p. 80) concebe como “palavra-chave que somente conhecem os que pertencem a um mesmo horizonte social”, não considerando aqui a palavra como signo, que carrega a mesma significação, mas como palavra carregada das peculiaridades da enunciação que está vinculada a um campo específico, a uma prática social de linguagem específica, que tem objetivos delineados.

Revisitados os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin e finalizando nossa reflexão teórico-analítica sobre um exemplar do gênero resumo acadêmico, apresentamos uma síntese dos principais aspectos suscitados, sob o olhar dialógico da linguagem:

- a. A função sociocomunicativa que exerce o resumo acadêmico na situação social imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) é a de o aluno comprovar que leu um texto, seguindo solicitação/exigência do professor, e compreendeu seus significados. Para o professor, a produção do resumo é instrumento de avaliação da compreensão e aprendizagem do aluno a respeito de um conteúdo posto em processo de ensino e aprendizagem (BRAGAGNOLLO, 2011);
- b. A relação entre o autor e os discursos precedentes (BAKHTIN, 2003) e a proposição de que não existe sujeito adâmico (BAKHTIN, 2003) estão marcados na essência do gênero resumo que é a reafirmação, em paráfrase, do sentido de um texto-fonte (BRAGAGNOLLO, 2011; COSTA, 2008);

- c. O resumo é cheio de ecos de outros enunciados e também é compenetrado da expressão particular de seu autor, em sua contrapalavra (BAKHTIN, 2003);
- d. O resumo não é um gênero do discurso muito aberto às idiosincrasias, permite alguns matizes de entonação expressiva de seu autor, as quais estão ligadas à percepção e à compreensão que ele teve do significado do texto-fonte e do que avaliou como relevante (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006);
- e. A entonação expressiva (BAKHTIN, 2003) empregada pelo autor do resumo está ligada ao seu destinatário, que é o professor;
- f. O texto de um resumo acadêmico nunca apresenta o mesmo significado que o produzido por outro, porque o autor é um sujeito particular, constituído de ideologias e conhecimentos individuais (BAKHTIN, 2003). O conteúdo temático é organizado a partir da alteridade, da assimilabilidade, da aperceptibilidade, da relevância e da reacentuação que o autor dá ao tema apresentado no texto-fonte (BAKHTIN, 2003);
- g. A exauribilidade semântico-objetiva do tema no resumo acadêmico é relativa (BAKHTIN, 2003; BRAGAGNOLLO, 2011), isto é, por meio do emprego de palavra própria, o autor tem relativo espaço para o emprego de seu estilo, na criação na construção da paráfrase, sua contrapalavra (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006);
- h. A contrapalavra no resumo acadêmico está marcada no emprego de verbos do “tipo interpretar” (OLIVEIRA, 2004), verbos que descrevem as ações realizadas pelo autor do texto-fonte;
- i. O diálogo com o texto-fonte, essência do referido gênero, no caso, a apresentação da autoria e das ideias do texto, está marcada no fio discursivo do resumo (FIORIN, 2008; VOLOCHINOV, 2013), no uso, por seu autor, do sobrenome do autor do texto-fonte; de adjetivos que marcam a área de sua especialidade; da organização textual na terceira pessoa do singular; de uma linguagem com alto grau de objetividade (SCHNEUWLY, DOZ, 2004; BORDA, 2004; BRAGAGNOLLO, 2011).

Destacamos aqui o fato de que, para a construção da reafirmação, em paráfrase, do sentido do texto-fonte, da contrapalavra, dos matizes de entonação expressivas particulares do autor do resumo, no momento da produção textual desse gênero, é preciso que seu autor compreenda quem é o autor do texto-fonte; qual seu papel social; qual é o acento de valor que dá à temática estabelecida

no texto; com quem o autor do texto-fonte, por sua vez, dialoga; quais são as características do contexto extraverbal que estão instituídas no texto-fonte; a forma ampla de dialogismo que forma o texto e os diálogos que estão marcados em seu fio discursivo; quem é o destinatário de seu texto e que papel ele ocupa na interação (BAKHTIN, 2003; BALHTIN/VOLOCHINOV, 2006; FIORIN, 2008; VOLOCHINOV, 2013).

Considerações finais

Nos propomos, neste artigo, em revisitar os preceitos originários do Círculo de Bakhtin a respeito do caráter dialógico para compreender como se constitui o gênero discursivo resumo acadêmico e, a partir disso, apresentar uma reflexão teórico-analítica sobre um exemplar do gênero calcada sob essa perspectiva. As discussões demonstraram como várias vozes constituem o exemplar, de forma constitutiva e verbal, o que encaminha a construção do enriquecimento de sentido ao texto fonte, da progressão do que foi assimilado do discurso precedente, e um direcionamento à situação social específica, considerando quem são todos os co-participantes da interação.

Esperamos que este trabalho seja uma contribuição para a formação docente inicial, no sentido de ter demonstrado quais são as características do resumo acadêmico, e quais os aspectos são levados em consideração para a interpretação e para a produção do gênero, a partir de um estudo centrado na perspectiva dialógica da linguagem, o que pode subsidiar o processo da prática da leitura/interpretação e da produção desse gênero pelos acadêmicos em situação formativa no ensino superior e na instrumentalização de futuros professores que tomam o gênero como objeto de ensino e como instrumento avaliativo do aprendizado de seus alunos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: Editora 34, 2016.

- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Gêneros textuais e produção de universitários**: o resumo acadêmico. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.
- BRAGAGNOLLO, Rubia Mara; MENEGASSI, Renilson José. Resumo Acadêmico: uma experiência mediativa com o gênero na formação docente inicial. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 36, n. 2, p. 217-226, abr./jun., 2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilian. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENEGASSI, Rensilon José. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, Pascoalina; OLIVEIRA, Sheila. (Org.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010. p. 77-90.
- OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.
- POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-143, Maio/Ago. 2017.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, mai/jun/jul/ago, p. 5-16, 1999.

VOLOCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXO 1

Resumo:

Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tornando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Fonte: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S.

Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 16.

ANEXO 2

Cultura da paz (Leonardo Boff)

A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do

medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwazenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte... Esfaimados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.

Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.

Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto da tecnociência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opôr a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.

É imperativa, porque as forças de destruição estão ameaçando, por todas as partes, o pacto social mínimo sem o qual regredimos a níveis de barbárie. É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a

biosfera e impossibilitar a continuidade do projeto humano. Ou limitamos a violência e fazemos prevalecer o projeto da paz ou conheceremos, no limite, o destino dos dinossauros.

Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropológico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização. Hoje é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.

O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.

Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, veem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros. Importa fazermos as revoluções moleculares (Gatarri), começando por nós mesmos. Cada um estabelece como projeto pessoal e coletivo a paz enquanto método e enquanto meta, paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade, vividos cotidianamente

Disponível em: <http://www.leonardoboff.eco.br/site/vista/2001-2002/culturapaz.htm>. Acesso em: 20-11-2018.

Recebido em 26 de novembro de 2019.

Aceito em 14 de janeiro de 2020.

UMA QUESTÃO GLOTOLOGICA¹

Manuel Pacheco da Silva Júnior

São ainda muitos os pontos da nossa língua que ou não estão de todo estudados, ou carecem de ilustração.

As nossas gramáticas limitam-se – com mui raras exceções – a apresentar regras tradicionais e constituem verdadeiros anacronismos; nenhuma trata das questões pelas várias faces da filologia, da história e da comparação.

Um desses pontos, e que mais tem sido controvertido, é o da função do *se* junto aos verbos ativos e neutros, e da legalidade ou autenticidade dos seus títulos avoengos, as linhas donde descende e as qualidades que se alhearam.

Não nos referiremos diretamente a nenhum dos senhores professores que o discutiram pela imprensa: diremos apenas sem alardo o que pensamos sobre o assunto, resumindo o que daria um volume à brevidade de um só artigo.

Entrando na matéria, vejamos primeiro o que é esse *se*, que uns consideram partícula ou enclítica; outros, pronome indefinito ou conjuntivo; e alguns ainda – reflexivo.

Em nossa opinião, e em qualquer das hipóteses apresentadas (*João feriu-se, alugam-se casas, vive-se com pouco, come-se bem neste hotel, diz-se que Francisco é prudente*, etc.), o *se* é um pronome reflexivo, derivado do acusativo do pronome latino *sui, sibi, se*, de sentido indeterminado entre os romanos e que tira origem no pronome pessoal (sem gêneros) da língua mãe indo-europeia – *sva*, pracrítico *sè* (=hujus) = *asé* =antigo indiano *d-sja*, e cujos números também se confundiam na mesma flexão².

Na voz média latina o *se*, que se juntava aos verbos na voz ativa, atrofiou-se em *s*, sendo muito de notar que esta sibilante adotada nas línguas indo-europeias

² Por isso alguns latinistas consideram o reflexo = suplemento dos pronomes pessoais. Desde já advirto não sou dos *alatinadores* da nossa língua, posto esteja firmemente convencido é ela filha da latina e irmã *gêmea* da espanhola. Gosto, porém, da pureza no falar, sem todavia ser cioso estremenho.

como reflexivo impessoal, corresponde ao antigo batriano³ – *gha, hva* (=suus).

E a forma reflexa, crescendo em importância, obliterou por fim a do passivo orgânico.

Em sânscrito a voz média também servia de passiva; o médio latino, que era idêntico também servia de passiva; o médio latino, que era idêntico ao passivo ou deponente (*delectari, pasci...*) também podia ser expresso pelo ativo seguido do pronome reflexo (*se delectare, se abstinere...*), e esta última forma foi a preferida pelas línguas modernas⁴.

Escusado era acrescentar que os deponentes eram peculiares à classe dos verbos de forma passiva, mas de significação ativa (*fateor, sequor, morior, mentior...*), e que alguns passivos tornavam-se deponentes só por sua significação reflexa (*pascor, versor, vescor...*); o que leva a acreditar formavam os latinos a sua *verba media*, de acordo com a língua grega.

É preciso atentar em que o pronome reflexivo exprime não só uma ação que recai no sujeito que a exercita, mas também “uma atividade interna produzida no sujeito” (*acordar-se, acabar-se, findar-se* no sentido de morrer...; fr. *s’endormir, s’éveiller*; ita. *addormentarsi*; esp. *despertarse*; prov. *s’adormir*).

Ainda há mais. Os latinos não usavam o pronome da 3.^a pessoa em referência ao nominativo do verbo; omitiam-no ou representavam-no por um substantivo, e quando queriam empregar um pronome serviam-se de *sui*: *Alexander dissebat se Jovis filium* = *Alexandre dizia que ele era filho de Jove*, ou *Alexandre dizia-se filho de Jove*.

O processo, pois, de apassivar os verbos, juntando-lhes *se* às 3.^{as} pessoas e ao infinitivo impessoal dos verbos, já era conhecido dos romanos. A forma passiva primitiva era *amo-se, amarem-se*, etc., que, pelo rotacismo, mudança característica no latim e nos dialetos escandinavos, converteu-se em *amore* donde *amor*.

Exemplifiquemos: *amo-se* = amor; *amasi-se*, ant. *amasi* = *amari*; *amat-u-se* = *amatur*; *amamus-u-se* (amamurure) = *amatur*; *amatis-se* = *amater-is* (amamini); *amant-u-se* = *amantur...*; e assim nos outros tempos: *amabam-se*, *amabar*; *amem-se*, *amer*; *ama-se*, *amare*; *amato-se*, *amator*, etc.

³ [Nota do editor] O autor refere-se ao *batriano* ou *bactriano*, língua indo-europeia extinta, pertencente ao grupo iraniano oriental. Como se sabe, o estudo das línguas indo-europeias antigas era uma das atividades de pesquisa mais proeminentes no cenário dos Oitocentos].

⁴ De feito, a forma verbal passiva nunca foi primitiva; mas lembrarei que a voz média, o *âtmanêpada* sânscrito, é tão primitiva quanto a ativa. A passiva é-lhes muito posterior e derivada, e do estado histórico das suas formas se infere esta verdade.

Curtius (*Erläuterung zu meiner Griechischen gramm.*)⁵ é também de opinião que *amamu-se* (*amamu-r*) deriva-se diretamente de *amamu* = *amamus* e de *se*. O *r* dos infinitos latinos tira pois origem em um *s*, e é – como o demonstrou Corssen (*Ueber Aussprache, Vokalismus und Betonung der lateinischen Sprachen*)⁶, idêntico ao sufixo ariano *-as*. Assim, *da-r-īe-r* e *da-s-ī* são formas arcaicas; *dá-s-ia-se*, *da-s-ie-se*, *dá-s-ie-s*, formas antigas, sendo *da-r-ī* a clássica.

A forma média vazou-se no molde indiano, batriano, grego e gótico; e esse foi também o tipo adotado pelos dialetos italianos, pelo celta, eslavo, lituano. As suas desinências compõem-se de uma forma antiga e completa do ativo prefixada ao acusativo singular do tema pronominal reflexo⁷.

O valáquio⁸ também emprega, para substituir a perífrase da passiva, o acusativo como forma reflexa; mas no búlgaro, e ainda no eslavo, o pronome representa todas as pessoas: *-fálê su* = eu me louvo ou sou louvado.

Nos dialetos escandinavos⁹ o pronome reflexivo *sik* (=latim *se*) também – junto aos verbos – formava um sufixo reflexo. *Sk*, contração do acusativo *sik*, transformou-se mais tarde em *st* e servia para apassivar os verbos. E é assim que *at fallask* tanto corresponde à forma passiva como à pronominal.

O aria primitivo, a língua fundamental¹⁰, formava a voz média, para nos servirmos das próprias palavras de um afamado glotólogo italiano¹¹: “aggiungendo a temi speciale nelle simple persone suffisse costituiti di temi pronomiale corrispondente alle medesime raddoppiati, ossia adoperati una volta como

⁵ [Nota do editor] Curtius, Georg. *Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik*. Prague: F. Tempsky, 1863.

⁶ [Nota do editor] Corssen, W. *Assprache, Vokalismus und Betonung der Lateinischen Sprache*; erster band. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1868.

⁷ Consulte-se mais Schleicher – *Compendium*; Zeuss – *gramm. Céltica*; Bopp – *Gramm. der I. Germ. Sprachen*; Miklosich – *Vergleichende Gramm. der Slavischen Sprachen*; Wanowski – *Antiquitates Romane a græcis fontibus explicatæ*; Meyer, Kruger, etc.

⁸ [Notado do editor: antiga denominação do romeno].

⁹ [Nota do editor] No original, *escandinavicos*.

¹⁰ [Nota do editor] Também denominado proto-ariano, ramo linguístico indo-europeu que terá dado origem às línguas indo-áricas e às línguas iranianas.

¹¹ [Nota do editor] Trata-se de Graziadio Isaia Ascoli (1829-1907). A citação encontra-se em Ascoli, G. I. *Studi ario-semitici. Memorie del Reale Istituto Lombardo di Scienze e Lettere. Classi di Lettere II*. Milano: *Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere*. v.10 p. 1-36, 1867,

soggetti, un'altra como oggetti”¹².

Resumindo quanto havemos dito, temos: que o grego, com exceção do aoristo 1.º e do futuro, exprimia o sentido passivo e médio pela mesma forma (λύομαι); que o latim possuía desinências correspondentes às gregas - μαι, -σαι, -ται; que os elementos dessas locuções perifrásticas latinas fundiram-se por fim em uma só palavra, formaram um simples sinal unitário, e daí mui regularmente as transformações de *amo-se* em *amor*, etc.; que, tendo de referir-se a um nominativo, os latinos empregavam o ablativo do reflexivo *sui* e não as terceiras pessoas do pronome pessoal; que as expressões *acabaram-se as lutas* e *acabou-se a luta*, etc.; ita: *il libro non si trova e i libri non si trovano*¹³, etc., são forçosamente pessoais, e os verbos por serem transitivos devem concordar em número com o sujeito¹⁴.

¹² Foi Bopp o primeiro que apresentou esta opinião, com a qual são acordes Kühn e Curtius. Combateu-a Misteli, tendo por fim de ceder ante os argumentos de Fr. Müller.

¹³ [Nota do editor] No original, *il libri*, por erro óbvio.

¹⁴ Neste ponto, é verdade, muito nos afastamos do *dizer* de Portugal, e as mais das vezes (cumpre acrescentar) caindo em erro. O bom português diria – *é antigo fazerem-se cousas contra a razão*, nós dizemos – *fazer-se*, etc. Sei que no português falado no Brasil são inevitáveis as desviações no modo de dizer, mas cumpre aos seus homens de letras conservar-lhe o mais possível a antiga pureza, e não favorecer a corrupção das palavras, da sintaxe, do gosto. Não sou puritano no escrever, mas entendo é nosso dever falar e escrever português estreme, o que não quer dizer rejeitemos os neologismos necessários, e os brasileirismos que não venham enxovalhar nosso belo idioma. A frase excertada de um trabalho do finado Visconde de Castilho “*este tratado serve para se aprenderem a fazer versos*” não é hoje para ser seguida, mas é exemplada nos antigos clássicos. Errada embora, serviria ela apenas para provar que o *quando que bonus dormitat* até aos Homeros se aplica. [Nota do editor] O autor refere-se a António Feliciano de Castilho (1800-1875). O trecho citado está no subtítulo de seu **Tractado de metrificação portugueza** para em pouco tempo, e até sem mestre, se aprenderem a fazer verbos de todas as medidas e composições. Lisboa: Imprensa Nacional, 1851. Como se percebe, o texto original de Castilho é bem distinto da citação do autor. Mas venhamos ao João de Barros, que, no parecer de um distinto escritor nosso, é o autor que melhor nos deve servir de guia, porque a sua linguagem muito se coaduna com o nosso modo de falar. Escreveu ele: “E como nas terras novamente descobertas...primeiro *se nota* pelos mareantes que as descobrem *os perigos* do mar”, mas aqui a razão parece-me ser outra, e o Tito Lívio português teria dito “nestas terras notam-se os perigos do mar”, ele que escreveu: “e permitiu Deus que não foram os perigos que passaram tão grandes como foram os medos e dificuldades que no Conselho *se puseram*” (Dec. IV, Liv. 1.º, Cap. II). Demais, repito o que por vezes hei dito: os clássicos nem sempre são guias seguros, e as línguas têm também seu caminhar incessante, a sua evolução natural. Quem entre nós escreveria com o mesmo João de Barros: “E permitiu Deus que não *foram* os perigos tão grandes...”; “Mandou concertar três (batéis) com artilharia bem ordenada, e em cada um pôs cem homens para que de uma chegada à terra *lançarem* trezentos

Que nos importa os séculos a intervalar as épocas? Γέγεται, *dicesi, se dice, diz-se, se dit*, são exemplos da forma passiva expressa pela média.¹⁵

Ainda é de notar que - à semelhança das línguas antigas – o português e espanhol exprimem pela 3.^a pessoa do plural da ativa a mesma pessoa da passiva: - λέγοντι = λέγεται, *dicunt = dicitur, dicono = se disse, dizem = diz-se (dizem ou diz-se que a vida é exílio breve)*.

E não são aquelas expressões sintaticamente idênticas? Certo que sim.

Bem, dirão os nosso gramáticos, concordamos em que com os verbos transitivos assim seja; que as frases *alugam-se casas, diz-se que o Brasil é um país ubérrimo, &c.*, equivalem a *casas são alugadas, é dito que o Brasil é país ubérrimo, etc.*¹⁶, e representam uma herança materna; que em latim o *r* corresponde a um *s*, com significação reflexa ou representando o verbo *esse*. Mas com os verbos neutros¹⁷?

É aqui que mais bate o ponto.

Qual a história do pronome *se* português nas frases: *vive-se, dorme-se, etc.*?

Afirmam quase todos os filólogos portugueses e brasileiros que neste caso o pronome é indefinito e sujeito real do verbo. Para comprovar o asserto recorrem à análise e repetem mais ou menos o que ultimamente escreveu um excelente professor¹⁸: “Quem quiser analisar semelhantes orações pela passiva há de formar orações sem sujeito ou inventar ações que não têm agente que as pratique”. Nenhum gramático, porém, foi além; nenhum estudou e discutiu o assunto à luz da história.

Perderíamos de todo ponto a razão desta anomalia da nossa língua?

Historiemos.

homens...”; “Os próprios capitães...certas festas do ano haviam-se de apresentar ante El-Rei para pessoalmente *ir fazer* este saíma...”; “Começaram logo descer o rio... etc.”? Camões também escreveu: *se soa os grandes feitos*.

¹⁵ O francês tem as duas formas *on dit* e *se dit*; esta última emprega-se de preferência quando se trata de cousas inanimadas ou ideias abstratas, e o verbo pode concordar em número com o sujeito (*tous les deux se dissent*).

¹⁶ E dizemos – *é sabido que ele morreu* ou *sabe-se...* (cp. ing. – *it is said* (a par de *man* ou *one says, people* ou *they say*).

¹⁷ [Nota do editor] O autor serve-se aqui da metalinguagem típica da descrição do verbo em latim.

¹⁸ [Nota do editor] Trata-se de Antônio Zeferino Cândido (1848-1912), professor do Colégio São Pedro de Alcântara, situado no Rio de Janeiro. O trecho citado encontra-se em Cândido, Antonio Zeferino. Questões de linguística. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro, n. av., p. 2, 21 ago. 1881.

De feito, o *se* (idêntico na forma ao latim, italiano, espanhol e provençal) corresponde naqueles exemplos ao francês *on* (fr. ant. *hom*, *on* = lat. *homo*): *on dit*; ao alemão *man* (contração de *mann* = homem): *man greaf*, *man says*, *man sieger*; provençal *l'om*.

Vê-se, pois, que em todas estas línguas o pronome indeterminado ou indefinito significa propriamente *homem*; no italiano, valáquio e português (ainda nos séculos XV e XVI) empregava-se também este substantivo como pronome indefinito, e nos mesmos casos em que hoje empregamos o pronome *se*: it. *dove uom s'affibia l'manto* (Dante), *per chiamar ch'uom faccia* (Petrarca), *come uom disse* (Rocc); val. *de este omul beteag* – quando o homem (=se) está doente; português *homem não sabe como se valha contra a calúnia* (Barros), *homem não pode jurar por ninguém* (Ferr.) *segredos que homem não conhece* (Camões), *anda homem a trote para ganhar capote* (na. Pop), etc.

Era este modo de falar mui frequente em Portugal, mas hoje, tanto lá como cá, o povo, que ainda rejeita a forma passivo-reflexa, substituiu a palavra *homem* pela palavra *gente*: *a gente não sabe o que há de fazer* (cp. ing. *people*).

Ainda há mais. No saxônio o pronome *man* = eles (*man ofsloch* = *eles mataram*), e assim, p. ex., a frase *mataram 20 bois* = eles (indeterminados) *mataram 20 bois* (cp. ing. mod. *they*).

Venhamos, porém, ao ponto mais de notar, mui principalmente para os que propugnam pela ideia de que o *se* deve ser sujeito do verbo, sem todavia lhe descobrirem a origem pronominal para mais terem jus de ser cridos.

Como de um ablativo latino nos veio esse pronome indefinito sujeito? Esta pergunta ouvimo-la nós muitíssimas vezes.

O fato, porém, não é novo no terreno da glotologia.

No arraiar do século XII o inglês antigo empregava o caso objetivo *me* do pronome da 1.^a pessoa sing. como pronome indefinito (nominativo), correspondente a *man* e *one*¹⁹. E se em inglês usavam dessa forma como pron. indef. (nominativo), que muito que o português, e com mais cabimento, substituísse a palavra *homem* pelo acusativo de um pronome da 3.^a pessoa de sentido indeterminado?

Mas não param aqui estas anomalias no falar. Os nossos antigos empregavam o genitivo *cujo* (adj. conj. poss.) como nominativo, no sentido de *dono* (*sou cujo de quanto tens*; *o meu cujo*, i.e., *o meu homem, marido...*), e o numeral *um* pleonasticamente, significando *alguém*, *um certo*, correspondendo perfeitamente

¹⁹ E ainda hoje, na linguagem vulgar, usa-se o objetivo pelo nominativo: -What are you doing? - Me?

ao atual *se*: *Por mais que resplandeça um em virtudes* (cp. inglês *one*). Este último caso já se nota em latim, em que *unum* correspondia às vezes a *quidam*.

Só no século XVI é que o emprego do *se* começou a obliterar esses modos de dizer, e a ser empregado (como o *on* francês) *quando o sujeito era abstrato e exprimia pluralidade indeterminada*.

Pode-se, pois, considerar o *se*, à vista do que vimos de expor, pronome indefinito e sujeito do verbo em frases como: *aos 20 anos vive-se de amor; dorme-se melhor no inverno; come-se bem naquela hospedaria?*

Era esse o nosso parecer, que estribávamos em razões tiradas do estudo da gramática comparada, e no das várias fases da língua. Esse estudo fizemo-lo com sumo gosto e aturamento, mas...o Brasil é um país essencialmente agrícola. Para que algum malicioso não retrinque estas últimas palavras, já daqui vamos bradando *honi soit qui mal y pense*, e célere volvemos ao assunto deste artigo.

Prosseguindo nos estudos da glotologia, descobriu-nos ela origem mais autêntica das formas neutro-passivas; dessas expressões impessoais construídas com o pronome *se*, quer com os verbos transitivos (ita. *si disse, si crede*; esp. *se disse, se cree*; val. *se cread*; por. *diz-se, crê-se*)²⁰; quer com verbos intransitivos (ita. *si va, si vienne*; esp. *se anda, se viene*; val. *se mearge, se viene*; por. *vai-se, anda-se*), o que tanto tem feito quebrar a cabeça aos gramáticos²¹.

De verbos neutros com forma passiva encontram-se frequentes exemplos no latim, não só nas formas do infinito, 3.^a pes. do sing. (*stari jubet, ventum est, itum est – itur*), em que o verbo se torna impessoal, senão também na linguagem usada pelos cômicos: - *Quid agitur? - Statur* ou *vivitur*²².

Cumpra advertir que o emprego das formas *itur, vivitur, curritur...*, tão usuais no latim popular, já sofria reparo dos gramáticos daqueles tempos, que as verberavam.

Elas, porém, de passivas só têm a forma; sua origem explica-se pelo simples princípio da analogia, e para os que abraçam esta opinião, o *se* será sempre um pronome reflexivo. E os pronomes reflexos não podem ser sujeitos.

²⁰ É este o caso do acusativo do objeto regido pelos verbos *dicere, tradere, credere, jubere, prohibere, scribere*, etc. em que o acusativo torna-se nominativo principalmente quando o sujeito do verbo é indefinito: *dicunt me virum probum esse, dicor vir probus esse*.

²¹ Cp. ainda: ita. *Venirsi, andarsi, già mi vivea Felice* (Ariosto); esp. *andarse, irse, morirse; pro. se morrer, se pensar, se taïsser*; fra. *s'en alter, se taire*; baixo lat. *se taceant*. O antigo alemão, conforme se lê em Diez (*Grammatik der Rom. Sprachen*) também tinha formas correspondentes às hodiernas: *Ich stand mir, er sass sich*, etc.

²² E os vários empregos de *insinuare, laxare, lavare, movere...* e *lector, crucior, labor, fallor, moveor*, etc?

Manuseei os nossos antigos monumentos literários e encontrareis mais crescido número de verbos neutros com forma passiva: *Ela se morreu; a avezinha se caiu* (Bern. Rib.), vestígios do que se praticava no latim com os verbos mistos (*semideponentia, neutro-passivo*).

Escreveu o ilustre professor a que acima nos referimos que: “a ser seguida uma única análise, será a da forma ativa e nunca a da forma passiva, que em alguns casos não pode existir”²³. Já dissemos que esses verbos de passivos só têm a forma, agora observaremos que *ceno, prandeo, poto...* faziam *cenatus sum, pransus sum, potus sum...*, e ainda hoje dizemos *estou jantado, ceado, bem dormido*.

As frases *come-se bem neste hotel, vive-se com pouco nesta terra*, são, pois, formas analógicas.

E quem ousará negar a influência analógica na formação e no desenvolvimento das línguas?

Fechamos este rápido escrito, cedendo a palavra ao distinto professor de literatura oriental da Escola Normal de Liège:

Dans la bouche du peuple la même forme, le même mot reçoivent insensiblement plusieurs significations à cause de leur ressemblance: supposons la forme des verbes actifs à la 3^{me} pers. Du passif généralement employée dans une langue pour représenter l’attribut comme un effet, de manière que *videtur, dicitur*, etc., signifient *il est vu, il est dit* ou *il se voit, il se dit* ou *on voit, on dit*, etc.; pourquoi dès lors les mêmes expressions ne s’emploieraient-elles par pour signifier que l’action de *voir*, de *dire*, a lieu, existe, le sens étant absolument le même?

Par un usage²⁴ fréquent dans ce dernier sens, il arrivera que le peuple s’attachera à la termination *tur* le sens *d’avoir lieu, d’exister*, et il ajoutera cette même termination à la racine des verbes neutres pour indiquer que l’état exprime par ces verbes *existe, a lieu*.

Ainsi *statur, quiescitur*, etc. malgré leur forme passive, restent de véritables verbes neutres.²⁵

Não asseguramos estar no certo, ter dado no ponto; mas acreditamos que

²³ [Nota do editor]: O trecho citado encontra-se em Cândido, Antonio Zeferino. Questões de linguística. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro, n. av., p. 2, 21 ago. 1881,

²⁴ [Nota do editor] No original de Burggraff, “par leur usage”.

²⁵ [Nota do Editor] O trecho citado por Pacheco da Silva Júnior está em Burggraff, Pierre. **Principes de grammaire générale** ou exposition raisonnée des éléments du langage. Liège: Imprimerie de Dessais, 1863, p. 360.

estas breves considerações podem dar mais luz à discussão travada entre tantos e tão abalizados escritores, cuja competência muito reconhecemos.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ANA ALEXANDRA SILVA é professora auxiliar no Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora. As suas áreas de investigação são os estudos de sintaxe e os estudos de português como língua estrangeira/língua segunda. É coordenadora da área do Português Língua Estrangeira e investigadora do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Universidade de Évora.

CARLOS ASSUNÇÃO é professor catedrático de Linguística Portuguesa, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal. É doutor e agregado em Linguística Portuguesa. A Crítica Textual, a Historiografia Linguística e a Linguística Aplicada são as suas principais áreas de ensino e de investigação.

CAMILLE ROBERTA IVANTES BRAZ é mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda em Língua Portuguesa na mesma universidade. É bolsista da Capes e integra o projeto de pesquisa do Nupples/Cefil (UERJ) que visa a produzir um dicionário de português para estrangeiros. Atua como professora substituta do Instituto de Letras da UERJ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase nos seguintes temas: lexicografia e língua portuguesa materna e não materna.

CÉLIA REGINA DOS SANTOS LOPES é Professora Titular de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da UFRJ. Doutorou-se em 1999, e atuou como Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas de 2005-2007 na mesma universidade. Fez, com Bolsa de Estágio Sênior da CAPES, pós-doutoramento na Universität Tübingen na Alemanha em 2010 e na Universidade de Lisboa em 2017-2018. Tem experiência na área de Linguística Histórica e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: história do português, gramaticalização, sistema pronominal do português, pronomes pessoais e mudança linguística.

DAILANE MOREIRA GUEDES é doutoranda em Letras Vernáculas na Faculdade de Letras da UFRJ. Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada e licenciada em Letras, com habilitação em Português/Literatura, pela mesma instituição, na qual iniciou, em 2019, a sua segunda habilitação em Letras (Português/Francês). Tem como

interesse os estudos variacionistas e de mudança, com foco no quadro pronominal possessivo de terceira pessoa do português brasileiro, ensino das línguas portuguesa e francesa.

ESTEBAN LIDGETT es Doctor por la Universidad de Buenos Aires en el área de Lingüística. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y desarrolla su investigación en el Instituto de Lingüística de la misma facultad. Su investigación, inscripta el marco teórico de la historiografía lingüística, aborda el desarrollo de la gramática como disciplina escolar en Argentina y sus implicancias en los debates ideológico-lingüísticos entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX.

FLÁVIO DE AGUIAR BARBOSA é graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre e doutor em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Lexicografia e Filologia, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos lexicais, história da língua portuguesa, sociolinguística, análise do discurso e português língua estrangeira. Atualmente é professor adjunto de Filologia Românica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GUILLERMO TOSCANO Y GARCÍA es Licenciado en Letras (Universidad de Buenos Aires), Magister en Filología Hispánica (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y Doctor en Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como docente de lingüística general en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su área de especialidad es la historia de la lingüística en la Argentina durante los siglos XIX y XX. Dirige la *Revista argentina de historiografía lingüística*.

IVO DA COSTA DO ROSÁRIO é doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua como vice-coordenador (2018-2022) do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações e membro do grupo D & G (Grupo de Estudos Discurso e Gramática), ambos na UFF. É Jovem Cientista do Nosso Estado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (vigência 2019-2021). Atua principalmente nas seguintes áreas: funcionalismo,

construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de cláusulas e conectivos.

JOSÉ EDICARLOS DE AQUINO é doutor em Linguística, área de concentração História das Ideias Linguísticas, pela Universidade Estadual de Campinas. É também portador de diploma de doutorado em Sciences du Langage pela Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Em seus projetos de pesquisa, estuda sobretudo os seguintes temas: história das ideias linguísticas, reflexão sobre a linguagem e as línguas no século XIX, história da língua portuguesa e das teorias linguísticas no Brasil, gramatização brasileira, obra de Júlio Ribeiro, conceito de língua materna.

LUÍS CHIMUKU é bacharel em Filosofia, pelo Seminário Maior do Bom Pastor em Benguela. Licenciou-se em Ciências da Educação, na opção de Ensino do Português, pelo ISCED de Luanda. É mestre em Línguas e Linguística, especialização em Ciências da Linguagem, pela Universidade de Évora. É graduando do Programa de Doutorado em Linguística, na Universidade de Évora. É funcionário do Ministério da Educação de Angola e Professor de Língua Portuguesa desde 2005.

MANUELA TENDER é mestre em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pós-graduada em Educação pela Universidade do Minho e licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade do Porto. Recebeu o Prémio Fundação Engenheiro António de Almeida, a Medalha de Mérito, grau prata, da Câmara Municipal de Chaves, pelo contributo no campo cultural, e o Prémio Podium, pela publicação do *Dicionário de Trasmontanismos*.

MARIA DO CARMO HENRÍQUEZ SALIDO é doutora em Filologia Românica pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora Catedrática de Língua Espanhola da Universidade de Vigo. Tem publicado mais de 140 estudos (livros, artigos em revistas indexadas, capítulos de livros e volumes coletivos) sobre Linguística e Filologia galego-portuguesa. Nos últimos vinte e cinco anos desenvolve pesquisa sobre o latim na jurisprudência. Foi advisor do Centro de Estudos em Letras da UTAD e é mesmo do mesmo Centro.

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora

adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Pro-
cópio. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos
seguintes temas: formação docente inicial e continuada; ensino dos gêneros
discursivos/textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).
É professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) UENP e
do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) UENP. Bolsista produtividade
em pesquisa da Fundação Araucária do Paraná.

RENILSON JOSÉ MENEGASSI é doutor em Letras pela Universidade Estadual
Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis. Cumpriu estágio de pós-doutorado
em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Atua nas linhas de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas e Formação do
Professor de Línguas. É líder do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM/
CNPq). É professor da Universidade Estadual de Maringá, onde atua na gra-
duação e na pós-graduação. Foi membro do Comitê Assessor de Linguística
e Letras da Fundação Araucária, e bolsista de produtividade em pesquisa pela
mesma Fundação.