

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 61 – jul.-dez. 2021 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

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

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



N.º 61 – jul.-dez. 2021 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS
INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO

Fundado em 10 de setembro de 1868

CORPO DIRETIVO 2017-2019

DIRETORIA

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

CONSELHO DELIBERATIVO

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

CONSELHO FISCAL

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

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: Antônio Gomes da Costa

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (*in memoriam*)

DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Prof. Evanildo Bechara

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Prof. Arno Wehling

SUPERINTENDENTE

Albino Melo da Costa

CONFLUÊNCIA

REVISTA DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa
Evanildo Bechara
Maximiano de Carvalho e Silva
Antônio Basílio Rodrigues

CONSELHO CONSULTIVO

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

CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Bernard Colombat (Universidade Paris 7 - Denis Diderot)
Carlos da Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Claudio Cezar Henriques (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia)
Eberhard Gärtner (Universidade de Leipzig)
Gerda Haßler (Universidade de Potsdam)
Horácio Rolim de Freitas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Liceu Literário Português)
José Carlos de Azeredo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Leonor Lopes Fávoro (Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Manuel Gonçalves de Sá Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria Cristina Salles Altman (Universidade de São Paulo)
Maria do Carmo Henriquez Salido (Universidade de Vigo)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)
Maria Helena de Moura Neves (Universidade Estadual Paulista – Araraquara e Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Miguel Ángel Esparza Torres (Universidade Rey Juan Carlos)
Myriam Benarroch (Universidade de Paris-Sorbonne)
Neusa Oliveira Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Münster)
Wolf Dietrich (Universidade de Münster)

Diagramação: Mauro Corrêa Filho

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

Apresentação7

Artigos

Crítica textual e transparência dos traços linguísticos: as vírgulas de um manuscrito setecentista8

› Marcelo Módolo, Maria de Fátima Nunes Madeira

Ethos e pathos - a mise en scène em capa da Istoé a serviço do espetacular48

› Ilana da Silva Rebello

Notas que (trans)bordam um arquivo a conhecer66

› Vanise Medeiros, Raphael Mendes

Considerações sobre as fontes do pensamento linguístico de Anchieta: intertextualidade gramatical99

› Leonardo Ferreira Kaltner

Desgarramento e pontuação em textos de vestibulandos124

› Violeta Virginia Rodrigues, David Novaes Cidade

Perfect universal no português do Brasil: restrições sintático-semânticas para o uso de morfologias verbais157

› Adriana Leitão Martins, Nayana Pires da Silva Rodrigues, Gabriela Abreu

Não sei onde está a preposição (de) que a oração relativa precisa: as estratégias de relativização no português popular de Fortaleza sob a ótica variacionista185

› Aluiza Alves de Araújo, Vinicius da Silva Vieira

A ortografia e os níveis de escrita: o erro em textos de sujeitos escolarizados226

› Juscelino Francisco do Nascimento, Rossana Ramos Henz

Gêneros mediadores de letramentos e educação científica249

› Aylizara Pinheiro dos Reis, Wagner Rodrigues Silva, Mirella de Oliveira Freitas

A polêmica e o *ethos* discursivo sob uma perspectiva linguístico-discursiva283

› Eduardo Paré Glück, Sabrina Vier

A colocação dos clíticos em sentenças finitas: um estudo sócio-histórico das vertentes do PB em cartas do sertão baiano (século XX)	299
› Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda, Maiara da Silva Lemos, Zenaide de Oliveira Novais Carneiro	
A polissemia do prefixo “des-” em substantivos de ação com base em “-ção” e “-mento”	335
› Carlos Gustavo Camillo Pereira	
Declarações equativas tautológicas com nome próprio	372
› Márcia Teixeira Nogueira, Leosmar Aparecido da Silva	
Ensino gramatical na classe inferior de gramática da <i>Ratio Studiorum</i> (1599)	392
› Janaina Fernanda de Oliveira Lopes	
Língua portuguesa em sua variedade padrão: estudo de caso num folhetim eletrônico	414
› Hugo Lenes Menezes	
Linguística aplicada: o processo de produção e reescrita textual na educação básica	434
› Márcia Dias Kraemer, Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho, Rafaella Salvini	
Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia	
Estudos de linguística: a colocação dos pronomes pessoais na linguagem corrente	463
› Manuel Said Ali	
Colaboradores deste número	475

APRESENTAÇÃO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.527>

Neste número 61, a revista *Confluência* volta a oferecer ao leitor interessado vários estudos linguísticos de grande valor em temário plural. São trabalhos que percorrem sendas relevantes, tais como a do ensino linguístico, da análise do discurso, da crítica textual, do variacionismo linguístico e da história do português. Esse perfil eclético incentiva o diálogo entre as diferentes áreas de especialização e fomenta a saudável troca de saber entre pesquisadores de formação distinta.

Um periódico científico deve, entre outros atributos, contribuir para que as fronteiras da pesquisa não se estreitem demasiadamente, fato que gera indesejável leitura endógena de trabalhos por vezes repetitivos, não obstante bem qualificados. Com a leitura mais diversificada, em temário aberto, não raro encontra o pesquisador respostas para questões que persistem obscuras sob o manto do exclusivismo paradigmático. O saber científico é fruto das trocas de informação que não podem circunscrever-se aos limites dos modelos teóricos, sua riqueza está na percepção plural dos fatos para que se chegue a sua compreensão mais acurada.

Como presente especial, este número oferece na seção Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia um estudo precioso de Manuel Said Ali, publicado originalmente na *Revista Brasileira* em 1895, em que discorre, com a usual erudição, sobre o polêmico tema da colocação pronominal mediante análise contrastiva das pronúncias do português europeu e brasileiro.

Boa leitura.

Ricardo Cavaliere

Crítica textual e transparência dos traços linguísticos: as vírgulas de um manuscrito setecentista

Textual criticism and transparency of linguistic traits: the commas of an 18th century manuscript

Marcelo Módolo*
Maria de Fátima Nunes Madeira**

RESUMO

Este artigo pretende verificar o funcionamento do emprego das vírgulas no texto da carta régia de 1755, documento que constituirá o primeiro *corpus* da pesquisa, e relacionar esse uso com dois tratados ortográficos, que formarão o segundo *corpus*: *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*, de Argote (1725); e *Orthographia, ou arte de escrever; e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, de Madureira Feijó (1734). Todavia, por se tratar de um manuscrito, primeiramente destacaremos suas propriedades filológicas, tarefa imprescindível para se endossar o documento como autêntico e original, e assim disponibilizá-lo como fonte segura para pesquisas das diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: filologia portuguesa, fonte documental, emprego de vírgulas.

Recebido em 24 de julho de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.474>

*Universidade de São Paulo, São Paulo, CNPq, modolo@usp.br,
<https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

**Universidade de São Paulo, fatima.madeira@usp.br, <https://orcid.org/0000-0001-6141-0714>

ABSTRACT

This article intends to verify how commas were used in the text of the 1755's royal letter, a document that will constitute the first *corpus* of the research, and then to relate this use to two orthographic treatises, which will form the second *corpus*: Argote's *rules of the Portuguese language, mirror of the Latin language* (1725); and Madureira Feijó's *orthographia, or art of writing; and to pronounce the Portuguese language correctly* (1734). However, because it is a manuscript, we will first highlight its philological properties, an indispensable task to endorse the document as authentic and original, and thus make it available as a safe source of research for the various areas of knowledge.

Keywords: Portuguese philology, documental source, usage of commas.

Introdução

Spina (2003, p. 34) ensina que quando trabalhamos com documentação manuscrita, devemos ter também um comportamento crítico perante os mesmos documentos, analisando seus aspectos externos, ou seja, sua autenticidade e originalidade, como também os seus aspectos internos, isto é, devemos situar-nos na época do texto, impregnarmo-nos do espírito dessa época e do meio em que o mesmo foi escrito, para o compreendermos na sua profundidade. Ou seja, pretendemos uma leitura filológica, nos dizeres de SAID (2004).

Essa análise das características internas e externas do manuscrito constituirá a primeira parte deste estudo. O contexto da carta régia de D. José I – o terremoto ocorrido em Lisboa, no dia 1º de novembro de 1755 – distingue o manuscrito como possível fonte de informações históricas. Entretanto, para garantir o seu estatuto de documento autêntico, que o classifica como bem cultural e patrimonial do século XVIII, são necessárias aplicações metodológicas de ciências afins à Filologia, como a paleografia, a codicologia e a diplomática, cujos resultados permitem disponibilizar o manuscrito como fonte segura para novos e variados estudos.

A edição da cópia da carta régia de 1755, primeiro *corpus* desta pesquisa, tem como objetivo disponibilizar o texto setecentista como uma unidade discursiva complexa e viva, que permita o reconhecimento de

aspectos linguístico-discursivos nas práticas sociais mediadas pela escrita (Marcotulio *et al.*, 2018, p. 14). Para assegurar que esta unidade discursiva mantenha vivas – e apropriadas para estudos linguísticos – as formas originais utilizadas como sistema de pontuação, mais especificamente as vírgulas, optou-se por adotar, neste estudo, a edição semidiplomática do manuscrito, modernamente indicada para reproduzir documentos nos quais se pretenda estudar a história da língua portuguesa (CAMBRAIA, 2005), justamente por ser uma edição conservadora, garantindo alto grau de fidelidade ao modelo, e ao mesmo tempo por facilitar a leitura a um público pouco acostumado, por exemplo, às abreviaturas e a algumas particularidades gráficas da escrita humanística do século XVIII.

Assim, na segunda parte deste estudo, a edição semidiplomática do manuscrito será publicada. E o leitor, agraciado com a possibilidade de conferir a imagem fac-similar de um documento cujo texto, de valor cultural e de interesse público, considerado por isso uma obra de arte, foi selecionado e restaurado por filólogo curador¹, para ser apresentado ao público.

Para compor o segundo *corpus* da pesquisa, utilizaremos duas fontes metalinguísticas: *As Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*², de Dom Jerônimo Contador de Argote, em sua segunda edição, de 1725; e a *Ortografia ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*³, de João de Moraes Madureira Feijó, de 1734. A escolha se justifica pela representatividade dessas fontes de ideias linguísticas vigentes no português clássico e início do português moderno, a qual tem sido atestada por vários autores, conforme Rodrigues e Gonçalves (2020, p. 228), e ainda pelo pressuposto de que o autor do manuscrito possa ter entrado em contato com essas normas.

1 Termo proposto por Gumbrecht, indicando a noção de que a filologia é “uma curadoria de texto histórico” (FERREIRA, 2016).

2 Disponível em: <http://purl.pt/10>

3 Disponível em: <http://purl.pt/13>

Os dois compêndios sinalizam a importância dada ao latim clássico, imitado e valorizado pela norma culta da língua portuguesa fixada no século XVIII, seguindo a tendência universalista das normas das línguas. Os autores das gramáticas setecentistas argumentam que as regras do português e do latim são, em sua maioria, equivalentes. Segundo Rodrigues e Gonçalves (2020, p.237):

Baseadas no raciocínio e nas operações do espírito, no século XVII francês, surgiram as chamadas gramáticas filosóficas, como a Gramática de Port-Royal (1660) e a Lógica (1662), cujo método de análise da língua ancorava-se na filosofia cartesiana e na crença de que língua é racional e lógica e, por isso, a gramática se caracterizaria por ser algo universal e comum a todas as línguas.

Cardeira (2006, p. 76) argumenta que no século XVIII as questões ortográficas tornam-se um tema polêmico e muito debatido e as propostas dividem-se entre a tradição gráfica, a etimologia e a realidade fonética. Leite (2011, p. 667), por sua vez, salienta o pioneirismo de Argote na sistematização, embora ainda imperfeita, dos dialetos portugueses (continentais, insulares e ultramarinos). Já a ortografia de Feijó, segundo Kemmler⁴ (2001 citado por Coelho e Fontes, 2014, p. 458), chegou a ser o tratado ortográfico com o maior êxito, até inclusive no século XIX.

Na terceira parte da pesquisa, o leitor será convidado a saltar para a página 351 das regras de Argote, onde ele inicia o terceiro capítulo com a conceituação de pontuação. Nas três páginas seguintes, estão catalogadas as regras de uso da vírgula. Na ortografia de Feijó, avançaremos para as páginas 124 e 125, que tratam do uso da vírgula, no capítulo intitulado: *Da*

4 Kemmler, Rolf (2001), “Para uma história da ortografia portuguesa: o texto metaortográfico e a sua periodização do século XVI até à reforma ortográfica de 1911”, Lusorama Nr. 47-48 (Oktober 2001), pp. 128-319.

Pontuação. Do recorte desses dois excertos, apresentaremos uma transcrição⁵ semidiplomática, na qual serão atualizados apenas os alógrafos contextuais de caracteres, de acordo com o alfabeto atual, intervenção suficiente para a fluência da leitura por todos os tipos de leitores.

Mas não só isso. Sublinharemos também a importância da verificação das características gráficas e ortográficas dessas fontes metalinguísticas para a análise da datação paleográfica e da autenticação diplomática do manuscrito, a partir do percurso histórico dos sinais de pontuação e das marcas filológicas características do século XVIII, presentes nos dois *corpora*, ilustrando que “o método filológico apoia a análise linguística, ao fornecer com critérios um texto fidedigno. Por outro lado, elementos linguísticos do texto estabelecido permitem – e têm sempre permitido – estudar a língua aí documentada”. (Telles, 2016).

A quarta e última parte tratará de relacionar o funcionamento do emprego das vírgulas no manuscrito, devidamente editado, com as prescrições presentes nos dois compêndios, contrapondo os critérios e os usos.

1. O manuscrito como bem cultural e patrimonial do século XVIII

O texto, manuscrito ou impresso, é o objeto fundamental da investigação histórica, filológica e literária.

Quando e onde o documento foi escrito? Como foi escrito? Quem o escreveu, e por quê? Por onde circulou e onde ficou guardado? Como chegou à contemporaneidade? O resultado da análise simultânea desses aspectos, a partir da codicologia, da paleografia e da diplomática, é que pode atribuir a um manuscrito o seu caráter de fonte histórica.

5 Cambraia (2005, p. 111) distingue edição e transcrição: “editar significa realizar um conjunto complexo de operações das quais fazem parte não apenas a transcrição mas também a proposição de conjecturas, a seleção de variantes (em uma ed. crítica), a apresentação do texto, etc.”

Vamos iniciar a caracterização filológica da carta-régia de 1755, copiada e autenticada em 1777, a partir da análise de sua autenticidade como documento diplomático.

1.1 Autenticidade: elementos diplomáticos

Conforme Lose (2017, p. 80), os documentos antigos, em grande parte, são também documentos históricos, muitas vezes, porque dizem respeito a momentos, passagens e personagens cujos fatos e ações foram emblemáticos e relevantes e o tempo se encarregou de dar a eles esse atributo. Muito estudado e amplamente divulgado é o acontecimento histórico do dia 1º de novembro de 1755, um terremoto, seguido de maremoto e incêndio, que destruiu boa parte da cidade de Lisboa. O tremor atingiu altas magnitudes e causou o maremoto que se seguiu. Nas áreas que não foram afetadas pelo tsunami, o fogo das velas acesas em casas e igrejas, pela celebração do dia de Todos os Santos, se alastrou, causando incêndios que duraram dias. Além disso, o terremoto se faz sentir até os dias atuais, em reflexões religiosas, científicas, filosóficas e políticas⁶.

A data do documento – 16 de dezembro de 1755 – revela que, havendo passado pouco mais de um mês do terremoto, o rei D. José I já se dirigia às câmaras das capitanias do Brasil, comunicando esse infeliz acontecimento e solicitando ajuda para a reconstrução da capital dos reinos.

Entretanto, a mera presença, no texto, da notícia do terremoto, não é por si só suficiente para comprovar a autenticidade do documento. O que confere ao manuscrito a garantia de tratar-se de uma autêntica carta régia – espécie documental relevante na dinâmica administrativa colonial do século XVIII, não só pela frequente circulação, registrada nos catálogos dos arquivos portugueses e brasileiros, mas principalmente por sua eficácia ao fazer

6 Bastidores do terremoto de Lisboa, 265 anos depois (FELIPE e CHAUVIN, 2020). Disponível em : <https://jornal.usp.br/?p=328861> , consultado em 15 de junho de 2020.

cumprir as ordens que vinham escritas, apesar da distância entre a metrópole e a colônia – são os seus aspectos diplomáticos: i) a estrutura textual da espécie documental *carta régia*, que segue as fórmulas estabelecidas para uma ordem real, expedida pelo soberano e por ele assinada, presentes neste manuscrito, ou seja: protocolo (“Eu, El Rey, vos envio muito saudar”); objeto ou tema (o pedido de ajuda do rei às câmaras da capitania de Minas Gerais, para a reconstrução de Lisboa); e protocolo final (subscrição: “Rey”); e ii) a sua forma jurídico-administrativa, definida por Bellotto (2002, p. 54) como um documento *diplomático*, jurídico; *dispositivo normativo*, que manifesta a vontade da autoridade suprema e que deve obrigatoriamente ser acatado pelos subordinados; e *descendente*, ou seja, do Rei aos súditos, da instância mais alta às instâncias inferiores.

Além disso, o documento, que compõe o códice registrado no IEB⁷ como AL 014-002, do acervo Alberto Lamago, é uma cópia autorizada, que surte os mesmos efeitos do original. As assinaturas do escrivão Custódio dos Anjos Fremes, e do tabelião Thomas de Aquino de Figueiredo, identificadas com sinais públicos, validam a força jurídica do original na cópia.

Todas essas propriedades diplomáticas distinguem o manuscrito como fonte documental. Resta ainda analisar os elementos codicológicos e paleográficos, presentes no manuscrito, para investigar a sua genuinidade, marca fundamental para que um texto possa ser utilizado com segurança e credibilidade em futuras pesquisas.

1.2 Marcas de preservação: elementos codicológicos

Todo pesquisador reivindica ter o manuscrito em mãos para proceder ao estudo das suas características codicológicas e para investigar, diretamente no testemunho, com os próprios sentidos, as marcas culturais que compõem a materialidade do documento.

7 Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo – www.ieb.usp.br

Almada (2014, p. 141) defende que as marcas deixadas nos suportes são informações preciosas sobre as formas de uso, apropriação, circulação e práticas de preservação do testemunho escrito.

Também para Ackel (2019, p. 39):

Pensar no manuseio de um documento como processos de interferência na formação de sua identidade, utilidade, posse, é entender sua função. Anotações de terceiros, furos nas cartas, rasgos e outras interferências podem representar camadas de identidade documental. A cada estágio de modificação substancial do documento, sua identidade se reconfigura e ele passa a possuir diferentes utilidades. A serventia de uma informação é definida a partir do interesse que se tem sobre ela.

Da observação direta do documento depositado no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), e é preciso frisar – trata-se da *cópia autenticada* do manuscrito de 1755, produzida em 1777 – foi possível identificar aspectos do códice e do testemunho que podem ser analisados como sinais da intencionalidade de preservar e transmitir esse documento a gerações futuras. É possível notar, por exemplo, que a câmara da Vila Real de Sabará utilizou papel de ótima qualidade⁸ para produzir essa cópia, pois ela continua bem conservada, mesmo após 240 anos da produção do manuscrito. Conforme costume da época, várias vias de um documento eram remetidas em datas e embarcações diferentes, para garantir que ao menos uma delas chegasse em segurança ao destino, como foi o caso deste testemunho, que voltou de Portugal no início do século XX, pelas mãos do colecionador brasileiro Alberto Lamego, informação recolhida do próprio catálogo da coleção, que também informa sobre o pouso do códice por

8 Papel de trapos, de boa gramatura, semelhante à do papel vergê 120 g, na cor originalmente bege; presença de vergaturas (de 1 em 1mm) e pontusais (8 por fôlio, a cada 26mm); presença de marca d'água, evidenciando um brasão com árvore no cimo, enfeitada com rolos de papiro, e as letras HCW & Zoonen, indicando as iniciais do nome do fabricante holandês do papel.

quinze anos, em sua casa. A transferência de toda a coleção para a Biblioteca da então recém-inaugurada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1935, também se faz notar pelo carimbo registrado no manuscrito e por anotações tardias, a lápis, no suporte. Em 1968, o códice foi acondicionado, com tratamentos profissionais de guarda, conservação e restauro, no IEB. Catalogado de maneira a ser mais facilmente acessado, inclusive virtualmente, o documento encontra-se agora disponível para consulta digital nas principais bibliotecas especializadas do Brasil e de Portugal (anotações tardias fazendo transparecer os números do código de registro no catálogo). Por fim, mais um passo para a sua preservação e longevidade, torna-se agora a sua publicação, em novo suporte, a partir da reprodução fac-similar e da edição semidiplomática do manuscrito.

A associação das informações sobre as propriedades materiais do testemunho e sobre a história da sua circulação e transmissão, resultado desta sucinta análise codicológica, constitui mais uma etapa para a verificação e comprovação da autenticidade do documento do século XVIII.

1.3 Decifração paleográfica: leitura, análise e história da escrita

A próxima etapa para se avaliar a autenticidade do manuscrito e se fixar a sua forma genuína consiste na sua localização no tempo e no lugar, a partir da análise paleográfica, que prevê a leitura atenta do texto, a descrição do alfabeto, a análise dos traços da escrita e do escrivão, e a associação desses dados com a história social da escrita.

O texto, escrito em português, com o alfabeto da escrita humanística, garante já na primeira leitura um grande aproveitamento de sílabas, palavras e frases, mesmo por leitores pouco especializados. Os traços de cursividade, como a velocidade da escrita e a falta de fronteira entre algumas palavras, não chegam a impedir o leitor moderno de ler e compreender os termos da carta. A única abreviatura utilizada no texto – “q” – pode ser desdobrada em “que”,

facilmente, pelo leitor. As pequenas dificuldades de compreensão do léxico podem ser resolvidas pela consulta a dicionários atuais⁹. Possivelmente, a única dificuldade encontrada pelo leitor seria a identificação dos alógrafos de “s” e de “h”, presentes com regularidade em textos setecentistas, e que podem ser decodificados a partir de uma descrição bem feita do alfabeto. Na edição semidiplomática, esses alógrafos serão atualizados.

A análise da execução da escrita, que mostra leveza, letras de módulo pequeno, corridas, traçadas quase sem descanso na mão, com ângulo inclinado à direita, *ductus* cursivo, e dos hábitos de escrita, como a falta de fronteira entre palavras, principalmente dos clíticos, além da escassez de abreviaturas, evidencia um modelo de escrita humanística cursiva ou italiana, praticada no século XVIII.

Do mesmo modo, esses estudos paleográficos revelam fórmulas de escrita que podem contribuir para estudos sobre as práticas gráficas e sobre o uso que se fazia da língua portuguesa nesse contexto administrativo: i) as grafias etimologizadas (*omnipotente, villa, officiaes, aquella, nellas, vassallos, promptamente, occasiaõ, elleiçaõ, escripta, settecentos, assignei*); ii) o hífen duplo ao final da linha, indicando separação de sílabas; iii) a sinalização do diacrítico ‘til’ na vogal <o>, e não na vogal <a>, na formação do ditongo “ãõ”; iv) o sinal “//” para indicar o encerramento da carta (Rey//) e para delimitar o trecho em que aparece a assinatura do escrivão (//Custodio dos Anjos Fremes//); v) a variabilidade nos usos dos ditongos *ey/ei*, como em *Rey* e *reinos*; vi) o uso da desinência “ãõ” e não “am”, em verbos na 3ª

9 O leitor pode estranhar o uso da palavra “propensões” no gênero masculino, marcado pelo adjetivo “honrosos”, que a precede. Os dicionários contemporâneos ao manuscrito registram a palavra como substantivo feminino. Nas regras de Argote, encontramos, às páginas 293/294, uma possível explicação para esse uso. A descrição do dialeto de Entre Douro e Minho – em relação ao dialeto de Estremadura, eleito como norma culta (CARDEIRA, 2006, p. 76) – mostra que os falantes daquela região pronunciam “ãõ” como om. E “fazem a alguns nomes masculinos femininos, e aos femininos, masculinos”. Podemos conjecturar uma marca dialetal do escrivão na escrita.

pessoa do plural dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo; vii) o sinal diacrítico “til” na vogal “u”, para indicar nasalidade, como em “hũ”; e viii) possíveis sinais de oralidade na escrita: *desaseis*, *terromoto*, *reideficada*. E ainda o uso dos reclames, repetição da última palavra de um fôlio no início do fôlio seguinte, recurso que facilita a recuperação da leitura, na mudança de páginas, substituindo a numeração.

Na análise relacionada à história social da cultura escrita, o próprio manuscrito responde a perguntas como *quem* escreveu e *por que* foi escrito, como bem nos lembra Petrucci (1970). A habilidade do escrivão, que reproduz escrita regular quanto ao traçado das letras, tamanho padronizado, respeito à pauta e às linhas imaginárias, sem rasuras, e sem traços individualizantes da escrita humanística, caracteriza uma prática de escrita regular entre o grupo dos amanuenses das sedes administrativas tanto de Portugal quanto do Brasil, no século XVIII.

Segundo Magalhães (2014, p. 7), os escrivães eram oficiais sempre presentes nas comarcas das capitanias do Brasil, acompanhando os detentores de poder, agindo em representação ou sendo eles próprios autoridades delegadas. Em estudo sobre a relação entre escrita e municipalismo no Brasil colônia ao longo do século XVIII, Magalhães constata que os municípios foram instâncias de ordenamento, poder e decisão, por estatuto próprio e por delegação régia.

Nessa história escrita à mão (Lose, 2017), a carta régia, produzida em 1755, e copiada em 1777, fundamenta o papel social e político dos membros da câmara da Vila Real de Sabará, inclusive do escrivão. A carta régia que chegou à câmara da Vila Real de Sabará transmitia uma ordem real, a qual foi cumprida pelos súditos, sob o comando do governador da capitania de Minas Gerais. Já em 1777, quando foi copiada para ser anexada à representação que solicitava o fim do imposto, expõe, segundo Russel Wood (1998, p.189 e 192), o papel que os governantes das colônias começaram a assumir, de mediadores entre a vontade real e os interesses locais.

2. A edição semidiplomática como resultado dos estudos filológicos do manuscrito

Conforme Vasconcelos & Santiago-Almeida (2012, p. 351), é de suma importância que a edição de manuscritos siga um rigor científico, caso contrário, muitas dessas edições transcritas aleatoriamente representam uma perda incalculável para o estudo filológico e, conseqüentemente, para a reconstituição da história interna e da história social da língua portuguesa.

Por isso, levando em conta o público-alvo, a princípio, presumidamente, de pesquisadores da história, da linguística e da história da língua, e o objetivo deste estudo, que se baseia na análise do funcionamento do sistema de pontuação, particularmente das vírgulas, no manuscrito, a presente edição semidiplomática – justalinear com a edição fac-similar do fôlio 1 (*recto* e *verso*) do documento – se propõe a seguir as normas de transcrição de documentos manuscritos e impressos do Projeto para a História do Português Brasileiro. A mediação dos editores na modernização dos casos de fronteiras de palavras continua preservando a língua original do texto escrito, imprescindível para os estudos linguísticos, sem impedir, aos historidores e aos leitores menos especializados, o acesso ao conteúdo do texto. Além disso, na edição:

- a) A transcrição será conservadora;
- b) A única abreviatura presente no manuscrito será desenvolvida, marcando-se – em itálico – as letras omitidas, respeitando a grafia do manuscrito;
- c) A pontuação original será rigorosamente mantida.
- d) A acentuação original será rigorosamente mantida, inclusive a sua posição, não se permitindo qualquer alteração;
- e) Será respeitado o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução;

- f) Eventuais erros do escriba ou do copista serão remetidos para nota de rodapé, ao lado da lição correta, da seguinte forma: “epaço” por “espaço”;
- g) Intervenções de terceiros no documento original serão indicadas em nota de rodapé;
- h) A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto. A mudança de fôlio receberá a marcação com o respectivo número na sequência de duas barras verticais: ||1r|| ||1v|| ||2r|| ||2v||.
- i) Na edição, as linhas serão numeradas de cinco em cinco, a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento.
- j) As assinaturas simples ou rubricas serão sublinhadas. Os sinais públicos serão sublinhados e indicados entre colchetes. Exemplo: assinatura simples – Bernardo Jose de Lorena; sinal público – [Bernardo Jose de Lorena];
- k) Os alógrafos contextuais de caracteres são uniformizados segundo o alfabeto atual.

2.1 O manuscrito

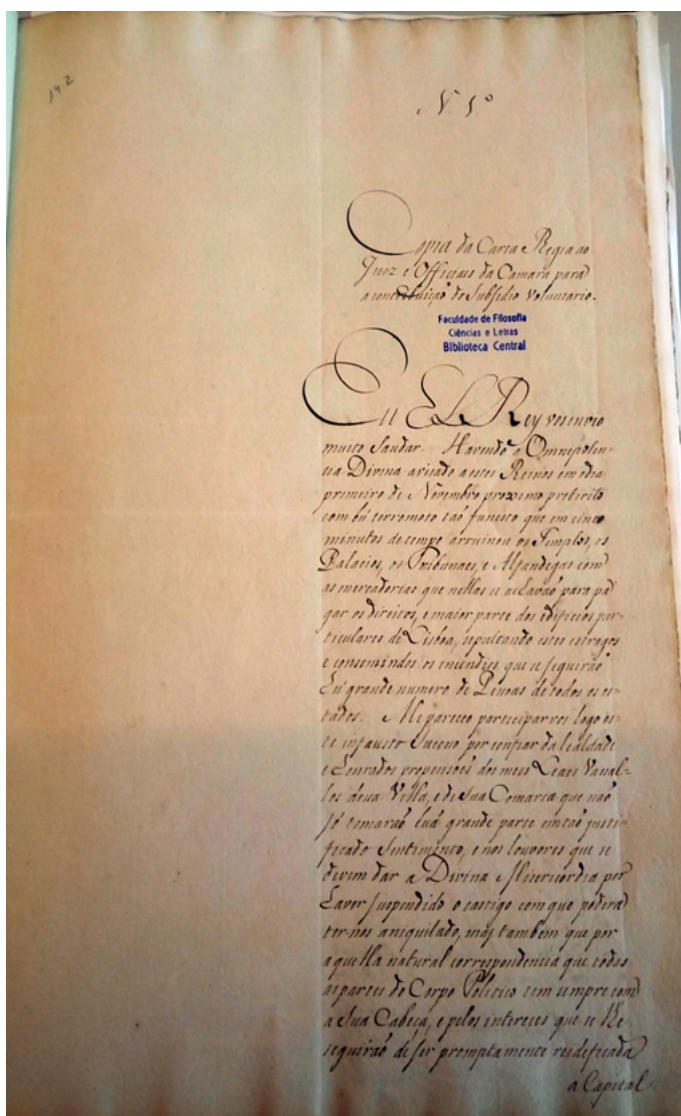


Figura 1. Fac-símile da Carta Régia – fólio 1 – recto

Fonte: Reprodução fotográfica do testemunho do arquivo do IEB-USP, pelos autores.

||1r||¹⁰

Número 1º

Copia da Carta Regia ao
Juiz e Officiaes da Camara para
a contribuiçã do Subsidio voluntario

11

5 Eu El Rey vos envio
muito saudar. Havendo a Omnipoten=
cia Divina avisado a estes Reinos em o dia
primeiro de Novembro proximo preterito
10 com hũ terromoto taõ funesto que em cinco
minutos de tempo arruinou os Templos, os
Palacios, os Tribunaes, e Alfandegas com
as mercadorias que nellas se achavaõ para pa
gar os direitos, e maior parte dos edificios par=
ticulares de Lisboa, sepultando estes estragos
15 e consomindos¹² os incendios que se seguiraõ
hũ grande numero de Pessoas de todos os es=
tados. Me pareceo participar vos logo es=
te infausto Sucesso por confiar da lealdade
e honrados propensoes dos meos Leais Vassal=
20 los dessa Villa, e de sua Comarca que naõ
só tomaraõ huã grande parte em taõ justi=
ficado Sentimento, e nos louvores que se
devem dar a Divina Misericordia por
haver suspendido o castigo com que podera
25 ter-nos aniquilado, mas tambem que por
aquella natural correspondencia que todas
as partes do Corpo Politico tem sempre com
a Sua Cabeça, e pelos intereces que se lhe
seguiraõ de ser promptamente reideficada

30 a Capital

10 Presença de anotação tardia: *I4.2*, a lápis, na margem esquerda superior, na altura da linha onde consta “N 1º”.

11 Presença de carimbo retangular: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Biblioteca Central

12 “consomindos” por “consomindo”

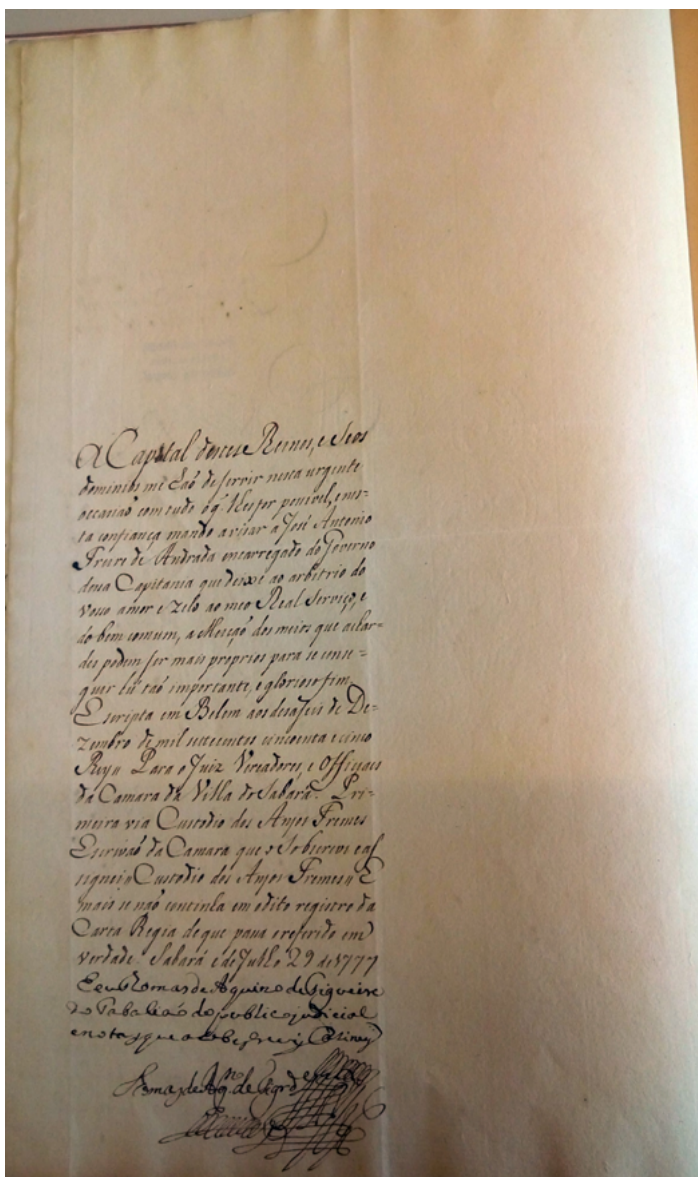


Figura 2. Fac-símile da Carta Régia – fólio 1 – verso.

Fonte: Reprodução fotográfica do testemunho do arquivo do IEB-USP, pelos autores.

||1v||a Capital destes Reinos, e Seos
domínios me haõ de servir nesta urgente
ocasiã com tudo o *que* lhes for possível, e nes=
ta confiança mando avisar a José Antonio
35 Freire de Andrada encarregado do Governo
dessa Capitania que deixe ao arbitrio do
vosso amor e zelo ao meo Real Serviço, e
do bem comum, a elleiã dos meios que achar=
des podem ser mais propios para se conse=
40 guir hũ taõ importante, e glorioso fim.
Escrepta em Belem aos desaseis de De=
zembro de mil settecentos cincoenta e cinco
Rey // Para o Juiz Vereadores, e Officiaes
da Camara da Villa do Sabará. Pri=
45 meira via Custodio dos Anjos Fremes
Escrivaõ da Camara que o Sobscrevi e as
signei// Custodio dos Anjos Fremes// E
mais se naõ continha em o dito registro da
Carta Regia de que passa o referido em
50 Verdade. Sabará e de Julho 29 de 1777
E eu Thomas de Aquino de Figueire
do Tabaliaõ do publico judicial
e notas que o Sobscrevi e asiney
[Thomas de Aquino de Figueiredo]
55 [Custódio dos Anjos Fremes]

3. A crítica textual e a transmissão fidedigna do manuscrito

Apesar do consenso sobre a imprescindibilidade de uma transcrição extremamente fidedigna e cuidadosa para deixar transparentes todos os traços linguísticos possíveis de serem analisados nos originais manuscritos (VASCONCELOS & SANTIAGO-ALMEIDA, 2012, p. 351), a fim de que o estudo específico obtenha êxito, nem sempre os estudiosos linguistas se

deparam com o devido rigor científico de uma edição, especialmente quando buscam explicações para o uso dos sinais de pontuação. Os motivos são variados, atingem documentos manuscritos e impressos, e refletem tanto a necessidade da intermediação do filólogo-editor, diante de cópias ou originais de difícil interpretação, no processo de fixação do texto, como os erros de cópia, a que, segundo Blécua (1990), todas as pessoas que escrevem estão sujeitas, no processo de transmissão do texto.

Dahlet (2006, p. 292) esclarece que “sob o efeito da imprensa, a pontuação veio se formalizando, se regulando, até o século XIX, quando reinava certa anarquia no modo como os editores pontuavam os textos dos autores que publicavam”.

Dois exemplos ilustram que essa situação perdura ainda até o século XXI. No primeiro texto, vemos a autora Clarice Lispector, em carta de 7 de março de 1955, tendo que enfatizar ao seu tradutor francês que nada deveria ser modificado no seu texto:

[...] eu tomei liberdades de estilo, o que dá direito de criticar, mas não de impedir. [...] Eu gostaria ainda de esclarecer o seguinte: a pontuação que eu empreguei no livro não é acidental e não resulta da ignorância de regras gramaticais. Você concordaria comigo que os princípios elementares de pontuação são aprendidos em qualquer escola. Estou plenamente consciente das razões que me levaram a escolher essa pontuação e faço questão que ela seja respeitada. (Arquivo Museu de Literatura Brasileira, Fundação Casa Rui Barbosa apud MENDES e AMBROSILI, 2015, p. 10).

O segundo texto ironiza a postura do revisor, que muitas vezes oscila entre a displicência e a atitude “colaborativa”, quando se supõe autorizado a modificar o texto original, desconsiderando totalmente o ponto de vista do autor. Trata-se de parte do artigo intitulado “A reinvenção da vírgula”¹³:

13 RENOVATO, J. Publicado no Jornal da USP, em 28/08/2019, o texto foi utilizado numa das questões de língua portuguesa da 2ª fase da FUVEST de 2020.

No nosso caso, o erro não foi nada de mais, nem erro foi para falar a verdade, apenas um acréscimo besta de pontuação, talvez dispensável, ainda que de modo algum incorreto. Vai o revisor, fiel à ortodoxia da gramática normativa, e espeta duas vírgulas para isolar um adjunto adverbial deslocado, coisa de pouca monta, diria alguém, mas suficiente para o autor sair bradando aos quatro ventos que lhe roubaram o ritmo da sentença.

Toda esta argumentação sobre a probabilidade de um texto perder ou ganhar sequer uma vírgula¹⁴, durante a sua transmissão, visa a destacar o papel essencial da crítica textual e a reafirmar o compromisso destes editores com os cuidados praticados na restituição da forma genuína da cópia da carta régia, a fim de que possa ser utilizada como fonte confiável para o estudo linguístico pretendido.

Como o manuscrito que temos em mãos é uma cópia, ainda que autenticada, podemos presumir alguma divergência, inclusive nos sinais de pontuação, em relação à versão original, de 1755, testemunho ao qual, até o momento, não tivemos acesso. Ainda assim, consideramos que os resultados da análise da pontuação no manuscrito produzido em 1777 não serão prejudicados por esse motivo.

3.1 Os compêndios ortográficos do século XVIII: prescritivos e filológicos

A representatividade das fontes metalinguísticas assinadas por Argote e por Feijó não foi o único parâmetro utilizado para a composição do repertório desta pesquisa. A presença, em cada um dos compêndios, de um capítulo exclusivo dedicado à pontuação, foi imprescindível para se realizar a análise pretendida, que deseja investigar de que forma o escrivão

14 Vírgula é palavra diminuta de *virga*, que significa a vara, como huma varinha torcida, que nasce do fim da palavra (Feijó, 1735, p. 124).

que produziu o manuscrito, em 1755, lidava com as prescrições sobre a utilização das vírgulas.

Banza e Gonçalves (2018, p. 42) destacam a importância dos compêndios do século XVIII:

A importância destas obras para a história da língua portuguesa é incontornável: como fontes primárias, enquanto testemunhos directos da escrita, como fontes secundárias, enquanto documentos metalinguísticos, mas também como testemunho de uma valorização das línguas vernáculas a que não é, naturalmente, alheio o movimento humanista do Renascimento.

Prescritivos, os dois tratados gramaticais do século XVIII orientam os leitores a escrever e a ler com correção. Para além dessa função metalinguística, carregam em suas páginas tradições gráficas e ortográficas que vêm de séculos anteriores, mas que permanecem como modelos da escrita setecentista. Podemos dizer que aspectos paleográficos presentes nos manuscritos¹⁵ e levados, pela tipografia, aos impressos metalinguísticos, são marcas filológicas que também possibilitam conjecturar sobre a datação do manuscrito. Como exemplos, citamos: i) a permanência dos reclames nas páginas que já contam com o sistema de numeração¹⁶; ii) a grafia do “s” longo, que lembra um rebuscamento manual, e permanece na tipografia até o final do século XVIII¹⁷; iii) a variabilidade no uso das desinências “aõ” e “am”, em substantivos e verbos: *pontuação* (FEIJÓ, 1734, folha de rosto) e *pontuacam* (FEIJÓ, 1734, p. 124); *tinhaõ/tiveraõ/tenhaõ*, no pretérito imperfeito do indicativo (FEIJÓ, 1734, p. 154); *escreverám/pronunciarám*, no

15 Apresentados no item 1.3.

16 Segundo Dias (2018), a função de orientar a encadernação das páginas ainda era do reclame, daí o uso concomitante da numeração das páginas e dos reclames nos impressos.

17 Conforme pesquisa realizada em 06/06/2020, notamos que o “S” longo ainda está presente nas páginas da *ortografia portugueza ou regras para escrever certo, ordenadas para uso de quem se quizer applicar*, de Souto Maior (1783); mas já não aparece na *grammatica portugueza*, de Manuel Dias de Souza (1804).

futuro do presente do indicativo (FEIJÓ, 1734, p. 12); *mostraõ/ensinaõ/deraõ*, no presente do indicativo (ARGOTE, 1725, p. 351 a 353); e iv) a utilização do sinal diacrítico “til” sobre a letra “o”, no ditongo nasal “aõ”.

3.2 Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina – Dom Jerônimo Contador de Argote

As regras de Argote se afiguram em 356 páginas (capítulos introdutórios e prólogo incluídos nesse número de páginas) harmonizadas por um modelo de diálogo socrático¹⁸, entre o Mestre (M) e o Discípulo (D), em que o discípulo apresenta as regras, mostrando sua capacidade de raciocínio. E o Mestre vai apenas conduzindo os assuntos, com as perguntas.

Lições de morfologia e sintaxe, mais as figuras de sintaxe são apresentadas nas três primeiras partes das “regras da língua portuguesa”. A quarta parte, acrescentada nesta segunda edição (a primeira edição é de 1721), apresenta um capítulo sobre os dialetos da língua portuguesa, muito elogiado, até a atualidade, por registrar fatos de uso e não apenas de norma (LEITE, 2011). A seguir, vem um capítulo sobre a ordem das palavras na construção da frase. A parte intitulada *Prática da regência da gramática portuguesa conforme com a regência latina*, mais uma amostra do pioneirismo de Argote, propõe um exercício prático, a ser seguido como exemplo pelos professores, a partir de uma carta do padre Antonio Vieira, para ensinar gramática aos alunos. Essa novidade antevia a necessidade de se priorizar o ensino da gramática a partir do uso real da língua, num texto, por exemplo. Outra inovação presente em Argote são os exemplos citados. Não são exemplos de obras da tradição literária, mas frases do cotidiano, mostrando o funcionamento de algumas estruturas gramaticais na prática da língua escrita.

18 Conforme Costrino (2020), esses textos em forma de diálogo foram utilizados também por Cícero (aproximadamente em 46 AC), em “Partições da Oratória”; por Agostinho, em “De Magistro” (entre 388 e 391); e por Erasmo de Rotterdam, em “Diálogo Ciceroniano” (1528).

Por último, Argote apresenta o *tratado breve da ortografia*, em que define a ortografia como “a arte de escrever as palavras e orações com as letras, e pontuação, com que se devem escrever”. O capítulo sobre pontuação é o terceiro dessa parte do tratado, e o último do livro.

Mestre: Tendes mais que dizer da/o Ortografia Portugueza ?

Discípulo: Mais há que dizer, mas isto basta.

Esse diálogo, repetido ao fim de cada capítulo, parece encenar um reconhecimento da impossibilidade de se registrar todos os usos e normas gramaticais de uma língua, sempre em mudança.

A transcrição semidiplomática¹⁹ dos trechos das páginas 351 a 354 reproduzirá fielmente a paragrafação, a grafia, os sinais de acentuação e a pontuação.

19 1. Na transcrição, as linhas são enumeradas de cinco em cinco, a partir da quinta; 2. A posição do acento respeita o mais fielmente possível a sua posição no modelo; 3. Os alógrafos contextuais de caracteres são uniformizados segundo o alfabeto atual.

Quadro 1. transcrição semidiplomática das páginas 351 a 354 das *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina* – Dom Jerônimo Contador de Argote

	CAPITULO III.
	Da pontuação da Orthografia Portugueza
05	Mestre. Dissestes que o escrever com acerto consistia tambem na Pontuação. Que cousa he Pontuação?
	D. Pontuação são uns risquinhos, ou pontos, com que se apartaõ entre si as palavras, e mostraõ que casta de sentido fazem.
10	M. Quantas castas ha desses risquinhos, ou pontos?
	D. Sete.
	M. Quaes são?
15	D. São os seguintes. Virgula, Ponto, e virgula, dous pontos, Ponto, Ponto admiração, Ponto interrogação, Parenthesis.
	M. Que cousa he virgula?
	D. He huma figurinha desta sorte ,
	...
20	M. Dizey as regras, que ensinaõ quando se haõ de pôr as vírgulas.
	D. Primeyra regra. Todas as vezes que na Oração vem palavras, que per si fazem algum sentido, mas muyto imperfeyto, se põem virgula.
25	M. Dizey exemplo.
	D. <i>Se hoje fizer Sol, serà bom dia.</i> Nesta Oração as palavras <i>Se hoje fizer Sol</i> , fazem per si algum sentido, mas muyto imperfeyto, e por isso entre ellas, e as palavras <i>Serà bom dia</i> posmos virgula.
30	Segunda regra. Antes dos nomes relativos sempre se poem virgula.

continua...

- 35 M. Dizey exemplo.
D. *Aos soldados, que são valerosos, se lhes daõ prêmios.* Onde antes do relativo *Que* está virgula.
- 40 Terceyra regra. Antes das conjunções copulativas, e disjunctivas sempre se poem virgula.
M. Dizey exemplo.
D. *Pedro, e Paulo aqui estaõ.* Onde antes da conjunção copulativa *E* está virgula. Da mesma sorte *Pedro, ou Paulo chegou de França,* onde antes da conjunção disjunctiva *Ou* está virgula.
- 45 Quarta regra. Todas as vezes que na Oração vem nominativo absoluto, depois d'elle se poem virgula.
M. Dizey exemplo.
D. *Posto eu à menza, me deraõ as cartas.* Onde depois do nominativo absoluto *Posto eu à menza* está virgula.
- 50 Quinta regra. Quando na oração vem muytos nomes, ou Verbos por modo de differença, ainda que per si não façaõ sentido, se põem virgula em cada hum.
M. Dizey exemplo.
D. *Os Portuguezes venceraõ Indios, Mouros, Turcos, Francezes, Castelhanos, e outras naçoens.* Onde entre os nomes *Indios, Mouros,* etc. se poem virgula. Da mesma sorte nesta Oração *Os Portuguezes descobriraõ, domaraõ, conquistaraõ as Indias.* Onde entre os Verbos *Descobrirãõ, Domaraõ,* etc. se poem virgula.
- 55
60
65
70

...

Fonte: Transcrição elaborada pelos autores.

3.3 Madureira Feijó e a *ortografia, ou a arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*

Na ortografia de Feijó, as 553 páginas são divididas em três partes: i) como se escrevem as palavras e como se pronunciam; ii) divisão de palavras e pontuação; numerais romanos e contas de calendas, nonas e idos; e iii) erros do vulgo e emendas da ortografia, no escrever e pronunciar. Capítulos introdutórios e índice estão incluídos nessa quantidade de páginas.

Feijó utiliza verbetes no formato enciclopédico para expor as lições de ortografia. A maior parte do livro lembra um dicionário, onde as palavras são listadas para mostrar tanto a ortografia e pronúncia corretas, como a forma incorreta, para que não se erre mais. O autor deixa recados para os professores, no capítulo: *Breve instrução para os mestres das escolas de ler e escrever*, sempre frisando a importância de se ensinar a escrita e a pronúncia. Aliás, a preocupação com a pronúncia das palavras percorre toda a ortografia, desde o seu título, e caminha por todas as páginas, lado a lado com a percepção de que as regras que se prescreve não são infalíveis, pois a língua vai se apurando e se aperfeiçoando. As unidades lexicais e os exemplos utilizados, sempre na versão em português e em latim, são contextualizados em fontes históricas, técnicas, científicas, ou literárias.

A transcrição semidiplomática²⁰ das páginas 124 e 125, adiante, reproduzirá fielmente a paragrafação, a grafia, os sinais de acentuação e a pontuação.

20 1. Na transcrição, as linhas são enumeradas de cinco em cinco, a partir da quinta; 2. A posição do acento respeita o mais fielmente possível a sua posição no modelo; 3. Os alógrafos contextuais de caracteres são uniformizados segundo o alfabeto atual.

Quadro 2 – Transcrição semidiplomática das páginas 124 e 125 da *Ortografia, ou a arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa* – João de Moraes Madureira Feijó

	DA PONTUAÇAM.
	<i>Quando, e como havemos de escrever virgula; ponto, e virgula; dous pontos, ponto; e interrogação; ponto, e admiração; ponto final.</i>
05	<i>Uso da virgula.</i>
	273 <i>Virgula</i> he huma breve risquinha, quase da figura de hum c, pequenino virado para traz, da qual se usa na escripta, para distincão das oraçoens, e descanso, ou pausa no ler, para não perturbar o sentido do que está escripto. Chamase <i>Virgula</i> palavra diminuta de <i>Virga</i> , que significa a vara; porque a <i>Virgula</i> he como huma varinha torcida, que nasce do fim da palavra.
10	274 O uso mais frequente da <i>Virgula</i> assim no Latim, como no Portuguez, he depois dos verbos com os seus casos: ou para melhor dizer, no fim de cada oração, em que se faz sentido imperfeito no que dizemos; mas não se para, e o que se diz, depende do que vay adiante, athe fazer sentido perfeito: v.g. <i>Servir a Deus, he reynar: Servire Deo, regnare est.</i> Aqui o <i>servir a Deos</i> , he huma oraçaõ, que faz sentido; mas sentido, que fica suspenso, e depende da oração, que vay a diante; e por isto tem so <i>Virgula</i> .
15	275 Sempre se põem <i>Virgula</i> antes dos relativos, e antes das conjunçoens, tanto no Latim, como no Portuguez: v.g. <i>Pedro, o qual he sábio, e prudente, ama a Deos: Petrus, qui est sapiens, ac prudens, diligit Deum:</i> Nestas oraçoens está virgula depois de <i>Pedro</i> , porque se segue o relativo <i>Qual</i> ; e está virgula, depois de <i>Sabio</i> ; porque se segue a conjunção <i>E</i> : O mesmo se ve no Latim.
20	276 Tambem sempre se põem <i>Virgula</i> entre adjéctivos, quando concorrem muitos no mesmo caso: v.g. <i>O que he verdadeiramente nobre deve ser bom, prudente, confiante, liberal &c. Qui vere est nóbilis, debet esse probus, prudens, constans, liberalis.</i> O mesmo se usa entre vozes copuladas, ou substantivos juntos com conjunção, ou sem ella: v.g. <i>O entendimento, a razaõ, e o conselho está nos velhos: Mens, ratio, & consilium in senibus est.</i> Mas não se porá virgula entre os substantivos continuados, que são pertencentes a huma so cousa:
25	v.g. <i>Marco Tullio Cicero.</i>
30	
35	

Fonte: Transcrição elaborada pelos autores.

4. As prescrições ortográficas para o uso da vírgula

No quadro a seguir, estão resumidas as regras de uso da vírgula propostas por Argote e por Madureira Feijó.

Quadro 3. Regras para o uso das vírgulas em Argote e Feijó

REGRA	ARGOTE	FEIJÓ
1	Entre duas orações cujo sentido parece imperfeito <i>Linha 25</i>	Entre duas orações cujo sentido parece imperfeito <i>Linha 13 – verbete 274</i>
2	Antes dos nomes relativos <i>Linha 36</i>	Antes dos relativos e das conjunções <i>Linha 22 – verbete 275</i>
3	Antes de conjunções copulativas e disjuntivas <i>Linha 42</i>	
3		Entre os adjetivos, quando concorrem muitos no mesmo caso, com ou sem conjunção; Entre vozes copuladas, ou substantivos juntos com conjunção, ou sem ela. <i>Linha 28 – verbete 276</i>
4	Após o nominativo absoluto <i>Linha 52</i>	
5	Muitos verbos ou nomes na sequência <i>Linha 60</i>	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas regras têm vários pontos de intersecção. Os dois autores concordam que a vírgula deve ser utilizada: para separar frases com sentido imperfeito; antes de pronomes relativos (sem especificação) e antes de

conjunções²¹; e para separar cada elemento de uma sequência de adjetivos, nomes ou verbos, com ou sem conjunção. Somente Argote cita uma regra específica para separar o nominativo absoluto, uma espécie de oração reduzida, no caso, de participio, com o pronome pessoal de primeira pessoa do singular.

Os autores dos compêndios explicam o uso das vírgulas baseados em “uma função mais lógico-gramatical, ainda que pouco sistematizada.” (RODRIGUES & GONÇALVES, 2020, p. 238). Embora Feijó (1734, p. 124) destaque a importância da correta pronúncia para se escrever corretamente, e defina vírgula como “huma breve risquinha, quase da figura de hum c, pequenino virado para traz, da qual se usa na escripta, para distinção das oraçoens, e descanso, ou pausa no ler, para não perturbar o sentido do que está escripto”, nem ele, nem Argote recomendam qualquer tipo de pausa respiratória como regra para o emprego da vírgula.

4.1 Quando o escrivão emprega vírgulas

Passemos, então, à localização das vírgulas utilizadas no texto manuscrito, relacionando esse uso com as regras prescritas pelos compêndios de Argote e de Feijó.

21 Argote restringe o uso da vírgula para as conjunções copulativas e disjuntivas; Feijó, na linha 22, não especifica os tipos de conjunção, mas no exemplo citado apresenta a conjunção copulativa “e”.

Quadro 4. Pontuação realizada pelo escrivão, no manuscrito, e a relação desse uso com as regras dos compêndios

Vírgulas utilizadas no manuscrito	linha	Argote	Feijó
Templos,	10	Quando na oração vêm muitos nomes, ou verbos	Entre substantivos e adjetivos, quando concorrem muitos no mesmo caso, com ou sem conjunções.
Palacios,	11	Quando na oração vêm muitos nomes, ou verbos	Entre substantivos e adjetivos, quando concorrem muitos no mesmo caso, com ou sem conjunção.
os Tribunaes, e	11	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
os direitos, e	13	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Lisboa, sepultando...	14	Sentido imperfeito entre duas orações	Sentido imperfeito entre duas orações
Villa, e	20	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Sentimento, e	22	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
não só... aniquilado, mas também	25	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Cabeça, e	28	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Reinos, e	31	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
possivel, e	33	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Serviço, e	37	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções

continua...

Vírgulas utilizadas no manuscrito	linha	Argote	Feijó
comum, a elleição	38	Sentido imperfeito entre duas orações	Sentido imperfeito entre duas orações
importante, e	40	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Vereadores, e	43	Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro mostra a ocorrência de dez vírgulas utilizadas no manuscrito antes da conjunção copulativa “e”. Uma única vez, a vírgula foi pontuada antes de “mas”, na construção também correlativa aditiva “não só, mas também”. Em dois momentos, inferimos que o uso da vírgula se deu para separar frases com sentido imperfeito. E em outros dois, as vírgulas separaram os nomes listados sequencialmente. Todas as normas prescritas nos compêndios foram atendidas nestas situações. Ainda assim, não é possível afirmar com toda a certeza que os escrivães liam e seguiam as regras dos tratados ortográficos, ou se as normas é que retratavam o uso que se fazia dos sinais de pontuação na prática escrita.

4.2 Quando o escrivão não emprega vírgulas

Quadro 5. A ausência de pontuação, no manuscrito, em contraposição às regras dos compêndios

Ausência de vírgula	Linha	Função sintática do vocábulo “que”	Argote	Feijó
tão funesto Ø que	9	Conjunção subordinativa consecutiva		Antes dos relativos e das conjunções

continua...

Ausência de vírgula	Linha	Função sintática do vocábulo “que”	Argote	Feijó
Mercadorias Ø que nellas	12	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
estragos Ø e	14		Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
incendios Ø que se seguiraõ	15	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
lealdade Ø e	19		Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
vassalos... Ø que não	20	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
louvores Ø que	22	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
castigo Ø com que	24	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
vassalos... Ø que por aquella	25	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
Correspondência Ø que todas	26	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
intereces Ø que	28	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
Ø o que lhes for possível	33	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
Mando avisar...Ø que deixe ao arbitrio	36	Conjunção integrante		Antes dos relativos e das conjunções
Meios Ø que achardes	38	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções

continua...

Ausência de vírgula	Linha	Função sintática do vocábulo “que”	Argote	Feijó
Juiz Ø vereadores	43		Quando na oração vêm muitos nomes, ou verbos	Entre substantivos e adjetivos, quando concorrem muitos no mesmo caso, com ou sem conjunções.
Escrivão da câmara Ø que o subscrevi	46	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
Subscrevi Ø e assignei	46		Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
Registro... Ø de que passa	49	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções
Ø e notas	53		Antes de conjunções copulativas	Antes dos relativos e das conjunções
E eu ... Ø que o subscrevi	53	Pronome relativo	Antes dos nomes relativos	Antes dos relativos e das conjunções

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro 5, observamos treze ocorrências de pronomes relativos, nenhuma delas pontuada com vírgula, como se a ausência de vírgulas antes dos relativos é que fosse uma regra para o escrivão. Notamos esse procedimento também na linha 9, diante de uma conjunção subordinativa consecutiva, e na linha 36, diante de uma conjunção integrante, ocorrências que, segundo Feijó, deveriam ser precedidas por vírgulas.

À primeira vista, essa ausência de vírgulas, no manuscrito, diante de casos tão claramente prescritos pelos ortografistas, pode levar à conclusão simplista de que o escrivão definitivamente não segue as normas dos

compêndios. Porém, se considerarmos o estudo de Chacon (1998) sobre as dimensões da linguagem que vinculam o ritmo próprio da escrita à maneira como os gramáticos preconizam o emprego da pontuação e da construção do ritmo da escrita, veremos que há uma concordância entre o manuscrito e as ortografias setecentistas.

Em Argote e Feijó, podemos identificar a dimensão sintática, ou seja, os autores demonstram uma preocupação com a delimitação de unidades da escrita, definidas pelo seu papel sintático, por exemplo, quando prescrevem vírgulas antes de pronomes relativos, de conjunções copulativas e disjuntivas, após nominativo absoluto, e para separar substantivos, adjetivos e verbos.

Já quando ressaltam o sentido imperfeito de uma oração, que só se completa com a oração que vem a seguir, após a vírgula, nesse caso os autores das ortografias estão vinculando ao uso da pontuação a dimensão textual, que privilegia a articulação das partes do texto, para garantir a coesão entre elas.

A dimensão fônica, descrita por Chacon (1998) como aquela que assinala pausas e delimita contornos entonacionais na escrita, não foi verificada nas normas de Argote ou de Feijó. Os autores dos compêndios ortográficos não estabelecem vínculo entre as funções da pontuação e as pausas da fala, confirmando resultados de estudos, como o de Rodrigues e Gonçalves (2020), que apontam para o abandono, particularmente no século XVIII, de critérios prosódicos como definidores do emprego da vírgula.

É nesse abandono da dimensão fônica que a pontuação do manuscrito parece alinhar-se às prescrições dos compêndios. O escriba não pontua com vírgulas unidades de escrita delimitadas por recursos gramaticais, como pronomes relativos e conjunções; mas também evita as pontuações prosódicas, mesmo quando o emprego da vírgula diante de pronomes e conjunções se justificaria pela evidente necessidade de pausa para respiração ou entonação, procedimento que facilitaria não só o ato de ler, como o entendimento do trecho.

Como exemplo, recortamos o excerto a seguir, linhas 6 a 10 da edição, composto por trinta palavras, em que o leitor acaba fazendo ao menos uma das necessárias pausas: ou de respiração – para não perder o fôlego,

naturalmente delimitando os advérbios – e/ou de entonação – separando a oração subordinada adverbial consecutiva:

Havendo a Omnipotencia Divina avisado a estes Reinos em o dia primeiro de Novembro proximo pretérito com hũ terromoto taõ funesto que em cinco minutos de tempo arruinou os Templos, ...

Essa(s) pausa(s) favorece(m) a legibilidade²² do trecho. Afinal, a entonação propicia a organização do enunciado, para que o sentido do texto seja apreendido, ou, como explica Feijó, “para não perturbar o sentido do que está escripto”. Mesmo assim, o escrivão não fixa vírgula em nenhum desses intervalos, deixando ao leitor a decisão e a conveniência da pausa, desconsiderando, tanto quanto Argote e Feijó, o critério prosódico como norma para pontuar o texto.

Continuando a análise das ausências de vírgulas no manuscrito setecentista, o escrivão ainda deixa de utilizá-las antes da conjunção aditiva “e”, mas somente em quatro passagens do texto: nas linhas 15, 19, 46 e 53. A falta de vírgula antes da conjunção “e”, na linha 46, é a única que pode ser explicada como um possível “erro” do escrivão ou do copista. No caso das linhas 15, 19 e 53, coincidentemente, as aditivas “e” se posicionam no início da linha, situação que pode ter desfavorecido o emprego da vírgula, ou seja, a separação espacial entre a conjunção e a palavra que a precede, na passagem de uma linha para a outra, pode ter acabado por preencher a lacuna do sinal de pontuação. Também na linha 53, o clítico “e” está ligado à palavra “sobescrevi”, impedindo assim a utilização da vírgula. Da mesma forma, podemos deduzir que na linha 43, onde se lê: *Para o Juiz Vereadores, e Officiaes*, a provável junção das palavras “juiz” e “vereadores”, prática

22 O entendimento de que os sinais de pontuação garantem a legibilidade de um texto tem como base o domínio da atuação da dimensão enunciativa da linguagem (CHACON, 1998), na medida em que cabe aos sinais guiar o leitor a fim de recuperar o sentido pretendido pelo escrevente. (RODRIGUES e GONÇALVES, 2020).

frequente no manuscrito, mas que não pode ser confirmada pela imagem fac-similar, eventualmente impediu a fixação da vírgula. Sendo assim, podemos inferir que nestes três casos não houve discordância do escriba em relação às regras dos compêndios, mas sim conjunturas de escrita manuscrita – como necessidade de mudança de linha e falta de fronteira entre palavras – que impediram a inserção das vírgulas.

Considerações finais

Os estudos linguísticos cujos resultados podem anunciar fatos relevantes sobre a história da língua portuguesa não podem ser prejudicados pela falta de rigor científico das edições. A crítica textual, cujo objetivo primordial é a restituição da forma genuína dos textos, tem contribuído para a recuperação e disponibilização de textos escritos, como patrimônio cultural, e como fontes confiáveis para os mais variados tipos de estudos, apesar das dificuldades encontradas principalmente em relação aos sinais de pontuação, suscetíveis a diferentes tipos de intervenções, intencionais ou não, na transmissão dos textos.

Com a análise dos elementos diplomáticos, codicológicos e paleográficos do manuscrito setecentista, foi possível anunciar suas propriedades filológicas, atribuindo-lhe, dessa forma, autenticidade e genuinidade, para então apresentar a edição fac-símile, um privilégio e um direito de consulta à imagem fotográfica do documento; e a edição semidiplomática, conservadora, fiel ao texto original, e ao mesmo tempo mais apreensível a leitores menos especializados.

Neste estudo, além do importante papel como doutrinas gramaticais representativas do século XVIII, os compêndios ortográficos desempenharam a relevante função de testemunhos diretos da escrita, colaborando para a autenticação do manuscrito como fonte documental segura para os estudos que dele se desenvolverem.

Além disso, Argote e Madureira Feijó se destacam nas questões ortográficas nos anos setecentos ao propor o ensino de língua portuguesa como base para o ensino da língua latina, já que os autores acreditam que as regras do português e as do latim são, em sua maioria, equivalentes.

O estudo linguístico sobre o sistema de emprego das vírgulas no manuscrito setecentista, relacionado às ortografias de Argote e Feijó, coloca luz sobre uma das fases da pontuação na língua portuguesa, revelando práticas de escrita específicas do século XVIII. As regras para a pontuação apresentadas nas duas ortografias e o emprego das vírgulas no manuscrito são fundamentadas sob normatizações sintáticas e textuais – característica quase que exclusiva²³ dessa centúria – já que, tanto nos séculos passados, como nos seguintes, nota-se com frequência a utilização, pelos gramáticos, do critério da necessidade de pausa para respiração no emprego da vírgula. Conforme Rodrigues e Gonçalves (2020, p. 238), no século XVIII, “a associação feita entre pausa na fala e vírgula na escrita já não parece ser mais suficiente para explicar o funcionamento da vírgula”.

Por fim, a partir deste estudo ficam abertas interessantes possibilidades de novas e necessárias pesquisas, tanto de aprofundamento do tema proposto, como de investigações, com base em *corpus* mais consistente e homogêneo, de manuscritos, para se averiguar, por exemplo, possíveis mudanças no modo de emprego de vírgulas pelos escribas entre a primeira e a segunda metade do século XVIII.

23 Rodrigues e Gonçalves (2020), analisando gramáticas dos séculos XVII, XVIII e XIX, concluem que a função prosódica do uso da vírgula só não está presente nos autores do século XVIII. Chacon (1997) discute a percepção de alguns estudiosos – do século XX – de que a pontuação demarca aspectos rítmicos da linguagem.

Referências

ACKEL, A. **Cartas pessoais de pacientes do Sanatório Pinel (1929 - 1944):** um estudo filológico. 2019. 578 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi: 10.11606/D.8.2020.tde-20022020-165247. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-20022020-165247> . Acesso em: 15 jun 2020.

ALMADA, M. Cultura escrita e materialidade: possibilidades interdisciplinares de pesquisa. **Pós:** Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 134 – 147. 2014.

ARGOTE, J. C. de. **Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina.** Lisboa: Oficina da Musica, 1725. Disponível em: <http://purl.pt/10.356> p. Acesso em: 15 jun 2020.

BANZA, A. P.; GONÇALVES, M.F. **Roteiro de história da língua portuguesa.** Coleção Monografias: Évora: Cátedra UNESCO, 2018. ISBN 978-989-99442-6-8.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/22196> . Acesso em: 15 jun 2020.

BELLOTTO, H.L. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos de arquivo.** São Paulo: Arquivo do Estado/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BLECUA, A. **Manual de crítica textual.** Madrid: Ed. Castalia, 1983 [reimpressão: 1990].

CAMBRAIA, C.N. **Introdução à crítica textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARDEIRA, E. **O essencial sobre a história do português.** Lisboa: Editorial Caminho S/A. 2006. ISBN 972-21-1778-5.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 01-16, fev. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100001> . Acesso em: 15 de jun 2020.

COELHO, S.; FONTES, S. Ideias ortográficas de Madureira Feijó e de Soares Barbosa. **Diacrítica**, Braga, v. 28, n. 1, p. 457-477, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de jun 2020.

COSTRINO, A. A transmissão da escrita sobre a retórica de Roma à Corte Carolíngia. Seminário Jornada de retórica. Plataforma Microsoft *Teams*. Realização Grupo ERA. 27 de mai 2020 – 12 às 13:30 h.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 287-314, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757> . Acesso em: 15 jun 2020.

DIAS, E. **De uma página a outra – o reclame em livros manuscritos e impressos dos séculos XVI a XIX**. São Paulo: Miró Editorial, 2018.

FEIJÓ, J. de M. M. **Orthographia, ou arte de escrever; e pronunciar com acerto a língua portugueza**. Lisboa: Na Oficina de Miguel Rodrigues, 1734. Disponível em: <http://purl.pt/13>. Acesso em: 15 jun 2020.

FELIPE, C.V.A.; CHAUVIN, J.P. Bastidores do terremoto de Lisboa, 265 anos depois **Jornal da USP**. São Paulo, 12/06/2020 Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=328861>. Acesso em: 15 de jun 2020.

FERREIRA, P. T. Filologia como curadoria: o caso Pessoa. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 231-262, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v18i2p231-262>. Acesso em: 15 jun 2020.

LARA, S.H. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7953>. Acesso em: 15 jun 2020.

LEITE, M. Q. A construção da norma linguística na gramática do século XVIII – **Alfa, Revista de Linguística (São José do Rio Preto)** ISSN 1981-5794 - vol. 55, n. 2, Dez 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942011000200014> . Acesso em: 15 jun 2020.

LOSE, A. D. Edições de documentos históricos: a quem interessam? a quem se destinam?. **Revista da ABRALIN**, v. 16, n. 2, 26 abr 2017.

MAGALHÃES, J. Escrita e Municipalismo na transição do Brasil-colônia e na ideação do Brasil independente. **Revista de História Regional** v. 19 n. 2; 298-311, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.19i2.0003>. Acesso em: 15 jun 2020.

MARCOTULIO, L. L.; LOPES, C. R. S; BASTOS, M. J. M. & OLIVEIRA, T. L. O. (Orgs.) **Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval**. São Paulo: Parábola, 2018.

MENDES, M. G.; AMBROSILI, S. S. **Crítica textual: volume 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015. 198. ISBN: 978-85-458-0002-6

NOGUEIRA, A.R.; BELLOTTO, H.L.; HUTTER, LM. **Catálogo dos manuscritos Coleção Alberto Lamego**. 2ª. ed. São Paulo: IEB. EDUSP; 2002

PETRUCCI, A. Scrittura e libro nell'Italia altomedievale, il sesto secolo. **Studi Medievali** n. 10 vol. 1, 1970, p. 157-213.

RENOVATO, J. A reinvenção da vírgula – **Jornal da USP**, São Paulo, 28 ago 2019. Disponível em: jornal.usp.br/?p=268069. Acesso em: 15 jun 2020.

RODRIGUES, A. A. **Funções da pontuação em construções relativas no português clássico: usos e normas**. 2020, 144 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

RODRIGUES, A. A.; GONÇALVES, M. F. (2020). "Que cousa he virgula?": a mudança nas funções da vírgula em doutrinas gramaticais do século XVII ao XIX. **LaborHistórico**, 6(1), 225-245. doi: <https://doi.org/10.24206/lh.v6i1.31955>.

RUSSEL-WOOD, A J. R. Governantes e agentes. In: Bethencourt, Francisco & Chaudhuri, Kirti (dir.). **História da expansão portuguesa**. Vol. 3 O Brasil na balança do Império (1697-1808). Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. Páginas 169-192.

SAID, E.W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. ISBN 978-85-8086-545-5.

SANSIVIERO, M.T. C. et al. Inventário do sapateiro Damião Simões: um estudo físico químico do documento mais antigo do estado de São Paulo. **Quim. Nova**, Vol. XY, No. 00, 1-8, 200_ Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170426> . Acesso em: 15 jun 2020.

SOUSA, M. D. de. **Grammatica Portugueza**. Coimbra: Na Real Imprensa da Universidade, 1804. Disponível em: <http://purl.pt/17363>. Acesso em: 15 jun 2020.

SOUTO-MAIOR, F. F. C. **Ortographia Portugueza ou regras para escrever certo, ordenadas para uso de quem se quizer applicar**. Lisboa, por Francisco Luís Ameno, 1783.

SPINA, S. **Normas gerais para os trabalhos de grau – um breviário para o estudante de pós-graduação**. 4^a. edição revisada. São Paulo, Ateliê Editorial – 2003.

TELLES, C. M.; DA GAMA, A. R. Perspectivas da filologia textual. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-6, 29 fev. 2016.

VASCONCELOS, C. A; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Contribuição da filologia e da crítica textual para o estudo de documentos manuscritos de Paranaguá. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 335-356, jan. 2012. ISSN 2237-4876. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n1p335>.

Ethos e pathos - a mise en scène em capa da IstoÉ a serviço do espetacular

Ethos and pathos - the mise en scène on the cover of the magazine IstoÉ at the service of the spectacular

Ilana da Silva Rebello*

RESUMO

Este trabalho, tendo como escopo teórico principal a Semiologia de Análise do Discurso, do pesquisador Patrick Charaudeau, analisa uma capa da revista IstoÉ, a fim de verificar a construção que o Eu-comunicante faz da pessoa política semiotizada, a partir da combinação entre textos verbal e não verbal. A capa analisada é a do dia 30 de agosto de 2019, que associa o presidente Bolsonaro a um antigo imperador de Roma, o Nero. Objetiva-se identificar a construção que o Eu-comunicante faz da pessoa política semiotizada na capa. Com isso, verifica-se se a revista reforça ou refuta a imagem (*ethos*) normalmente construída pelo político retratado. Além disso, para fazer com que o interlocutor não apenas seja leitor de banca, mas que, efetivamente, compre a revista, a IstoÉ, dentre várias estratégias, pode apelar para o estado emocional (efeitos de *pathos*), valendo-se de três atitudes – a polêmica, a sedução e a dramatização. Nesse sentido, pelo viés da Análise do Discurso, pretende-se analisar a emoção a partir dos efeitos visados pela instância de comunicação. A análise inicial revela que não há isenção ao transformar o acontecimento bruto em acontecimento semiotizado e, por isso, já interpretado.

Palavras-chave: Semiologia; *Ethos*; *Pathos*; Capa de revista.

Recebido em 10 de junho de 2020.

Aceito em 13 de novembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.458>

*Universidade Federal Fluminense, ilanarebello1979@gmail.com, orcid.org/0000-0002-3032-604

ABSTRACT

This paper, having as its main theoretical scope the Semiolinguistics of Discourse Analysis, created by Patrick Charaudeau, analyses a cover of *IstoÉ* magazine, in order to verify the way the “communicating self” constructs the semiotized political person, articulating both verbal and nonverbal texts. The magazine cover analysed is that of the 30th August 2019 edition, which associates President Bolsonaro with a former emperor of Rome, Nero. The objective is to identify the construction that the “communicating self” makes of the semiotized political person on the cover. Thus, it is observed whether the “communication self”, as representative of the magazine, reinforces or refutes the image (*ethos*) normally constructed by the political person portrayed. Moreover, in order to have the interlocutor not only as a newsstand reader, but an effective buyer and assiduous reader of the issue as well, *IstoÉ*, among various strategies, can appeal to the emotional state (*pathos* effects), using three attitudes – polemic, seduction and dramatization. In this sense, we intend to analyse, through Discourse Analysis bias, the emotion from the intended effects. The initial analysis reveals that there is no impartiality in transforming a gross event into a semiotized one and, therefore, already interpreted from the speaker’s point of view.

Keywords: Semiolinguistics; *Ethos*; *Pathos*; Magazine cover.

Introdução

Cada vez mais, no meio midiático, torna-se imperativo destacar-se diante dos concorrentes. Não é suficiente só informar, é preciso que o fato seja semiotizado a fim de captar a atenção do leitor e levá-lo à compra, neste caso, em específico, da revista.

O ato de linguagem, tal como definido por Charaudeau (2008), é uma encenação e mesmo as mídias que se autointitulam informativas recorrem a estratégias que visam não apenas a “fazer saber” (transmitir um saber a quem se presume não possui-lo), mas também a “fazer crer” (levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro ou possivelmente verdadeiro) e a “fazer sentir” (provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável).

Nesse sentido, com o intuito de mostrar que não apenas a visada “fazer saber” é utilizada, este trabalho analisa uma capa da revista *IstoÉ*, focando o estudo na imagem que a revista pretende reforçar do político retratado e no efeito emocional (*pathos*) que se pretende provocar no interlocutor.

1. A Semiologia

A Semiologia é uma teoria de Análise do Discurso, criada pelo professor Patrick Charaudeau. O nome da teoria evidencia que a construção do sentido se faz por meio de uma relação forma-sentido, em diferentes sistemas semiológicos, e que o material de análise é oriundo das línguas naturais. (CHARAUDEAU, 1995, p. 98)

De acordo com a Teoria Semiológica, o ato de linguagem é uma *mise en scène*. Nessa encenação,

o sentido que nasce de todo ato de linguagem [é] o resultado do encontro entre um sujeito que enuncia e outro que interpreta, cada qual agindo em função daquilo que imagina do outro, [...] a identidade desses sujeitos não é nada mais que a imagem co-construída que resulta desse encontro. Assim, cada um é para o outro apenas uma imagem.

[...] várias máscaras são possíveis, e, portanto, várias identidades são possíveis: mudamos a situação de troca, substituímos as máscaras. [...] (CHARAUDEAU, 2006b, Prólogo).

Assim, em cada situação de comunicação, participam desse jogo de máscaras, no mínimo, quatro sujeitos, sendo dois externos, de “carne e osso”, responsáveis pela produção e interpretação do texto, e dois internos, “criados”, responsáveis por colocar em cena a *mise en scène*. Os sujeitos “externos”, parceiros, do circuito do FAZER, são o EUc (Eu-comunicante) e o TUi (Tu-interpretante) e os sujeitos “internos”, protagonistas, do circuito do DIZER, o EUe (Eu-enunciador) e o TUD (Tu-destinatário).

No encontro dialético entre parceiros e protagonistas, alguns dados precisam ser levados em consideração, como a identidade dos parceiros (quem fala a quem?), a finalidade (qual objetivo?), o propósito (do que se trata?) e o dispositivo (que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que canal de comunicação é utilizado?)

Em relação à identidade, Charaudeau (2009, n.p.) chama a atenção para o fato de que

é somente ao perceber o outro como diferente, que pode nascer, no sujeito, sua consciência identitária. A percepção da diferença do outro constitui de início a prova de sua própria identidade, que passa então a “ser o que não é o outro”. A partir daí, a consciência de si mesmo existe na proporção da consciência que se tem da existência do outro. Quanto mais forte é a consciência do outro, mais fortemente se constrói a sua própria consciência identitária. É o que se chama de *principio de alteridade*.

Então, é a partir do encontro com o outro que o sujeito constrói a sua identidade social, uma significação convencionada e estabilizada nas práticas sociais. Um parceiro pode ter muitas identidades sociais, que emergem em cada contato comunicativo, dependendo da situação de comunicação. Por exemplo, um jornalista mostra essa identidade quando desempenha a função. No entanto, em outros contextos, pode desempenhar outras funções – pai, marido, filho e, com isso, identidades diferentes serão evidenciadas.

Dentro da prática de linguagem, além da identidade social, o parceiro (*EUc*) projeta no protagonista (*EUe*) uma outra identidade, a discursiva. Daí a metáfora do ato de linguagem como encenação. Isso significa dizer que, enquanto ser de “carne e osso”, o sujeito é um parceiro que desempenha uma identidade social, em função de um reconhecimento institucional ou de uma posição de poder, por exemplo. Ao vestir essa identidade, o parceiro passa a protagonista, no momento em que desempenha, no circuito do DIZER, como se estivesse em um palco e mostra uma outra identidade, a discursiva, que, de acordo com Charaudeau (2009, n.p.), “tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante para responder à questão: ‘Estou aqui para falar como?’”

O sujeito constrói uma imagem no discurso, no circuito do DIZER. Amossy (2014, p. 9) reforça essa ideia quando afirma que

todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça o autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de si.

A junção da identidade social com a identidade discursiva resulta no *ethos* (CHARAUDEAU, 2006b, p. 215), que veremos mais à frente, e pode intensificar o poder de persuasão do *EUC* sobre o *TU*.

Além da identidade, outro dado que precisa ser levado em consideração no ato de comunicação é a finalidade que, Charaudeau (2004, n.p.), chama de visada discursiva. Corresponde à intencionalidade psicossociodiscursiva do *EUC*. De acordo com Charaudeau (2006a, p. 69), todo ato de linguagem é ordenado em função de um objetivo, por exemplo, “fazer fazer” (levar o outro a agir de uma determinada maneira), “fazer saber” (transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo), “fazer crer” (levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro ou possivelmente verdadeiro) e “fazer sentir” (provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável).

Na capa que analisaremos neste artigo, veremos que cada situação comunicativa seleciona uma ou várias visadas, porém uma é dominante, de modo que será a que determinará a expectativa do contrato comunicacional. Além disso, há uma estreita ligação entre as visadas e as estratégias discursivas, tendo em vista que estas são os procedimentos utilizados pelo *EUC* para alcançar os objetivos pensados ao colocar no palco o texto.

No próximo tópico, abordaremos a patemização, compreendida como uma das estratégias utilizadas pelo parceiro que detém a iniciativa do ato de comunicação, a fim de influenciar o comportamento do *TU*. Além disso, veremos como a imagem construída pelo *EUC* do referente pode direcionar a interpretação dos fatos. Qual imagem a revista quer que o leitor creia a respeito do ser semiotizado?

2. *Pathos e ethos* – estratégias na semiotização de mundo

Por meio do processo de *semiotização de mundo*, o Eu-comunicante tem por objetivo transformar um mundo bruto em um mundo significado (processo de transformação), a partir de seus propósitos, para um Tu-interpretante (processo de transação).

Em relação ao texto jornalístico, Charaudeau (2006a, p. 256) afirma que

[...] o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora o acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso [...]

Isso significa dizer, por exemplo, que a notícia que chega ao *TUi* já não é mais o acontecimento bruto, mas o fato interpretado a partir da subjetividade do *EUc* e do veículo para o qual ele trabalha. Não se transmite o que acontece, mas o que se quer. Isto posto,

a ideologia do “mostrar a qualquer preço”, do “tornar visível o invisível” e do “selecionar o que é o mais surpreendente” [...] faz com que se construa uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias, mas bem afastada de um reflexo fiel. (CHARAUDEAU, 2006a, p. 919)

Dessa forma, para realizar o *processo de transformação*, o sujeito utiliza algumas operações: *identificação* (identidades nominais), *qualificação* (identidades descritivas), *ação* (identidades narrativas) e *causação* (os seres agem em razão de certos motivos). Esse processo é feito a partir de categorias linguísticas que nomeiam, qualificam, estabelecem relações etc., a fim de que um acontecimento bruto seja significado e, portanto, já interpretado, para o sujeito interpretante. Já para o *processo de transação*, o sujeito depende de algumas condições, apontadas por Charaudeau (2007a, p. 15): de *legitimidade* (princípio de *alteridade* – todo processo de comunicação pressupõe uma interação entre um *eu* que fala, um *tu* que escuta e um *ele* de quem se fala), de *credibilidade* (princípio de *pertinência* – para que a mensagem seja entendida, é necessário que os elementos envolvidos tenham um saber comum acerca do que se fala) e de *captação* (princípio de *influência* – cada um dos elementos

ligados pelo ato de comunicação procura influenciar o comportamento do outro e de *regulação* – os elementos do ato de comunicação devem buscar um equilíbrio, uma troca de informações), para realizar finalmente um texto.

Legitimação não é o mesmo que legitimidade. Esta é uma conquista atribuída antecipadamente pela situação de comunicação. Por exemplo, um jornalista tem legitimidade para escrever uma matéria para a revista para a qual foi contratado. No entanto, precisa conquistar credibilidade por meio de estratégias, no circuito do DIZER, que demonstrem que está apto a desempenhar a determinada identidade social.

Diante da necessidade de vender e fidelizar leitores, a revista procura legitimar-se a partir da projeção de um *ethos* sério, imparcial, que prova aquilo que diz.

O *ethos*, segundo Aristóteles (2007), relaciona-se ao caráter e à credibilidade do orador. Além do *ethos*, o filósofo aponta mais duas bases fundamentais da retórica – o *pathos* – a “inserção da audiência em determinado estado psicológico” e o *logos* – relacionado às comprovações dadas nos termos do próprio discurso. (ARISTÓTELES, 2007, p. 23).

Como são muitas as noções acerca do *ethos*, tendo por objetivo tratar desse conceito num quadro de análise do discurso, Maingueneau (2015, p. 17) apresenta as seguintes questões: (I) o *ethos* é construído por meio do discurso, logo, não é uma imagem do locutor exterior à sua fala; (II) o *ethos* é um processo de influência sobre o outro; (III) o *ethos* é uma imagem socialmente avaliada, que não pode ser apreendida fora de uma situação de comunicação.

Assim, correlacionando a visão de Maingueneau à teoria Semiolinguística dos sujeitos, o *ethos* é construído pelo parceiro (*EUc*), no momento em que coloca em cena o seu “outro eu”, o protagonista (*EUe*). Do outro lado, o parceiro *TUi*, apoiado em sua experiência, em seus conhecimentos, procura reconhecer a máscara ou as múltiplas máscaras que o *EUc*, no papel do *EUe*, assume na sua prática languageira, como explicitado na figura a seguir.

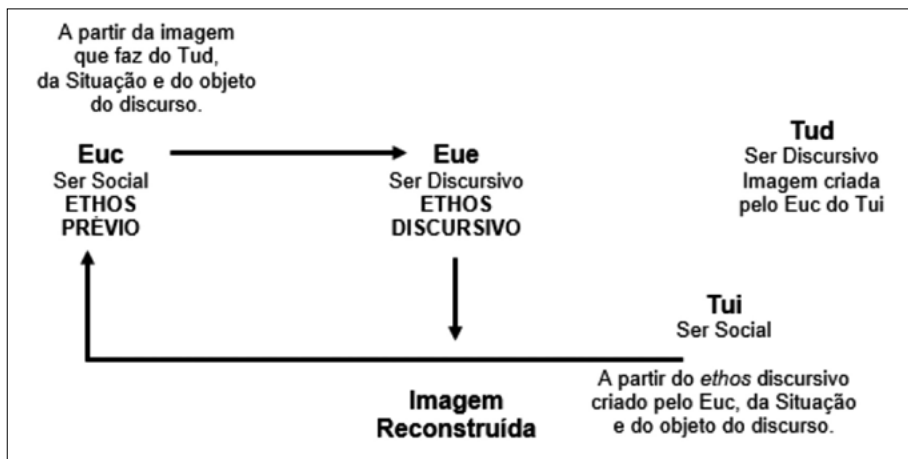


Figura 1. A construção do *ethos*

Fonte: Criação nossa, a partir de Adam (2014, p. 108)

Assim, Charaudeau (2006b), levando em consideração a presença de um *ethos* prévio, atrelado à identidade social, preexistente ao discurso, e o *ethos* discursivo, atrelado à identidade discursiva, que se constrói a partir do discurso, enfatiza que para tratar do *ethos* é preciso considerar esses dois aspectos, já que

de fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados pré-existentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem. (CHARAUDEAU, *ibid*, p. 115)

É importante ressaltar que a noção de *ethos*, sobretudo o coletivo, passa pela noção de representações sociais – “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui

para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22), o que faz com que os sujeitos não exteriorizem outra realidade além da elaborada pelas representações que circulam socialmente.

Neste trabalho, não temos por objetivo analisar a imagem que o *EUc* projeta de si mesmo (o *ethos*) e nem a que o *TU* faz desse *EUc*. Pretendemos identificar a construção que o *EUc* faz do ser (pessoa política) semiotizada na capa, a partir do *ethos* que esse político normalmente faz de si, a fim de provocar determinados efeitos patêmicos.

Assim, dando continuidade às estratégias, além da legitimação que leva à construção de um *ethos* positivo ou negativo, o *EUc* pode adotar estratégias de credibilidade (por meio das atitudes de *neutralidade*, de *distanciamento* e de *engajamento*) e de captação (por meio das atitudes de *polêmica*, de *sedução* e de *dramatização*).

As atitudes de neutralidade, de distanciamento e de engajamento são utilizadas para tornar o texto credível. Por exemplo, por meio da atitude de *neutralidade*, o *EUc* procura, no circuito do DIZER, no papel de *EUe*, produzir um texto objetivo e imparcial. Essa atitude é percebida na revista quando o jornalista insere, no texto, dados estatísticos, entrevistas, depoimentos, atribuindo ao outro a responsabilidade pelo dizer.

Na atitude de *distanciamento*, muito próxima da atitude de neutralidade, o sujeito procura colocar em cena uma identidade discursiva própria de um especialista quando analisa um fato, de forma fria e controlada e, na terceira e última atitude da estratégia de credibilidade, a de *engajamento*, o sujeito explicita o seu ponto de vista ou da empresa para a qual trabalha.

Além das estratégias de legitimidade e de credibilidade, o sujeito pode empregar, em seu projeto de texto, três diferentes atitudes de captação, apelando para o estado emocional (efeitos de *pathos*), com o objetivo de captar a atenção do leitor, mexendo com os seus sentimentos.

Pela ótica da Semiologia, estuda-se a emoção pelos efeitos visados, já que não é possível verificar a sua efetivação no outro. O objetivo é “estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser colocada”

(Charaudeau, 2010, p. 27). Daí Charaudeau (ibid., p. 28) preferir os termos “‘pathos’, ‘patêmico’ e ‘patemização’, ao de emoção” e estudar os efeitos de *pathos* a partir de categorias pathêmicas, distribuídas em quatro grandes grupos de tópicos: a tópica da “dor” e seu oposto, a “alegria”; a tópica da “angústia” e seu oposto, a “esperança”; a tópica da “antipatia” e o seu oposto, a “simpatia”; a tópica da “repulsa” e seu oposto, a “atração” e

cada uma dessas tópicos era [é] definida em termos de *cenário* e de *figura* (tristeza-sofrimento/contentamento-satisfação; medo-terror/confiança-apelo; cólera-aversão/benevolência-compaixão) marcando um *lugar* (adesão/distância) do telespectador. (Charaudeau, 2007b, p. 243).

Nesse sentido, a patemização pode estar presente em qualquer *mise en scène*, de forma explícita ou implícita, já que, em muitas situações, pode haver um Eu-comunicante intencionado, a partir de seus valores e das representações que circulam em sociedade, a afetar um Tu-interpretante.

Dessa forma, as três atitudes da estratégia de captação apelam para a emoção. Na primeira atitude, a polêmica, o Eu-enunciador coloca o tema em debate. Na segunda, a *sedução*, o Eu-enunciador procura conquistar/seduzir o leitor. E na terceira e última, a *dramatização*, o Eu-enunciador descreve fatos e dramas da vida ou transforma a vida num espetáculo.

As três estratégias e suas respectivas atitudes, normalmente, são utilizadas em capas de revista, mesmo naquelas que se autointitulam informativas, pois, como afirma Charaudeau (2006a, p. 72), “a instância de produção teria, então, um duplo papel: de fornecedor de informação, pois deve fazer saber, e de propulsor do desejo de consumir as informações, pois deve captar seu público”, como veremos com mais detalhes a seguir.

3. “BOLSONERO”: signos verbais e visuais em análise

Para este trabalho, analisaremos a edição de 30 de agosto de 2019 da revista IstoÉ.

Aproveitando a temporada de queimadas na Amazônia, a revista associa o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, a um imperador que Roma teve, o Nero. Critica-se a política do presidente que, segundo a revista, é uma “retórica incendiária e antiambiental” que destrói a imagem do país no exterior.



Figura 2. Revista IstoÉ, edição n°2592, 30/08/2019.

Fonte: <<https://istoe.com.br/edicao/2592/>>. Acesso em 22/08/2019.

A revista traz como título principal “BOLSONERO”, fazendo a junção dos nomes “Bolsonaro” e “Nero”. No subtítulo, lê-se: “Ao adotar políticas que estimulam a devastação da Amazônia e zombar da mulher do presidente da França, Brigitte Macron, Bolsonaro ultrapassa os limites da civilidade e arruína a imagem do País no exterior”. Sobre o logo da revista, há uma

faixa destacada em vermelho em que se lê: #Desculpa Brigitte. E, dentro da revista, a matéria principal referente à capa tem como manchete: “Bolsonaro queima o Brasil para o mundo”. Essa última manchete pode ser interpretada como Bolsonaro (I) sendo o responsável pelas queimadas na Amazônia e (II) destruindo a imagem do país para o mundo.

Ainda na capa, há outros títulos secundários, que são pequenos excertos de uma entrevista do ex-presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, à revista, em que se critica o atual presidente: “Estamos vendo a volta de um tipo de monarquia” e “O presidente não tem postura de estadista”.

A capa, com cores bem chamativas, dramatiza o acontecimento bruto, despertando a atenção do leitor. Quanto mais apelativa, mais chance a revista terá de levar o leitor à compra da edição. A *hashtag* da faixa sobre o *logo*, sinal muito utilizado nas redes sociais em chamadas de protestos, mostra uma revista também protestando. É um pedido de desculpa à esposa do presidente da França e, ao mesmo tempo, uma crítica à atitude de Bolsonaro, acusado pelo *EUC* de ultrapassar os “limites da civilidade”.

O acontecimento bruto – políticas que estimulam a devastação da Amazônia e o episódio em que o líder do Brasil zomba da esposa do presidente da França – então, é semiotizado pelo *EUC*, a partir de uma capa apelativa, em que Bolsonaro é comparado a um imperador de Roma, o Nero.

Nero ficou conhecido na história pela sua tirania e pelo seu autoritarismo. Para reafirmar o seu poder, ordenou um incêndio criminoso em Roma, no trágico 18 de julho do ano 64 d.C. Enquanto Roma queimava, Nero tocava sua harpa.

A revista, ao comparar o atual presidente a Nero, vai de encontro ao *ethos* que Bolsonaro tentou e ainda tenta construir na sua jornada política, como um homem de caráter, sério, virtuoso, competente, inteligente, humano, enfim, o verdadeiro chefe de uma nação. Além disso, a imagem do presidente sorrindo, de costas para as chamas, como se não estivesse preocupado com o fogo, pode despertar no leitor um sentimento de insegurança, medo e, ao mesmo tempo, de revolta.

Assim, a voz que fala nessa capa mostra-se explicitamente contra o poder vigente. O *Eu* apresenta uma identidade discursiva parcial, construída por meio das estratégias de *legitimação*, de *credibilidade* e de *captação*.

Por mais que a IstoÉ procure legitimar-se como uma revista comprometida com a verdade dos fatos, isenta de subjetividades, constrói uma imagem de si, um *ethos* de uma revista parcial, que faz do acontecimento um verdadeiro espetáculo. A revista comenta os fatos da semana e, por isso, mostra-se opinativa. Não há neutralidade e distanciamento. Toda a composição – cores, tamanho de letras, escolha lexical – mostra um Eu-enunciador totalmente engajado com o dizer. Ao propor uma capa tão expressiva, a revista espetaculariza a situação e mostra uma visão subjetiva, carregada de ideologia.

A cor amarela, ao mesmo tempo que carrega uma simbologia positiva de fertilidade, riqueza, também é associada à negatividade. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 42), nas tradições do teatro de Pequim, “os atores se maquilam de amarelo para indicar a crueldade, a dissimulação, o cinismo”. E, de acordo com Guimarães (2004, p. 89),

[...] em várias culturas, vamos encontrar o amarelo relacionado à loucura, à mentira e à traição. É também a cor dos excluídos e dos reprovados: a cor imposta aos judeus (a estrela de Davi, amarela, que eram obrigados a aplicar nas roupas) e aos condenados pela Inquisição (o hábito amarelo que eram obrigados a usar publicamente). [...]

Assim, o amarelo, na capa, está presente no *logo* “IstoÉ” e no nome do imperador conhecido pela sua tirania e insensatez, “Nero”. Nesse sentido, destacar em amarelo apenas o nome do imperador e o *logo* da revista, é como se o Eu-enunciador dissesse “Isto (Bolsonaro) é Nero”, o que também pode ser ratificado com um dos títulos secundários, quando se afirma que “Estamos vendo a volta de um tipo de monarquia”. Chamar alguém de Nero é mais que nomear, é qualificar, em função de toda realidade negativa a que o nome é associado.

A relação pragmática - efeitos que os signos produzem no sujeito interpretante - entre texto verbal e não verbal é o que Santaella (2012) chama de *denominação* ou *etiquetamento* - a palavra designa o referente ou a pessoa mostrada na imagem. Se a capa expusesse apenas o texto não verbal, por meio do conhecimento de mundo e enciclopédico, o leitor seria capaz de perceber a associação do atual presidente a Nero.

Dessa forma, a capa é a embalagem da revista. É o primeiro elemento e, às vezes, o único, a que, normalmente, o leitor tem acesso e uma boa imagem será sempre importante, tendo em vista que poderá prender ou não a atenção do leitor. Além disso, a capa direciona o olhar do leitor para determinados aspectos, influenciando a interpretação. Segundo Scalzo (2011, p. 69),

quando alguém olha para uma página de revista, a primeira coisa que vê são as fotografias. Antes de ler qualquer palavra, é a fotografia que vai prendê-lo àquela página ou não. Fotos provocam reações emocionais, convidam a mergulhar em um assunto, a entrar em uma matéria. [...] Elas devem exercitar, entreter, surpreender, informar, comunicar ideias ou ajudar o leitor a entender a matéria. [...].

As imagens utilizadas nas capas, mesmo quando não são fotografias, objetivam chamar a atenção e, por serem criadas, a possibilidade de manipulação do conteúdo é ainda maior.

Ao associar Bolsonaro a Nero, a revista mostra total engajamento com o que enuncia. O Eu-comunicante provoca uma interação entre o sentido das duas realidades evocadas, o que permite, por sua vez, a construção de um terceiro sentido para a capa. Além disso, com o jogo de cores, imagens editadas e efeitos gráficos, a revista tenta *seduzir* o destinatário para adquirir um exemplar e tornar-se um leitor assíduo.

Assim,

toda imagem tem um poder de evocação variável que depende daquele que a recebe, pois é interpretada em relação com outras imagens e

relatos mobilizados por cada um. Assim, o valor dito referencial da imagem, o *valor de substituição* da realidade empírica, é enviesado desde a origem, pelo fato de uma construção que depende de um jogo de intertextualidade, jogo que lhe confere uma significação plural, jamais unívoca. (CHARAUDEAU, 2006a, p. 246)

Nesse sentido, apesar de a imagem da capa analisada aqui estabelecer uma relação com a realidade, não representa pura e simplesmente a realidade. Na capa, faz-se uma analogia entre Bolsonaro e Nero, no contexto dos incêndios da Amazônia. O texto não verbal posto em cena é fruto de uma construção, visando a captação do leitor, por meio da dramatização do acontecimento.

Nessa perspectiva, ainda segundo Charaudeau (2006a, p. 92),

[...] o contrato de informação midiática é, em seu fundamento, marcado pela contradição: finalidade de fazer saber, que deve buscar um grau zero de espetacularização da informação, para satisfazer o princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, que deve fazer escolhas estratégicas apropriadas à encenação da informação para satisfazer o princípio de emoção ao produzir efeitos de dramatização. [...]

Uma imagem apresenta uma mensagem denotada, que procura imitar o real e outra conotada, fruto de escolhas, edições. Segundo Joly (2012, p. 60),

quem já fabricou qualquer imagem sabe disso, mesmo com relação a tirar a fotografia mais comum. Fazer uma imagem é primeiro olhar, escolher, aprender. Não se trata “da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo”, que tomará forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós (...)

Assim, quando o *EUc* da revista, compósito – jornalista, fotógrafo, editor chefe, diagramador etc., resolveu semiotizar o acontecimento, por meio da imagem de Bolsonaro fazendo referência ao imperador Nero, dá mostra das suas escolhas, da sua maneira de apreender o mundo. O *EUe* que encena o

texto mostra-se contrário ao atual cenário político brasileiro e vai de encontro ao *ethos* que o político diz construir, e pode estar visando produzir, no Tu-interpretante, efeito patêmico de medo e revolta.

O leitor precisa “controlar” a emoção, adquirir a edição e ler a notícia criticamente, sabendo que as mídias informam não porque estão a serviço do cidadão, mas porque são empresas e, como tal, visam ao lucro. E, nesse contexto, a informação é a mercadoria de troca.

Para finalizar

Pela análise empreendida, percebe-se que, na capa em foco, a IstoÉ não se mostra objetiva¹, pois transmite uma informação, direcionando a interpretação. Ao invés de noticiar que Bolsonaro estava adotando políticas que estimulavam a devastação da Amazônia e que, quando zombou da mulher do presidente da França, Brigitte Macron, ultrapassou os limites da civilidade e, com isso, destruía a imagem do País no exterior, a revista estabelece associações entre a imagem de Nero e a de Bolsonaro, o que torna a capa muito mais apelativa e intensifica as características que se quer atribuir ao presidente.

Além disso, a capa, ao evocar duas realidades, por meio dos signos verbais e imagéticos, refuta a imagem que Bolsonaro diz ser e reforça o real *ethos* que é construído pelo presidente na sua vida política. O *ethos* é a imagem que um *EU* constrói para si. Dessa forma, o que a revista faz não é construir um *ethos* para o presidente, mas uma imagem, como se o *EUc* pudesse construir também um *ethos* do *TUi*, a partir das representações sociais.

1 Objetividade entendida aqui como ausência de subjetividade, mesmo sabendo que tal atitude é quase impossível, tendo em vista que o texto é o projeto de um eu, inserido em uma coletividade, e que tem, em princípio, uma determinada visada. Segundo Charaudeau (2006a, p. 59), “as únicas informações que se aproximam do grau zero, entendido este como ausência de todo implícito e de todo valor de crença, o que seria característico da informação puramente factual, são aquelas que se encontram nas páginas de anúncios dos jornais: os programas dos cinemas, dos teatros e de outras manifestações culturais; as farmácias de plantão, os diversos anúncios classificados etc.

A imagem construída, nesse sentido, é opaca, tendo em vista que obriga o *TUi* a fazer inferências, e pode provocar efeitos patêmicos, pois quem quer um tirano no poder?

Assim, retomando o título deste trabalho, na capa, o embate entre o *ethos* pretendido por Bolsonaro e a imagem do referente construída pelo *EUC*, e os efeitos de *pathos* pretendidos também pelo *EUC*, promovem uma *mise en scène* a serviço do espetacular.

Referências

ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2014, p. 93-117.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2014.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. (Orgs.) **As emoções no discurso**. Vol. 2. São Paulo: Mercado Letras, 2010, p. 23-56.

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

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 11-29.

_____. Pathos e discurso político. In: MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, Willim; MENDES, Emília. (Orgs.) **As emoções no discurso**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 240-251.

_____. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **Discurso Político**: São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia Machado; MELLO, Renato de. (Orgs.) **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004, p. 13-42. Disponível em<<http://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html>>.

_____. Une analyse sémiolinguistique du discours. In: **Revue Langages 117**. Paris: Larousse, Mars, 1995, p. 97-111.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Notas que (trans)bordam um arquivo a conhecer¹

Notes that transgress: an archive to know

Vanise Medeiros*
Raphael Mendes**

RESUMO

O século XIX constituiu-se como um período importante para o entendimento da historicidade da língua em solo brasileiro. Ancorado no campo teórico da História das Ideias Linguísticas (Auroux) na relação com a da Análise do Discurso (Pêcheux, Orlandi), neste artigo, tem-se como objetivo dar a saber da composição de um arquivo construído a partir das notas de rodapé de Alencar em dois de seus romances, *O Guarani e Iracema*, totalizando 202 entradas. As notas, sobre palavras e expressões, dizem respeito à língua e funcionam como verbetes. Nossa posição é a de que as notas de rodapé de Alencar se inscrevem na intensa produção de vocabulários do século XIX no Brasil, não apenas como listagens de palavras, mas no exaustivo trabalho daquele que captura, descreve e interpreta. Tal arquivo irá permitir estudos diversos sobre a língua no século XIX bem como possibilitará uma reflexão sobre o lugar do escritor na gramatização da língua em solo brasileiro.

Palavras-chave: arquivo, léxico, século XIX, Alencar.

Recebido em 30 de maio de 2020.

Aceito em 28 de agosto de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.442>

*Universidade Federal Fluminense, Faperj, CNPq, vanisegm@yahoo.com.br,
<http://orcid.org/0000-0002-6998-9377>

**Universidade Federal Fluminense, raphael_mendes@live.com,
<https://orcid.org/0000-0002-7256-0707>

1 Este artigo decorre dos projetos Faperj CNE (Proc. n.o E-26/211.459/2019), CNPq (PQ, Proc. 305428/2018-7) e do projeto de Iniciação Científica PIBIC/UFF.

ABSTRACT

The 19th century is an important period for understanding the historicity of the language on Brazilian soil. Anchored in the theoretical field of the History of Linguistic Ideas (Auroux) in relation to that of Discourse Analysis (Pêcheux, Orlandi), in this article, we aim to inform about the composition of an archive built from the footnotes of Alencar in two of his novels, *O Guarani* and *Iracema*, totaling 202 entries. These notes, on words and expressions, refer to the language and act as entries. Our position is that Alencar's notes are part of the intense production of vocabularies of the 19th century in Brazil, not only as word lists, but in the exhaustive work of the one who captures, describes and interprets them. This archive will allow different studies on the language in the 19th century, as well as work on reflections on the writer's place in the grammatization of the language on Brazilian soil.

Keywords: archive, lexicon, 19th century, Alencar.

*Observar a história dos documentos,
os percursos que eles realizam,
leva a compreender melhor a
produção do conhecimento.*

NUNES, 2008

1. Breves palavras acerca do arquivo

“Um arquivo nunca é dado a priori”, nos lembra Guilhaumou e Maldidier (1997, p. 163) ao tratar, dentre outros aspectos pertinentes ao arquivo, daquele que diz respeito à leitura. Ler um arquivo, seguindo com tais autores, não decorre de uma suposta transparência dos documentos, mas de procedimentos de leitura, ou, dito de outro modo, um arquivo se constrói a partir dos dispositivos de leitura dos pesquisadores, afinal, um “arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.”(idem, p. 163). O presente artigo tem seu germen a partir de projetos que conjugam leitura e composição de arquivos. Por um lado, procede de leituras de textos literários do século XIX que apresentam saberes sobre língua em suas margens – o que,

como já dito em outros trabalhos (MEDEIROS, 2017), configura um arquivo de leitura sobre língua no século XIX –; por outro lado, propõe a construção de arquivos de língua a partir de tais margens. Uma construção que, importa salientar, também pressupõe gestos teóricos e analíticos de leitura.

A perigrafia no século XIX é rica e consistente: são muitas as advertências, cartas e dedicatórias, notas ao final ou ao pé de página; são numerosos os prólogos e posfácios; são diversas as revisões com alterações e comentários do autor. Nesse diversificado material que se apresenta nas bordas dos textos se lê sobre Brasil; nele se discute sobre literatura, língua, história, para ficarmos com três dos campos deveras presentes; nele se acena para o passado e para o devir. Não passam incólumes; são relevantes para a história do conhecimento literário, social, cultural, e, para ficar com nosso interesse aqui, das línguas.

Neste artigo, temos como objetivo dar a saber da composição de um arquivo, composto a partir das notas de alguns romances indianistas de José de Alencar, bem como trazer à luz parte deste arquivo, a saber, aquela com notas dos romances *O Guarani* e *Iracema*. Como já indicado em outros trabalhos (MEDEIROS, 2014, 2016, 2017, 2019), em vários dos romances de Alencar as notas se fazem presentes. Inúmeras e por vezes mais extensas que a prosa, como é caso em *Ubirajara*, elas constituem um acervo importante da língua: iluminam os estudos lexicográficos empreendidos pelo autor bem como possibilitam novas e necessárias pesquisas em diversos campos de conhecimento acerca da linguagem, como é o caso, para citar um exemplo, da História das Ideias Linguísticas. Em poucas palavras, se Alencar é uma referência incontestável para a literatura brasileira, não o é sem seus estudos sobre a língua.

Nunes (2008), ao refletir sobre discurso documental, propõe uma distinção entre textos documentados e textos documentadores. Considerando a documentação linguística, os documentados seriam as obras, ao passo que os documentadores consistiriam em “descrições, comentários, resumos, indexações, bibliografias, periodizações, etc.”. As notas de Alencar fazem parte deste segundo grupo: elas glosam, tal como os comentários, portando nesta dobra

sobre a palavra, saberes dicionarísticos e enciclopédicos (ESTEVES, 2014).

Ainda uma observação acerca do arquivo que ao final se expõe. Auroux (1992), ao tratar do nascimento das metalinguagens, nos acena para três categorias de “trabalhos consagrados à história dos conhecimentos linguísticos”, quais sejam:

- i. os que visam a constituir uma base documentária para a pesquisa empírica;
 - ii. os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (por exemplo, trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega);
 - iii. os que têm um papel fundador, voltando-se para passado para legitimar uma prática contemporânea.”
- (AUROUX, 1992, p. 11)

Nossa proposta incide, diremos, sobre a primeira das categorias, isto é, pretendemos que nosso arquivo, concebido a partir das notas de Alencar, possa servir para outras pesquisas e estudos tanto sobre línguas quanto sobre produção de conhecimento.

2. Das notas ao arquivo

As notas bordam e transbordam os romances de Alencar. Presentes nos rodapés ou ao final, tecem margens que ampliam outras margens. Dizem da língua, dos sujeitos e de outros saberes. Inscritas em um contexto de descolonização linguística² (Orlandi, 2002) e de gramatização da língua nacional no Brasil no século XIX³, é possível pensar as notas como instrumentos linguísticos, uma vez que

2 Num contexto de pós independência do Brasil, a unidade nacional em muito passava pela necessidade de uma língua nacional. Nesse sentido, conforme Orlandi (2002), a produção de saberes metalinguísticos “produzidos do lado de cá do Atlântico” denotam a tentativa do Brasil em ser uma nação própria e não dependente de Portugal.

3 No século XIX surgem os primeiros dicionários monolíngues no Brasil. Acerca da produção dos primeiros dicionários brasileiros, ver Nunes (2003).

“Marcados ou não no corpo, tais notas, sobre palavras e expressões, dizem respeito à língua, funcionam como verbetes e vão compondo glossários sobre a língua. Constituem, assim, instrumentos linguísticos, artefatos sobre a língua que, como nos fala Auroux, afetam a língua, isto é, não deixa “intactas às práticas linguísticas humanas” (AUROUX, 1992, p.70)” (MEDEIROS, 2015).

Das notas de rodapé de José de Alencar podemos dizer que fazem parte de um gesto inaugural de produção de glossários de literatura no Brasil e que nos fornecem pistas importantes para entender o processo de institucionalização da língua no Brasil. Funcionam como instrumentos linguísticos. Segundo Auroux (1992), os instrumentos linguísticos são compreendidos como produtos do processo de gramatização, entendida como “o processo que conduz a língua na base de duas tecnologias ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (idem, pág 65). Os glossários, ampliando a noção proposta por Auroux, também cumprem este papel.

Ainda sobre instrumentos linguísticos, Nunes (2008a) nos diz que “constroem uma unidade para a língua, [...] e a produção dessa unidade não é jamais neutra, ela é condicionada pelo funcionamento da representação linguística, que é também uma representação política” (ibidem, p. 120). Tomemos, como exemplo, a publicação de *O Guarani*, inicialmente em folheto no Diário do Rio de Janeiro e lançado em livro em 1857. Coincidentemente, tal ano corresponde aos 100 anos da proibição da língua tupi em solo brasileiro. Não é o caso de traçar uma relação direta entre tais acontecimentos, mas não se pode deixar de considerar que o século XIX está envolto em questões linguísticas, atreladas à formação de um Estado nacional independente, e a trilogia indianista de José de Alencar não é indiferente a tais questões. São extensas e inúmeras as notas sobre língua e formas de vida indígenas, como se pode observar em parte do arquivo construído e exposto na terceira parte deste artigo.

É preciso lembrar que, neste momento de descolonização linguística, a produção de saberes metalinguísticos se intensifica. Há uma produção de

uma memória documental, entendida como “um espaço estratificado de formulações” (NUNES, 2008, p. 86), em que “os estudiosos da linguagem no século XIX trabalham essa memória visando à construção de uma história do Brasil, na qual se interpretam os textos dos missionários em vista da construção de uma imagem do Tupi Antigo como língua originária romantizada, argumento para uma identidade nacional” (idem, pág. 86). Os dicionários produzidos aqui serviam inicialmente para complementar os dicionários portugueses, mas, ao final do século XIX, os dicionários de brasileirismos começam a ser elaborados com o objetivo de trazer à luz o léxico brasileiro. É neste cenário que se inscrevem as abundantes notas que Alencar insere em seus romances. Elas fazem parte do gesto de dar a conhecer sobre o Brasil e de servir à literatura. Observe-se o fragmento abaixo retirado do prefácio da 1ª edição impressa de *O Guarani*:

As notas que vão no fim explicarão algumas cousas que muitos não conhecem, por serem especialísimas ao interior do Brasil; ah! verá o leitor que a imaginação não fez mais do que dar algum colorido a costumes nacionaes, que podem se tornar uma fonte de poesia para a nossa literatura. (ALENCAR, *O Guarani*, 1857)⁴

Em poucas palavras, elas servem à formação de nação e de sujeitos nacionais. E servem ainda à formação da língua nacional, como apontamos anteriormente, como nos lembra Nunes (2002, p. 111) – “A literatura teve um papel importante na produção brasileira a partir da elaboração de léxicos anexos a romances, como em *Diva* de José de Alencar (1865)⁵” –, e como a leitura dos verbetes nos permitem constatar.

4 Em todos os verbetes foram preservadas as grafias originais.

5 No caso, *O Guarani* antecede *Diva*. Há diferenças significativas entre os dois romances no que diz respeito às notas. *Diva* se concentra no ambiente urbano e aí se encontram neologismos pelo autor ao lado de uma acirrada discussão sobre língua (Medeiros, 2017; 2019)

Indo adiante, as notas de Alencar nos mostram a historicidade da língua assim como o seu processo de institucionalização no Brasil, o que se pode observar quando, em *Iracema*, por exemplo, o verbete trata da formação de palavras e da etimologia ou quando se discute a legitimação de determinadas ortografias em detrimento de outras. Veja-se o verbete *Marangab*:

Marangab: A serra da Maranguape distante cinco léguas da capital, e notável pela sua fertilidade e formosura, o nome indígena compõe-se de *maran* guerrear e *coaub* sabedor; *maran*, talvez seja abreviação de *maramonhang*, fazer guerra, se não é, como eu penso, o substantivo simples guerrear, de que se fez o verbo composto. O Dr. Martius traz ethmologia diversa. *Mara*, arvore, *angai*, de nenhuma maneira, *guabe*, comer. Esta ethmologia nem me parece própria ao objecto que e uma serra, nem conforme com os preceitos da língua. (ALENCAR, *Iracema*, 1865)

Neste trecho podemos constatar como a discussão sobre a etimologia da palavra se faz presente. Alencar aí se configura como um legislador da língua, na medida em que mostra diversas fontes, elaborando um grande trabalho de pesquisa e averiguação das mesmas, para, ao final, emitir seu parecer sobre qual seria a melhor grafia e origem. Para justificar sua posição, afirma que a etimologia de Dr. Martius não está em conformidade com “os preceitos da língua”. Mais uma vez, se torna visível o fato de que o glossário funciona como um campo de disputas sobre língua nacional, com seus acréscimos advindo de outras línguas e com a relação entre elas. Línguas outras, vale lembrar, descritas à luz de parâmetros da língua portuguesa, num processo de exogramatização⁶. Ler tais verbetes corroboram para o argumento de que

6 Conforme Auroux, o processo de gramatização “corresponde a uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla” (AUROUX, 1992, p 74). Tal transferência pode se dar por endotransferência, quando os locutores são nativos; e por exotransferência, quando não o são, caso da produção de Alencar ao descrever o léxico em suas notas.

a disponibilização desse glossário permitirá a ampliação do entendimento da historicidade da língua em solo brasileiro, atrelada a produção de saberes metalinguísticos no século XIX.

A leitura dos verbetes nos permitem ainda mais. Conforme Auroux (1992), o saber tem espessura temporal:

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

O glossário que as notas compõem nos possibilita, na constituição do saber linguístico, perceber essa temporalidade ramificada e descortinar de imediato um horizonte de retrospectão que nele se inscreve em seus verbetes com sua referência e ir em busca de seus horizontes de projeção. Dessa forma, há tanto uma memória quanto uma atualização dessa memória, projetando-a para o futuro. Observem-se as referências nos dois verbetes de *Iracema*.

Ibyapaba: Grande serra que se prolonga ao norte da província e a extrema com Piauhy. Significa terra aparada. **O Dr. Martius em seu glossario** lhe attribue outra athmologia. *Iby* -terra — e *pabe* — tudo. **A primeira porém tem a autoridade de Vieira.** (ALENCAR, *Iracema*, 1865, grifos nossos)

Pocema: grande alarido que faziao os selvagens nas occasiões solemnes como em começo de batalha, ou nas expansões da alegria; **é palavra adoptada ja na língua portugueza e inserida no dictionario de Moraes.** Vem de pomão e cemo clamar; clamor das mãos, porque os

selvagens acompanhavam o vozear com o bater das palmas e das armas.
(ALENCAR, *Iracema*, 1865, grifo nosso)

Em *Ibyapaba*, é possível notar o espaço de disputa em que a língua está inserida estabelecido através do confronto entre definições de dois autores Dr. Martius e Vieira. Embora o mesmo verbete se encontre nas duas fontes, a autoridade sobre ele advém de Vieira. Já com *Pocema*, ficamos sabendo que se trata de palavra de língua indígena já adotada na língua portuguesa, ou seja, como já constando de um dos mais importantes dicionários do século XIX: o dicionário de Moraes. Nessas e em outras notas, com suas referências e citações, descortinamos um horizonte de retropecção. Com efeito, nas notas nesses romances, assim como em *Ubirajara*, encontra-se uma variedade de autores citados: de viajantes e expedicionários em terras brasileiras a escritores, historiadores, filólogos e lexicógrafos. Observe-se o verbete cipós:

Cipós: Diz Gabriel Soares: — “Deo a natureza no Brasil, por entre os arvoredos, umas cordas muito rijas, muitas que nascem aos pés das arvores e atrepão por ellas acima, a que chamão cipós, com que os indios atão a madeira de suas casas e os brancos que não podem mais. Nestes mesmos mattos se crião outras cordas mais delgadas e primas a que os indios chamavão « timbós », que sao mais rijas que os cipós acima.”
(ALENCAR, *O Guarani*, 1857).

Nessa nota, por exemplo, a definição se resume a um fragmento advindo de Gabriel Soares a respeito desse elemento da flora brasileira. E nela lemos as mais diversas informações sobre a natureza dos cipós. “Deo a natureza no Brasil” faz significar o solo brasiliro como particular, como único. Também se relata onde crescem os cipós, seu formato e durabilidade: “cordas muito rijas”. Seu uso serve para atar a madeira das casas devido a sua rigidez e facilidade de utilização, uma vez que é parecido com uma corda. Em poucas palavras, por essas notas circulam saberes e costumes dos povos indígenas, assim como conhecimentos sobre a fauna e a flora brasileira.

Em curarê, outras são as observações:

Curarê "Le bororé dont le reverend père Gumilha a donné la description dans son *Orenoco illustrado* parait être exactement le même dont l'Abbé Gilly parle dans son histoire de l'Amerique et q'on designe aujourd'hui par le nom de Curarê. Suivant Mr. Humboldt est un striehnos, et il ne faut pas le confondre avec le tucunas composé toxicue* dont parle Mr. de La Condamine dans la relation de son voyage aux Amazones. >> - DR. SIGAUD, - Du Climat et des Maladies du Bresil." (ALENCAR, *O Guarani*, 1857)⁷

Trata-se de um verbete escrito em francês, o que nos traz pistas importantes sobre o leitor e sobre o alcance da literatura de José de Alencar. Em um país com um alto índice de analfabetismo, quem poderia ler este tipo de nota escrita em uma língua estrangeira? Para Abreu (2011), nos romances de Alencar encontram-se dois universos narrativos: aquele do enredo e aquele das notas. No primeiro, teríamos um narrador contemplativo; no outro, um narrador histórico. Diremos que sobre o segundo incide a posição lexicógrafo (MEDEIROS, 2017). São posições que implicam, por vezes, leitores distintos.

Ainda sobre curarê, somos levados a outros saberes, no verbete seguinte:

Em algumas horas: Sobre a violencia do Curaré diz ainda o Dr. Sigaud o seguinte : “En 1830 le president C. J. de Nyemer aporta du Pará à Rio de Janeiro une petite portion de Curarê qu'on fit prendre à petite dozes á divers animaux qui tous ont suceombeén pen d'heures dans des convulsions violentes. Le docteur Lacerda qui a long temps pratique au Pará et au Maranhão a fait, dit-on, d'importantes recherches sur les

7 “O curarê que o Reverendo Padre Gumilha descreveu em seu *Orenoco Illustrado* parecer ser exatamente o mesmo que l'Abbé fala em sua *Historie de L'Amerique* e que designamos atualmente pelo nome de Curarê. De acordo com Mr. Humboldt, trata-se de um striehnos e não deve ser confundido com o composto tóxico dos tucunas que fala Mr. de La Condamine em seu relato de sua viagem ao Amazonas” (tradução nossa).

poisons indiens encore inédites ; le Curaré est de son aven un poison violent causant d'abordun état tetanique, ensuite une torpeur generale qui precede la mort." (ALENCAR, *O Guarani*, 1857)⁸

Como é possível observar, essa nota porta uma reflexão sobre aspectos médicos e psicóticos que o veneno causa. Não somente, aí se trata também da posologia e da duração dos efeitos no organismo. Com a citação ficamos sabendo que há pesquisas sobre as porções indígenas que ainda são inéditas e que poderiam ajudar no entendimento da atuação do Curaré. As referências e citações nos mostram ainda a circulação desses saberes em lugares outros. Com efeito, com as notas abre-se uma janela que nos permite descortinar um horizonte de que questões e reflexões sobre o século XIX, um horizonte rico para conhecimentos diversos e sobretudo para pesquisas linguísticas.

3. Da composição do arquivo e do arquivo a conhecer

O arquivo que se pode ler a seguir conta com 202 notas dos dois romances selecionados, a saber, *O Guarani* e *Iracema*. No primeiro se encontram 74 notas e no segundo 128. As notas de rodapé na primeira edição dos livros de *O Guarani* e *Iracema* se situam ao final do romance. *O Guarani*, por se tratar de um livro dividido em quatro partes, as notas aparecem ao final de cada partição. O trabalho aqui empreendido de construção de um arquivo de língua, ancorado na articulação entre os campos teóricos da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, permite que se mergulhe neste universo linguístico oitocentista e que se possa, a partir dele, tecer análises outras e dar curso a futuras pesquisas.

8 “Em 1830 o presidente C.J. de Nyemer aporta do Para ao Rio de Janeiro uma pequena porção do Curaré que foram bebidas em pequenas doses por diversos animais e todos sucumbiram em poucas horas em convulsões violentas. O Dr. Lacerda, que há muito tempo pratica no Pará e no Maranhão, fez importantes pesquisas sobres os peixes indígenas ainda inéditos; o Curaré é um veneno violento que causa primeiro um estado tetânico e, conseqüentemente, um torpor geral que precede a morte” (tradução nossa).

Ainda sobre sua montagem, é preciso explicar que foi articulado da seguinte forma: os verbetes foram (i) listados de acordo com seu aparecimento no livro; (ii) transcritos conforme se apresentam, isto é, mantendo a grafia original; (iii) indicadas as partes do livro. Essa versão está disponibilizada em <https://gal.hypotheses.org/arquivos-das-margens>, onde é possível realizar buscas na tabela feita utilizando o Excel. Lá se encontra também o fragmento do romance de onde sai a nota. Para o presente artigo, optamos por trazer verbete e definições. Para a composição do arquivo, trabalhamos com as primeiras edições que foram obtidas com Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1>)⁹.

Por fim, cabe salientar que se trata de uma edição exaustiva e inédita de suas notas, que denunciam o criterioso estudo sobre línguas por este grande escritor oitocentista. É hora de ir ao arquivo.

Tabela 1. Arquivo das notas de *O GUARANI* (ALENCAR, 1857)^{10,11}

Parte I	
Guarany	O título qua damos a este romance significa o <i>indigena brasileiro</i> . Na ocasião da descoberta, o Brasil era povoado por nações pertencentes á uma grande raça, que conquistára o paiz havia muito tempo, e expulsára os dominadores. Os chronistas ordinariamente designvão esta raça pelo nome—Tupi; mas esta denominação não era usada senão por algumas nações. Entendemos que a melhor designação que se lhe polia dar era a da lingua geral que fallavão, e que naturalmente lembrava o nome primitivo ria grande nação, antes de sua divisão.
O Paquequer	Para se conhecer a exactidão dessa descripção do rio Paquequer naquella época, lêa-se B. da Silva Lisboa— <i>Annaes do Rio de Janeiro</i> 1º tomo pag. 162. Hoje as grandes plantações de café transformáráo Inteiramente aquelles lugares outr'ora virgens e desertos.

continua

9 Uma observação: edições mais recentes de ambos os romances suprimem alguns verbetes.

10 Edição disponível na Biblioteca Brasileira: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4655>

Brasão d'armas	Este brasão da casa dos <i>Marizes</i> é histórico ; nos mesmos <i>Annaes do Rio de Janeiro</i> tomo 1º pag. 329 acha-se a sua descrição.
D. Antonio de Mariz	Este personagem é histórico, assim como os factos que se referem ao seu passado, antes da época em que começa o romance. Nos <i>Annaes do Rio de Janeiro</i> tomo. 1º pag. 328 lê-se uma breve noticia sobre sua vida.
D. Pedro da Cunha	Deste projecto de transportar ao Brasil a corôa portugueza, falla o Sr. Warnhagen na sua Historia do Brasil.
Aventureiros	O costume que tinham os capitães daquelle tempo de manterem uma banda de aventureiros ás suas ordens, é referido por todos os chronistas. Esse costume tinha o que quer que seja dos usos da média-idade, e a necessidade o fez reviver em nosso paiz onde faltavão tropas regulares para as conquistas e explorações.
D. Diogo de Mariz	Este personagem tambem é histórico. Em 1607 era provedor da alfandega do Rio de Janeiro, cargo que tinha servido seu pai alguns annos antes.
Um indio	O typo que descrevemos é inteiramente copiado das observações que se encontrão em todos os chronistas. Em um ponto porém varião os escriptores ; uns dão aos nossos selvagens uma estatura* abaixo da regular ; outros uma estatura alta (sic). Neste ponto preferi guiar-me por Gabriel Soares que escreveu em 1580, e que nesse tempo devia conhecer a raça indigena em todo o seu vigor, e não degenerada como se tornou depois.
Forcado	Esta maneira de caçar uma onça que a muitos parecerá extraordinaria, é referida por Ayres do Casal. Ainda hoje no interior ha sertanejos que cação deste modo, e sem o menor risco ou difficuldade, tão habituados já estão.
Ticum	O ticum é uma palmeira de cujos filamentos os indios usavão como os europeos do Snho. Della se servião para suas redes de pesca, para cordas de arco e outros misteres ; o fio preparado por elles com a resina de almecega era fortissimo.
Biribá	O biribá era a arvore com que os indigenas tiravão fogo por meio do attrito, roçado fortemente um fragmento de encontro ao outro. B. da S. Lisboa.— <i>Annaes</i> .
Gardenia	E' o nome scientifico que Fr. Velloso na sua <i>Flora Fluminensis</i> dá á açucena silvestre ; nos nossos campos encoutra-se essa flor dé* varias côres; a mais commum é a branca e escarlate.

continua

Pery	E' uma palavra da lingua guarany que significa —junco silvestre. Todos os nomes dos nossos indígenas erão* ordinariamente de animaes ou de arvores, como succede com todos os povos selvagens.
Oleo	E' uma das arvores mais elevadas de nossas florestas; cresce a mais de cem palmos, e o tronco chega á uma extraordinária grossura.
Hirara	Especie de gato selvagem, indigena do Brasil: em Ayires do Casal, <i>Topographia Brasilica</i> se encontra* a descripção deste animal, assim como de outos de que fallamos.
Soffer	E' um lindo passaro do Brasil, côr de ouro, com os encontros de um negro brilhante. O seu canto doce imita a palavra soffrer, razão por que os primeiros colonos lhe derão esse nome.
Cecy	E' um verbo da lingua guarany que significa magoar, doer. roucas palavras se enoutrão na nossa lingua mais suaves e melodiosas do que esta.
Sapucaia	Arvore de alta grandeza, que dá um fructo do tamanho e da confeição de um côco.
Pequiá	Arvore de mais de cem palmos de altura, que tem uma pequena flor de brilhante escarlata ; floresce nos mezes de setembro e outubro.
O cactus	Temos differentes especies de cactus ; os mais lindos são o branco, o rosa e o amarello, a que os indígenas chamavão urumbeba. Todos elles abrem á meia noite e fechão ao despontar do sol.
Graciola	E' o nome scientifico que Fr. Velloso na sua <i>Flora Fluminense</i> dá á pequena flor azul de um arbusto indigena.
Malvalisco	Nome que Saint-Hilaire deo á uma espécie de malva indigena brasileira, cuja flor é escarlata.
Viuvinha	Pequeno passaro negro que canta ao amanhecer ; dizem ser o primeiro que saúda o nascimento do dia.
Jasmineiro	Ha uma especie de jasmineiro indigena do Brasil; assim o dizem os dous botânicos que citámos acima.
Bem te-vi	O canto deste passarinho é uma das curiosidades da nossa terra, que mais admirou aos Portuguezes ; muitos chronistas fallão disto. E com effeito a imitação das palavras é a mais perfeita possível.
Colhereira	E' uma das aves aquaticas mais lindas do Brasil ; suas pennas são de um bello côr de rosa.

continua

O cão	Diz o Sr. Warnagen na sua historia do Brasil que o cão era o companheiro constante do nosso indígena, ainda mais do que do europeu.
Cabuiba	A cabuiba ou cabureiba— <i>Balsamum Peruvianum</i> de Pison, <i>cabuiba iba</i> Marcgrave e <i>Miroxilem Cabriuva</i> de outros naturalistas— é uma arvore das nossas mattas de mais de cem palmos, e a que vulgarmente se chama arvore do balsamo. Destilla um licor louro de um cheiro agradável, que dizem milagroso para cura de feridas frescas. (Gabriel Soares, B. Lisboa e Ayres de Casal).
Formigueiro	No sertão encontrão-se frequentemente essas escavações subterrâneas, feitas por uma formiga, a que os índios chamarão <i>Taciahy</i> .
Garcia Ferreiro	Garcia Ferreira foi provido no officio de tabellião do Rio de Janeiro por Salvador Corrêa de Sá, em 15 de fevereiro de 1588. (B. da Silva Lisboa).
Roberto Dias	Roberto Dias offereceo a Felipe II o segredo de uma grande mina de prata, descoberta por elle nos sertões de Jacobina, provincia da Bahia ; pedia em troca o titulo de marquez das Minas, que não lhe foi dado. Essas minas falsas ou verdadeiras nunca se descobrirão. Roberto morreo na Hespanha pobre e desgraçado, recusando revelar o segredo das minas. (B. da S. Lisboa).
Parte II	
Convento do Carmo	“Logo que os carmelitas se estabelecerão em Santos, pela doação de José Adorno, de 1589, se passou ao Rio de Janeiro o padre frei Pedro, para fundar aqui o convento do Carmo. Supposto não conste com certeza o anno da fundação, é indisputavel todavia que fora entre 1589 e 1590, pois que já estava aquelle feito em 1595. Corria por tradicção geralmente ter sido o seo começo em 1590.” (B. da S. Lisboa, tom. 7º, cap. 2º, § 6.)
Loredano	Esta criação não tem nada de inverosimil. Ao contrario, o factio dessa immoralidade da ordem do Carmo, naquelle tempo, é não só natural, mas real e acontecido. No autor acima citado lê-se um breve do Nuncio Apostolico, Vicente Ranuzio, nomeando ao bispo do Rio de Janeiro visitador e reformador dos carmelitas, por causa dos muitos abusos commettidos nessa ordem. (B. da S. Lisboa, tom. 7º, pag. 102.)
Saio de algodão	Referem os chronistas que muitas tribus indias fiavão o algodão para vestir-se, fazer redes e outros objectos. No « Diccionario da Língua Brasilica » encontramos a palavra « guarina » significando « camizas, gibão. » Isto nos autorizou a apresentar um selvagem assim trajado , sem faltar em nada á verdade ; devendo-se notar que os Goytacazes erão uma das nações mais industriosas.

continua

Arvores de ouro	A sapucaia perde a folha no tempo da florescencia, e cobre-se de tanta flôr amarella que não se vê nem tronco, nem galhos ; o mesmo succede á embaiba ao páo* d'arco e outras arvores. (G. Soares. — Roteiro do Brasil e B. da S. Lisboa.—Annaes.) Sendo a época da florescência dessas arvores em setembro, a phrase figurada do indio traduz-se da seguinte maneira: — « Era o mez de setembro. »
O mais forte	E' sabido que entre as nossas tribus, o chefe era sempre aquelle que tinha maior reputação de valor e fortaleza. O principio de hereditariedade, se algumas vezes regulava a successão do mando, era ephemero.
Taba dos brancos	Allude-se á colônia da Victoria, hoje capital da provincia do Espirito Santo, que foi duas vezes arrancada pelos Goytacazes, Tupiniquins. E'um desses combates, que o indio conta de passagem.
Casa da Cruz	E' a expressão pela qual um selvagem poderia exprimir « a igreja. » Poderia dizer casa de Tupã ; mas seria confundir a sua religião com a dos seus inimigos.
Senhora dos brancos	Pela discrição que segue conhece-se* que o selvagem vio na igreja, na occasião do incêndio que devorou a villa da Victoria, uma imagem de Nossa Senhora, que o impressionou vivamente.
A estrella grande	O que dizem alguns chronistas, a respeito da ignorância absoluta dos indígenas sobre a astronomia, me parece* inexacto. Os Guaranis tinham esses conhecimentos rudes, filhos da observação. Chamavão a estrella — «jacy-tata » — fogo da lua ; suppunhão pois que a lua é que transmittia a luz ás estrellas. Conhecião as quatro phazes do lua:—a luanova «jacy-peçaçu» ; o quarto crescente «jacy-jemorotuçu »; a lua cheia «jacy-çabaoçu;» e o quarto minguate «jacy-jearoca. » Dividião o anno em duas estações : a estação do sol « coaracyara » e a estação da chuva « amara-ara » ; sao as mesmas que hoje conhecemos, e as únicas que realmente existem no Brasil. Muitas outras observações podíamos fazer, que omittimos para evitar prolixidade.
O cajueiro	Esta imagem é a mais verdadeira possível: no tempo da muda das folhas, o tronco dessa arvore verte uma resina de que os índios fazião muito uso e que ainda hoje serve no norte para substituir a gomma-arabica.
O sabiá cantou	Esse tempo que o indio descreve, e que se poderia chammar a nossa primavera, é o tempo da quaresma; tudo reverdece ; os mattos cobrem-se de flores; os passarinhos cantão seus innocentes amores.

continua

Grande rio	Esta palavra é relativa : todas as nações chamavão assim o maior rio que havia no territorio que ellas conhecião, e é por isso que se encontrão tantos «rios grandes» nos nomes dos rios do nosso paiz. Para os Goytacazes o Rio-Grande era o Parahyba.
Gavião	O gavião é a nossa aguia, é o passaro mais altaneiro e que tem o vôo mais rapido. Muitos escriptores o compárão ao falcão europeu.
A nação goytacaz	Esses factos lêem-se em qualquer* dos escriptores que se tenham occupado dos primeiros tempos coloniaes do Brasil, e especialmente em G. Soares, que foi contemporaneo delles.
Colibri	A belleza desse pássaro é uma maravilha da natureza brasileira ; conhecem-se cerca de mil espécies, e os naturalistas ainda não puderão classifical-as todas.
Um canto	Os indios erão muito afeiçãoados á musica, e tinham diversos cantos como refere Lamartinière. Tendo de escrever uma imitação desses cantos, adoptei uma certa harmonia de períodos, uma certa cadência de phrases e mesmo de entonação, que devia para esses povos incultos supprir a metrificacão da poesia. Não sabemos se fomos felizes no pensamento.
Cipós	Diz Gabriel Soares: “Deo a natureza no Brasil, por entre os arvoredos, umas cordas muito rijas, muitas que nascem aos pés das arvores e atrepão por ellas acima, a que chamão cipós, com que os indios atão a madeira de suas casas e os brancos que não podem mais. Nestes mesmos mattos se crião outras cordas mais delgadas e primas a que os indios chamavão « timbós », que sao mais rijas que os cipós acima”. A quantidade "infinita" de cipós é uma das originalidades das florestas do Brasil, e admirou os naturalistas estrangeiros que o visitárão."
Candeia	Diz o mesmo autor: “Ha uma arvore meã que se chama « ibiriba » a qual os indios fazem em fios para fachos, com que vão mariscar e para andarem de noute ; e ainda que seja verde, cortada daquella hora, pega o fogo nella como em alcatrão, e não apaga o vento os fachos della ; e em casa servem-se os índios de achas dessa madeira, como de candêas*."
Cauam	O « cauam» ou a « c auam'» é "um passaro que devora as cobras, pelo que ellas fogemdelle. Os indios, segundo affirma Ayres do Casal, imitavão o seo canto, quando andavão á noite pelo matto, e assim preservavão-se de serem mordidos.

continua

Setta por elevação	A destreza e a habilidade com que os índios atiravam a setta era tal, que os europeus a admiravam. Para atirarem por elevação, deitavam-se, seguravam o arco com os dois dedos dos pés e lançavam ao ar a setta, que, subindo, descrevia uma parábola e ia cair no alvo. Ainda há pouco tempo, no Pará se viam, nas aldeias de índios já catequisados, pareos deste jogo, em que o alvo era um tronco de Bananeira decepado. O tenente Pimentel, filho do presidente de Matto-Grosso, foi assassinado na viagem pelos Índios deste modo, e cavalgando no meio de muitos cavalleiros. Nenhum foi ferido ; e todas as settas abatêrão-se* sobre o moço de quem os selvagens se querião vingar.
Parte III	
Crispim Tenreiro	Foi um dos fundadores do Rio de Janeiro ; era casado com D. Isabel Mariz, mulher de D. Antonio.
Aimorés	Era uma tribu de selvagens ainda mais barbaros do que os tupis ; assemelhavam-se á verdadeiras feras. Resava a tradiçãõ indígena que provinhão de uma tribu da raça tapuia que em virtude de guerras se entranhára pelos sertões, e ahí separada das outras perdera os hábitos, os costumes, e até a lingua primitiva. A discripção que fazemos destes selvagens na quarta parte dispensa-nos de reproduzir aqui, o que lá dissemos.
Mussuranas	"« Os contrarios que os Tupinambás captivão na guerra ou de outra maneira, mettem-nos em prisões, as quaes sao cordas de algodão grossas, que para isso tem muito louças (sic) a que chamão mussuranas.—G. S. DE SOUZA.— <i>Roteiro do Brasil.</i> "
Esposa do Tumulo	"« Dão á cada um prisioneiro por mulher a mais formosa moça que ha na sua casa ; a qual moça tem o cuidado de o servir e dar-lhe o necessário para comer e beber. »— G. SOARES DE SOUZA.— <i>Roteiro do Brasil cap. 71.</i> "
Cardo	Cardo é o fructo da urumbeba e de outras palmas de espinhos de que ha differentes espécies ; é vermelho na casca, de polpa branca e sementes pretas.
Corrixo	<i>Corrixo</i> é um passarinho que tem o dom de arremedar a todos os outros. « Temos o pássaro que entõa Por mil differentes modos, Porque elle remeda a todos, Seu próprio nome é corrixo. » J. J. LISBOA. — Desc. Curiosa.
És livre	« Mas também ha algumas que tomarão tamanho amor aos captivos que as tomárão por mulher, que lhe derão muito geito para se acolherem e fugirem das prisões que elles cortão com alguma ferramenta que ellas ás escondidas lhe derão, etc. » — G. SOARES DE SOUZA. — <i>Roteiro do Brasil, Cap. 171.</i>

continua

Parte IV	
Sacrifício	Os costumes dos Aymorés não eram inteiramente conhecidos , por causa do afastamento em que sempre vivêrão dos colonos. Em algumas cousas porém assemelhavão-se á raça tupy ; e é por isso que na descripção do sacrificio aproveitamos o que dizem Simão de Vasconcellos e Lamartinière a respeito dos Tupinambás e outras tribus mais ferozes.
A sua bella lingua	Tomei a liberdade de fazer que o velho chefe Aimore fallasse o guarany ; o que aliás era muito natural. Fr. Santa Rita Durão, no seu poema Caramurú, fez mais, porque attribuiu a Paraguassú o conhecimento da lingua portugueza, antes da chegada de Diogo Alvares.
Veneno	Os indigenas fabricavão diversos venenos, e a sua perfeição foi objecto de admiração para os colonisadores. Humboldt, á vista de seus conhecimentos toxicologicos, concluiu que devia ter havido na America igualmente uma grande civilisação, e que della havião os selvagens herdado esses usos. Os principaes desses venenos erão o bororé e o uirari.
Curaré	"Le bororé dont le reverend père Gumilha a donnè la description dans son Orenoco illustrado parait être exaetement le même dont l'Abbé Gilly parle dans son histoire de l'Amérique et q'on designe aujourd'hui par le nom de Curaré. Suivant Mr. Humboldt est un striehnos, et il ne faut pas le confondre avec le tucunas composé toxicue* dont parle Mr. de La Condamine dans la relation de son voyage aux Amazones. - DR. SIGAUD, - Du Climat et des Maladies du Bresil."
Em algumas horas	Sobre a violencia do Curaré diz ainda o Dr. Sigaud o seguinte : "En 1830 le president C. J. de Nyemer aporta du Pará à Rio de Janeiro une petite portion de Curaré qu'on fit prendre à petite dozes á divers animaux qui tous ont suceombeén pen d'heures dans des convulsions violentes. Le docteur Lacerda qui a long temps pratique au Pará et au Maranhão a fait, dit-on, d'importantes recherehes sur les poisons indiens encore inédites ; le Curaré est de son aven un poison violent causant d'abordun ètat tetanique, ensuite une torpeur generale qui* precede la mort."
Se eevão no sangue	Sobre esse costume de antropophagia dos Aimorés leia-se Lamartinière - Dicionario geographico - palavra Brasil. - G. SOARES Roteiro. - WARNAGEM. - Historia do Brasil.
Payas	Outros dizem payés ou pagés ; erão uma especie de sacerdotes e magieos dos indigenas.

continua

Contraveneno	Segundo Humboldt, o assucar é um contraveneno do Curarê. Os indios porém conheção naturalmente contras muitos mais efficazes, e que hoje ignora-se, do mesmo modo que o da cascavel.
Setta hervada	O Curarê tambem servia aos indios para hervarem as settas, e nesse caso tinha preparação especial. Vid. Gunilha. - Orenoco Illustrado.
Guanumbi	Segundo uma tradicção dos indios o colibri que conheção pelo nome de guanumbi levava e trazia as almas do outro mundo.
Iris	Diz Frei Velloso que a <i>Flora Fluminense</i> apresenta muitas variedades desta flôr.
Arvores aromaticas	Diz G. Soares que na casa onde se queima o urathay recende o cheiro por toda a rua.
Igara	Significa em guarany canôa ; atyaty* é o nome que davão á gaivota.
A inundaçào	Geralmente sabe-se que o Parahyba é sujeito a grandes inundações por causa da visinhança das serras que com as chuvas frequentes engrossão os seus confluents no inverno. Antigamente quando as matas não estavão destruídas, essas inundações erão muito maiores do que actualmente.
Tamandaré	E' o nome do Noé indígena. A tradicção resava que na occasião do deluvio elle escapara no olho de uma palmeira ; e depois povoara a terra. A lenda que conta Pery é uma imitacção.
Palmeira	Da possibilidade e verosimilhança do factõ em que materialisamos a tradicção indegena, fazendo Pery abrigar-se com Cecilia no olho de uma palmeira só duvidará quem não tiver visto essas arvores nos nossos sertões, sobretudo quando nas enchentes os rios as arrancão da margem, e as carregão na correnteza.

Tabela 2. Arquivos das notas de *IRACEMA* (ALENCAR, 1865)¹¹.

Onde canta a jandaia.	Diz a tradição que Ceará significa na língua indígena — <i>canto de jandaia</i> . Ayres do Casal, Congraphia Brasilica, refere essa tradição. O senador Pompêo em seu excelente dicionario topographico menciona uma opinião, nova para mim, que pretende vir <i>Siará</i> da palavra <i>suia-caça</i> , em virtude da abundância de caça que se encontrava nas margens do rio. Essa ethmologia é forçada. Para designar quantidade, usava a língua tupy da desinencia <i>iba</i> ; a desinencia <i>ára</i> junta, ãos verbos designa o sujeito que exercita a acção actual; junta aos nomes o que tem actualmente o objecto — exp. <i>Coatyara</i> — o que pinta — <i>Jussara</i> — o que tem espinho. <i>Ceará</i> é nome composto de <i>cemo</i> — cantar forte, clamar, e <i>ara</i> , pequena arara ou periquito. Essa é a ethmologia verdadeira, e não só conforme com a tradição, mas com as regras da língua.
Giraó	Na jangada é uma espécie de estrado onde accomodão os passageiros: e as vezes o cobrem de palha. Em geral é qualquer estiva elevada do solo e zuspensa em forquilhas.
Rugitar	é um verbo de minha composição para o qual peço venia. Felinto Elisio creou <i>ruidar</i> de ruido.
Iracema	Em guarany significa lábios de mel—de ira —mel e <i>tembe</i> labios. <i>Tembe</i> na composição altera-se em <i>ceme</i> , como na palavra <i>ceme-yba</i> .
Grauna	é o pássaro conhecido de côr negra luzidia.—Seu nome vem por corrupção de <i>guira</i> pássaro e <i>una</i> ; abreviação de <i>pixuna</i> , preto.
Jaty	Pequena abelha que fabrica delicioso mel.
Ipú	Chamão ainda hoje no Ceará certa qualidade de terra muito fertil, que fôrma grandes corôas ou ilhas no meio dos taboleiros e sertões, e é de preferencia procurada para a cultura. Dahi se deriva o nome dessa comarca da provincia.
Tabajaras	Senhores das aldeias — de <i>taba</i> —aldeia—e — <i>jara</i> senhor. Essa nação dominava o interior da provincia, especialmente a Serra da <i>Ibyapaba</i> .
Oitycica	Arvore frondosa, apreciada pela deliciosa frescura que derrama sua sombra.

continua

11 Edição disponível na Biblioteca Brasileira: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4660?locale=en>

Gará	Ave palludal, muito conhecida pelo nome de <i>guará</i> . Penso eu que esse nome anda corrompido de sua verdadeira origem que é— <i>ig</i> , água e <i>ará</i> , arara; arara d'agua, pela bella côr vermelha.
Ará	periquito. Os indígenas como augmentativo usavão repetir a ultima sillaba da palavra e as vezes toda a palavra — como <i>murémuré</i> . <i>Muré</i> — fruta — <i>muremuré</i> grande fruta. <i>Arára</i> vinha a ser pois o augmentativo de ará, e significaria a espécie maior do gênero.
Urú	Cestinho que servia de cofre ás selvagens para guardar seus objectos de mais preço e estimação.
Crautá	Bromelia vulgar, de que se tirao fibras tão ou mais finas que as do linho.
Jussara	Palmeira de grandes espinhos, das quaes servem-se ainda hoje para dividir os fios da renda.
Uiraçaba	aljava—de <i>uira</i> seta e á desinencia— <i>caba</i> —cousa própria.
Quebrar a frecha	Era entre os indigenas a maneira symbolica de estabelecerem a paz entre as diversas tribus, ou mesmo entre dois guerreiros ennemigos. Desde já advertimos que não se extranhe a maneira porque o estrangeiro se esprime fallando com os selvagens: ao seu perfeito conhecimento dos usos e lingua dos indigenas, e sobretudo á ter-se conformado com elles aponto de deixar os trajos europeos e pintar-se, deveu Martim Soares Moreno a influencia que adquirio entre os índios do Ceará.
Ibyapaba	Grande serra que se prolonga ao norte da provincia e a extrema com Piauhy. Significa terra aparada. O Dr. Martius em seu <i>glossario</i> lhe attribue outra athmologia. <i>Iby</i> -terra — e <i>pabe</i> — tudo. A primeira porém tem a authority de Vieira.
Igaçaba	de <i>ig</i> —aguá e a desinencia <i>çaba</i> — cousa própria.
Vieste	A saudação usual da hospitalidade era esta.— <i>Ere ioubê</i> —tu vieste? <i>Pa-aiotu</i> , vim, sim. Auge-be, bem dito. Veja-se Lery, pag. 286.
Jaguaribe	maior rio da provincia; tirou o nome da quantidade de onças que povoavão suas margens. Jaguar — onça — <i>iba</i> —desinencia para exprimir copia, abundancia.
Martim	Da origem latina de seu nome, procedente de Marte, deduz o estrangeiro á significação que lhe dá.

continua

Pytiguaras	Grandenação de índios que habitava o litoral da província e estendia-se desde o Parnayba até o Rio Grande do Norte. A orthographia do nome andamui viciada nas diferentes versões pelo que se tornou difficil conhecer a ethmologia. <i>Iby</i> significava terra; <i>iby-tira</i> veio a significar serra, ou terra alta. Aos valles chamavão os indígenas <i>iby-tira-cua</i> —cintura das montanhas. A desinencia <i>jara</i> senhor, acrescentada formou a palavra <i>Ibyticuara</i> —que por corrupção* deu <i>Pytiguara</i> —senhores dos valles.
Mão espirito da floresta	Os indígenas chamavão á esses espiritos caã-pora habitantes da mata, donde por corrupção veio a palavra eãipora iútrôduzida na língua portugueza em sentido figurado.
As mais bellas mulheres	Este costume da hospitalidade americana é attestado pelos chronistas. A elle se attribue o bello rasgo de virtude de Anchieta, que para fortalecer a sua castidade, compunha nas praias de Iperoigo o poema da <i>Virgindade de Maria</i> , cujos versos escrevia nas areias humidas, para melhor os polir.
Jurema	Arvore mean, de folhagem espessa; dá um fructo excessivamente amargo, de cheiro acre, do qual juntamente com as folhas e outros ingredientes preparavão os selvagens uma bebida, que tinha o effeito do hatchis, de produzir sonhos tão vivos e intensos, que a pessoa fruia nelles melhor do que na realidade. A fabricação desse licor era um segredo, explorado pelos Pagés, em proveito de sua influencia. <i>Jurema</i> é composto de <i>ju</i> -espinho e <i>rema</i> cheiro desagradável.
Irapuam	de <i>ira</i> -mel e <i>apuam</i> redondo: é o nome dado á uma abelha virulenta e brava, por causa da forma redonda de sua calmea. Por corrupção reduzio-se esse nome actualmente á <i>arapuá</i> . O guerreiro de que se trata aqui é o celebre Mel-redondo, assim chamado pelos chronistas do tempo que traduzião seu nome ao pé da lettra. Mel-redondo chefe dos Tabajaras da serra Ibyapaba foi encarniçado inimigo dos Portuguezes, e amigo dos Francezes.
Acaraú	O nome do rio é <i>Acaracú</i> —de <i>acará</i> garça — <i>co</i> —buraco, toca, ninho, e <i>y</i> —som dúbio entre i e u, que os portuguezes, ora exprimião de um, ora de outro modo, significando <i>agua</i> . Rio do ninho das garças é pois a traducção de <i>Acaracú</i> ; e rio das garças a de <i>Acaraú</i> . Usou-se aqui da liberdade horaciana para evitar em uma obra litteraria, obra de gosto e artistica, um som áspero e ingrato. De resto quem sabe si o nome primitivo não foi realmente <i>Acaraú</i> , que se alterou como tantos outros, pela introdução da consoante?
Estrella morta	A estrella polar por causa de sua mimobilidade; orientavão-se por ella os selvagens durante a noite.

continua

Boiciminga	a cobra cascavel—de <i>boia</i> , cobra e <i>cinga</i> chocalho.
Espíritos da treva	esses espíritos chamavam os selvagens <i>curupira</i> , meninos máos—de <i>curumim</i> , menino, e <i>pira</i> máo.
Boré	fruta de bambu, — o mesmo que muré.
Ocara	praça circular que ficava no centro da taba, cercada pela estacada, e para a qual abrião todas as casas. Composto de <i>oca</i> , casa e a desinencia <i>ara</i> , que tem; aquilo que tem a casa, ou onde a casa está.
Potyudara	comedor de camarão ; de <i>poty</i> — e <i>uara</i> . Nome que por desprezo davão os ennemigos aos Pytiguaras, que habitavão as praias e vivião em grande parte de pesca. Este nome dão alguns escriptores aos Pytiguaras, porque os receberão de seus ennemigos.
Pocema	grande alarido que faziao os selvagens nas occasiões solemnes como em começo de batalha, ou nas expansões da alegria; é palavra adoptada ja na língua portugueza e inserida no dicionario de Moraes. Vem de <i>pomão</i> e <i>cemo</i> clamar; clamor das mãos, porque os selvagens acompanhavão o vozear com o bater das palmas e das armas.
Andira	morcego: é em allusão á seu nome que Irapuam dirige logo palavras de despreso ao velho guerreiro.
Acacaty	Significava este nome bom tempo de ara e cátú. Os selvagens do sertão assim chamavão as brisas do mar que sopprão regularmente ao cahir da tarde, e correndo pelo valle do Jaguaribe se derramão pelo interior e refrigerão da calma abrasadora do verão. Dahi resultou chamar-se <i>Aracaty</i> o lugar de onde vinha a monção. Ainda hoje no Icó o nome é conservado a brisa da tarde, que sopra do mar.
Afflar	Sobre este verbo que introduzi na linua portugueza do latim <i>afflo</i> , já escrevi o que entendi em nota de uma segunda edicção da <i>Diva</i> que brevemente ha de vir a luz.
Anhanga	Davão os indígenas este nome ao espirito do mal; compõe-se de <i>anho</i> só e <i>anga</i> alma. Espirito só, privado de corpo, fantasma.
Camocim	vaso onde encerravão os indígenas os corpos dos mortos e lhes servia de túmulo; outros , dizem <i>camotim</i> , e talvez com melhor orthographia, porque se não me engano o nome é corrupção da frase com buraco <i>ambyra</i> defuncto <i>anhotim</i> enterrar— buraco para entrar ô defuncto— <i>c' am' otim</i> . O some dava-se também á qualquer pote.

continua

Guabiroba	Deve ler-se Andiroba. Arvore que dá um azeite amargo.
Cabellos do sol	em tupy <i>guaraciaba</i> . Assim chamavão os europeos que tinham os cabelos louros
Moquem	Do verbo <i>mocaém</i> assar na labareda. Era a maneira porque os indigenas conservavão a caça para não apodrecer, quando a levavão em viagem. Nas cabanas a tinham no fumeiro.
Senhor do caminho	assim chamavão os indigenas ao guia — de <i>py</i> -caminho e <i>guara</i> , senhor.
O dia vae ficar triste	Os tupys chamavão a tarde <i>carúca</i> , segundo o dicionario: segundo Lery, <i>che caruc acy</i> , significa—« estou triste.» Qual destes era o sentido figurado da palavra? Tiraão a imagem da tristesa, da sombra da tarde, ou a imagem do crepúsculo do torvamento do espirito ?
Jurupary	demonio; de <i>juruboca</i> e <i>apara</i> , torto, alejado. O boca torta.
Ubaia	fructa conhecida da especie engema. Significa fructa saudavel de <i>uba-fmctae aia</i> saudavel.
Jandaia	Este nome que anda escripto por diversas maneiras <i>nhendaia</i> , <i>nhandaia</i> e em todas alterado é apenas um adjectivo qualificativo do substantivo <i>ará</i> . Deriva-se elle das palavras <i>nheng</i> —fállar — <i>antan</i> , duro, forte, áspero, e <i>ara</i> desinencia verbal que exprime o agente — <i>nh' ant' ara</i> ; substituido o <i>t</i> por <i>d</i> — e o <i>r</i> por <i>i</i> , tornou-se <i>nhandaia</i> , donde <i>jandaia</i> , que se traduzirá por periquito grasnador. Do canto desta ave, como se vio, é que vem o nome de Ceará, segundo a ethmologia que lhe dá a tradicção.
Inhuma	Ave nocturna palamedea. A especie de que se falla aqui é a palamedea chavaria, que canta regularmente a meia-noite. A orthografia melhor creio ser <i>anhuma</i> , talvez do <i>anho</i> , só, e <i>anum</i> , ave agoureira condecida. Significaria então <i>anum solitario</i> , assim chamado pela tal ou qual semelhança do grito desagradável.
Inubia	Trombeta de guerra. Os indigenas, segundo Lery, as tinham tão grandes que medião um deametro na abertura.
Guará	Cão selvagem, lobo brasileiro. Provem esta palavra do verbo <i>u</i> comer, do qual se forma com o relativo <i>G</i> e a desinencia <i>ara</i> o verbal <i>g-u-ára</i> comedor. A sillaba final longa é a particula propositiva <i>ã</i> que serve para dar forca a palavra. <i>G-u-ára-ã</i> realmente comedor, voraz.

continua

Giboa	Cobra conhecida: de <i>gi</i> machado e <i>boia</i> cobra. O nome foi tirado da maneira porque a serpente lança o bote, semelhante ao golpe do machado; pode traduzir-se bem, cobra de arremesso.
Sucury	A serpente gigante que habita nos grandes rios e engole um boi. De <i>Suu</i> , animal e <i>cury</i> ou <i>curu</i> roncoador. Animal roncoador, porque de feito o ronco da sucury é medonho.
Si é que tens sangue e não mel	Allusão que faz o velho Andira ao nome de Irapuam, e qual como se disse significa mel redondo.
Ouve seu trovão	Todo esse episódio do rugido da terra é uma astúcia, como usavam os pajés e os sacerdotes de toda a nação selvagem para imporem á imaginação do povo. A cabana estava assentada sobre um rochedo, onde havia uma galeria subterrânea que communicava com a varzea por estreita abertura; Araken tivera o cuidado de tapar com grandes pedras as duas aberturas, para occultar a gruta dos guerreiros. Nessa occasião a fenda inferior estava aberta e o Pagé o sabia ; abrindo a fenda superior, o ar encanou-se pelo antro espiral com estriador medonho, e de que pode dar uma idéa o sussurro dos caramujos.—O facto é pois natural; a apparencia sim é maravilhosa.
Abaty n'agua	Abaty — arroz; Iracema serve-se da imagem do arroz que só vicia no alagado, para exprimir sua alegria
Ubiratan	Pão ferro de <i>ubira</i> ;— pão e <i>antan</i> duro.
Maracajá	Gato selvagem.
Caetetus	Porco do mato, espécie de javali brasileiro. De <i>caeté</i> —mato grande e virgem—» e <i>suu</i> caça, mudado o <i>s</i> em <i>t</i> na composição pela euphoniada língua. Caça do mato virgem.
Jaguar	Vimos que guará significa voraz. Jaguar tem inquestionavelmente a mesma ethmologia; é o verbal <i>guara</i> e o pronome <i>ja</i> nós. Jaguar era pois para os indígenas todos os animaes que os devoravam. <i>Jaquareté</i> o grande devorador.
Anagê	Gavião.
Acauan	<i>Acauan</i> , ave ennemiga das cobras — de <i>caa</i> páu e <i>uan</i> — do verbo <i>u</i> , que come páo.
Sahy	Lindo passaro azul.

continua

Carioba	Camisa de algodão, de <i>cary</i> branco e <i>oba</i> roupa. Tinham também a <i>arassoia</i> de <i>arára</i> e <i>oba</i> , vestido de penas de arara.
A' cintura da virgem	Os indígenas chamavam a amante possuída <i>aguaçaba</i> , de <i>aba</i> , homem, <i>cua</i> , cintura, <i>caba</i> , cousa própria; a mulher que o homem cinge, ou traz á cintura. Fica pois claro o pensamento de Iracema.
Jacy	Alua. De <i>já</i> —pronome, nós, <i>cy</i> - mãe. - A lua exprimia o mez para os selvagens; e seu nascimento era sempre por elles festejado.
Fogos da alegria	Chamavam os selvagens <i>tory</i> , os faxos ou fogos; e <i>toryba</i> , a alegria, a festa, a grande copia de faxos.
Bucan	Significa uma espécie de grelha que os selvagens fazião para assar a caça; dahi vem o verbo francez <i>boucaner</i> . A palavra e da lingua tupy.
Acoty	cotia
Abactè	varão abalisado; de <i>aba</i> —homem e <i>etè</i> —forte, egrégio.
Jacaúna	jacarandá preto—de <i>jaca</i> , abreviação de jacarandá, e <i>una</i> , preto. Este Jacaúna é o celebre chefe, amigo de Martim Soares Moreno.
Coandù	porco espinho
Seu collar de guerra	O collar que os selvagens fazião dos dentes dos ennemigos vencidos era um brasão e tropheo de valentia.
Japy	significa, nosso pé, de <i>já</i> - pronome, nós e <i>py</i> pé.
Ibyapina	De <i>Iby</i> -terra e <i>apino</i> , tosquiar.
Jatobá	grande arvore real. O lugar da scena é o sitio da hoje Villa Viçosa, onde diz a tradição ter nascido Camarão.
Meruoca	De <i>meru</i> , mosca, e <i>oca</i> , casa. Serra junto de Sobral fértil em mantimentos.
Uruburetama	pátria ou ninho de urubus : serra bastante alta.
Mundahu	rio muito tortuoso que nasce na serra de Uruburetama. <i>Mundé</i> , cilada, e <i>hu</i> rio.
Polengi	rio que rega a cielade do Natal, donde era filho Soares Moreno
As saborosas trahiras	E'o rio Trahiry trinta leguas ao norte da capital. De <i>trahira</i> , peixe e <i>y</i> , rio. Hoje é povoação e districto de paz.

continua

Soipé	paiz da caça. De <i>Sóo</i> caça, e <i>ipê</i> , lugar onde. Diz-se hoje Siupé, rio e povoação pertencente á freguezia e termo da Fortaleza, situada á margem dos alagados chamados Jaguarussú na embocadura do rio.
Pacoty	rio das pacohas. Nasce na serra de Baturité e lança-se no oceano duas legoas ao norte de Aquirás.
Iguape	enseada distante duas legoas de Aquirás. De <i>Ig</i> , água, <i>cua</i> , cintura e <i>ipé</i> , onde.
Mocoribe	morro de areia na enseada do mesmo nome á uma legua da Fortaleza; diz-se hoje Mucuripe. Vem de <i>Corib</i> alegrar e <i>mo</i> , particula ou abreviatura do verbo <i>monhang</i> fazer, que se junta aos verbos neutros e mesmo activos para dar-lhes significação passiva — exp. <i>caneon</i> , affligir-se, <i>mocaneon</i> fazer alguem afflicto.
Rio que forma um braço de mar	E' o <i>Parnahyba</i> , rio de Piauhy. Vem de <i>Pará</i> , mar, <i>nhanhe</i> , correr e <i>hyba</i> , braço; braço corrente do mar. Geralmente se diz que <i>Pará</i> significa rio e <i>Paraná</i> mar; é inteiramente o contrario.
Mayry	cidade. Talvez provenha o nome de <i>mayr</i> estrangeiro, e fosse applicado aos povoados dos brancos em opposição ás tabas dos indios.
Branços tapuios	em tupy, <i>tapuitinga</i> . Nome que os Pytiguaras davão aos francezes para differença-los dos Tupinambás. <i>Tapuia</i> , significa bárbaro, ennemigo. De <i>taba</i> , aldeia e <i>pyyr</i> fugir—os fugidos da aldeia.
Baluiretê	narseja illustre, de <i>batuira</i> e <i>etê</i> . Appellido que tomára o chefe pytiguara, e que na linguagem figurada valia tanto como valente nadador. E' o nome de uma serra fertilissima e da comarca que ella occupa.
Suas estrellas erão muitas	Conta vão os indígenas os annos pelo nascimento das pleiades no oriente ; e também costumavão guardar uma castanha de cada estação de caju, para marcar a idade.
Jatobá	arvore frondoza , talvez de <i>jetahi</i> , <i>oba</i> , folha e <i>a</i> , augmentativo; <i>jetary</i> de grande copa. E' nome de um rio e de uma serra em S. Quiteria.
Quixeramobim	segundo e Dr. Martius traduz-se por essa exclamação do saudade. Compõe-se de <i>Qui</i> , ah!, <i>xere</i> , meus, <i>amôbinhê</i> , outros tempos.
Caminho das garças	Em tupy <i>Acarape</i> , povoação na freguezia de Baturite á nove leguas da capital.

continua

Maranguab	A serra da Maranguape distante cinco léguas da capital, e notável pela sua fertilidade e formosura, O nome indígena compõe-se de <i>maran</i> guerrear e <i>coaub</i> sabedor; maran, talvez seja abreviação de <i>maramonhang</i> , fazer guerra, se não é, como eu penso, o substantivo simples guerrear, de que se fez o verbo composto. O Dr. Martius traz ethmologia diversa. <i>Mara</i> , arvore, <i>angai</i> , de nenhuma maneira, <i>guabe</i> , comer. Esta ethmologia nem me parece própria ao objecto que é uma serra, nem conforme com os preceitos da lingua.
Pirapora	Rio de Maranguape, notável pela frescura de suas águas e excellencia dos banhos chamados da Pirapora, no lugar das cachoeiras. Provem o nome de <i>Pira</i> , peixe, <i>pore</i> , salto : salto do peixe.
O gavião branco	Batuireté chama assim o guerreiro branco-, ao passo que trata o neto por narseja : elle prophetisa nesse parallelo a destruição de sua raça pela raça branca.
Porangaba	Significa bellesa. E uma lagoa distante da cidade ume légua em sitio aprasivel. Hoje a chamão Arronches: e as suas margens está a decadente povoação do mesmo nome.
Jererahu	rio das marrecas; <i>de jerere</i> —ou <i>irerê</i> , marreca, e <i>hu</i> , água. Este lugar ainda hoje é notável pela excellencia da fructa, com especialidade as bellas laranjas conhecidas por <i>laranjas de Jererahu</i> .
Sapiranga	lagoa no sitio Alagadiço Novo, a cerca de 2 léguas da capital. O nome indígena significa olhos vermelhos, de <i>ceça</i> , olhos e <i>piranga</i> , vermelhos. Esse mesmo nome dão usualmente no norte a certe ophtalmia.
Murityapuá	De <i>murity</i> —nome da palmeira mais vulgarmente conhecida por burity, e <i>apuam</i> , ilha. Lugarejo no mesmo sitio referido.
Aratanha	de <i>arara</i> , ave e <i>tanha</i> , dente. Serra mui fértil e cultivada em continuação da de Maranguape.
Pacatuba	De <i>paca</i> e <i>tuba</i> , leite ou couto das pacas. Recente , mas importante povoação, em um bello valle da serra da Aratanha.
Guayúba	De <i>goaia</i> , valle, <i>y</i> , água, <i>jur</i> , vir, <i>be</i> , por onde; por onde vem as águas do valle. Rio que nasce na serra da Aratanha e corta a povoação do mesmo nome á seis léguas da capital.
Ambar	As praias do Ceará erão nesse tempo muito abundantes de âmbar que o mar arrojava. Chamavão-lhe os indígenas, <i>Pira repoti</i> , estéreo de peixe.

continua

Coatyá	pintar. A historia, menciona esse facto de Martim Soares Moreno se ter coatyado quando vivia entre os selvagens do Ceará.
Coatyabo	A desinencia <i>abo</i> significar o objecto que soffreu a acção do verbo, e talvez provenha de <i>aba</i> , gente, creatura.
Colibri	Desse lethargo do colibri no inverno falia Simão de Vasconcellos.
Mocejana	Lagoa e povoação a 2 léguas da capital. O verbo <i>cejar</i> significa— abandonar; a desinencia <i>ana</i> indica a pessoa que exercita a acção do verbo. <i>Cejana</i> —significa o que abandona. Junta a particula mo do verbo <i>monhang</i> , fazer, vem a palavra a significar o que fez abandonar ou que foi lugar e occasião de abandonar.
Carbeto	Espécie de serão que fazião os indios á noite em uma caoana maior, onde todos se reunião para conversar. Leia-se Ives D'Evreux: Viagem ao norte do Brasil.
Monguba	Arvore que dá um fructo cheio de cotão. semelhante ao da sumauma, com a differença de ser negro. Dahi veio o nome a uma parte da serra de Maranguape onde tem estabelecimento rural o tenente coronel João Franklin de Alencar.
Imbú	Fructa da serrado Araripe que não vem no littoral. E' saborosa e semelhante ao cajá.
Jacarecanga	Morro de areia na praia do Ceará, afamado pela fonte de água fresca puríssima. Vem o nome de <i>Jacaré</i> , crocodilho e <i>acanga</i> cabeça.
Japim	Pássaro côr de ouro com encontros pretos e conhecido vulgarmente pelo nome de <i>soffrer</i> .
Folha escura	<i>Folha escura</i> , a muita, que os indígenas chamava <i>capixuna</i> — de <i>caa-</i> rama, folhagem, e <i>pixuna</i> escuro. Dahi vem a figura de que usa Iracema para exprimir a tristeza que ella produz no esposo.
Tupinambás	Nação formidável, ramo primitivo da grande raça tupy. Depois de uma resistência heróica, não podendo expulsar os portuguezes da Bahia emigrarão até o Maranhão onde fizeram allianca com os francezes que já então infestavão aquellas paragens. O nome que elles se davão significa— gente parente dos <i>Tupvs</i> — de Tupy — <i>anama</i> —aba.
Maracatim	Grande barco que levava na proa— <i>tim</i> —um <i>maracá</i> . Aos barcos menores ou canoas chamavão <i>igara</i> —de <i>ig</i> —água—e <i>jara</i> , senhor; senhora d'agua.

continua

Caiçara	Caiçara, de <i>cai</i> , pau queimado e a desinência <i>cara</i> , cousa que tem, ou se faz. O que se faz de pau queimado. Era uma forte estacada de pau a pique.
Bahia dos papagaios	E a bahia da <i>Jericoacoara</i> , de <i>jeru</i> , papagaio, <i>cua</i> , várzea, <i>coara</i> , buraco ou seio; enseada da várzea dos papagaios. E' um dos bons portos do Ceará.
Moacyr	Filho do sofrimento—de <i>moacy</i> , dôr e <i>ira</i> desinência, que significa sahido de
Faxa	E' o que chamão vulgarmente <i>typoia</i> ; rejeitou-se o termo próprio, do testo por andar degradado no estylo chulo.
Chupou tua alma	Creança em tupy é <i>pitanga</i> , de <i>piter</i> chupar e <i>anga</i> alma; chupa alma. Seria porque as creanças atrahem e deleitão aos que as vêem; ou porque absorvem uma porção dalma dos pães? Cauby falia nesse ultimo sentido.
Cariman	Uma conhecida preparação de mandioca. <i>Caric</i> , correr, <i>mani</i> , mandioca. Mandioca escorrida.
Tauape	<i>Tauape</i> , lugar de barro amarello, de <i>tauá</i> e <i>ipê</i> . Fica no caminho de Maranguape,
Piau	<i>Piau</i> , peixe que deu o nome ao rio Piauhy,
Velha-taba	traducção de <i>tapui-tapera</i> . Assim chamava-se um dos estabelecimentos dos Tupinambás no Maranhão.
Itaoca	casa de pedra, fortaleza.
Manacá	Linda flor. Veja-se o que diz a respeito o Sr. Gonsalves Dias em seu dictionario.
Copim	Insecto conhecido. O nome compõe-se de <i>co</i> buraco e <i>pim</i> ferrão:
Albuquerque	Jeronimo de Albuquerque chefe da expedição ao Maranhão em 1612.

Referências bibliográficas

ABREU, Mirhiane Mendes de. **Ao pé da página: a dupla narrativa de José de Alencar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

AGUIAR, Maycon Silva; MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Entrevista com José Horta Nunes. **Policromias - Revista de Estudo do Discurso, Imagem e Som**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 155-162, dez. 2017. ISSN 2448-2935.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. Rio de Janeiro: Empreza Nacional do Diario, 1857.

_____. **Iracema**. Rio de Janeiro: Typ. de Viana & Filhos, 1865.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1992.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. **Discurso sobre alimentação nas enciclopédias do Brasil: Império e Primeira República**. Niterói: Eduff, 2017.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura: da História no Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, p.163-183, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. Língua e Cidadania. **O Português no Brasil**. Campinas, Pontes, 1996. p. 127-138.

MEDEIROS, Vanise. Cartografias das línguas: Glossários para livros de literatura. **Revista Alfa**, São Paulo, v.60, n.1, p.79-93, 2016.

_____. Na urdidura das notas de rodapé, arquivos da língua. In: Venturini, Mara Cleci. (Org.). **Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso**. 1ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 89-108.

_____. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. **Confluência**, [S.l.], p. 143-156, jan. 2014.

_____. Les glossaires brésiliens dans la littérature : les savoirs sur la langue. Publicado: **Dossiers d'HEL, SHESL, Analyse et exploitation des données de corpus linguistiques**, Vol 10, Num 11, pp.67-79, 2017.

_____. A retórica da mediação: dois momentos. **Linguagem em (dis)curso**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 355-371, jul. 2019.

_____. Projeto Arquivos da Língua: Taunay, CNPq (PIBIC), 2015.

NUNES, José Horta. O discurso documental na História das Idéias Lingüísticas e o caso dos dicionários. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso)**, v. 52, p. 81-100, 2008.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras (UFSM)**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008a.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

_____. Definição lexicográfica e discurso. **Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, v. 11, n.11, p. 09-30, 2003.

_____. “Dicionarização no Brasil: condição e processos”. In: Nunes, José Horta; Petter, Margarida (Orgs.) **História do saber lexical: constituição de um léxico brasileiro**. SP: Humanitas; Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. Lexicografia Discursiva. Alfa: **Revista de Linguística (UNESP. Impresso)**. v. 44, p. 97-114, 2000.

_____, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

Considerações sobre as fontes do pensamento linguístico de Anchieta: intertextualidade gramatical

Considerations on the sources of Anchieta's linguistic thought: grammatical intertextuality

Leonardo Ferreira Kaltner*

RESUMO

Consiste o presente estudo em debate sobre a validade do conceito de intertextualidade no âmbito da Historiografia da Linguística (HL), cuja discussão se dá a partir do modelo teórico-metodológico desenvolvido por Pierre Swiggers (2013, 2019). Como objeto de análise o fenômeno a ser observado é o pensamento linguístico de S. José de Anchieta, SJ (1534-1597), pela metalinguagem da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). Esse debate metateórico, no campo específico da Gramaticografia, a História da Gramática, se apresenta a partir de uma metodologia de base comparativa, entre a obra de Anchieta em contraste com obras de três outros gramáticos renascentistas, de sua abrangência referencial: Antonio de Nebrija, João de Barros e Jan Van Spauter, latinizado como *Despauterius*. Ademais, apresentamos um modelo para a edição semidiplomática e tradução filológica dos documentos gramaticais analisados.

Palavras-chave: Gramaticografia, Linguística Missionária, José de Anchieta.

Recebido em 22 de junho de 2020

Aceito em 9 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.466>

*Universidade Federal Fluminense, leonardokaltner@id.uff.br, orcid.org/0000-0003-3690-3132

ABSTRACT

The present study consists of a debate on the validity of the concept of intertextuality within the scope of Historiography of Linguistics (HL), whose discussion is based on the theoretical-methodological model developed by Pierre Swiggers (2013, 2019). As an object of analysis, the phenomenon to be observed is the linguistic thought of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597), due to the metalanguage of the *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). This metatheoretical debate, in the specific field of gramaticography, the history of grammar, presents itself from a comparative basis methodology, between Anchieta's work in contrast with works by three other Renaissance grammarians, of his referential scope: Antonio de Nebrija, João de Barros and Jan Van Spauter, Latinized as *Despauterius*. In addition, I present a model for semidiplomatic editing and philological translation of the grammatical documents analyzed.

Keywords: Gramaticography, Missionary Linguistics, José de Anchieta.

Introdução: a Historiografia Linguística e o pensamento linguístico de Anchieta

A Historiografia Linguística (HL) tem, em seu arcabouço teórico, conceitos que colocam em relevo as ‘linhas de desenvolvimento’ do pensamento linguístico, evidenciando as ‘relações com o tempo’ no processo histórico de constituição do conhecimento linguístico (SWIGGERS, 2013; p. 47-48; 2019, p. 59-60). Nesse aspecto, Swiggers (2013, 2019) destaca algumas relações específicas, como ‘fonte’, ‘modelo’, ‘influência’, ‘abrangência referencial’ (fr. *horizon de rétrospection*) e o ‘embate de teorias’ (ing. *theory clash*). A relação com o tempo, na análise pautada por pressupostos da HL pode ser uma das chaves de leitura do pensamento linguístico de São José de Anchieta, SJ (1534-1597), primeiro gramático a produzir uma obra com reflexões metalinguísticas no Brasil, ainda à época colonial.

A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), editada em Coimbra, é uma obra que registra a língua de contato no processo de colonização da América portuguesa, o idioma dos Tupinambás, nomenclatura que também adotamos, conforme os estudos de Aryon Rodrigues (2013). A obra foi desenvolvida por Anchieta desde 1554, conforme registros biográficos,

circulando provavelmente como manuscrito, até a sua edição definitiva em 1595, em Portugal, na época em que Anchieta já se encontrava afastado de suas funções como missionário no Brasil, após quatro décadas de atuação com os indígenas na colônia da América portuguesa (ANCHIETA, 1990).

Um debate sobre as fontes do pensamento linguístico de Anchieta, pelo viés interpretativo da HL, é necessário, no sentido de poder revelar a vinculação de sua obra à tradição de sua época e ao seu contexto educacional, o humanismo renascentista cristão em Portugal, nos círculos intelectuais que desenvolveram o Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548 (TANNUS, 2007, p.18-19). A época em que Anchieta permaneceu em Coimbra, entre 1548 e 1553, ainda adolescente, entre os 14 e 19 anos, foi complexa, sendo o clima de opinião desse contexto culturalmente multifacetado, em que havia um fomento à formação de círculos intelectuais renascentistas que debatiam o conhecimento linguístico como os humanistas, e se marcava também pela organização gramatical do vernáculo, pelas obras de João de Barros, com a consolidação e o apogeu do império ultramarino português, cuja língua vernácula atuaria como superstrato nas colônias (CAVALIERE, 2001, 2007).

Cumprido salientar, conforme Sebastião Pinho (2000), que há um modelo de educação humanística no Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, nascido no colégio trilingue de Lovaina, sob inspiração do pensamento de Erasmo de Roterdã. Esse modelo fora desenvolvido, anteriormente, em instituições francesas quinhentistas, como o Colégio Santa Bárbara de Paris e o Colégio de Guiena, na época em que as instituições eram ainda administradas pelo humanista português André de Gouveia, fundador do colégio conimbricense quinhentista. A esse modelo, os lusitanos, à época, deram o nome de *modus parisiensis*, devido ao fato de ter sido implantado por professores franceses e bolsistas portugueses oriundos da França renascentista para atuarem em Portugal.

A influência do pensamento linguístico de Erasmo de Roterdã na educação humanística de Anchieta pode ter se dado através do uso didático da obra *Commentari Grammatici* (Comentários gramaticais, 1537) de

Despautério, que foi inicialmente utilizada no modelo educacional proposto por André de Gouveia, no Colégio de Guiena, conforme o documento *Schola Aquitanica* de 1583, e, provavelmente também adotada no Real Colégio das Artes de Coimbra (NAVARRO, 2000). A gramática latina de Despautério influenciou na educação humanística francesa a tal ponto que os jesuítas franceses continuaram se valendo da obra em sua formação, enquanto a obra de Manuel Álvares a substituiria em Portugal, mas em um período posterior à estadia de Anchieta em Coimbra (BATISTA, 2005; ZWARTJES, 2002). É bem provável que Anchieta tenha tido contato, direto ou indireto, através de Diogo de Teive, com a obra de Despautério em seu curso de Humanidades no Real Colégio das Artes de Coimbra, entre 1548 e 1551.

Em relação ao período em que viveu Anchieta, a ‘abrangência referencial’ de sua época deriva do contexto educacional português humanístico e do processo catequético e missionário no Brasil quinhentista, que teria influência também do Concílio de Trento e do Padroado português. É notável a influência das obras didáticas de João de Barros nesse período histórico, para ensino e aprendizagem da língua portuguesa, assim como as obras de Nebrija, de castelhano e de latim, para os portugueses que foram egressos da Universidade de Salamanca, por exemplo, conforme anota Cristina Altman, o que pode indicar a motivação da gramática anchietana ser escrita em vernáculo, mas possuir metatermos da gramática latina (ALTMAN, 2012, p. 18-19; BATISTA, 2005).

Américo Ramalho, em artigo publicado na *Revista Humanitas* (RAMALHO, 1998) comenta a educação conimbricense de Anchieta. A influência do humanismo renascentista francês no modelo educacional no Real Colégio das Artes de Coimbra, entre 1548 e 1551, é patente:

Não existe um programa dos autores estudados na fase inicial do Colégio das Artes, mas não é difícil imaginar que não diferia muito do expresso na *Schola Aquitanica*, programa de Bordéus, da autoria de André de Gouveia, primeiro principal de Coimbra. Depois de um início, aos seis ou sete anos, com os salmos e as orações da Igreja, e dos elementos da

Gramática Latina, na décima classe, os alunos passavam aos *Disticha Catonis*, aprendidos de cor, na nona classe. (RAMALHO, 1998, p. 719).

Ramalho ainda comenta quais gramáticas poderiam estar na abrangência referencial de Anchieta nesse contexto educacional, sendo o estudo de latinidades vinculado ao aprendizado do latim pela obra de Cícero, inicialmente pelas epístolas familiares, a que se seguia o estudo das obras literárias poéticas:

Da oitava classe em diante, vinha um conjunto de autores, em que predomina Cícero, cujas *Epistulae*, em todas as suas subdivisões, eram minuciosamente analisadas, ao longo de vários anos. Entretanto, a Gramática Latina ia sendo aprofundada: a de Despautério em Bordéus; em Portugal, certas edições aperfeiçoadas de Pastrana, Nebrija, e possivelmente os portugueses Estêvão Cavaleiro, D. Máximo de Sousa e ainda o flamengo Clenardo (RAMALHO, 1998, p. 719).

Não há como afirmar com precisão quais obras gramaticais foram estudadas por Anchieta em Coimbra, apenas a partir de um exame intertextual de sua obra gramatical com outras gramáticas renascentistas podemos evidenciar uma comparação de sua obra com as possíveis fontes renascentistas. Esse exame, porém, precisa levar em conta um *corpus* de gramáticas de tradição latina e latino-portuguesa, como o que foi desenvolvido por Rolf Kemmler, em artigo na *Revista Veredas* (2013), que aponta as principais obras quinhentistas na tradição portuguesa. Cumpre salientar, como nota Zwartjes (2002), que Anchieta pode ter tido contato com obras gramaticais em outros períodos de sua vida, além da estadia em Coimbra, o que poderia trazer para a abrangência referencial de sua gramática a obra de Manuel Álvares, como fonte e modelo, por exemplo. Um estudo que estabeleça um quadro de gramáticas, um *corpus*, para se analisar a intertextualidade com a gramática anchietana se faz necessário, tendo em vista não ser assunto ainda totalmente esgotado.

Navarro (2000) afirma, de forma incisiva, terem sido as obras de Clenardo e de Despautério bem influentes, à época de Anchieta, de maneira que o uso didático da obra de Clenardo no ensino de hebraico e de grego persistiria em Portugal de meados do século XVI até a promulgação da *Ratio Studiorum* em 1599, e mesmo posteriormente. Não podemos ter essa certeza e sermos tão taxativos acerca das fontes de Anchieta, afinal não há documentação que comprove de forma incisiva tal afirmação, apenas podemos indicar, por outro lado, a possibilidade de essas obras estarem na abrangência referencial de Anchieta, o que só pode ser comprovado por um exame mais detalhado em relação à intertextualidade entre as obras.

O principal embate teórico da época da estadia de Anchieta em Coimbra ocorreu entre o humanista André de Gouveia e o teólogo Diogo de Gouveia, iniciando-se como uma disputa teológica, que afetaria o ensino de línguas. Na época de reforma da universidade e de fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra, em Portugal, o embate entre humanistas, considerados reformistas, e o Santo Ofício, redundou na instalação da Inquisição por Dom João III, o que faria com que o Colégio das Artes, fundado no espírito humanístico renascentista, em 1548, passasse à administração jesuítica em 1555 (TANNUS, 2007), desenvolvendo-se em Portugal um humanismo renascentista cristão, no contexto de uma reforma católica.

Para se conhecer o ‘clima intelectual’ (KOERNER, 1996) da época da educação de Anchieta, é de fundamental conhecimento a oração de sapiência *De Liberalium Artium Studiis Oratio* (Discurso sobre o estudo das artes liberais) do humanista francês Arnaldo Fabrício, proferida na abertura do ano letivo do Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548 (FABRÍCIO, 2011), tema que tratamos em estudo anterior (KALTNER, 2019). Essa oração de sapiência apresenta o conceito de gramática da época no fomento aos estudos literários e humanísticos, sendo a gramática latina o paradigma para o pensamento linguístico europeu renascentista, que passava a adotar o vernáculo em suas instituições de ensino.

1. A educação humanística de Anchieta no Real Colégio das Artes de Coimbra

Em relação ao campo de conceitos da HL que Swiggers define como ‘rumo evolutivo’ do pensamento linguístico (SWIGGERS, 2013, 2019), a época de Anchieta é bem fértil no desenvolvimento da educação linguística em Portugal. As principais mudanças ocorridas são vinculadas ao movimento do Renascimento, havendo a criação de tipografias, tendo sido a primeira construída no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra¹, em 1530, à época dirigido por Frei Brás de Braga, que fora bolsista na França, no tempo dos Gouveia (TANNUS, 2007). Uma revolução técnica na impressão de livros facultaria a reforma de instituições educacionais e acadêmicas, com novos métodos de aprendizagem circulando no reino absolutista de então, quando os manuscritos medievais e os incunábulo cedem lugar aos livros tipografados. A gramática de Anchieta é um produto da tipografia portuguesa de 1595, cujo tipógrafo foi António de Mariz (ANCHIETA, 1595).

Há uma conversão do modelo de mosteiro para o de universidade renascentista, o que afeta diretamente o pensamento linguístico da época, pela passagem do pensamento medieval para o humanístico, quando novas gramáticas e manuais são adotados, assim como há um maior impacto da obra de Cícero, para o ensino de latim, além da emulação dos poetas clássicos, fomentando inclusive a produção em vernáculo, além do latim, com nítida influência do erasmismo, como corrente cultural (MARTINS, 1973, p. 23-25). Essa passagem é notável, também em Portugal, pela mudança da universidade de Lisboa para Coimbra, no século XVI, demonstrando o interesse de marcar uma mudança de mentalidade, até mesmo pela recepção da arquitetura

1 RAMALHO, 1997 p. 216: “O Colégio das Artes não inaugurou os estudos de Humanidades em Coimbra. Antes da sua fundação, os estudos de Humanidades eram ministrados na Faculdade de Letras que funcionava no Mosteiro de Santa Cruz, ainda antes da transferência da Universidade para Coimbra em 1537”.

renascentista, em conjunto com o pensamento linguístico da época. Segundo o historiador José Sebastião Dias:

Segundo nosso modo de ver, a Renascença não é um período da história, mas um movimento da história. Define-se pela exaltação do elemento pessoal e secular na vida e na cultura. Sem renegar, praticamente, a **coexistência de Cristo e de Sócrates**, da felicidade terrestre e das virtudes cristãs, impele, no entanto, o espírito humano para um tipo de pensamento e de ação, desintegrando da moldura eclesiástica, teológica e sacral da Idade Média. E se bem tivesse coabitado demoradamente com os produtos culturais e civilizacionais do milênio anterior, o seu processo interno orientar-se-ia no sentido de os substituir e superar (DIAS, 1969, p.2, grifo nosso).

A reforma educacional e cultural da época de D. João III (DIAS, 1969) é uma das marcas de progresso desse contexto, que afetaria diretamente a educação humanística e cristã de Anchieta na adolescência. A reforma da Universidade de Coimbra, em 1537, e a fundação do Real Colégio das Artes, em 1548, com a contratação de humanistas, os mestres bordaleses, registra a inserção de Portugal em uma rede de renovação científica europeia que se desenvolvia no Renascimento. Nesse período de progresso, devido ao clima intelectual da época, Hélio Viotti (1980), como um dos principais biógrafos recentes de Anchieta, acredita que o irmão mais velho de Anchieta, Pedro Nuñez, teria vindo das Canárias à Coimbra a fim de estudar Cânones, com o renomado teólogo Martín de Azpilcueta. José de Anchieta, ainda adolescente, teria vindo para acompanhar seu irmão mais velho e ingressou no Real Colégio das Artes também em Coimbra.

Antes da reforma educacional de D. João III, houve um período de relativa estagnação do pensamento linguístico, durante o período medieval em Portugal, porém, o período renascentista também marca a fundação do Tribunal do Santo Ofício, no ano de 1536, que analisava processos referentes às heresias de cristãos-novos, às práticas consideradas judaizantes e às ideias teológicas de cunho reformista, sobretudo as que poderiam ser influenciadas

por Lutero e Calvino. Nesse aspecto, o período inicial do Real Colégio das Artes de Coimbra, em que Anchieta lá estudara, entre os anos de 1548 e 1551, é politicamente conturbado, devido ao embate teórico entre humanistas e teólogos, que culminaria com a prisão dos humanistas pelo Santo Ofício. Note-se que esse embate já teria se originado entre Diogo de Gouveia e André de Gouveia na França (DIAS, 1969, p. 46).

José de Anchieta, recém-saído das Canárias, ainda adolescente, observava esse período conturbado, enquanto desenvolvia suas habilidades linguísticas, sobretudo em relação à língua latina. O embate teórico e teológico entre os inquisidores e os humanistas tinha como foco a conservação do catolicismo, em face das inovações renascentistas, e o temor da perda de uma disputa com os reformistas. Há uma rejeição política dos métodos de ensino do *modus parisiensis*, que ficou a tal modo marcado em Portugal, que o nome de Despautério, principal gramático dessa corrente de pensamento, passou a significar na língua portuguesa um ‘disparate’, algo com conotações negativas.

A recorrência do pensamento linguístico derivado do *modus parisiensis* e da metalinguagem adotada em Despautério é notável no período subjacente, quando os jesuítas passam a administrar o Real Colégio das Artes em 1555, e a gramática de Manuel Álvares, construída com uma metalinguagem renascentista, é editada em 1572. Acreditamos que, por Anchieta ter vivido em Coimbra entre 1548 e 1553, a metalinguagem de Despautério tenha influenciado, direta ou indiretamente, o pensamento linguístico, em sua formação humanística, pelo que endossamos, parcialmente, a hipótese de Navarro (2000) sobre a intertextualidade entre a gramática de Anchieta e, ao menos, os *Rudimenta grammatices* de Despautério, o que necessita de maior exame.

Dessa forma, o desenvolvimento intelectual da Companhia de Jesus em Portugal e no Brasil no século XVI marca as continuidades e descontinuidades da reforma educacional de D. João III, havendo o surgimento em Portugal de um humanismo renascentista cristão, de cunho católico, o que seria adotado nas possessões ultramarinas ibéricas. O pensamento linguístico da época

traria como inovação a gramatização das línguas de contato na política missionária e catequética, por todo o globo. Alinhado a esse objetivo de fixação territorial e expansão de domínios, a gramática escrita por Anchieta no Brasil quinhentista, a partir de sua chegada, evidencia uma antecipação do processo que seria direcionado pela *Ratio Studiorum*, em 1599. Ainda que tenha sido publicada em 1595, em Coimbra, a gramática anchietana estava em uso desde 1556, em versão manuscrita, quase duas décadas antes da gramática de Manuel Álvares (ANCHIETA, 1990).

2. O latim de Anchieta e abrangência referencial quinhentista

A principal fonte para o pensamento linguístico de Anchieta são suas obras escritas, suas fontes textuais. Para se analisar o pensamento linguístico anchietano, a descrição da metalinguagem de Anchieta é fundamental, o que se dá na investigação sobre sua gramática da língua de contato utilizada no Brasil quinhentista, com fins de catequese na política missionária. Porém, as obras literárias, as epístolas, os sermões, os textos catequéticos e as obras históricas de Anchieta nos servem como fontes indiretas para análise do seu pensamento linguístico.

Podemos analisar o conjunto da obra anchietana (*Monumenta Anchieta*) como um *corpus* linguístico-textual que registra a prática catequética, literária e didática das primeiras décadas da América portuguesa. No contexto do humanismo renascentista cristão, a prática literária era parte fundamental do processo educacional, que não era centrado apenas nos exercícios gramaticais e de reflexões teológicas e filosóficas. A prática literária compunha os exercícios de análise e interpretação de textos e a emulação de autores clássicos era considerado um exercício dos *studia humanitatis*. As obras literárias escritas em latim por Anchieta parecem se enquadrar nesse morfótipo textual. O conceito de morfótipo é derivado do modelo teórico de Swiggers (SWIGGERS, 2013).

Nesse sentido, na educação humanística renascentista, ao estudar um autor clássico, a prática da *emulatio* era considerada um dos exercícios finais dos estudos da área de Letras. Geralmente, o tema das obras emuladas era contemporâneo ao humanista, o que encontramos na obra de Diogo de Teive, autor da obra *Commentarius de rebus a lusitanis in India apud Dium gestis anno salutis nostrae* de 1546, obra que possivelmente influenciou no pensamento linguístico de Anchieta, para a composição do poema *De Gestis Mendi de Saa*, no Brasil quinhentista, publicado em Coimbra em 1563. A composição literária e as obras poéticas possuíam alto grau de prestígio no período renascentista, tendo em vista que as tipografias universitárias se dedicavam a esse tipo de produção intelectual, o que caracteriza o clima de opinião da época.

Ainda quanto ao *corpus* anchietano, sua constituição em diversos volumes, em quatro línguas, é algo digno de relevo, dadas as condições iniciais da América portuguesa, em seu desenvolvimento intelectual, no século XVI. As atividades missionárias se desenvolviam em instituições muito fragilizadas materialmente, com grande escassez de recursos, como o próprio Anchieta descreve em seus relatos. Os *Monumenta Anchieta* foram desenvolvidos *pari passu* com as atividades de catequese, de ensino de línguas e com a prática literária. Dada a sua extensão e uma profícua produção textual, o *corpus* das obras de Anchieta é um trabalho de relevo, no contexto do Brasil quinhentista. Armando Cardoso, que reeditou ao longo do século XX as obras de Anchieta, organizou a obra de Anchieta em 13 volumes, alguns em dois tomos, estando toda a coleção prevista para publicação contabilizada em 17 volumes (KALTNER, 2019).

Uma interpretação pela HL dos *Monumenta Anchieta* se dá pela análise da composição das diversas obras atribuídas a Anchieta no Brasil quinhentista, escritas ao longo de quatro décadas. Tendo em vista que desde a sua partida de Coimbra, em 1553, e chegada em São Salvador, as atividades missionárias de Anchieta sempre estiveram vinculadas à educação humanística e aos *studia humanitatis*, seja na prática literária, na atuação como professor de latim ou como gramático de uma língua de contato, até o ano de 1595, ápice de seu reconhecimento intelectual, com a publicação da gramática em Coimbra.

Nesse aspecto, ao longo de mais de quatro décadas, no Brasil quinhentista, Anchieta produziu textos em diversos registros e gêneros, em contextos diversos da colônia portuguesa, mas sempre vinculado à tradição do humanismo cristão, enquanto missionário jesuíta. Como latinista, as fontes históricas apontam que atuou como professor de latim no Brasil quinhentista (VIOTTI, 1980), enquanto os textos literários, escritos em latim renascentista, nos dão uma ideia de seu nível de proficiência na língua de Roma². Podemos notar que na educação renascentista, inclusive naquela preconizada no Real Colégio das Artes de Coimbra, a produção literária de textos em latim era considerada a última etapa de formação de humanistas. Anchieta se inscreve nessa tradição linguístico-cultural com suas obras, que revelam seu pensamento linguístico aos leitores contemporâneos.

Outro ponto digno de relevo é que a obra de Anchieta não é um ponto isolado no Brasil quinhentista, mas uma parte de um movimento maior, uma cinosura, uma plêiade de outros missionários com formação humanística, intérpretes com atuação empírica (*lingoas*), colonos europeus, aliados indígenas, informantes africanos, que possibilitaram a sua atuação na América portuguesa. Manuel da Nóbrega e Mem de Sá influíram profundamente em sua obra. Outros nomes são menos conhecidos, atualmente, como o do jesuíta Leonardo Nunes e Azpilcueta Navarro, que também desenvolveram o conhecimento linguístico sobre a língua de contato para a catequese indígena.

2 Em uma das célebres edições das cartas de Anchieta, organizada por Afrânio Peixoto (1933), há o registro dos títulos das obras do Apóstolo do Brasil em latim por Sotwel. A tradução dos títulos para o latim não significa que todas as obras de Anchieta tenham sido escritas na língua de Roma. Sotwel descreve um léxico da ‘língua brasilica’ como de autoria anchietana. A título de registro, vejamos os títulos atribuídos por Sotwel para o *corpus* anchietano: “1. *Ars grammatica linguae Brasilicae, In Lusitania typus excusa*; 2. *Dictionarium ejusdem linguae brasilicae*; 3. *Doctrina Christiana pleniorque catechismus eadem lingua explicatus*; 4. *Dialogi de Religionis mysteriis scitu dignis*; 5. *Institutio ad interrogandos inter Confessionem paenitentes*; 6. *Syntagma monitorum ad juvandos moribundos*; 7. *Cantines sacrae linguis Latina, Lusitanica, Hispanica et Brasilica*; 8. *Drama ad extirpando Brasilicae vitia*; 9. *Poema de B. Virginis Vita Versu elegiaco quod ad bis mille et octoginta distica excurrit*; 10. *Brasilica Societatis Historia et Vita Clarorum Patrum qui in Brasilia vixerunt*” (ANCHIETA, 1933, p. 31).

A gramatização da língua de contato para a catequese indígena contava com uma cínosura, uma plêiade de missionários e intérpretes do período colonial, não só Anchieta, o que formava o clima de opinião do Brasil quinhentista. Esse tema ainda carece de um estudo mais aprofundado pelos historiógrafos da linguística, já tendo sido largamente analisado por historiadores da Companhia de Jesus, como Serafim Leite (1938). Convém salientar que não apenas os jesuítas atuaram nesse período na América portuguesa, os franciscanos foram os pioneiros, com a chegada de outras ordens religiosas no final do século XVI.

Pelas obras de Anchieta em latim podemos ter uma noção do paradigma humanístico que seguia e servia como modelo para seu pensamento linguístico. As aulas que ministrava em latim, provavelmente, seguiam o padrão das aulas do Real Colégio das Artes de Coimbra, cujo programa de estudos era profundamente influenciado pelo ensino desenvolvido por André de Gouveia em Paris e em Bordeaux, que temos registrado no documento *Schola Aquitanica* de Élie Vinet. Consta que o humanista Diogo de Teive foi um dos professores de Anchieta na instituição (RAMALHO, 1998). O *modus parisiensis* preconizava o uso da gramática de *Despauterius*, e acreditamos que no ensino de latim ao menos os *Rudimenta* da obra *Commentarii Grammatici* (1537) teriam tido essa finalidade didática no Brasil quinhentista, talvez em forma manuscrito, o que carece de uma maior apuração. Para o ensino de língua portuguesa, a obra de João de Barros teria essa função de auxiliar a implantação da língua, como superstrato da colonização na América portuguesa.

Das obras literárias escritas em latim por Anchieta, há o *poema epicum De Gestis Mendi de Saa*, o poema elegíaco *De Beata Virgine Dei Matre Maria*, o conjunto de poemas menores *De Eucharistia et aliis*, com epigramas e odes. Em relação à prosa se destaca a carta *Epistola quam plurimarum rerum naturalium quae S. Vicentii (nunc S. Pauli) provinciam incolunt sistens descriptionem*. A obra novilatina de Anchieta no Brasil quinhentista marca uma continuidade da educação linguística a que teve acesso no Real Colégio das Artes de Coimbra, sendo prováveis frutos das classes de gramática latina

ministradas pelo missionário jesuíta, a partir de um modelo de educação humanística pautada no fomento a uma *respublica litteraria*.

3. A intertextualidade da gramática de Anchieta com gramáticas quinhentistas

Para se analisar o pensamento linguístico de Anchieta, através dos pressupostos teórico-metodológicos da HL, o principal objeto de investigação é a metalinguagem empregada em sua gramática quinhentista. A metalinguagem empregada por Anchieta na *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595) é em grande parte escrita em língua portuguesa, que seria o superstrato no processo de colonização do Brasil quinhentista (CAVALIERE, 2001). Há, porém, na obra metatermos em língua latina, o que denota uma possível intertextualidade com a tradição gramatical latina derivada da educação humanística de Anchieta e dos jesuítas ibéricos, em período anterior à publicação da gramática de Manuel Álvarez, em 1572, e à *Ratio Studiorum* em 1599. Nesse sentido, a intertextualidade³ do pensamento linguístico com a obra gramatical de João de Barros é patente.

3 Acerca do conceito de intertextualidade, elencado por Swiggers (2013), nos fundamentos teórico-metodológicos da HL, em relação ao século XVI, cumpre tecermos breve comentário. Esse é um fenômeno que apresenta uma problemática crítica, dependendo dos critérios de interpretação a serem empregados. Podemos refletir sobre as categorias de intertextualidade, como a citação direta, algo que praticamente não ocorre nos textos quinhentistas, sobretudo na gramática anchietana. Por outro lado, há a citação indireta, que pode se analisar a partir da comparação entre metatermos ou da metalinguagem empregada, o que nos dá uma ideia de que determinada gramática está na abrangência referencial de Anchieta, não sendo possível precisar se a fonte foi utilizada diretamente ou indiretamente por Anchieta. Nesse aspecto, o objetivo da comparação é comprovar que o texto anchietano está situado em um contexto, não sendo possível cotejar suas fontes e modelos para comprovar o uso ou leitura direta das obras, logo o que podemos formular são hipóteses de possíveis modelos e fontes, no campo de sua educação humanística, formando um *corpus* comparativo de gramáticas em sua abrangência referencial. Não é intuito do trabalho confirmar fontes e modelos, antes sugerir quais obras teriam tido influência no pensamento linguístico de Anchieta.

O terceiro campo de conceitos, elencado por Swiggers (2013, 2019), para a análise da HL, pressupõe a investigação sobre a metalinguagem, analisando: ‘conteúdos, formatos e estratégias’, na organização do pensamento linguístico. Nesse aspecto descritivo, o primeiro conceito é referente à ‘rotulagem’ (*labeling*), i.e., ao uso de rótulos que caracterizam a metalinguagem. Acreditamos que a ‘rotulagem’ utilizada por Anchieta se concentre nos títulos dados aos capítulos da gramática, que são rótulos utilizados na descrição e gramatização da língua de contato dos colonizadores europeus com os indígenas.

Há dezesseis capítulos na gramática (ANCHIETA, 1595), sendo cada um deles intitulado por um ‘rótulo’, que é um metatermo com a função de agrupar os dados referentes aos tópicos e categorias de descrição da língua de contato. A sequência de capítulos pode ser dividida em três grandes blocos temáticos: um sobre a ‘pronúncia’, relacionados ao que, atualmente, nomeamos fonética, com os três primeiros capítulos (*Das Letras. Cap. I, Da Orthographia ou pronúnciação. Cap. II, De Accentu. Cap. III*). O segundo bloco temático é relativo à ‘formação, composição e conjugação’, que apresenta aspectos morfológicos, já introduzindo assuntos sobre a ‘construção’, que é a sintaxe, logo é um bloco com aspectos morfossintáticos, de nomes, verbos e pronomes, sobretudo. O segundo bloco temático contém quatro capítulos (*Dos Nomes. Cap. IIII, Dos Pronomes. Cap. V, Dos Verbos. Cap. VI, Anotações, na conjugação. Cap. VII*).

O terceiro e último bloco temático é o mais extenso, e tem como tema central a ‘construção’, a sintaxe, ainda vinculada à descrição morfológica. Conta com nove capítulos, cujos rótulos, ou títulos, se vinculam à construção frasal: *Da construção dos verbos activos. Cap. VIII, Dalgũas maneiras de verbos em que esta amphibologia se tira. Cap. IX, Das Praeposições. Cap. X, De sum, es, fui. Cap. XI* (numerado II, por suposto erro do tipógrafo), *Dos verbos neutros feitos activos. Cap. XII, Dos Activos feitos neutros. Cap. XIII, Da Composição dos verbos. Cap. XIII, Da Repetição dos verbos. Cap. XV, De algũs verbos irregulares de Aê. Cap. XVI*.

A sequência de capítulos e de temas é muito próxima à rotulagem empregada por João de Barros em sua *Grammatica da lingua portuguesa*⁴, de 1540, o que nos leva a crer que Anchieta era conhecedor da gramática, seja por sua estadia no Real Colégio das Artes de Coimbra, seja por ter acesso a um exemplar no Brasil quinhentista enquanto redigia sua gramática, a partir de 1554. A metalinguagem de Anchieta é afetada pelo superstrato da língua portuguesa quinhentista, porém, a descrição de conteúdos da língua de contato indígena é cotejada também com a metalinguagem gramatical latina, de forma próxima também ao que ocorre com João de Barros, que utiliza metatermos latinos, como ‘declinação’, por exemplo, para descrever a língua portuguesa.

Em relação aos metatermos latinos e ao aprendizado de latim por Anchieta, é bem provável que tenha tido acesso às obras de Antonio de Nebrija, como as *Introductiones Latinae*, ainda nas Ilhas Canárias, antes de sua estadia em Coimbra. O biógrafo Viotti cita o fato de que Anchieta poderia ter tido seus primeiros estudos em um colégio dominicano próximo à sua residência (VIOTTI, 1980). Sendo as Ilhas Canárias possessão da coroa de Castela, não é de admirar que as inovações gramaticais da época do Renascimento tenham chegado ao arquipélago.

As gramáticas de Nebrija, tanto as *Introductiones Latinae* (1481) quanto a *Gramática de la lengua castellana* (1492), apresentam os tempos e modos verbais latinos em uma estrutura muito próxima daquela empregada na metalinguagem da gramática de Anchieta. Vejamos como exemplo a transcrição de um excerto do primeiro capítulo da obra anchietana, que

4 Os capítulos principais da gramática de João de Barros possuem os seguintes rótulos, ou títulos: Da Letera, Da Syllaba, Do Nome, Do Pronome e seus acidentes, Do Verbo, Do Averbio, Da Preposição, Da Interieçam, Da Construiçam das partes, Das Figuras, Da Orthografia e Diálogo em louvor de nossa linguagem (BARROS, 1540). Note-se que Anchieta também compôs diálogos que acompanhavam a sua gramática, como atestam as licenças dos inquisidores no início da obra (ANCHIETA, 1595) e os manuscritos com diálogos em língua indígena, sobre temas da catequese e a doutrina cristã em língua brasileira, reeditados por Armando Cardoso (ANCHIETA, 1990).

trata do uso do alfabeto latino para a transcrição do idioma dos Tupinambás. Notemos que Anchieta cita, no excerto, os seguintes tempos e modos verbais: futuro do indicativo, optativo e os tempos derivados do pretérito imperfeito do conjuntivo, da língua de contato. São tempos verbais compostos a que se acrescem desinências, havendo a epêntese da vogal /i/ para desfazer encontros consonantais, segundo Anchieta:

Acrecentandofê algũa particula depois da vltima confoante, em que fê acaba o verbo, o qual fê faz no futuro, do Indicatiuo, no Optatiuo, nos Prêteritos imperfeitos do Cõniunctivo; ha algũa differença na pronunciação, & o vso de diuerfas partes do Brafil fêra o melhor mestre (ANCHIETA, 1595, p. 1-1v).

(Acrescentando-se alguma partícula depois da última consoante, em que se acaba o verbo, o qual se faz no futuro do indicativo, no optativo, nos pretéritos imperfeitos do conjuntivo, há alguma diferença na pronúncia, e o uso de diversas partes do Brasil será o melhor mestre).

A título de comparação, apresentamos um excerto da gramática latina de Nebrija, em edição quinhentista, que trata no terceiro livro sobre os verbos. Note-se que a única diferença de nomenclatura adotada para os modos verbais é a utilização do metatermo conjuntivo por Anchieta, enquanto Nebrija se vale do metatermo subjuntivo, ao descrever os modos: *Modi verborum quot sunt? Quinque. Indicativus, imperatiuus, optatiuus, subiunctiuus, infinitiuus* (Quantos são os modos dos verbos? Cinco. Indicativo, imperativo, optativo e infinitivo) (NEBRIJA, 1541, p 56v). Esse é apenas um dentre os fenômenos que podem ser observados na comparação entre as gramáticas.

A metalinguagem utilizada por Anchieta em sua gramática pode ser analisada em relação ao formato de sua descrição da língua de contato, a partir da análise dos conceitos empregados e dos princípios teóricos de que se vale. A técnica e o estilo de descrição, na metalinguagem de Anchieta, que utiliza conceitos derivados de gramáticas vernaculares e da gramática latina, são fenômenos observáveis a partir de uma exegese dos metatermos empregados

no decorrer da própria gramática. Dessa forma, os principais metatermos, com valor teórico, os termos T-teóricos (SWIGGERS, 2013,2019), identificados na obra são os fenômenos observáveis na metalinguagem anchietana que podem permitir uma análise sobre a intertextualidade da gramática de Anchieta com outras gramáticas latinas da época quinhentista, como, por exemplo, os *Commentarii Grammatici* (Comentários gramaticais, 1537) de *Despauterius*.

Um termo T-teórico sutil, quase imperceptível na gramaticografia como tal, que há na gramática de Anchieta é o substantivo próprio ‘Pedro’ e sua variante latina *Petrus*. Utilizado nos exemplos frasais ao longo da gramática, marca o uso da terceira pessoa do singular em sentenças que possam ter uma pessoa, um ser humano, em sua estruturação semântica, seja como sujeito ou parte do predicado. A reincidência do termo leva o leitor a se questionar que o uso de Pedro/*Petrus* pode denotar algo além de uma escolha aleatória por Anchieta. Contabilizamos o uso do termo em 139 ocasiões ao longo da gramática, sendo o nome próprio mais recorrente, ocorrendo poucos exemplos com outros nomes próprios, como João (*Johannes*). Logo, acreditamos ser a seleção desse nome próprio (Pedro/*Petrus*) parte da técnica descritiva na metalinguagem empregada por Anchieta.

O uso de João e Pedro é recorrente na tradição gramatical latina, para a exemplificação e a descrição linguística, desde o período medieval, época da gramática especulativa e dos modistas. À primeira vista, parece ser influência da teologia cristã o uso dos nomes próprios dos apóstolos seguidores de Cristo. O *Tractatus de modis significandi seu grammatica speculativa*, escrito no século XIV por Tomás de Erfurt, modista, apresenta exemplos com os pares *Petrus* e *Ioannes*, recentemente o texto foi traduzido no Brasil por Alessandro Beccari:

107 Constructio transitiva personarum. Item constructio transitiva personarum dividitur in quattuor species, secundum quadruplicem diversitatem constructibilis terminantis; quia vel est genitivi casus, ut dicendo, filius Socratis; vel dativi, ut similis Socrati; vel accusativi, ut

Petrus albus percutit pedem; vel ablativi, ut celer pedibus, id est, velox (BECCARI, 2019, p. 370, grifo nosso).

107 A construção transitiva de pessoas. A construção transitiva de pessoas também divide-se em quatro espécies, de acordo com os quatro diferentes tipos de construtível de determinante: ou será de caso genitivo, como quando se diz filius Socratis (filho de Sócrates); ou de dativo, como similis Socrati (semelhante a Sócrates); ou de acusativo, como Petrus albus percutit pedem (O pálido Pedro bate no pé); ou de ablativo, como celer pedibus (rápido com os pés), i.e., velox (veloz) (Tradução de Alessandro Beccari, BECCARI, 2019 p. 317).

Na gramática anchietana, os exemplos com os nomes próprios *Petrus* e *Johannes* são dados em latim e no idioma dos Tupinambás, servindo como paradigma para a descrição de construções frasais. Ao consultarmos as gramáticas latinas que estão na abrangência referencial de Anchieta, encontramos na obra de *Despauterius* uma técnica de descrição semelhante, derivada do mesmo contexto educacional. com o uso do *nomen Petrus* nos diversos exemplos sintáticos ao longo da gramática latina quinhentista, como o uso secundário de *Johannes* também (DESPAUTERIUS, 1537). Nesse aspecto, há uma possível intertextualidade entre os textos.

A fim de corroborar essa hipótese, que é uma possível intertextualidade entre a gramática de *Despauterius* e a de Anchieta, vejamos um exemplo de descrição e do uso da metalinguagem em ambas as gramáticas, em que é apresentado o termo T-teorético Pedro/*Petrus*, como possível vínculo comparativo. Assim como em outros exemplos, optamos por uma transcrição semidiplomática (BASSETTO, 2013), para os excertos, a fim de facilitar a tarefa de leitura do original, que está disponível em versão facsimilada, de fácil acesso nos meios virtuais. Para a exegese, propomos uma tradução filológica dos excertos da gramática anchietana e da gramática de *Despauterius*, atualizando a grafia no caso do vernáculo.

Na gramática de Anchieta, no segundo capítulo, sobre a ortografia e pronúncia da língua de contato, temos a descrição da alternância consonantal

entre os grupos consonantais /p/, /m/ e /mb/. Ao citar um exemplo, com os substantivos *mbó* (mão) e *mbaê* (coisa), Anchieta demonstra que *mbó* pode passar a *mó* ou *pó*, em determinadas situações, enquanto *mbaê* é substantivo (*nomen*, dição) invariável. Para apresentar um exemplo frasal, Anchieta se vale do genitivo latino *Petri* (de Pedro), a fim de demonstrar o fenômeno linguístico observado:

P. M. mb. Muitas vezes fe vsão hũa por outra, desta maneira, q̃ as dições in principio tomadas absolute fe pronunção com m. vel, mb vt *Mó*, vel *mbó*, *Manus*. Praecedente o genitiuo, ou adiectiuo mudafe em P. vt *Pedro pó*, ***Petri manus*** *Xépò*, *mea manus*. Excipe, *mbaê*, que nunca fe muda, vt *xémbaê*, *mea res Pedro mbaê*, ***Petri res*** (ANCHIETA, 1595, p. 2v, grifo nosso)

(P, m, mb. Muitas vezes se usam uma pela outra, desta maneira, que as dições no início, tomadas, absolutamente, se pronunciam com m, ou mb, como *Mó*, *mbó*, mão. Precedendo o genitivo, ou adjetivo, se tranforma em p, como *Pedro pó*, *Petri manus* – a mão de Pedro –; *Xépò*, *mea manus* – a minha mão. Excetuando-se *mbaê*, que nunca se altera, como *xémbaê*, *mea res* – minha coisa – *Pedro mbaê*, *Petri res* – coisa de Pedro).

O que nos chama a atenção, na metalinguagem de Anchieta, é a presença de exemplos em língua latina: *Petri manus* (a mão de Pedro) e *Petri res* (coisa de Pedro), exemplos que realçam o genitivo *Petri* (de Pedro). Encontramos uma descrição e exemplo de genitivo de maneira muito semelhante nos *Rudimenta* (Rudimentos) da gramática de *Despauterius*. Ao ser descrito o uso do nos *Commentarii Grammatici* (1537), ocorre a forma *Petri* (de Pedro), como modo de exemplificar a sintaxe do genitivo em língua latina. Vejamos o excerto. Apresentamos uma transcrição semidiplomática do excerto da gramática latina de *Despauterius*, seguida de tradução filológica, a fim de facilitar a exegese e a interpretação:

Liber Petri est oratio congrua? Etiam. Quare? Quia quoties duo nomina substantiva ad diversa pertinentia, sine coniunctione conveniunt, alterum

erit genitivi casus. Declara. Liber magistri, sunt eiusmodi nomina: et magistri, est genitivi casus. (DESPAUTERIUS, 1537, p. 9, grifo nosso)

(‘O livro de Pedro’ é uma oração congruente? Sim. Por quê? Porque frequentemente, se dois nomes substantivos que pertencem a classes diversas se agrupam sem conjunção, um deles estará no caso genitivo. Comprova. ‘O livro do professor’, são desse modo dois nomes: e do professor está no caso genitivo).

O liber Petri de Despauterius e o *Petri manus e Petri res* de Anchieta são técnicas descritivas de exemplificação muito próximas, para o uso do genitivo, o que pode favorecer a uma análise da intertextualidade entre as obras. Cabe ainda analisar a intertextualidade em outros capítulos da gramática anchietana e em relação a outras gramáticas latinas, de sua abrangência referencial, como Estevão Cavaleiro, Clenardo, Pastrana e mesmo a obra de Manuel Álvares. O fato de encontrarmos elementos para a comparação entre as gramáticas permite uma exegese do pensamento linguístico de Anchieta, ao evidenciar a sua abrangência referencial.

Conclusão

Entre as tarefas do historiógrafo da linguística, está também, conforme Swiggers (2013, 2019), a descrição e análise das estratégias de organização do pensamento linguístico e da metalinguagem empregada nas obras, que são objeto de investigação. Os conceitos referentes a esse campo de análise, relacionados ao deslocamento, à transposição, à negociação e ao empréstimo (*bargaining*) de conceitos se tornam evidentes e demonstráveis quando analisados sob o viés da intertextualidade entre obras gramaticais, como as gramáticas de Nebrija, de João de Barros, de *Despauterius*, por exemplo, com a comparação dos metatermos empregados por Anchieta.

Dessa forma, o empréstimo de teorias e modelos de descrição, a adaptação de gramáticas vernaculares e da gramática latina para a descrição do idioma dos Tupinambás, a recontextualização de metatermos são estratégias

de Anchieta para a gramatização da língua de contato da América portuguesa quinhentista. Há uma promoção da gramática latina, no uso de metatermos latinos, pelo missionário jesuíta, que busca vincular a língua de contato descrita à prática educacional humanística renascentista. Nesse aspecto, a análise do fenômeno da intertextualidade nos auxilia a descrever o pensamento linguístico de Anchieta como integrante da tradição gramatical renascentista.

A fim de que se desenvolvam mais estudos sobre o pensamento linguístico de Anchieta há a necessidade de se delimitar um *corpus* de gramáticas vernaculares e latinas quinhentistas, para aferir a intertextualidade com sua obra gramatical. Nesse aspecto, cumpre salientar que os estudos de sua biografia e de sua abrangência referencial podem nos revelar as possíveis fontes e modelos gramaticais a que teve acesso, direta ou indiretamente. Os estudos comparativos não são conclusivos em relação às fontes de Anchieta, mas auxiliam na exegese do texto, comprovando que a gramática anchietana se insere na tradição gramatical renascentista de que derivou como produto cultural e acadêmico.

Referências

ALTMAN, Cristina et al. **Historiografia da Linguística**. Organizado por Ronaldo Batista. São Paulo: Contexto, 2019.

ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá/Nheengatu. **Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía**, Extremadura, Universidad de Extremadura, n. 6, p. 11-51, 2006.

ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Introdução, estabelecimento de texto e notas de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990.

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta, SJ (1554-1594)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**. São Paulo: EdUsp, 2013.

BATISTA, Ronaldo. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, PUC-SP, n. 21 (1), p. 121-147, 2005.

BECCARI, Alessandro Jocelito. **Tratado sobre os modos de significar ou Gramática especulativa, de Tomás de Erfurt**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

CAVALIERE, Ricardo. Anchieta e a língua falada no Brasil do século XVI. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Faculdade de Filosofia de Braga, n. 5 (1), p.11-21, 2001.

CAVALIERE, Ricardo. Contato linguístico no primeiro século da Colônia. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Faculdade de Filosofia de Braga, n. 11 (1), p. 285-306, 2007.

DESPAUTERIUS, Johannes. **Commentarii Grammatici**. Parisiis: Ex officina Roberti Stephani, 1537.

DIAS, José Sebastião. **A política cultural da época de D. João III. Volume 1**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1969.

FABRÍCIO, Arnaldo et al. **Orações de sapiência: 1548-1555**. Coimbra: Imprensa da Universidade, prefácio de Sebastião Tavares Pinho, 2011.

KALTNER, Leonardo Ferreira. **Brasil e Renascença**. Curitiba: Appris, 2011.

KALTNER, Leonardo Ferreira. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). **Confluência**, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, n. 56, p. 197-216, 2019.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**. Florianópolis: ANPOLL, trad. Cristina Altman, n. 2, p. 45-70, 1996.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. In: PINHO, Sebastião Tavares de et alii. **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra - Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, p. 385-406, 2000.

MARTINS, José Vaz de Pina. **Humanismo e erasmismo na cultura do século XVI**. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.

NEBRIJA, Anonio de. **Introductiones latinae nuper emendatae cum luculentissimus commentariis**. Lyon: Jacques Giunta, 1541.

PINHO, Sebastião Tavares & FERREIRA, Luísa de Nazaré (org.). **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio da Universidade (1548-1998)**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 3 v., 2000.

RAMALHO, Américo da Costa. José de Anchieta em Coimbra. **Humanitas**, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. 49, p. 215-225, 1997.

RAMALHO, Américo da Costa. A formação conimbricense de Anchieta. **Humanitas**, n. 50, p. 709-720, 1998.

RODRIGUES, Aryon. Argumento e predicado em Tupinambá. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**. Brasília: UnB, n. 3(1), 93-102, 2013.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo (org.) et al. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 45-80, 2019.

TANNUS, Carlos A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. **Revista Calíope**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 16, p.13-31, 2007.

VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1980.

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the jesuits during the colonial period: the impact of the latin grammar of Manuel Álvares. **Historiographia Linguistica**, Amsterdam, John Benjamins, n. XXIX (1/2), p. 19-70, 2002.

Desgarramento e pontuação em textos de vestibulandos

Detachment and punctuation in students' compositions

Violeta Virginia Rodrigues*
David Novaes Cidade**

RESUMO

O fenômeno do desgarramento permite-nos aceitar a possibilidade de que “subordinadas” ocorram sintaticamente independentes de suas principais e separadas destas por ponto final. Segundo Decat (2011), desgarramento é o fenômeno pelo qual se identificam unidades de informação que ocorrem soltas nas estruturas linguísticas e o ponto é o principal índice deste fenômeno na escrita. Partimos, portanto, da hipótese de que o uso não-convencional (TENANI; SONCIN, 2010) desse sinal de pontuação, de forma a isolar e realçar as “subordinadas” que tradicionalmente comporiam um período composto, não só modifica a estrutura sintática do período como também evidencia uma intenção comunicativa do escrevente. Assim, adotamos a proposta funcionalista de que relativas apositivas e circunstanciais constituem casos de hipotaxe e não de subordinação, e analisamos usos dessas estruturas materializadas de forma desgarrada em um *corpus* composto de 197 redações do *site educacao.uol.com.br* (CIDADE, 2020). Os resultados encontrados confirmam os de Rodrigues (2019).

Palavras-chave: Funcionalismo; hipotaxe; desgarramento, função textual-discursiva; pontuação.

Recebido em 16 de setembro de 2020.

Aceito em 13 de novembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.476>

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, violetarodrigues@uol.com.br,
<https://orcid.org/0000-0003-1789-5675>

**Universidade Federal do Rio de Janeiro, david_letras@live.com

ABSTRACT

The detachment phenomenon allows us to accept the possibility of subordinate clauses occurring syntactically independent from their main clauses, being separate from them through a full stop punctuation mark. According to Decat (2011), detachment is the phenomenon through which information units are identified as occurring loosely in linguistic structures and the full stop punctuation mark is the main indication of it on writing. Thus, our hypothesis is based on the idea that the non conventional use of such punctuation mark (TENANI; SONCIN, 2010), which isolates and enhances the subordinate clauses that traditionally constitute a compound period, not only modifies the syntactic structure of the period but also shows a communicative intention of the writer. In this manner, we adopt the functionalist proposal that supports the idea that appositive relative clauses and circumstantial clauses are cases of hypotaxis and not subordination. We also analyze the uses of such structures in a detached materialization, collecting the examples from a corpus composed of 197 writing compositions taken from *educacao.uol.com.br* (CIDADE, 2020). The results found through the present analysis confirm the ones previously indicated by Rodrigues (2019).

Keywords: Functionalism; hypotaxis; detachment; textual discursive function; punctuation.

Introdução

Sabemos que o ensino de gramática normativa no Brasil, em geral, adota métodos que abordam a língua portuguesa de forma descontextualizada, centrando-se, normalmente, no nível sentencial. Um aspecto reiterado por essa visão é o da dependência sintática de orações subordinadas às principais. Segundo a gramática tradicional, as subordinadas devem estar sempre junto de suas principais, pois são sintaticamente dependentes destas. Com exceção da vírgula, nenhum outro sinal de pontuação é prescrito no âmbito do período composto para separar tais orações.

Há estudos de linha funcionalista, entretanto, que identificam o uso de orações “subordinadas” separadas das principais, isto é, ocorrendo sintaticamente independentes e separadas por **ponto /.**¹ de suas principais.

1 Decidimos, nesse trabalho, adotar a forma escrita seguida da realização gráfica dos sinais de pontuação para facilitar a identificação do sinal referido.

Decat (1993, 2011) chama esse fenômeno pelo qual se identificam unidades de informação que ocorrem soltas nas estruturas linguísticas de desgarramento. Para descrevê-lo melhor, faz-se necessário relacioná-lo com os processos sintáticos de conexão de orações e com o uso dos sinais de pontuação.

Na perspectiva tradicional, apenas dois processos sintáticos são apresentados para a composição do período composto: a coordenação e a subordinação. Tais conceitos não dão conta da ocorrência desgarrada de orações “subordinadas” adjetivas explicativas e adverbiais foco desse estudo. Isso porque o processo sintático que estrutura essas orações é a hipotaxe e não a subordinação, segundo a perspectiva funcionalista por nós adotada (RODRIGUES, 2010, 2017).

Na teoria funcionalista, a hipotaxe (HOPPER; TRAUGOTT, 1993) é o processo em que uma cláusula se combina com outra – sendo essa denominada cláusula núcleo – sem estabelecer uma relação de constituição com ela, ou seja, a cláusula hipotática é satélite de uma cláusula núcleo. Há, portanto, uma relação de núcleo-satélite (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988) no cerne desse processo sintático, o que, segundo Decat (1993, 2011), favorece o uso dessas estruturas como desgarradas.

Na maioria das gramáticas tradicionais, os usos dos sinais de pontuação são associados à pausa e à entoação, desconsiderando-se, muitas vezes, o fato de a pontuação ser um recurso da modalidade escrita da língua.

Assim, relacionando-se o conceito de subordinação e o tratamento dado aos usos dos sinais de pontuação pelas gramáticas tradicionais, casos como o da cláusula (1), destacada em negrito, seriam considerados “errados”, sendo a pontuação empregada antes do verbo “oferecendo” um desvio às regras de bom uso da língua escrita:

(1) O Governo, portanto, deve investir amplamente na educação da sociedade e pontualmente na conscientização da família acerca dos mecanismos de coibição contra a violência sexual. **Oferecendo incentivo às empresas para financiar campanhas e projetos em prol dos adolescentes de baixa renda que vivem em situações preocupantes.**

Autores como Tenani; Soncin (2010) abordam o uso não-convencional da pontuação para abarcar ocorrências dos sinais de pontuação que apresentam motivação enunciativa. Adotando-se a perspectiva das autoras, podemos analisar o **ponto** / . / empregado no exemplo (1), como um uso não-convencional que revela uma intenção discursiva do escrevente e que serve, portanto, para indicar uma estrutura desgarrada, marcando sua independência sintática em relação à estrutura anterior. Além dessas autoras, Dahlet (2006) também elucida considerações relevantes sobre a pontuação.

Segundo ela, a pontuação é operadora sintática e semântica e, portanto, consubstancial à produção textual e não, acessória a ela. Dahlet (2006) chama de **ponto** / . / de argumentação ao **ponto** / . / utilizado para destacar a cláusula desgarrada antes mostrada.

Então, adotando-se a proposta funcionalista de que as adjetivas explicativas e as adverbiais constituem casos de hipotaxe e não de subordinação e, ainda, partindo-se da ideia que a pontuação é operadora sintática e semântica, observando-se os usos efetivos empregados pelo escrevente, analisa-se o *desgarramento* como fenômeno favorecedor da argumentação textual em redações de vestibulandos.

Foram analisados para esse estudo 197 textos do banco de redações do *site educacao.uol.com.br*. e neles foram encontrados 19 casos de cláusulas *desgarradas*. Nossa hipótese é a de que o desgarramento é um fenômeno que contribui para argumentação dos vestibulandos, conforme atesta Rodrigues (2019) para outros *corpora*.

Além dessa introdução, esse artigo recupera em 1 algumas considerações a respeito da subordinação na Gramática Tradicional, bem como em 2 sobre pontuação. Em 2, dá-se mais ênfase à abordagem enunciativa dos usos dos sinais de pontuação. Em 3, apresentamos a perspectiva funcionalista de conexão de orações, destacando a hipotaxe, enfatizando o fenômeno em estudo – o desgarramento. Em 4 mostramos a metodologia do trabalho, a análise dos dados e os resultados encontrados. Finalizamos com nossas conclusões seguidas das referências utilizadas.

1. Subordinação na Gramática Tradicional

A abordagem da subordinação nas gramáticas de Cunha; Cintra (2001), Luft (2002), Bechara (2003) e Rocha Lima (2006) reforça a noção de que os períodos compostos por subordinação têm sempre a oração principal e uma ou mais orações subordinadas que a complementam. As orações subordinadas, portanto, desempenhariam sempre uma função sintática junto às principais, sendo dependentes sintaticamente destas e, portanto, não podendo existir sozinhas nessa perspectiva. O quadro 1 a seguir elucida as definições das gramáticas antes elucidadas:

Quadro 1. Definições de subordinação na GT

Cunha; Cintra (2001, p. 594)	“As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração, chamam-se subordinadas. O período constituído de orações subordinadas e uma oração principal denomina-se composto por subordinação.”
Luft (2002, p. 79)	“(…) subordinada é a oração que depende de outra (dita principal). Havendo uma oração subordinada há também uma principal; são termos correlativos: não há principal sem subordinada, nem subordinada sem principal.”
Bechara (2003, p. 561-562)	“(…) o conjunto complexo <i>que a noite chegou</i> não passa de um termo sintático na oração complexa <i>O caçador percebeu que a noite chegou</i> , que funciona como objeto direto do núcleo verbal <i>percebeu</i> . Estas unidades transpostas exercem função própria de meros substantivos, adjetivos e advérbios, razão por que são assim classificadas na oração complexa. (...) Assim, apesar destas considerações, esta gramática respeitará o peso da tradição e verá (...) como oração subordinada o complexo unitário correspondente a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio.”
Rocha Lima (2006, p. 261)	“No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz em si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal.”

Observa-se, pelo quadro 1 que, em geral, os gramáticos tradicionais se utilizam da noção de dependência sintática e semântica para conceituar a subordinação. Cunha; Cintra (2001), por exemplo, afirmam que as subordinadas não têm nenhuma autonomia gramatical, pois funcionam como “termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração”.

Luft (2002), por sua vez, marca uma suposta interdependência entre subordinadas e principais, valendo-se tanto do critério sintático, quanto do semântico. Já Bechara (2003) afirma que, na subordinação, não há propriamente um período composto, mas, sim, uma “oração complexa”, porque subordinada e principal juntas comporiam uma única unidade linguística.

Percebe-se, então, que os critérios adotados em Cunha; Cintra (2001), Luft (2002) Bechara (2003) e Rocha Lima (2006) se limitam ao nível da sentença. Sendo assim, um fenômeno como o desgarramento fica fora do escopo de suas análises.

Portanto, nessa perspectiva, as subordinadas são constituintes de uma principal – não podendo ocorrer isoladas dessa – e, por isso, não deveriam se realizar separadas por pontuação terminativa (sinais de grande amplitude, conforme DAHLET, 2006, p. 56), isto é, o ponto ./., a exclamação !/, a interrogação !/?/ e as reticências /.../. No entanto, como já mencionado, as cláusulas que se materializam desgarradas contrariam essa afirmação.

2. Pontuação

A princípio, é possível afirmar que não há consenso sobre o fazer pontuacional (DAHLET, 2006) na abordagem do tema pelos gramáticos tradicionais. Os critérios que norteiam suas definições são variáveis.

Cunha; Cintra (2001), por exemplo, relacionam a pontuação à oralidade, afirmando que essa serviria para “reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral”, já que a língua escrita não dispõe “dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada”. Esses gramáticos dividem os sinais de pontuação em pausais – que marcam pausa

– e melódicos – que têm como “função essencial marcar a melodia, entoação” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 643).

Luft (2002), por sua vez, assevera que a pontuação é o “sistema de sinais com que se representam os fonemas supra-segmentais, principalmente as pausas” (LUFT, 2002, p. 240). Ora, fonemas suprasegmentais têm relação com os aspectos do discurso ligados à prosódia, como, por exemplo, a entonação, a melodia, a ênfase.

Já Rocha Lima (2006) afirma que há na língua “pausas rítmicas” que são assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais. As pausas do discurso escrito são categorizadas, segundo ele, em: 1) “pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída”; 2) pausa que indica término do discurso ou de parte dele; 3) pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo” (ROCHA LIMA, 2006, p. 458).

Evidencia-se por meio dessas afirmações que não há aprofundamento sobre o que é e como se dá o fazer pontuacional de fato na Língua Portuguesa. Ao aproximarem fala e escrita em suas definições, os gramáticos desconsideram as especificidades da língua escrita e da língua oral. Há um grande *continuum* entre fala e escrita, no qual os gêneros textuais escritos se inserem, ou seja, existem textos da modalidade escrita produzidos para serem oralizados e textos que nunca o serão.

Diferentemente dos autores supracitados, Bechara (2003) conceitua o fazer da pontuação a partir de suas efetivas funções nos usos linguísticos. Ancorado na teoria de Catach (1994), o gramático afirma que os sinais de pontuação exercem funções relacionadas à sintaxe, à gramática, à entoação e à semântica da língua. Tais sinais seriam “unidades sintáticas, ‘sinais de orações’ e ‘sinais de palavras’, podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor” (BECHARA, 2003, p. 604).

A proposta de Bechara (2003) é a mais próxima a de Dahlet (2006), que adotamos neste estudo; esta autora tenta contemplar os diversos aspectos relativos ao fazer pontuacional. Bechara (2003) inclusive explicita que “é bem

provável, que” certos tipos de pontuação “pertencam à iniciativa e decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade, de contorno melódico, rítmico e entoacional, além das palavras e construções utilizadas” (BECHARA, 2003, p. 605).

Essa afirmação do gramático permite-nos interpretar que o uso do ponto ././ como índice do desgarramento, por exemplo, é fruto da intenção comunicativa do escrevente. O ponto ././ de argumentação (DAHLET, 2006), que realça/destaca as cláusulas desgarradas, é uma marca evidente de “expressividade” a favor da argumentação. No quadro a seguir, encontram-se algumas das definições para ponto ././ presentes nessas gramáticas.

Quadro 2. Abordagem do **ponto ././** na GT

Gramático	Ponto final	Ponto parágrafo	Ponto simples	Definição
Cunha e Cintra (2001, p. 650)	X	X	X	O ponto: “(...) assinala uma pausa máxima na voz depois de um grupo fônico de final descendente. Empregase, pois, fundamentalmente, para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto.”
Luft (2002)	X	/	X	Não há definições.
Bechara (2003, p. 605)	X	X	X	“(…) se a oração seguinte constitui novo conjunto de ideias, ou mudança de interlocutor de diálogo, será escrito na outra linha e terá o seu final marcado pelo ponto parágrafo .” “O ponto simples final , que é dos sinais que denota maior pausa, serve para encerrar os períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja interrogativa direta, a exclamativa e as reticências.”

continua

Gramático	Ponto final	Ponto parágrafo	Ponto simples	Definição
Rocha Lima (2006, p. 466 - 467)	X	X	X	<p>Ponto simples: “final das orações independentes e no final de cada oração ou período que, associados pelo sentido, representarem desdobramentos de uma só ideia central -, sem mudança sensível, portanto, do teor do conjunto.”</p> <p>Ponto parágrafo: “é de rigor quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outro de teor diferente”.</p> <p>Ponto final: “quando com ele se encerra definitivamente o trecho”</p>

Percebe-se, pelo quadro 2, que não há consenso sobre os usos do ponto /./ Os autores ora se baseiam na oralidade, como Cunha; Cintra (2001), ora se baseiam na posição ocupada pelo sinal dentro da oração, conforme Bechara (2003) e Rocha Lima (2006). Assim, parecem não levar em conta que a pontuação é “consustancial à produção textual, ou seja, simultânea e não consecutiva, já que a pontuação é operadora sintática e semântica” (DAHLET, 2006, p. 36-37).

Ainda em Bechara (2003), observa-se outro problema. Se os sinais de pontuação exercem funções no todo do registro escrito (como apontado pelo próprio autor), não há necessidade de distinção entre “ponto-parágrafo” e “ponto-final”. A função do ponto /./ nas duas definições destacadas no quadro 2 é separar períodos. Ao postular duas categorias para o mesmo uso do ponto /./, o gramático prioriza o critério posição em detrimento da função exercida pelo sinal, desconsiderando, assim, suas próprias postulações a respeito do tema.

Das gramáticas elencadas, destacamos uma citação de Cunha; Cintra (2001) que apresenta intuição a respeito do uso do ponto ./ para destacar informações em um texto e, conseqüentemente, do desgarramento:

O PONTO tem sido utilizado pelos escritores modernos onde os antigos poriam PONTO-E-VÍRGULA, ou mesmo VÍRGULA. Trata-se de um eficiente recurso estilístico, quando usado adequada e sobriamente. **Com a segmentação de períodos compostos em orações absolutas, ou com a transformação de termos destas em novas orações**, obriga-se o leitor a ampliar as pausas entre os grupos fônicos de determinado texto, com o que lhe modifica a entoação e, conseqüentemente, o próprio sentido. **As orações assim criadas adquirem um realce particular: ganham em afetividade e, não raro, passam a insinuar ideias e sentimentos, inexprimíveis numa pontuação normal e lógica”**

(CUNHA; CINTRA, 2001, p. 651; grifos nossos)

Ao que os gramáticos denominam de “pontuação normal e lógica”, Soncin; Tenani (2010) contrapõem o uso não-convencional da pontuação, aspecto que abordaremos a seguir.

Tenani; Soncin (2010) e Soncin; Tenani (2015) investigam a pontuação a partir do princípio de que “a heterogeneidade é constitutiva da escrita”. Isto é, a escrita envolve um *contium* entre práticas orais e práticas letradas/ escritas que o escrevente vivencia.

As autoras analisam os empregos e não-empregos da vírgula em produções escritas de alunos do ensino fundamental para depreender as motivações dos usos desse sinal. Para tanto, abandonam uma abordagem normativa e assumem “uma perspectiva enunciativa, na qual o texto é produto da enunciação e o sujeito escrevente é o enunciador” (TENANI; SONCIN, 2010, p. 50). Assim, adotam o termo uso não-convencional para se referir aos usos da pontuação não referidos pela tradição gramatical.

Sobre o uso não-convencional da vírgula, as autoras afirmam:

“[...] o dado não convencional se configura como lugar que possibilita discutir a complexidade do uso da vírgula como marca gráfica da **heterogeneidade da escrita**. Ao ‘estar fora da convenção’, o uso não convencional revela um funcionamento linguístico subjacente”.
(SONCIN; TENANI, 2016, p. 480)

Assim como o uso da vírgula, o uso do ponto ./ para indicar o fenômeno do desgarramento pode ser entendido como um uso não-convencional que denuncia “a decisão do sujeito de não seguir a convenção por uma questão que extrapola os limites sintáticos e textuais e tem uma dimensão enunciativa” (TENANI; SONCIN, 2010, p. 51). Assim, Tenani; Soncin (2010) e Soncin; Tenani (2015) possibilitam o entendimento da pontuação a partir de uma perspectiva centrada no uso.

3. Pressupostos teóricos

Como já dissemos, os estudos de linha tradicional não contemplam a multiplicidade dos usos linguísticos do Português e, por isso, fenômenos como o desgarramento ficam fora de seu escopo. Portanto, para contemplar usos de estruturas desgarradas da língua – que são reais e efetivos – adotamos a abordagem funcionalista.

O funcionalismo tem como princípio básico observar e analisar a língua a partir de seus usos efetivos na interação. Nessa visão, a língua é um mecanismo vivo inserido em um contexto de comunicação e de interação – logo, não há sentido em concebê-la de forma descontextualizada.

Nessa perspectiva, teóricos como Mathiessen; Thompson (1988) defendem que dentro de um texto há relações de organização (relações retóricas) que constroem o discurso como um todo, sendo a relação de núcleo-satélite a que mais se relaciona ao nosso estudo.

Segundo os autores, a sintaxe de um texto não se constitui apenas por coordenação ou por subordinação; algumas cláusulas estão ao redor – como satélites – de um núcleo, porém não o constituem.

Já Hopper; Traugott (1993) propõem a análise da articulação de cláusulas a partir de um *continuum* envolvendo parataxe (coordenação), hipotaxe – correspondente às subordinadas adverbiais e as adjetivas explicativas da tradição – e subordinação – correspondente à subordinada substantiva e adjetiva restritiva da tradição. Os autores utilizam para explicar tais conceitos as noções de dependência e encaixamento: a dependência diz respeito à relação semântica entre os constituintes da sentença e o encaixamento à relação sintática entre eles, conforme ilustra o quadro 3:

Quadro 3. *Continuum* das categorias proposto por Hopper; Traugott (1993, p. 171)

Parataxe	>>	Hipotaxe	>>	Subordinação
- encaixamento		-encaixamento		+ encaixamento
-dependência		+dependência		+ dependência

Com base no quadro 3, pode-se afirmar que, na hipotaxe, a cláusula hipotática mantém um vínculo semântico com a nuclear, mas não sintático. Isso se dá porque as hipotáticas se combinam com as cláusulas nucleares, não sendo parte constituinte de outra como ocorre na subordinação.

Seguindo esse *continuum*, depreende-se que as hipotáticas são menos encaixadas do que as subordinadas e, por isso, Decat (2011) afirma que essas cláusulas se materializam desgarradas mais frequentemente.

3.1. Desgarramento

Como observado anteriormente, as noções funcionalistas de núcleo-satélite e do *continuum* de articulação de cláusulas permitem compreender o que Decat (1993, 1999, 2001a, 2001b, 2004, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2011) denominou desgarramento.

Segundo a autora, esse fenômeno

“[...] refere-se, aqui, à **ocorrência desgarrada** de uma estrutura, produzida pelo falante/escritor **já como uma estrutura não anexada sintaticamente ao que a antecede**, e não, numa leitura gerativista, como uma estrutura que teria se *desgarrado*, se desprendido de uma ‘estrutura-mãe’.”

(DECAT, 2011, p.144)

A autora identifica como desgarramento os casos de cláusulas que ocorrem isoladas, independentes de suas cláusulas núcleos. Na escrita, como afirmado por Decat (2011) e ratificado nesse estudo, o uso do ponto *./.* de forma não-convencional (SONCIN; TENANI, 2015) é indicador do fenômeno.

Para elucidar o fenômeno do desgarramento, Decat (2011) adota o conceito de unidade informacional, proposto por Chafe (1980). Segundo o autor, unidade informacional é um bloco de informação emitido de uma só vez, com sentido fechado e completo em si mesmo. Nesse sentido, uma hipotática desgarrada representa uma unidade de informação à parte, “um jato de linguagem”, pois o escrevente a concebe como completa, produzindo-a como tal, ou seja, marcando sua independência com o ponto *./.*

Para Decat (2009a, p. 130), o desgarramento funciona “como um mecanismo sintático a serviço da estratégia de focalização”, que tem relação com a relevância do que se diz a respeito de alguma coisa. Portanto, a realização desgarrada de uma cláusula é a manifestação da necessidade de destacar/focalizar uma informação para atribuir a ela maior peso discursivo. Por sua vez, esse destaque/foco está pragmaticamente a serviço da argumentação textual.

O exemplo a seguir ilustra a força argumentativa manifestada na ocorrência desgarrada de uma cláusula hipotática adverbial:

(2) Neste cenário desfavorável, alternativas surgem e animam o jovem estudante, como o sistema de cotas. Esta saída promete ao aluno uma perspectiva maior numa sociedade excludente em que é obrigado a lidar todos os dias. **Ainda que a parte majoritária do país seja marcada pela pobreza.**

A cláusula em negrito no exemplo (2) contém uma ressalva ao tema debatido. Se a realização da hipotática não fosse desgarrada, o peso da argumentação seria mais atenuado/pouco expressivo. Ao conceber essa cláusula como sintaticamente independente, o escrevente opta por uma estratégia discursiva que concede ao seu argumento maior peso. Além disso, o desgarramento “contribui para a organização do fluxo informacional, colocando-se, portanto, a serviço da produção textual” (DECAT, 2009a, p. 121).

Ainda sobre o propósito discursivo do fenômeno, a autora investiga quais funções textual-discursivas exercem as cláusulas desgarradas em um texto, isto é, como a partir da sintaxe e da pragmática, o desgarramento auxilia na construção discursiva do texto.

A partir dessa investigação, a autora postula algumas funções textual-discursivas desempenhadas pelas hipotáticas relativas apositivas e adverbiais (DECAT, 2009a; 2011), das quais destacamos adendo, avaliação, foco e retomada. Os exemplos seguintes elucidam tais funções (DECAT, 2009a;2011):

(3) No LanciaLybra, tudo foi pensado para melhorar a qualidade de vida. A começar pelo acolhimento que lhe reservamos, quando pedir para o experimentar. **Uma vida de qualidade.** (VISÃO – n. 343, Lisboa, 7 a 13 de outubro de 1999, p. 4)

(4) Um dos itens do último censo que mais provocaram comentários de especialistas e palpiteiros em geral foi a queda da “popularidade” da Igreja Católica no Brasil. **Queda que vem se acentuando de censo a censo e que aparentemente coloca a chamada Nau de Pedro à beira do naufrágio no encapelado mar da modernidade.** (CONY, Carlos Heitor. O gênero e o grau, *Folha de São Paulo*, Caderno Opinião, 26/05/02, p. A2)²

(5) Na hora agá, ela fraquejou. Não apareceu. Não pulou a janela com a trouxa. Ele acabou se afastando desiludido, mas começou a mandar cartas para elas através de um amigo. **Que não as entregou.** Ao contrário, guardou-as, começou a namorar a moça e logo casou-se com ela. (SANT’ANNA, Affonso Romano de. Fugir por amor, *Estado de Minas*, Caderno Cultura, 14/11/04, p. 8)

2 O uso dessa desgarrada consiste em uma retomada; nos estudos de linguística textual ‘Queda’ está encapsulando toda uma porção do texto e é uma estratégia de referência denominada, por isso, de encapsulamento.

(6) [...] Existem cidades actuais, modernas... e cidades que se adiantaram no tempo. Desenhadas **para serem percorridas. Para nelas mergulharmos.** (VISÃO, nº 342, 7 a 13 de outubro de 1999, p. 29)

A hipotática relativa apositiva desgarrada presente no exemplo (3) é, segundo a autora, um caso de avaliação; por meio da desgarrada se tece um comentário avaliativo sobre a porção de texto anterior. No exemplo (4), a função é de retomada, pois a cláusula retoma o que foi dito anteriormente. Em (5), a cláusula em destaque exerce função de adendo; ela é uma informação “dada tardiamente” (DECAT, 2009a). Por fim, no exemplo (6) tem-se a função de foco que, segundo a autora, é “materializada como realce, avaliação, ênfase, argumentação” (DECAT, 2009, p. 144). Pode-se entender essa função também como o “foco de culminância” do discurso, isto é, todo o movimento textual “deságua” na informação contida na cláusula com essa função.

Rodrigues (2019), ao acrescentar à análise de Decat (2011) a subcategorização do desgrramento em inerentemente pragmático, contextual e cotextual, reforça ainda mais essas funções textual-discursivas.

3.2. Pontuação e argumentação

Dahlet (2006) investiga os usos dos sinais de pontuação a partir dos processos que desencadeiam suas ocorrências. Diferentemente das gramáticas tradicionais, que apenas expõem e reproduzem modelos pré-estabelecidos de quando e como pontuar, a autora analisa os usos pontuacionais³ sem desvinculá-los da intenção comunicativa dos escreventes, pois “a pontuação se situa ao lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção do sentido [...]” (DAHLET, 2006, p. 23).

A pontuação é concebida aqui a partir da análise dos seus usos textuais efetivos e de sua funcionalidade em cada contexto comunicativo escrito.

3 Dahlet (2006) cria o neologismo *pontuacional* - derivado de “da pontuação” - para evitar o uso contínuo do sintagma preposicional.

Ressaltam-se as múltiplas possibilidades de pontuar um mesmo trecho e como cada possibilidade pontuacional pode evocar uma intenção discursiva distinta. Exemplo disso é o seguinte dado do *corpus*:

(7) Neste cenário desfavorável, alternativas surgem e animam o jovem estudante, como o sistema de cotas. Esta saída promete ao aluno uma perspectiva maior numa sociedade excludente em que é obrigado a lidar todos os dias. **Ainda que a parte majoritária do país seja marcada pela pobreza.**

Em (7), o emprego do ponto */./* indica não só a autonomia sintática da cláusula hipotática adverbial em negrito, como também enfatiza sua argumentatividade por meio da segmentação; em outras palavras, evidencia o seu desgarramento. Em detrimento do uso do sinal de pontuação vírgula */,/* – sinal tradicionalmente prescrito para esse contexto –, esse uso não-convencional (TENANI, 2010) exemplifica a versatilidade da pontuação e o reflexo de sua utilização no discurso.

Na perspectiva de Dahlet (2006), os seguintes eixos são apresentados para discutir a natureza do fenômeno de pontuar: níveis de ocorrência da pontuação; sua função; e os tipos de sinais de pontuação e suas respectivas funcionalidades⁴. Além disso, os sinais de pontuação atuam em três níveis diferentes: nível de palavra, nível de frase e nível de texto, sendo o segundo mais importante para o presente estudo. Este nível corresponde não somente aos atos pontuacionais que ocorrem dentro de uma oração (como a vírgula */,/* ou o hífen */-/*), como também aos que ocorrem dentro e entre períodos (as reticências */.../*, o ponto-e-vírgula *;/* ou o próprio ponto */./*).

Quanto à função, Dahlet (2006) afirma que a pontuação é um constituinte direto da produção do discurso escrito e sua ausência gera rupturas no ato comunicativo.

4 Utilizamos aqui **função** para remeter à função geral da pontuação e **funcionalidade** referindo-se às funções pontuais de cada sinal de pontuação em seus usos distintos.

Um exemplo que ratifica essa propriedade da pontuação é o emprego da vírgula /,/ para distinguir as orações, nomeadas pela tradição, subordinadas adjetivas restritivas e adjetivas explicativas. Esse uso é explicitado em várias gramáticas tradicionais, como se observa no fragmento a seguir:

As RESTRITIVAS, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele **não separam, na escrita, por vírgula.**

[...]

As EXPLICATIVAS acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor sua significação, à semelhança de um aposto. Aliás, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido *essencial* da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, **indicada na escrita por vírgula** [...].

(CUNHA; CINTRA, 2001, p. 405 – 406; grifos nossos)

Nota-se que, na afirmação de Cunha; Cintra (2001), o único elemento que no âmbito da escrita distingue os tipos de subordinadas adjetivas é o uso da pontuação. Como apontam indiretamente os gramáticos, a presença ou ausência da vírgula /,/ modifica não só o estatuto sintático, como também altera a interpretação discursiva das orações em destaque, o que ratifica a afirmação de Dahlet (2006).

Quanto ao tipo dos sinais de pontuação, a autora separa-os em de pontuação de palavra – os sinais que atuam no nível da palavra; e de pontuação de frase, que, por sua vez, são separados em enunciativos e sequenciais, segundo sua funcionalidade.

Os sinais de pontuação com funcionalidade enunciativa são aqueles que indicam todas as formas de citação ou que promovem um efeito de sentido de distanciamento entre o enunciador e o enunciado (DAHLET, 2006, p. 51).

Dentre eles estão: dois-pontos *://*, parênteses */()/*, ponto de interrogação */?/*, ponto de exclamação *!/*, reticências */.../*, duplos travessões */ - /*⁵ etc.

Já os sinais com funcionalidade sequencial são assim denominados, pois delimitam um segmento de texto à esquerda e à direita, formando assim uma sequência. Segundo a autora, a alínea (espaço em branco entre um parágrafo e outro), o ponto *./*, o ponto-e-vírgula *;/* e a vírgula */,* “segmentam [...] o *continuum* da escrita, delimitam as sequências [...] e, por fim, hierarquizam-nas” (DAHLET, 2006, p. 50). Nessa lógica, o sinal de maior amplitude é a alínea – pois delimita as maiores sequências (parágrafos), sendo seguida pelo ponto *./*, ponto-e-vírgula *;/* e vírgula */,*.

No entanto, tanto a pontuação de palavra quanto a pontuação de frase podem assumir ainda outra dimensão. Por exemplo, o título do trabalho que fundamenta a teoria de Dahlet (2006) – *As (man)obras da pontuação* – apresenta o uso dos parênteses */()/* em um funcionamento denominado pela autora enunciativo-pragmático. Ao utilizar o sinal para cortar a palavra “manobras”, ampliam-se as possibilidades de interpretação do trecho, a saber: “as obras da pontuação”; “as manobras da pontuação”; ou, ainda, “as obras-manobras da pontuação”, veiculando assim sentidos não previstos por uma pontuação convencional.

Esse funcionamento pragmático-enunciativo só é possível, pois a pontuação é operadora sintática e semântica. Por atuar na sintaxe e na semântica do texto, pode atuar também em sua pragmática.

Assim como o parênteses */()/*, o ponto *./* também pode assumir um funcionamento pragmático-enunciativo como evidenciado por meio do exemplo (7). Ao destacar a cláusula (ao marcar o desgarramento), o sinal rematiza o segmento destacado e gera o peso argumentativo (DAHLET, 2006, p. 250), revelando assim uma intenção comunicativo-argumentativa presente nesse ato pontuacional.

5 A noção de rema aqui adotada corresponde à informação nova.

No exemplo (8), o ponto *./* apresenta esse mesmo funcionamento:

(8) [Anthony Garotinho: meu governo] será um governo de rompimento com o atual modelo, que privilegia o capital especulativo em prejuízo dos que trabalham e produzem. **Que privilegia os juros e persegue os salários. Que privilegia os interesses do capital internacional, em prejuízo do empresariado nacional.** (F. S.P., 14.08.02 *apud* DAHLET, 2006, p.251; grifos meus)

As cláusulas em negrito estão desgarradas, portanto, rematizadas; sua força argumentativa, assim como sua independência sintática, é marcada pelo ponto *./* de *argumentação*⁶.

(9) Neste cenário desfavorável, alternativas surgem e animam o jovem estudante, como o sistema de cotas. Esta saída promete ao aluno uma perspectiva maior numa sociedade excludente em que é obrigado a lidar todos os dias; **ainda que a parte majoritária do país seja marcada pela pobreza.**

Poder-se-ia argumentar, contudo, que o uso do ponto-e-vírgula *;/* promoveria o mesmo efeito de sentido nesse contexto, como em (8). Entretanto, a presença do ponto-e-vírgula $;/$ (de menor amplitude) em (9) estabelece⁷ um vínculo sintático com a porção de texto anterior e a argumentatividade da cláusula é drasticamente atenuada. Isso não significa que o ponto-e-vírgula $;/$ não possa ser empregado com valor argumentativo, porém, em comparação, o *ponto ./ de argumentação* é muito mais produtivo.

Então, o ponto *./* é o sinal de pontuação de maior amplitude, depois da alínea. Por excelência, “anuncia que ali acaba algo e começa algo de novo” (DAHLET, 2006, p. 250) e é essa característica que motiva seu uso em detrimento dos demais sinais de sequência. Como evidenciado em (7)

6 Cf. Dahlet (2006), capítulo 10.

7 Ao contrário do que o nome transparece, as cláusulas desgarradas não se desafixaram de uma “estrutura-mãe”. Elas são, por natureza discursiva, sintaticamente independentes.

e (8), ele opera a favor da argumentação e isso é possível, porque seu grau de amplitude lhe permite “segmentar no coração da unidade sintático-semântica” (DAHLET, 2006, p. 254), evidenciando a independência sintática das cláusulas.

Em suma, as cláusulas são desgarradas e o ponto é argumentativo, porque a natureza discursiva da argumentação no registro comunicativo escrito do Português Brasileiro os motiva a tal. Logo, não há “erro”. Essas ocorrências estão antes relacionadas ao próprio estilo de escrita dos alunos, a estilística que constitui sua “escrevência”.

4. Metodologia

Conforme dissemos, o *corpus* desse estudo foi coletado a partir de textos do banco de redações do *site: educaçao.uol.com.br*. A plataforma “Educação UOL” funciona como uma tutoria de produção textual *online* para estudantes que desejam realizar provas de vestibular. Os textos desses estudantes são submetidos ao *site*; eles são corrigidos, avaliados e comentados; após um mês, são postados no endereço eletrônico com a correção e a avaliação. Essas redações ficam disponíveis publicamente. Para esse trabalho, analisaram-se os textos postados de agosto de 2015 a junho de 2016; ao todo, foram analisadas cento e noventa e sete (197) redações de *vestibulandos* para a composição do *corpus*.

A investigação do desgarramento a partir desse tipo de texto (redações de vestibular) têm algumas motivações centrais: a) a produção textual nessa situação específica tende a ser mais monitorada, havendo menos liberdade de estilo. Verificar a produtividade do fenômeno nesse contexto nos permitiria, assim, depreender sua relevância como recurso linguístico; b) o desgarramento mostra-se produtivo em textos “que apresentam, em sua estrutura organizacional, sequências tipológicas argumentativas, dada a natureza de convencimento, de persuasão exibida

por certos gêneros textuais” (DECAT, 2004, p. 86), como é o caso das redações de vestibular⁸.

Ao longo do estudo, houve tentativas de entrar em contato com a equipe do *site* para obter mais informações sobre os critérios de correção e nível de instrução dos corretores/avaliadores das redações, porém não tivemos sucesso nessa empreitada. Das cento e noventa e sete redações dissertativo-argumentativas analisadas, foram identificados dezenove (19) casos de cláusulas desgarradas, conforme já dissemos.

Os dados de desgarramento foram analisados a partir dos seguintes parâmetros: tipo de desgarrada – hipotática adverbial ou hipotática relativa apositiva; formato do introdutor – se há e qual introdutor que encabeça a desgarrada. Alguns introdutores comuns (DECAT, 2011): [Que], [O que], [Conector] (este último para as hipotáticas adverbiais); função textual-discursiva – adendo, avaliação, retomada e foco; tipo de sequência textual em que a desgarrada ocorre – descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva ou expositiva; elemento com o qual se articula – com um verbo, com uma oração, com um sintagma ou com uma porção de texto inteira; conteúdo semântico veiculado – esse fator só se aplica às hipotáticas adverbiais por já terem, por sua natureza adverbial, conteúdo semântico; modo verbal da cláusula – indicativo, subjuntivo, imperativo; *status* do introdutor – não prototípico, prototípico, híbrido ou não há introdutor; forma da cláusula – reduzida ou desenvolvida.

Após a leitura das redações, foram identificados dezenove (19) casos de cláusulas hipotáticas desgarradas, resultando em uma frequência de um caso a cada dez redações. Quanto ao tipo de desgarrada, contabilizaram-se

8 Redação de vestibular não é um gênero textual específico (cf. HASS; GUIMARÃES, 2014). Dá-se o nome genérico de redação ou composição a tudo o que se escreve; texto é uma unidade linguística comunicativa cujas sentenças estão ligadas por mecanismos de coesão e de coerência. Portanto, o texto não é um amontoado de frases justapostas e desorganizadas, mas uma construção organizada, um espaço de interação entre escritor/leitor e o contexto em que esse se insere, além de revelar sempre uma intencionalidade (cf. PÉCORÁ, 1983; GERALDI, 1984).

doze (12) dados de hipotáticas relativas apositivas (doravante HRA) e sete (07) dados de hipotáticas adverbiais (doravante HA), como se observa pelo Gráfico 1. Portanto, 63% (12 dados) do *corpus* é composto de HRA e 37% (07 dados), de HA.

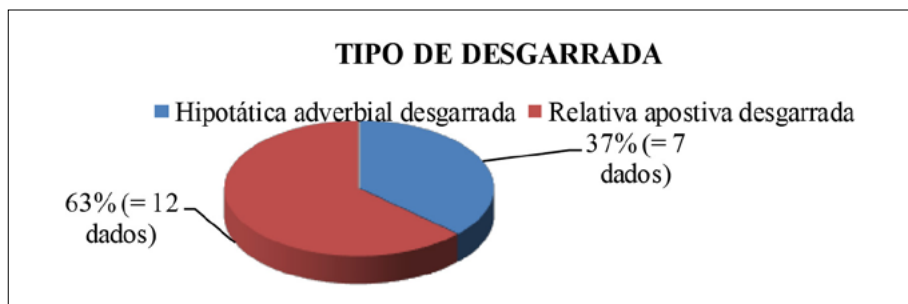


Gráfico 1. Tipo de desgarrada

Os exemplos seguintes ilustram dados do fenômeno em HRA e HA, respectivamente. A cláusula HRA exemplificada em (10) é iniciada por [O que] e ilustra uma tendência observada no *corpus* (cinco (05) dados encabeçados pelo mesmo introdutor). O exemplo de HA é iniciado pelo conector prototípico “para que”.

(10) Além disso, esse anseio exagerado em se tornar belo pode trazer inúmeros problemas de saúde. Na tentativa de encontrar o método mais barato, para manter a boa forma, o indivíduo acaba por ser entregue nas mãos de falsos médicos. **O que devido a um trabalho mal feito ocasiona infecções, alergias, doenças mais graves e até mesmo morte.**

(11) E visto isso, é de extrema importância a manutenção de veículos que visem a conscientização social a respeito do tema. **Para que, progressivamente, se venha a disseminar as ilusões e contradições que existem no padrão atual que idolatra a estética física, e lentamente destrói a saúde, não apenas fisiológica, mas também mental.**

Embora não se tenha verificado nesse estudo o porquê da disparidade entre os dados de HRA e HA no *corpus*, segundo Decat (2001), pode-se apontar uma tendência de o desgarramento de estruturas iniciadas por [O que]:

“...o pronome relativo que inicia o segmento oracional funciona como uma espécie de **pronome resumidor**, referindo-se a todo o texto anterior e não a um único elemento [...]. Essa função resumidora das adjetivas sem cabeças⁹ é um fator semântico que contribui para que ocorram desgarradas.”

(DECAT, 2001, p. 109)

Sobre os introdutores das estruturas HA desgarradas, verificaram-se dois (02) dados (28%) de [Gerúndio] e um (01) dado (29%) de [Conector] – sendo esse o conector *para que* – e quatro (04) dados (43%) com articuladores não-prototípicos, sendo eles: *pois*, *visto que*, *além de* e *ainda que* (cf. Gráfico 2).

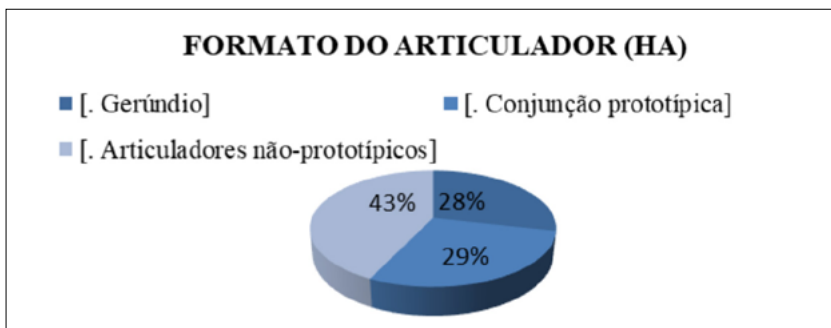


Gráfico 2. Formato do articulador (HA)

Quanto ao parâmetro “elemento com o qual a desgarrada se articula”, obtiveram-se os resultados observados na Tabela 1. Dos doze (12) casos de HRA desgarradas, dez (10) mantêm relação com toda a porção de texto

9 Isto é, das cláusulas hipotáticas relativas iniciadas por “o que”.

anterior, sendo cinco (05) casos de estruturas tipo [. O que] e cinco (05) casos de estruturas tipo [. Gerúndio]. Os outros dois (02) casos se articulam com um sintagma nominal e são de estruturas [. Que].

Tabela 1. Elemento com o qual a desgarrada se articula

	Hipotáticas relativas afirmativas	Hipotáticas adverbiais
Porção de texto	10	3
Cláusula	0	4
Verbo	0	0
Sintagma nominal	2	0

O exemplo a seguir ajuda a confirmar a afirmação de Decat (2001) sobre as estruturas [. O que] não terem referente explícito e/ou específico.

(12) Uma jovem de 16 anos, foi monstruosamente estuprada por 33 homens que a levaram desacordada para o local conhecido como "abatedouro". Além disso, um dos indivíduos utilizou seu perfil no Twitter para divulgar o ocorrido. **O que nos faz pensar o quão longe pode chegar a maldade da raça humana.** Além de ter acontecido essa monstruosidade, a jovem ainda foi violentada, como se não bastasse, os indivíduos ainda tiveram a crueldade de machucar a garota, deixando não só marcas sentimentais, mas físicas também.

Em (12), é impossível identificar se “o que nos faz pensar o quão longe pode chegar a maldade da raça humana” é a atrocidade do estupro coletivo sofrido pela jovem ou o fato do crime ter sido divulgado *online*. O pronome resumidor “o” (DECAT, 2001, p. 109) e o “que”, aliados ao fenômeno do desgarramento e ao uso do ponto / . / de argumentação impossibilitam estabelecer um referente específico com o qual a desgarrada se articularia. Essa ausência referencial com essas estruturas reforça sua independência informacional, facilitando, portanto, sua ocorrência desgarrada.

Levando-se em conta que “o” artigo se origina do pronome do latim “ille” e o pronome tem função dêitica/mostradora, é possível essa

interpretação. Além disso, o pronome pode ser um elemento de referenciação do tipo partícula encapsuladora, uma vez que recupera toda a informação anterior. No exemplo (12), “o que” recupera todos os eventos acontecidos com a jovem de 16 anos. Além disso, opera para a progressão textual, pois remete cataforicamente para a informação seguinte “a maldade da raça humana”.

Outro caso de desgarrada introduzida pelo elemento de referenciação [. O que] é o do exemplo (13), que ilustra uma ocorrência de HRA em sequência argumentativa e esta exerce exatamente função textual-discursiva de avaliação.

(13) Dessa forma a pesquisa da fosfoetanolamina deve ser incentivada e ampliada pelo governo, para que possam ser efetivadas como tratamento para o câncer. **O que traria uma visão positiva para o Brasil como um país de realização.** Haja vista que também é necessário a colaboração da sociedade brasileira com ONGs campanhas e incentivo para melhor uso do medicamento. Assim logicamente chegara-se a um consenso do uso do tratamento com a pílula.

O uso da desgarrada assevera o argumento proposto para a porção textual anterior. É importante ampliar a pesquisa da fosfoetanolamina, porque, além dos benefícios para os pacientes com câncer (argumento 1), também seria importante para a imagem internacional do Brasil, como afirma o argumento 2 presente na HRA.

A dificuldade de se identificar uma relação explícita com um elemento em particular se observa também em desgarradas iniciadas por [. Gerúndio]. Tanto nas HRA quanto nas HA iniciadas por essa forma nominal de verbo, não é possível recuperar uma referência explícita a um elemento. Dessa forma, o conteúdo informacional dessas desgarradas recai sobre toda porção textual que as precede. Poderíamos aqui também pensar em função encapsuladora do conector.

Dos três (03) casos de HA que se articulam com uma porção de texto na Tabela 1, dois (02) deles são de estruturas [. Gerúndio]. Nessas estruturas, a própria natureza da cláusula já dificulta o reconhecimento de um elemento com o qual ela se articularia.

(14) O Governo, portanto, deve investir amplamente na educação da sociedade e pontualmente na conscientização da família acerca dos mecanismos de coibição contra a violência sexual. **Oferecendo incentivo às empresas para financiar campanhas e projetos em prol dos adolescentes de baixa renda que vivem em situações preocupantes.**

Em (14), apresenta-se a forma de ação proposta para o governo investir tanto na “educação da sociedade” quanto na “conscientização da família acerca dos mecanismos de coibição contra a violência sexual”. A posposição da HA aliada, novamente, ao ponto // de argumentação condicionam o conteúdo semântico de modo que recai sobre toda a informação anterior “O governo deve investir amplamente na educação da sociedade e pontualmente na conscientização da família acerca dos mecanismos de coibição contra a violência sexual.”

Além de retomada, as cláusulas desgarradas exercem ainda função textual-discursiva de adendo, avaliação e foco.

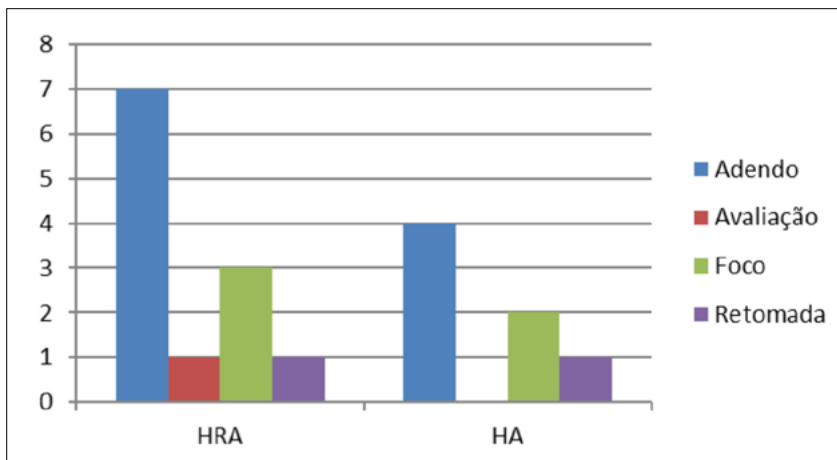


Gráfico 3. Função textual-discursiva

O gráfico 3 mostra as funções textual-discursivas das HRA e das HA: a função mais frequente é a de adendo com onze (11) ocorrências (sete (07) casos em HRA e quatro (04) casos em HA); as ocorrências de foco são cinco

(três (03) casos em HRA e dois (02) em HA). A seguir, ilustramos casos de HA com função de adendo e foco.

(15) Neste cenário desfavorável, alternativas surgem e animam o jovem estudante, como o sistema de cotas. Esta saída promete ao aluno uma perspectiva maior numa sociedade excludente em que é obrigado a lidar todos os dias. **Ainda que a parte majoritária do país seja marcada pela pobreza.**

(16) Segundamente a aprovação no Congresso Nacional sofreu grande pressão popular, já que todo paciente diagnosticado com neoplasia maligna, por natureza humana, seria capaz de ingerir qualquer remédio que pudesse apresentar melhora, por menor que fosse. **Ignorando assim, todos os efeitos colaterais que a droga pode oferecer.**

Em (15), a cláusula “Ainda que a parte majoritária do país seja marcada pela pobreza” enfatiza a informação sobre a cota como uma saída que promete ao aluno uma maior perspectiva de vida.

A desgarrada destacada em (16) é o ponto de culminância do discurso. Todos os apontamentos feitos ao longo do trecho resumem-se na cláusula adverbial, que funciona, portanto, como o foco do texto.

Além dessas duas funções, houve ainda um (01) caso de avaliação e dois (02) casos de retomada. Para melhor elucidar o caso de avaliação, porém, é interessante analisá-los em cotejo com as informações trazidas pela tabela 2 a seguir (referente ao parâmetro de análise 4, “tipo de sequência em que a desgarrada ocorre):

Tabela 2. Tipo de sequência na qual a desgarrada ocorre

	Hipotáticas relativas afirmativas	Hipotáticas adverbiais
Expositiva	7	0
Descritiva	4	1
Argumentativa	1	6
Injuntiva	0	0
Narrativa	0	0

Pode-se observar que a maioria das HRA não ocorre em sequências argumentativas, como se esperaria de redações de vestibulandos. Isso porque muitas dessas redações se propõem argumentativas, porém acabam tendo mais sequências expositivas ou descritivas. A seguir um trecho expositivo:

(17) Os avanços tecnológicos das últimas décadas estão cada vez mais notórios e mais integrados ao nosso cotidiano. As mudanças trazidas por essa nova etapa da história da humanidade, que já é chamada por alguns de quarta revolução industrial, tem influenciado assim como as anteriores, as taxas de desemprego da população. **Deixando obsoletas várias funções antes ocupadas por uma grande parte de trabalhadores. Remanescendo apenas aqueles cujo o perfil se enquadra nas novas necessidades.**

Em um texto argumentativo, podem aparecer sequências de outras tipologias textuais, visto que as sequências que integram os textos são tipologicamente variadas. Assim, na redação de vestibular podemos encontrar tanto sequências expositivas quanto argumentativas. Nesse sentido vale elucidar a diferença entre dissertação/exposição e argumentação. A dissertação/exposição se propõe ao convencimento, pois visa a atingir a razão, o racional, o lado esquerdo do cérebro. Atinge a um auditório universal, já que as proposições não são, em princípio, questionáveis. Já a argumentação se propõe à persuasão, uma vez que visa a atingir o emocional, o paralógico (aquilo que está ao lado da lógica) e lida com elementos ligados ao desejo, às crenças, de modo a conseguir a atenção de um auditório particular. Um texto dissertativo-argumentativo (como o da redação de vestibular) utiliza tanto o convencimento quanto a persuasão para fazer o receptor aderir à tese apresentada. Assim, exposição, narração e descrição aparecem na redação, com a função de sustentar os argumentos propostos para validar a tese.

O exemplo (17) antes exemplificado é, portanto, expositivo e, portanto, visa ao convencimento e pode estar a serviço da argumentação. Esse fato confirma a postulação de Decat (2004) sobre o fato de o desgarramento não ser:

uma estratégia argumentativa específica de determinado gênero¹⁰, ou seja, dependendo não só do suporte linguístico que veicula a informação, como também do domínio discursivo em que um gênero se insere, é possível ocorrerem ou não, estruturas do tipo que está sendo analisado. (DECAT, 2004, p.86)

As sequências nas quais as HA ocorrem são em sua maioria sequências textuais argumentativas. Isso se justifica pela própria natureza das cláusulas adverbiais. As seis (06) HA que ocorrem em sequências argumentativas têm conteúdo semântico de: finalidade, modo; dois (02) casos de causa, consequência e modo novamente – respectivamente encabeçadas por: [. Para], [. Além de], [. Visto que], [. Pois], [. Gerúndio] e [. Gerúndio] novamente. A única HA que ocorre em sequência textual descritiva é encabeçada por [. Ainda que] e tem conteúdo semântico de concessão.

Assim como aconteceu em Rodrigues (2019), que analisou postagens do *Facebook*, as hipotáticas relativas apositivas e as adverbiais são desgarradas que tendem a ser cotextuais porque estabelecem relação com porções textuais materializadas antes delas. Já as subordinadas tendem a vir totalmente soltas, como acontece com as completivas não abordadas aqui.

Com base na análise dos resultados antes apresentados, pode-se perceber que o desgarramento é um fenômeno que ocorre em redações de vestibulandos, ainda que sejam textos que envolvam considerável monitoramento linguístico.

Conclusão

Após a análise dos resultados, verifica-se que o ponto ./ / de argumentação é o principal índice do fenômeno do desgarramento e a partir da ocorrência das cláusulas hipotáticas isoladas pela pontuação, o escrevente não só modifica a estrutura sintática do texto como também seu sentido.

10 Retomo Hass; Guimarães (2014) sobre redação de vestibular não ser um gênero específico.

Entendendo que à Estilística pertence o conjunto de elementos linguísticos de que o escrevente se utiliza para veicular uma informação, o *desgarramento* e o uso da pontuação aqui se revelaram ferramentas efetivas do processo de escrita e da argumentação.

Com isso, confirma-se a postulação de Dahlet (2006) de que a pontuação é operadora sintática e semântica. Além disso, ratifica-se que a cláusula hipotática desgarrada é “produzida pelo falante/escritor já como uma estrutura não anexada sintaticamente ao que a antecede e não [...] como uma estrutura que teria se desgarrado, se desprendido de uma ‘estrutura-mãe’” (DECAT, 2011 p. 114).

No que se refere aos textos investigados, verificou-se uma preferência por HRA (12 casos) em detrimento das HA (7 casos), porém esse estudo não traz respostas sobre o porquê dessa disparidade. Talvez isso possa ser objeto de futuras investigações. Observou-se ainda uma maior ocorrência de hipotáticas apositivas introduzidas por [O que] (relativas sem cabeça - DECAT, 2011) e hipotáticas reduzidas de gerúndio, que compõe 40% (07 dados) do *corpus*.

Por fim, os dados apresentados por esse estudo demonstram o uso do desgarramento e seu poder ilocucionário no todo textual. A partir disso, fica clara a necessidade de reformular as perspectivas e estratégias de ensino da sintaxe do Português nas escolas brasileiras, de forma prestigiar uma visão que permita maior reflexão e autonomia aos alunos em suas produções textuais, usando as diferentes normas do Português.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CATACH, Nina. **La punctuation**. Paris: PUF, 1994.

CHAFE, W. L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W.L. (ed.). **The Pear Stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production**. Norwood: Ablex, 1980.

CIDADE, David Novaes. **Desgarramento de cláusulas hipotáticas em redações de vestibulandos**. Monografia de Final de Curso de Graduação em Letras Português – Alemão, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2020.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DECAT, M. B. N. **Leite com manga morre: da hipotaxe adverbial no português em uso**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua. São Paulo, LAEL/PUC, 1993.

_____. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. **Scripta** (Linguística e Filologia), v. 2 n. 4, Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem, p. 23-38, 1999.

_____. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT, Maria Beatriz Nascimento et al. **Aspectos da gramática do português**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Orações adjetivas explicativas no português e no português europeu: aposição rumo ao ‘desgarramento’. **Scripta** (Linguística e Filologia), vol. 5, nº 9. Belo Horizonte: PUC Minas, 2º sem 2001a, p. 104-118.

_____. Orações relativas apositivas: SNs ‘soltos’ como estratégia de focalização e argumentação. **Veredas** (Conexão de orações), vol. 8, nº 1 e 2, jan./dez. 2004. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, p. 79-101.

_____. A hipotaxe adverbial em português e sua materialização como estruturas desgarradas. (Descrição do Português). **VIII Seminário em Linguística e Língua Portuguesa**, Araraquara, UNESP, 2008.

_____. A função focalizadora de estruturas desgarradas no português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente. **II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP**, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009a: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg5/08.pdf

_____. A hipotaxe adverbial em português: materializações e funções textual-discursivas. **II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP**, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009b: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg41/07.pdf

_____. **Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula - leitura & produção**. 3. ed., Cascavel, ASSOESTE, 1984.

HASS, D. D.; GUIMARAES, A, M. M; Redação de vestibular: um gênero de texto?/Composition of the university entrance exam: A textual genre? **Revista Entrelinhas** – vol. 8, nº 1, jan./jun. 2014: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/82/4275>

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

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. (supervisão: Lya Luft; organização: Marcelo Módolo; consultoria técnica: Mário Eduardo Viaro) 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Grammaticalization across clause. In: **Grammaticalization**. CUP: Cambridge, 1993.

MATTHIESSEN, Christian; THOMPSON, Sandra A. The structure of discourse and ‘subordination’. In: HAIMAN; THOMPSON (Ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
site educacao.uol.com.br

RODRIGUES, Violeta Virginia (org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

RODRIGUES, Violeta Virginia (org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. 210p. ISBN: 978-85-93916-00-7 *Link para o download* do livro no *site* da Pós de Letras Vernáculas: <http://posvernaculas.lettras.ufrj.br/index.php/publicacoes>

RODRIGUES, Violeta Virginia. **Desgarramento de cláusulas em português: usos e descrição** (org.). São Paulo: Blucher, 2019. Disponível gratuitamente em www.blucher.com.br

SONCIN, Geovana e TENANI, Luciani. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 473-493, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p473-493>.

SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, 17(2), 473-493, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p473-493>

TENANI, L. E.; SONCIN, G. C. N. O emprego de vírgulas: evidências de relações entre enunciados falados e escritos. In: **II Simpósio Mundial de Língua Portuguesa**, 2010, Évora. Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora. v. 01, 2010. 44-65p.

***Perfect* universal no português do Brasil: restrições sintático-semânticas para o uso de morfologias verbais**

The universal perfect in Brazilian Portuguese: syntactic-semantic restrictions to the use of verbal morphologies

Adriana Leitão Martins*
Nayana Pires da Silva Rodrigues**
Gabriela Abreu***

RESUMO

O aspecto *perfect* universal (PU) associado ao presente refere-se a eventos que começaram no passado e persistem até o presente (MCCAWLEY, 1981). Tal aspecto, segundo Jesus *et al.* (2017), pode ser veiculado no português do Brasil (PB) por meio de presente simples (PS), perífrases progressivas (PROG) e passado composto (PC). O objetivo deste trabalho é investigar restrições sintático-semânticas para o uso dessas morfologias verbais na veiculação do PU no PB. As hipóteses testadas foram: (i) o PS só veicula esse aspecto quando associado a advérbios/expressões adverbiais veiculadores de PU foneticamente realizados, (ii) as perífrases PROG não se associam a verbos de estado e (iii) o PC só veicula leitura de iteratividade.

Recebido em 1 de junho de 2020

Aceito em 9 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.457>

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, adrianaleitao@letras.ufrj.br,
<http://orcid.org/0000-0003-0510-2586>

**Universidade Federal do Rio de Janeiro, nayanapires@letras.ufrj.br,
<http://orcid.org/0000-0003-1399-2574>

***Universidade Federal do Rio de Janeiro, gabrielaabreu@letras.ufrj.br,
<http://orcid.org/0000-0002-8980-5619>

A metodologia consistiu em análise de fala espontânea e aplicação de teste de preenchimento de lacuna a falantes do PB. Pelos resultados, refutaram-se as hipóteses e discutiu-se que haja outras restrições para o uso das morfologias verbais na veiculação desse aspecto.

Palavras-chave: *perfect* universal; tipos de verbo; morfologias verbais; português do Brasil.

ABSTRACT

The universal *perfect* aspect (UP) associated to the present refers to events that started in the past and persist in the present (MCCAWLEY, 1981). This aspect, according to Jesus *et al.* (2017), can be conveyed in Brazilian Portuguese (BP) through simple present (SP), progressive periphrases (PROG), and present perfect (PP). We aimed to investigate the syntactic-semantics restrictions for the use of these morphologies in the expression of the UP in BP. The tested hypotheses were: (i) the SP conveys this aspect only when associated to phonetically realized adverbs/adverbial expressions that convey the UP, (ii) PROG periphrases are not associated to state verbs, and (iii) the PP only conveys the iterative reading. The methodology consisted of speech data analyses and a cloze test applied to BP speakers. Through the results, the hypotheses were refuted and we discussed the existence of other restrictions to the use of the morphologies in the expression of the UP.

Keywords: universal *perfect*; type of verbs; verbal morphologies; Brazilian Portuguese.

Introdução

Segundo Smith (1997), o significado aspectual é resultado da interação entre o tipo de situação e o ponto de vista da situação. Tal interação permite a visualização temporal interna de uma situação, como, por exemplo, uma de suas diferentes fases (COMRIE, 1976). O tipo de situação é transmitido através da semântica do verbo, de seus argumentos e adjuntos, enquanto o ponto de vista da situação é comumente indicado através da morfologia verbal, como no caso do aspecto *perfect*. Esse aspecto, de acordo com Comrie (1976), estabelece uma relação entre dois pontos diferentes no tempo, sendo um ponto o do estado resultante de uma situação anterior e o outro o do momento dessa situação anterior.

Há diferentes classificações de *perfect* em diferentes subtipos (MCCAWLEY, 1981; IATRIDOU, ANAGNOSTOPOULOU & IZVORSKI, 2003; PANCHEVA, 2003) e, em algumas dessas classificações, um subtipo de *perfect* possível é o *perfect* universal (doravante PU). Este, quando associado ao presente, conforme abordado nesta pesquisa, é veiculado na expressão de situações que se iniciaram no passado e que persistem até o momento presente. Alguns estudos, tal qual o de Jesus *et al.* (2017), verificaram que há três morfologias a serviço da expressão do PU no português do Brasil (doravante PB): o presente simples (doravante PS), as perífrases progressivas (doravante PROG) e o passado composto (doravante PC). A veiculação de determinados subtipos de *perfect* parece sofrer restrições sintático-semânticas impostas pelos tipos de situação (PANCHEVA, 2003). A partir daí, é possível especular que o uso das morfologias descritas por Jesus *et al.* (2017) para a veiculação de PU no PB também sofra algumas restrições dessa natureza.

O objetivo geral deste artigo é contribuir para o estudo de *perfect* nas línguas. Mais especificamente, objetiva-se investigar as restrições sintático-semânticas para o uso de diferentes morfologias verbais na veiculação do PU associado ao presente no PB. Com esse intuito, as hipóteses testadas neste trabalho sobre a veiculação do PU no PB foram: (i) o PS só veicula esse aspecto quando associado a advérbios/expressões adverbiais de PU foneticamente realizados, (ii) as perífrases PROG usadas na veiculação desse aspecto não se associam a verbos de estado e (iii) o PC só veicula esse aspecto com leitura de iteratividade.

Este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica acerca do *perfect* universal e suas realizações e restrições de uso de determinadas morfologias no PB. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Na terceira, são expostos os resultados e análises. E, na quarta seção, são apresentadas as considerações finais.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Aspecto *perfect*

Segundo McCawley (1981), o *perfect* associa uma situação que ocorreu em um momento anterior a um ponto posterior a esse no tempo. Por tal associação, Pancheva (2003) propõe que o *perfect* promova um intervalo de tempo, conhecido como *Perfect Time Span* (doravante PTS), que inclui tanto uma fronteira à esquerda (doravante FE), marcando o ponto anterior no tempo, quanto uma fronteira à direita (doravante FD), que marca o ponto posterior no tempo. A representação do intervalo PTS pode ser visualizada na figura 1 a seguir.

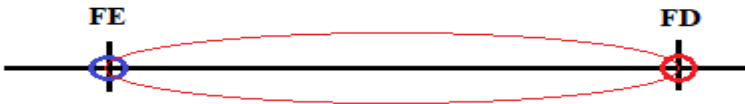


Figura 1. Intervalo PTS.

Fonte: Nespoli (2018, p.57, adaptado).

McCawley (1981) divide o *perfect* em dois tipos: existencial (doravante PE) e universal (doravante PU). O PE, quando associado ao tempo presente, refere-se a um evento que começou e terminou em um ponto no passado mas possui efeitos relevantes no presente. Em (1), temos um exemplo de uma sentença veiculadora de PE¹:

(1) Eu **acabei de perder** minha chave.

1 As palavras em negrito nos exemplos desta subseção referem-se a morfologias e/ou advérbios/expressões adverbiais que classificamos como sendo de veiculadores de *perfect*.

Já o PU, foco deste trabalho, quando associado ao tempo presente, refere-se a um evento que começou no passado e que persiste até o tempo presente, como podemos visualizar no exemplo a seguir, do qual se depreende que o início do evento de Joana trabalhar na empresa dá-se em um ponto no passado, em 2005, e esse evento persiste até o momento presente:

(2) Joana **tem trabalhado** na empresa **desde 2005**.

Para além da morfologia de passado composto (PC) presente no exemplo em (2), formado pelo auxiliar “ter” no presente seguido do particípio do verbo principal, Jesus *et al.* (2017) defendem que, no PB, há outras duas morfologias a serviço desse tipo de *perfect*, sendo elas o presente simples (PS) e as perífrases progressivas (PROG), formadas por um auxiliar no presente, como “estar”, seguido do gerúndio do verbo principal. Esse grupo de autoras apresenta em suas análises, por exemplo, três possíveis realizações de uma mesma sentença veiculadora de PU no PB:

(3) Pois é, eu **tenho trabalhado/ trabalho/ estou trabalhando** aqui há 15 anos já.²

Embora essas três morfologias estejam a serviço do PU no PB, estudos como de Jesus *et al.* (2017) e Rodrigues e Rebouças (2019) mostram que elas não são totalmente intercambiáveis, devido, por exemplo, às restrições de combinação que há entre tais morfologias e a realização ou o apagamento fonético de advérbios/expressões adverbiais e as leituras emergentes do PU. Tais restrições são abordadas em 1.2 a seguir.

2 Extraído de Jesus *et al.* (2017, p.518).

1.2 Restrições de uso de determinadas morfologias na veiculação do PU no PB

Nespoli (2018), ao comparar a associação entre advérbios/expressões adverbiais e formas verbais na expressão dos tipos de *perfect* propostos por McCawley (1981), conclui que, na realização do PU, as formas verbais marcam a fronteira à direita e os advérbios/expressões adverbiais marcam a fronteira à esquerda do intervalo PTS. No quadro a seguir, adaptado de Nespoli (2018, p.138), tem-se uma distribuição de quais advérbios e/ou expressões adverbiais estão a serviço do PU.

Quadro 1. Advérbios/expressões adverbiais veiculadores de PU.

Advérbio/Expressão adverbial veiculador de PU	Exemplos
Sempre	Eu sempre acho esse negócio.
Nunca	Eu nunca começo a briga.
Desde X tempo	Eu moro no Rio de Janeiro desde 1990.
Há/Faz X tempo	Faz 5 anos que dou aulas em um colégio.
Ainda	Há salas que ainda têm lá o pó de cimento dentro.
Até X tempo (no presente)	O braço dele até hoje não estica completamente.
Ultimamente	Ultimamente eu pratico natação.

Fonte: Nespoli (2018, p.138, adaptado).

Jesus *et al.* (2017) constataram que todas as ocorrências de PU associado ao presente encontradas nos dados de sua pesquisa com a morfologia de PS vinham acompanhadas de advérbios ou expressões adverbiais foneticamente realizados. A partir desse padrão, esse grupo de autoras argumenta que, para veicular o PU no PB através da morfologia de PS, é necessário que haja a produção de um advérbio ou expressão adverbial, como os expostos no quadro 1, foneticamente realizado associado a essa morfologia.

Outra restrição para o uso de certas morfologias na veiculação do PU parece ser a natureza aspectual semântica dos verbos, o que os distingue em diferentes tipos. De acordo com Smith (1997), cada tipo de verbo possui traços temporais característicos que restringem suas realizações por meio de determinadas morfologias. Smith (1997), ao analisar os tipos de verbos propostos por Vendler (1967), propõe que eles sejam caracterizados pela oposição de traços temporais, a saber: estatividade, duratividade e telicidade. O quadro 2 a seguir expõe esses tipos de verbo e traços, conforme proposto por Smith (1997):

Quadro 2. Classificação dos tipos de verbo proposta por Smith (1997).

	Estatividade	Duratividade	Telicidade
Estado	+	+	-
Atividade	-	+	-
<i>Accomplishment</i>	-	+	+
<i>Achievement</i>	-	-	+

Fonte: Adaptado de Smith (1997, p.20, adaptado).

Smith (1997) argumenta que os verbos de estado, como em (4), são estativos, o que os diferencia dos demais, e são durativos; os verbos de atividade, como em (5), não são estativos nem téllicos, ou seja, não possuem um ponto final inerente, mas são durativos; os verbos de *accomplishment*, como em (6), não são estativos, mas são durativos e téllicos; e os verbos de *achievement*, como em (7), não são estativos e nem durativos, mas são téllicos.

- (4) João **amou** Laura.
- (5) João **correu** no parque.
- (6) João **comeu** uma maçã.
- (7) João **ganhou** uma corrida.

Os traços de cada tipo de verbo têm relevância, por exemplo, quanto às restrições combinatórias impostas para o uso de diferentes morfologias verbais. Smith (1997) argumenta que, uma vez que as perífrases PROG possuem uma interpretação dinâmica, não se combinariam com verbos de estado devido a seu caráter estativo, logo, não-dinâmico. Para a autora, portanto, exemplos como (8) seriam gramaticais, pois temos uma perífrase PROG se combinando a um verbo de atividade, e exemplos como (9) seriam agramaticais, pois temos uma perífrase PROG se combinando a um verbo de estado³.

(8) *John was washing the car.*

John was washing the car

John estar.3SG.PST lavar.PROG ART carro

‘John estava lavando o carro.’

(9) **Kim was knowing the answer.*

Kim was knowing the answer

Kim estar.3SG.PST saber.PROG ART resposta

‘Kim estava sabendo a resposta.’

A partir da proposta de Smith (1997), toma-se que essa restrição combinatória motiva o uso de outras morfologias no lugar das perífrases PROG na veiculação do PU associado ao presente quando temos um verbo de estado no PB.

Outra informação relevante para este estudo acerca do PU diz respeito às diferentes leituras possivelmente veiculadas na sua expressão: a de iteratividade e a de duratividade. Segundo Ilari (2001) e Mendes (2005), tais leituras poderiam ser disparadas pela morfologia de PC. Como apresentado na subseção 1.1, defendemos aqui que as morfologias usadas no PB para a veiculação do PU associado ao presente são PC, PROG e PS. A partir de

3 Exemplos (8) e (9) extraídos de Smith (1997, p.40).

tal assunção, exemplificamos as leituras de iteratividade e de duratividade a partir, respectivamente, dos exemplos (10) e (11) a seguir.

(10) João **tem corrido/corre** desde que entrou de férias.

(11) Júlia **tem gostado/gosta** de natação desde que começou a praticar.

Em (10) tem-se a veiculação do PU fazendo emergir uma leitura de iteratividade, isto é, temos, nesse caso, uma repetição de eventos iguais (“correr”) em um intervalo de tempo que se inicia na fronteira à esquerda, marcada pela expressão adverbial “desde que entrou de férias”, e que persiste até a fronteira à direita (o presente), como na figura 2:



Figura 2. PU com leitura iterativa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já em (11), a veiculação do PU faz emergir a leitura de duratividade, isto é, temos, nesse caso, uma única situação (“gostar”) que persiste de forma contínua em um intervalo de tempo que se inicia na fronteira à esquerda, marcada pela expressão adverbial “desde que começou a praticar”, e dura até a fronteira à direita (o presente), como representado na figura 3:

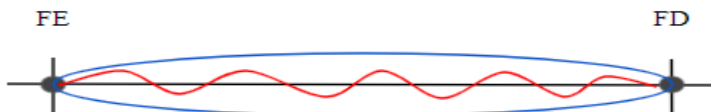


Figura 3. PU com leitura durativa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em estudo recente, Rodrigues e Rebouças (2019) demonstram que a morfologia de PC, usada na veiculação de PU associado ao tempo presente, só tem sido utilizada no PB fazendo emergir a leitura de iteratividade, tal qual no exemplo (10). Tal restrição pode ter se dado em função do fato de a morfologia de PC não ter sido combinada a verbos de estado na pesquisa dessas autoras, já que, segundo Mendes (2005), a combinação de verbos de estado com a morfologia de PC só veicularia leitura durativa. A constatação de Rodrigues e Rebouças (2019), conseqüentemente, motivaria o uso de uma morfologia diferente do PC quando verbos de estado são utilizados (o que faz emergir a leitura durativa), tal qual podemos ver em (11).

São, portanto, as questões levantadas nesta subseção que motivam as hipóteses que nortearam esta pesquisa, a saber: (i) o PS só veicula o PU no PB quando associado a advérbios/expressões adverbiais de PU foneticamente realizados, (ii) as perífrases PROG usadas na veiculação do PU no PB não se associam a verbos de estado e (iii) o PC só veicula o PU no PB com leitura de iteratividade.

2. Metodologia

Objetivando investigar as restrições sintático-semânticas para o uso de diferentes morfologias verbais na veiculação do PU no PB, a metodologia deste trabalho consiste na combinação de dois procedimentos diferentes: (i) análise de fala espontânea de *corpus* e (ii) aplicação de teste linguístico de preenchimento de lacuna. A seguir, são descritos ambos os procedimentos mencionados.

2.1 Análise de fala espontânea

Para a coleta dos dados de fala espontânea, analisamos um período de 3 horas de dados de fala espontânea do *corpus* do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem. Esse *corpus* consiste em transcrições de diálogos e conversas gravadas previamente entre os anos de 2016 e 2019 contendo um total de

19 arquivos de gravação, dentre os quais 12 arquivos foram analisados para este estudo. Os participantes eram falantes nativos do PB do estado do Rio de Janeiro com faixa etária entre 18 e 50 anos e nível de escolaridade entre superior incompleto e completo.

Durante a análise, foram selecionadas todas as sentenças que identificamos como veiculadoras de PU, fosse através da produção com uma das morfologias propostas por Jesus *et al.* (2017), através da produção dos advérbios/expressões adverbiais propostos por Nespoli (2018) presentes no quadro 1 da seção 1.2, ou, na ausência da realização fonética de tais advérbios/expressões adverbiais, através da produção da morfologia verbal e do contexto de realização da ocorrência nos diálogos e/ou conversas.

Como ficará claro na seção 3, não foram encontradas ocorrências veiculando o PU associado ao tempo presente por meio da morfologia de passado composto (PC) nos dados de fala espontânea analisados. Dessa forma, fez-se necessário o desenvolvimento da segunda parte da metodologia desta pesquisa, explicitada na subseção a seguir.

2.2 Teste de preenchimento de lacuna

A elaboração do teste linguístico de preenchimento de lacuna deu-se com o objetivo inicial de verificar a terceira hipótese deste trabalho, relacionada ao PC, uma vez que essa morfologia não foi encontrada nos dados de fala espontânea. Para a realização dessa parte metodológica, aplicamos um teste *offline* por meio do formulário do *Google* a 30 participantes brasileiros falantes nativos do PB. Esses participantes nasceram e moram no estado do Rio de Janeiro e possuem faixa etária entre 18 e 50 anos e grau de escolaridade entre ensino superior incompleto e completo. Os alunos e os graduados em algum curso de Letras foram excluídos da pesquisa porque acreditávamos que suas produções seriam mais monitoradas e o intuito do teste era obter dados mais naturais possíveis.

O formulário foi construído em três partes, a saber: (i) as informações introdutórias e instruções para a realização do teste, (ii) um questionário sobre o perfil dos participantes e (iii) o teste propriamente dito. A primeira parte consistia em informações sobre: (a) o perfil que os informantes deveriam se encaixar, isto é, sendo graduandos ou graduados; (b) as pesquisadoras envolvidas no estudo; (c) o objetivo de apresentar e publicar os resultados em eventos e revistas científicas; (d) o tempo de duração para a realização do teste linguístico e (e) as orientações iniciais acerca da feitura do teste. A segunda parte tratava-se de um questionário pessoal onde os participantes inseriam informações como idade, gênero, nível de escolaridade, instituição de ensino e curso de nível superior em curso ou concluído. A terceira parte consistia do teste linguístico de preenchimento de lacuna: um diálogo informal com lacunas na posição do verbo a serem preenchidas pelos informantes.

O diálogo continha um total de 10 lacunas alvo, sendo 5 com leitura iterativa e 5 com leitura durativa, e 20 lacunas distratoras. Para produzir as lacunas alvo com leitura iterativa, foram utilizados verbos de atividade, que, segundo Smith (1997), traduzem eventos dinâmicos que consistem de estágios sucessivos que ocorrem em diferentes momentos. Por outro lado, para produzir as lacunas alvo com leitura durativa, foram utilizados apenas verbos de estado, que traduzem situações não dinâmicas que consistem de uma única situação durativa por todo o período de tempo, fazendo necessariamente evocar, segundo Mendes (2005), a leitura durativa.

O diálogo foi dividido em 6 partes e cada uma delas possuía 5 lacunas. Todas as lacunas eram seguidas de verbos na forma infinitiva entre parênteses de uso obrigatório pelos informantes, que deveriam flexionar os verbos com a morfologia de sua preferência que fosse adequada àquelas lacunas especificamente, podendo utilizar também outras palavras para tornar a sentença mais natural possível.

Todas as lacunas alvo eram precedidas de advérbios ou expressões adverbiais que estão a serviço do PU, como proposto por Nespoli (2018), enquanto as sentenças distratoras não eram precedidas de advérbios/

expressões adverbiais característicos deste tipo de *perfect*. Para a veiculação do PU nas sentenças alvo, foram utilizados o advérbio “ultimamente” ou expressões adverbiais como “desde 2017”, “de um tempo pra cá”, “desde que você começou a fazer faculdade”, entre outras. A seguir, verifica-se a primeira parte do diálogo do teste. Em negrito, encontram-se os verbos que figuravam nas lacunas alvo e, em sublinhado, as expressões adverbiais associadas às sentenças com tais lacunas:

Quadro 3. Primeira parte do teste de preenchimento de lacunas.

- Oi, amiga! Tudo bem?
- Oi, amiga! Tudo indo. Peguei hoje um exame de sangue que eu _____ (1. fazer) anualmente mas tenho certeza que não está muito bom porque de um tempo pra cá eu não _____ (2. **alimentar-se**) muito bem. Aí, não tá lá essas coisas...
- Deixa eu ver! Andreza!! Olha isso! Eu _____ (3. falar) pra você que não dá pra ficar comendo tanta besteira! Olha o resultado do seu exame!
- Eita, mas ultimamente eu nem _____ (4. **comprar**) coisas gordurosas. Juro que melhorei, mas com essa semana de provas, eu acabo comendo algumas coisinhas, né? Quem nunca?! O que isso aqui quer dizer?
- Que desde que você começou a fazer faculdade, você _____ (5. **comer**) muita besteira, ora. Agora teu colesterol tá lá no céu de tão alto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3. Resultados e análises

Nas próximas duas subseções, descrevemos os resultados dos dois procedimentos metodológicos separadamente. Ao final desta seção, realizamos as discussões a respeito dos resultados obtidos nesta pesquisa.

3.1 Dados da fala espontânea

Nos dados de fala espontânea, encontramos, em transcrições referentes a um período de 3 horas de fala, um total de 51 ocorrências veiculadoras de

PU associadas ao tempo presente. Dentre essas, 20 eram veiculadas por meio da morfologia de PS e 31 por meio da morfologia PROG.

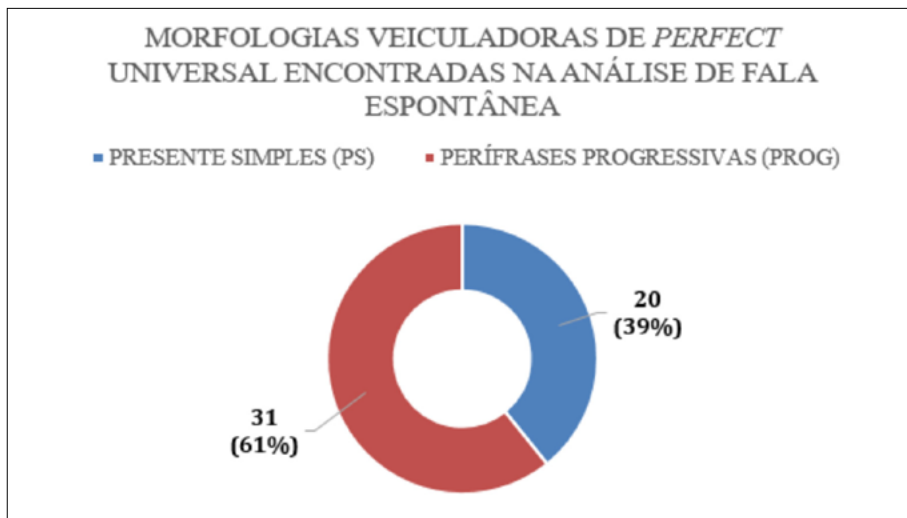


Gráfico 1. Morfologias veiculadoras de PU encontradas no *corpus* e suas respectivas quantidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A fim de colocar a hipótese (i) – o PS só veicula o PU no PB quando associado a advérbios e/ou expressões adverbiais de PU foneticamente realizados – à prova, foram verificadas as ocorrências de veiculação desse aspecto através da morfologia de PS e os advérbios/expressões a ela associada. Observou-se que 19 das 20 ocorrências encontradas (ou seja, 95% do total) eram precedidas ou sucedidas por advérbios/expressões adverbiais característicos desse tipo de *perfect* e somente 1 (5%) não estava associada a advérbio/expressão adverbial de PU. Dessas ocorrências com advérbios/expressões adverbiais, 9 (42,9%) eram acompanhadas da expressão adverbial

“desde X tempo”, 6 (28,6%) do advérbio “ainda”, 4 (19%) do advérbio “sempre” e 1 (4,8%) da expressão adverbial “até hoje”. Tal distribuição entre as ocorrências pode ser observada no gráfico a seguir:

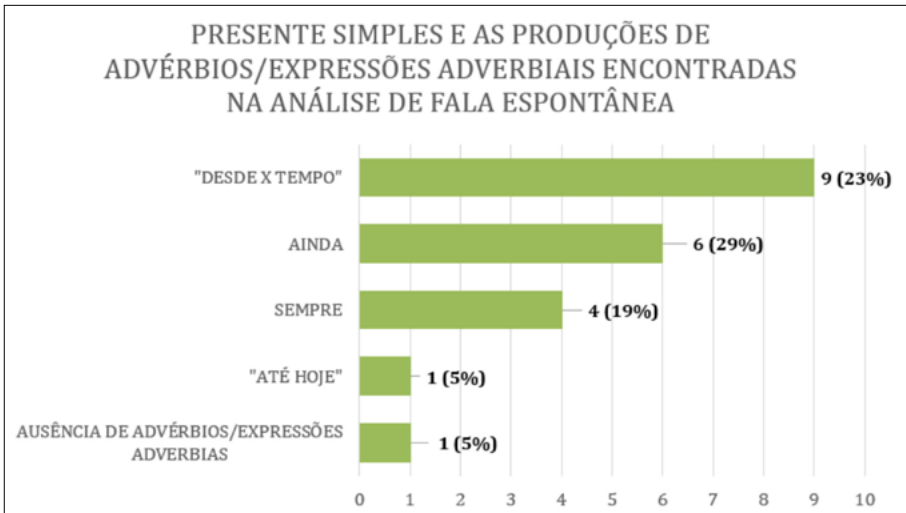


Gráfico 2. Morfologia de PS e a produção fonética de advérbios/expressões adverbiais encontrados na análise de fala espontânea.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, temos alguns exemplos das realizações do PS com produção fonética de advérbios/expressões adverbiais (exemplos de (12) a (15)) e com ausência fonética de advérbios/expressões adverbiais (exemplo (16)). Destacamos que a sentença exposta em (16), na qual a oração veiculadora de PU aparece sublinhada, foi a única com morfologia de PS veiculando PU com ausência fonética de advérbios/expressões adverbiais encontrada no *corpus*. Tal ocorrência foi analisada como veiculadora de PU apesar da ausência fonética de um advérbio/expressão adverbial de *perfect* pelo contexto ter sido suficientemente claro para que se depreendesse as fronteiras do intervalo PTS característico de PU: a FE é o momento no passado em que Luciana

passa a conhecer vários homens e a FD é o momento presente, em que ela ainda conversa com esses homens. As palavras em negrito referem-se aos advérbios/expressões adverbiais encontrados:

- (12) “Eu sou membro do Facebook **desde 2008**.”
- (13) “Porque faltam oito quilômetros **ainda**, mas você se mantém lá na direita...”
- (14) “Eu **sempre** acho esse negócio...”
- (15) “... **até hoje** eu te escuto falando isso.”
- (16) “Aí a Luciana tá conhecendo vários caras... tá conhecendo não, conversa com vários caras assim tipo...quando conhece, vai ver a... cara, um... (...)”

A fim de colocar a hipótese (ii) – as perífrases PROG usadas na veiculação do PU no PB não se associam a verbos de estado – à prova, foram verificadas as ocorrências de veiculação desse aspecto através da morfologia PROG e os tipos de verbo a ela associada. Observou-se que 21 das 31 ocorrências dessa morfologia foram combinadas a verbos de atividade (68% das ocorrências); 8 (26%) combinadas a verbos de estado; 1 (3%) combinada a verbo de *accomplishment* e 1 (3%) combinada a verbo de *achievement*. Tal distribuição entre as ocorrências pode ser observada no gráfico a seguir:

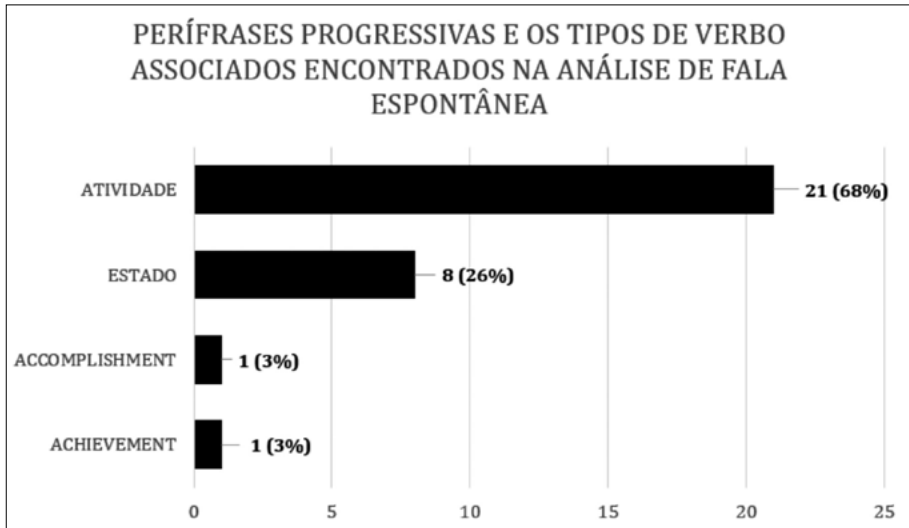


Gráfico 3. Perífrases PROG e os tipos de verbos associados encontrados na análise de fala espontânea.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos exemplos a seguir, observam-se, em perífrases progressivas com o verbo “estar”, o uso de um verbo de atividade em (17), de estado em (18), de *accomplishment* em (19) e de *achievement* em (20).

(17) “O Estado interfere em tudo, **tá interferindo** até na nossa profissão.”

(18) “**Tô achando** que já tá ligado há mó tempão.”

(19) “Mas olha só então será que aquela pessoa lá, o inquilino antigo antes de vocês entrarem, **estão pagando** a conta de vocês de água até hoje no débito automático dele?”

(20) “Não **está chegando** o boleto na sua casa ou você optou por não pagar porque tá escrito em algum lugar.”

Como já mencionado na seção 2.2 da metodologia, não encontramos dados veiculando PU associado ao presente por meio do PC na análise de

corpus. Para investigarmos essa morfologia que, segundo Jesus *et al.* (2017), também está a serviço da veiculação desse tipo de *perfect* no PB, analisamos os dados gerados a partir da aplicação do teste de preenchimento de lacuna.

3.2 Dados obtidos por teste de preenchimento de lacuna

A aplicação do teste preenchimento de lacuna gerou um total de 150 ocorrências de PU nas lacunas alvo com valor iterativo e 150 com valor durativo. Acerca do primeiro grupo, observou-se que 70 ocorrências (48%) foram realizadas através da morfologia de PS, 43 (29%) através da morfologia de PC, 8 (5%) através da morfologia de PROG e 29 ocorrências (18%) foram excluídas. A respeito das ocorrências excluídas, além de morfologias no passado simples e/ou outras que provocaram agramaticalidade, destacamos duas formas dadas pelos informantes em 3 ocorrências, a saber: “passei a” + infinitivo e “comecei a” + infinitivo. O gráfico a seguir apresenta essa divisão entre as respostas dos participantes.

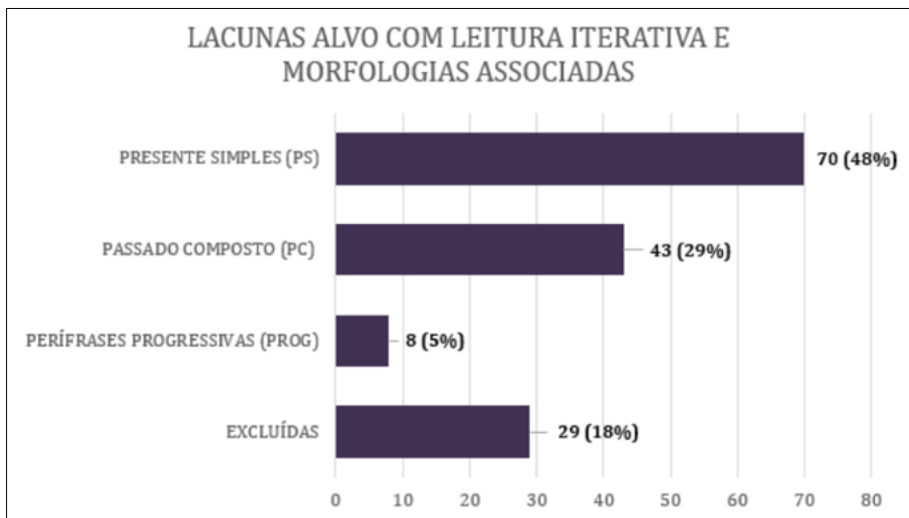


Gráfico 4. Lacunas alvo com leitura iterativa e morfologias associadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, nos exemplos de (21) a (24), destacamos três lacunas alvo com leitura iterativa associadas a três diferentes respostas fornecidas pelos informantes – PS, PC e PROG – e, no exemplo (24), destacamos uma lacuna alvo com duas respostas excluídas, produzidas por meio das perífrases “passei a” + infinitivo e “comecei a” + infinitivo.

- (21) “...mas ultimamente eu nem **compro/tenho comprado/to comprando** coisas gordurosas.”
- (22) “Peguei hoje um exame de sangue que eu faço (distratora) anualmente mas tenho certeza que não está muito bom porque de um tempo pra cá eu não **me alimento/tenho me alimentado/estou me alimentando** muito bem.”
- (23) “E na verdade, desde que o Lucas me mostrou (distratora) um vídeo de saúde lá, eu **janto/tenho jantado/venho jantando** direitinho, tá?”
- (24) “Que desde que você começou a fazer faculdade, você **passou a comer/começou a comer** muita besteira, ora.”

A fim de colocar a hipótese (iii) – o PC só veicula o PU no PB com leitura de iteratividade – à prova, foram verificadas as ocorrências das morfologias usadas na expressão de PU que faziam emergir a leitura durativa, a fim de examinar se aí surgiria a morfologia de PC. Em relação às 150 ocorrências de PU nas lacunas alvo com leitura durativa, observou-se que 109 ocorrências (73%) foram realizadas pela morfologia de PS, 15 (10%) pela morfologia de PC, 7 (5%) pela morfologia de PROG e 19 ocorrências (12%) foram excluídas, sendo 5 destas também realizadas com as perífrases “passei a” + infinitivo e “comecei a” + infinitivo. O gráfico a seguir apresenta essa divisão entre as respostas dos participantes.

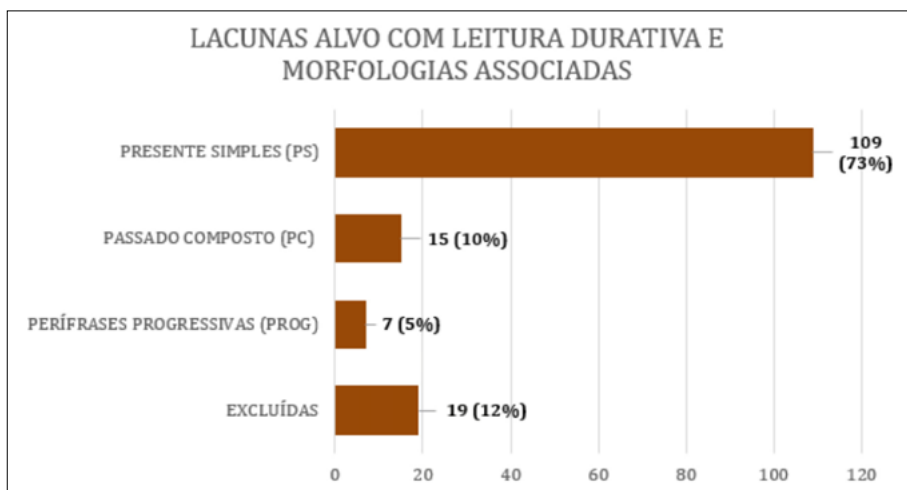


Gráfico 5. Lacunas alvo com leitura durativa e morfologias associadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, nos exemplos de (25) a (28), destacamos três lacunas alvo com leitura durativa associadas a três diferentes respostas fornecidas pelos informantes – PS, PC e PROG – e, no exemplo (28), destacamos uma lacuna alvo com duas respostas excluídas, também produzidas por meio das perífrases “passei a” + infinitivo e “comecei a” + infinitivo.

- (25) “Tô te falando que desde que eu vi esse vídeo, eu **tenho/tenho tido/estou tendo** hábitos alimentares mais saudáveis.”
- (26) “Ah, eu estava desanimada, mas de uns tempos pra cá, eu até **curto/tenho curtido/estou curtindo** ficar com ele, mas nem sonhando que eu falo em namoro!”
- (27) “Eu sempre chego atrasada, impressionante! E olha que desde que o substituto assumiu, eu **gosto/tenho gostado/estou gostando** dessa aula.”
- (28) “Tô te falando que desde que eu vi esse vídeo, eu **passei a ter/comecei a ter** hábitos alimentares mais saudáveis.”

Ainda a fim de analisar a expressão de PU nas lacunas alvo que faziam emergir a leitura durativa, buscando verificar a utilização da morfologia de PC nessas lacunas, examinamos a utilização das diferentes morfologias em cada uma dessas 5 lacunas, em que figuravam verbos de estado distintos. Assim, verificou-se que, dentre as 30 respostas obtidas com os verbos de estado “ter”, “curtir” e “gostar”, emergiram as três diferentes morfologias, enquanto que, dentre as 30 respostas obtidas com os verbos de estado “amar” e “namorar”, emergiu apenas a morfologia de PS, conforme a distribuição expressa no gráfico abaixo:

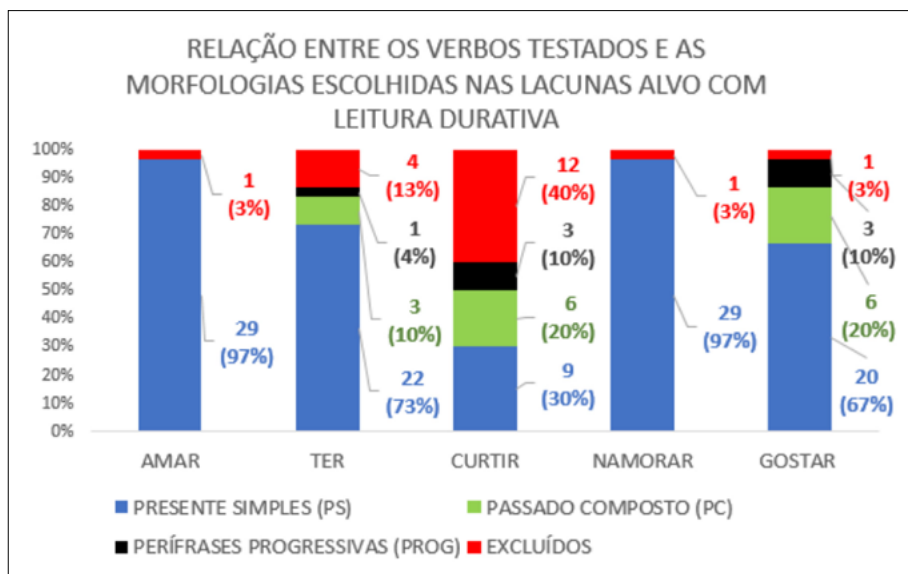


Gráfico 6. Relação entre os verbos testados e as morfologias escolhidas nas lacunas alvo de leitura durativa do teste de preenchimento de lacuna.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Baseado nos resultados apresentados até este ponto, propomos algumas discussões na subseção a seguir.

3.3 Análise dos dados

A partir dos dados obtidos pela análise da fala espontânea, observa-se que quase a totalidade das ocorrências de PS está de acordo com a proposta de Jesus *et al.* (2017) acerca da necessidade da realização fonética de um advérbio/expressão adverbial característico de PU para a veiculação desse aspecto associado ao tempo presente. No entanto, conforme apresentado, encontramos um dado que não se encaixa nessa proposta: uma ocorrência de PS veiculando PU com ausência fonética de advérbio/expressão adverbial. Essa ocorrência (exposta em (16)) possibilita a refutação da primeira hipótese deste trabalho, na qual, em consonância com Jesus *et al.* (2017), assumimos que o PS no PB só veicularia PU quando acompanhado de tais elementos foneticamente realizados. Apesar de tal hipótese estar refutada, entendemos que o PS, por ser uma morfologia usada para a veiculação de diferentes tempos e aspectos no PB, parece depender mais de tais elementos foneticamente realizados para veicular o PU do que, por exemplo, a morfologia de PC. Além disso, ressaltamos, em consonância com Nespoli (2018) e Nespoli e Martins (2018), que, mesmo que foneticamente apagados, para que possa haver a veiculação de PU através dessa morfologia, a posição funcional do advérbio/expressão adverbial deve estar sintaticamente ativa nessas sentenças.

Em relação aos dados provenientes da análise das perífrases PROG na fala espontânea, cabe destacar que, ainda que a grande maioria das ocorrências esteja associada a verbos de atividade, 26% das perífrases PROG foram associadas a verbos estativos. Esses dados possibilitam a refutação da segunda hipótese deste trabalho, na qual assumimos que as perífrases PROG usadas na veiculação de PU no PB não se associariam a verbos de estado. A esse respeito, destacamos que Guimarães (2017), ao observar as subclassificações dos verbos de estado⁴ e a possibilidade de combinação desses a perífrases PROG no PB, argumenta que, quando verbos de estado combinam-se com

4 Guimarães (2017) observa os verbos de estado de acordo com as classificações de Duarte e Brito (2003) e Halliday e Mathiessen (2004).

essa morfologia, há uma perda do traço estativo, tornando-os dinamizados. Diante disso, a autora ressalta que somente os verbos de estado do subtipo existencial, como os verbos “existir” e “haver”, não se combinariam com as perífrases PROG e, por isso, podem ser considerados como os ‘verdadeiros’ verbos de estado. Como tais verbos não foram verificados em nossa amostra de fala espontânea veiculando PU associado ao presente, tal possibilidade de combinação não pôde ser analisada nesta pesquisa. Assim, ao refutarmos a hipótese (ii), levantamos também o questionamento se as perífrases PROG seriam associadas a todos os subtipos de verbos de estado.

Por último, verificamos, por meio dos dados obtidos no teste de preenchimento de lacuna, que o PC foi encontrado tanto em sentenças com leitura iterativa quanto com leitura durativa, possibilitando a refutação da terceira hipótese deste trabalho, na qual assumimos que o PC no PB só veicula o PU com leitura de iteratividade por não se combinar a verbos de estado que necessariamente evocam a leitura de duratividade. Porém, apesar de o PC também estar a serviço da veiculação de PU com leitura durativa, ressaltamos que o uso dessa morfologia ocorreu em 10% das respostas que evocavam a leitura durativa e em 29% das respostas que evocavam a leitura iterativa. Logo, pode ser que o PC seja preferido em situações que evocam a leitura iterativa, sendo necessários a ampliação deste estudo e o desenvolvimento de uma análise estatística dos dados para que tal especulação possa ser efetivamente verificada.

Com base nos resultados do teste, entendemos que parece haver uma preferência pelo uso de PS na veiculação de PU no PB nas leituras tanto iterativa quanto durativa. Essa preferência de uso do PS não foi ratificada pelos resultados obtidos na análise de fala espontânea, em que a morfologia PROG foi mais utilizada que o PS na veiculação do PU (61% daquela *versus* 39% desta morfologia). Contudo, cabe destacar que, no recorte analisado do *corpus*, foram identificadas apenas 51 ocorrências veiculadoras de PU associadas ao tempo presente e esse baixo número de ocorrências pode desfavorecer uma análise mais consistente acerca de preferência de uso de uma dada morfologia.

A respeito das restrições de uso das morfologias veiculadoras de PU no PB, ressaltamos que, apesar de as três hipóteses acerca de tais restrições assumidas neste estudo terem sido refutadas, os resultados obtidos nesta pesquisa parecem sinalizar que há sim alguma restrição de uso de morfologias com alguns verbos. Destacamos, por exemplo, que, nas respostas obtidas nas lacunas alvo do teste com os verbos “amar” e “namorar”, não obtivemos realizações verbais com as morfologias de PROG ou de PC, o que merece algumas considerações.

Primeiramente, destaca-se que analisamos ambos os verbos, “amar” e “namorar”, enquanto verbos de estado, tendo o verbo “namorar” sido assim interpretado por ter sido empregado no teste com o sentido de “ter um compromisso com alguém”, o que impossibilitaria o uso de PROG, conforme postulado na hipótese (ii) deste estudo. Além disso, retoma-se aqui que interpretamos que verbos de estado, quando usados na veiculação de PU, fariam emergir a leitura de duratividade e não de iteratividade, o que impossibilitaria o uso de PC, conforme postulado na hipótese (iii) deste estudo. Logo, a não associação dos verbos “amar” e “namorar” às morfologias de PROG e de PC vai na direção prevista pelas hipóteses (ii) e (iii) desta pesquisa. Porém, propomos que não seja o traço de estatividade que restrinja o uso dessas morfologias a esses verbos, uma vez que outros verbos de estado foram combinados a tais morfologias, como os verbos “achar”, “ser”, “morar”, “conhecer” e “pensar”, usados com a morfologia de PROG nos dados de fala espontânea, e os verbos “ter”, “curtir” e “gostar”, usados com ambas as morfologias nas lacunas alvo do teste de preenchimento de lacuna. Especulamos, assim, que pode haver algum traço presente em alguns verbos de estado que restrinja suas realizações com as morfologias de PROG e de PC. Fica em aberto qual traço seria esse, visto que “amar”, de um lado, e “gostar” e “curtir”, de outro, foram combinados a diferentes morfologias, mas parecem compartilhar diversas propriedades semânticas que os fazem ser caracterizados como do mesmo subtipo de verbo de estado, como o subtipo afetivos de emoção (cf. Garcia, 2004).

Cabe discutir ainda o uso das perífrases “passei a” + infinitivo e “comecei a” + infinitivo verificadas em algumas ocorrências das lacunas alvo do teste linguístico e que foram excluídas da análise por entendermos que não estavam veiculando PU associado ao presente. Apesar de tais perífrases marcarem o início do evento na fronteira à esquerda, não podemos garantir, a partir do uso dessas, que o evento persista até a fronteira à direita, nesse caso, o presente, configurando o intervalo PTS característico de *perfect* (PANCHEVA, 2003). Apesar disso, discutimos que é válida a investigação acerca dos valores aspectuais veiculados por tais perífrases.

Considerações Finais

Neste trabalho, objetivou-se investigar as restrições sintático-semânticas de uso de morfologias verbais na veiculação do PU, associado ao tempo presente, no PB. As hipóteses foram três: (i) o PS só veicula o PU no PB quando associado a advérbios/expressões adverbiais de PU foneticamente realizados, (ii) as perífrases PROG usadas na veiculação do PU no PB não se associam a verbos de estado e (iii) o PC só veicula o PU no PB com leitura de iteratividade. Para tal investigação, utilizou-se como metodologia uma análise de 3 horas de fala espontânea do *corpus* do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing) e a aplicação de teste *offline* de preenchimento de lacuna.

Ao investigar as morfologias de PS, PROG e PC relacionadas a advérbios/expressões adverbiais, tipos de verbo e leituras emergentes do uso dessas na veiculação desse tipo de *perfect*, obtiveram-se resultados que possibilitaram a refutação das três hipóteses do trabalho. O PS veiculou esse aspecto sem obrigatoriamente associar-se a advérbios/expressões adverbiais foneticamente realizados; as perífrases PROG não apresentaram restrições combinatórias com verbos de estado e o PC combinou-se com verbos de estado, fazendo emergir a leitura durativa, e não apenas iterativa, na veiculação do PU.

Discutiu-se que (i) talvez o PS dependa mais de advérbios/expressões adverbiais foneticamente realizados para veicular o PU no PB do que, por

exemplo, a morfologia de PC, (ii) alguns subtipos de verbo de estado talvez não sejam de fato utilizados na veiculação de PU no PB associados à morfologia de PROG e alguns verbos de estado específicos talvez não sejam possíveis de serem combinados à morfologia de PC (como “amar” e “namorar”), (iii) o PC talvez seja mais usado para a veiculação de PU no PB em sentenças que evocavam a leitura iterativa do que naquelas que evocam a leitura durativa e (iv) o PS parece ser uma das morfologias preferidas na veiculação de PU no PB.

Como passos futuros, pretendemos expandir tal estudo, investigando outras possíveis restrições sintático-semânticas para o uso das morfologias analisadas neste estudo enquanto veiculadoras de PU associado ao presente no PB. Por exemplo, é possível ainda verificar se a não realização fonética do advérbio/expressão adverbial restringe o uso das morfologias de PROG ou de PC, já que, a fim de testar a hipótese (i) da pesquisa, tal realização foi investigada apenas como um fator que poderia restringir o uso da morfologia de PS. Além disso, é ainda pertinente analisar se há algum traço presente em algum subtipo de verbo de estado ou em alguns verbos especificamente que restrinja o uso das morfologias de PROG ou de PC.

Referências

COMRIE, B. **Aspect**: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1976. 142 p.

GARCIA, A. S. Uma tipologia semântica dos verbos do português. **Revista Solettras**, São Gonçalo, Ano IV, n. 8, p. 52-70, jul/dez. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/solettras/article/viewFile/4527/30758>. Acesso em: 31 maio 2020.

IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (Eds.) **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. Cap. 6, p. 153-205.

ILARI, R. Notas sobre o passado composto em português. **Revista Letras**, Curitiba, v. 55, p. 129-152, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2822/2304>. Acesso em: 31 maio 2020.

JESUS, J. L. et al. O aspecto *perfect* no português do Brasil. **Travessias Interativa**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 511-526, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/9156/7174>. Acesso em: 31 maio 2020.

MCCAWLEY, J. D. **Notes on the English present perfect**. Australian journal of linguistics, London, v. 1, n. 1, p. 81-90, 1981. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07268608108599267>. Acesso em: 31 maio 2020.

MENDES, R. B. **Estar + gerúndio e ter + participio aspecto verbal e variação no português**. 2005. 189f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271014>. Acesso em: 31 maio 2020.

NESPOLI, J. B. **Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo**. 2018. 178f. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1IeoBDWUCTD810kYgCm7PeWHkmlhgEfh8/view>. Acesso em: 31 maio 2020.

NESPOLI, J. B. ; MARTINS, A. L. A representação sintática do aspecto perfect: uma análise comparativa entre o português e o italiano. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 30-46, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8649668/17865>. Acesso em: 31 maio 2020.

PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHER, M.; VON STECHOW, A. (Eds.) **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. Cap. 10, p. 277-308.

RODRIGUES, N. P. S.; REBOUÇAS, E. S. **The constructions “to have + participle” and “to be + gerund” in the Brazilian portuguese: The principle of marking.** Apresentado no XXIV Seminário Nacional e XI Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, 2019, Rio de Janeiro.

SMITH, C. **The parameter of aspect.** Dordrecht: Springer Science & Business Media, 1997. 349 p.

VENDLER, Z. **Linguistics in Philosophy.** Ithaca: Cornell University Press, 1967. 203 p.

Não sei onde está a preposição (de) que a oração relativa precisa: as estratégias de relativização no português popular de Fortaleza sob a ótica variacionista

I don't know where is the preposition (de) that the relative clause needs: the relativization strategies in popular portuguese in Fortaleza from a variationist perspective

Aluiza Alves de Araújo*
Vinicius da Silva Vieira**

RESUMO

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, este trabalho objetiva analisar a variação das estratégias de relativização na fala popular fortalezense. Os dados analisados foram extraídos da fala de 54 informantes em entrevistas sociolinguísticas do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador), pertencentes ao banco de dados Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR). Em nossa amostra, encontramos um total de 883 ocorrências de orações relativas, havendo sobressaliência da estratégia de relativização cortadora em comparação à estratégia padrão. Para a estratégia cortadora, as variáveis beneficiadoras foram função sintática do pronome relativo (complemento relativo e adjunto adverbial), tipo de oração relativa (restritiva),

Recebido em 6 de dezembro de 2020.

Aceito em 1 de abril de 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.484>

*Universidade Estadual do Ceará, aluizazinha@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2166-0852>

**Universidade Estadual do Ceará, viniuciusfmjs@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1740-3549>

preposição regida pelo verbo/nome (*de* e *com*) e traço semântico \pm definido do antecedente (–definido). Chegamos à conclusão de que o fenômeno em tela apresenta caráter altamente sistêmico, ou seja, sua variação é governada sobretudo por fatores linguísticos, que sinalizam peculiaridades do falar popular fortalezense.

Palavras-chave: Estratégias de relativização. Sociolinguística Variacionista. Falar popular. NORPOFOR. Fortaleza-CE.

ABSTRACT

Based on the theoretical-methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics, this study aims to analyze the variation of relativization strategies in the popular speech of the city of Fortaleza-CE. The transmitted data were extracted from the speech of 54 informants in sociolinguistic descriptions of the DID type (Dialogue between Informant and Documenter), belonging to the database of the Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR). In our sample, we found a total of 883 occurrences of relative sentences, with the cutter relativization strategy standing out compared to the standard strategy. For the cutting strategy, the beneficiary variables were a syntactic function of the relative pronoun (relative complement and adverbial adjunct), type of relative sentence (restrictive), preposition governed by the verb/name (“in” and “with”) and semantic feature \pm defined from the antecedent (–defined). We came to the conclusion that the phenomenon on screen has a highly systemic character, that is, its variation is governed mainly by linguistic factors, that signal peculiarities of popular Fortaleza speech.

Keywords: Relativization strategies. Variationist Sociolinguistics. Popular speech. NORPOFOR. Fortaleza-CE.

Introdução

Se é comum diversos aspectos na vida do ser humano estarem sujeitos a variações e modificações por motivos diversos, com a língua(gem) não acontece de forma diferente. Nesse âmbito, a atenção à instância da variação linguística deve-se ao fato de que diversos fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam a maneira de falar dos usuários de uma língua e também no modo como os falantes avaliam e percebem a língua em seus usos.

Na vasta seara dos usos linguísticos, encontramos inúmeros fenômenos variáveis, que abarcam todos os níveis de análise linguística:

lexical, fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo. Para o presente artigo, elegemos como tema as estratégias de relativização (orações relativas) de contexto preposicionado sob a perspectiva variacionista, fenômeno de natureza sintática, que analisaremos com base em ocorrências de amostra do banco de dados Projeto Norma Oral Popular de Fortaleza (doravante, NORPOFOR).

O fenômeno da relativização é bastante frequente nas línguas naturais, uma vez que está diretamente ligado ao fato de, em nossas interações humanas, estarmos recorrentemente fazendo a reativação dos referentes que construímos na fala e na escrita, isto é, fazendo menção aos termos que já empregamos em uma dada comunicação, a fim de evitarmos repetições e sermos efetivos nos sentidos que queremos expressar. Essa capacidade de fazermos remissões a termos que já enunciamos nas cadeias comunicativas que empreendemos denomina-se *referenciação* e está inserida na nossa competência comunicativa, a qual consiste na capacidade de o indivíduo lançar mão de sua língua -alvo de maneira adequada/apropriada, norteando-se pelos distintos e variados contextos da comunicação humana (HYMES, 1995). Logo, a referenciação é um recurso discursivo que pode se manifestar por meio de mecanismos “[...] de ordem ‘gramatical’ – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos)” (KOCH, 2016, p. 46), além de outros mecanismos linguísticos. Como podemos notar pelo que diz Koch (2016), a referenciação pode ser construída com os pronomes relativos, ou seja, as orações relativas também são um meio de fazer remissões na comunicação. No que se refere à variação linguística dessas orações, o português brasileiro (doravante, PB) dispõe de três estratégias de relativização, ilustradas a seguir:

- I. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio *de que a pessoa precisa*.
- II. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio *que a pessoa precisa dele*.

III. O seguro de saúde deveria incluir até o remédio *que a pessoa precisa*.¹

No caso das ocorrências acima, temos três maneiras distintas de estruturar a oração relativa para transmitir uma mesma informação: em I, temos a estratégia *padrão*, evidenciada pelos gramáticos normativos, conforme podemos visualizar a regência verbal, sendo obedecida a partir do uso da preposição; em II, temos a estratégia não padrão denominada de *copiadora* haja vista o termo já relativizado (*remédio*) pelo pronome relativo (*que*) ser copiado na oração subordinada por um pronome (*dele*), chamado de pronome lembrete ou pronome cópia; e em III, temos a estratégia não padrão conhecida por *cortadora*, amplamente utilizada no PB, na qual há a omissão da preposição regida pelo verbo, sem acréscimo de pronome cópia.

Não obstante o respaldo desse fenômeno tenha sido evidenciado por várias pesquisas no Brasil que o tomaram por objeto de estudo, inclusive na investigação de Pinheiro (1998) com a variedade culta de Fortaleza, identificamos uma lacuna a ser preenchida: nenhum estudo foi realizado acerca das estratégias de relativização na variedade popular da capital cearense. Isso nos direciona a apontar que o quadro sociolinguístico do fenômeno em questão ainda não foi completamente investigado, uma vez que Fortaleza possui diferentes variedades linguísticas, e, destas, a pesquisa já realizada só abrangeu a dos informantes cultos (graduados).

Desse modo, o nosso objetivo, no presente artigo, é analisar a influência dos condicionadores linguísticos e sociais sobre a variação das estratégias de relativização padrão e cortadora na fala popular fortalezense, com base nos postulados da Sociolinguística Variacionista. A fim de cumprirmos

1 Essa ocorrência de oração relativa *cortadora* foi retirada do inquérito nº 62 do NORPOFOR, o *corpus* de nossa pesquisa. Os outros dois exemplos foram elaborados a partir deste, a fim de explicarmos a variação do fenômeno com uma mesma sentença relativa. Ao longo deste artigo, nas ocorrências trazidas como exemplos, as orações relativas serão marcadas em *italico*, a fim de que sejam mais bem visualizadas pelo leitor.

esse objetivo, levantamos nossa questão geral de pesquisa, a saber: como se manifesta o comportamento variável das estratégias de relativização no português popular de Fortaleza quanto aos condicionadores linguísticos, aos condicionadores sociais e aos aspectos da mudança linguística?

O tom diferencial deste estudo está em ele se debruçar sobre uma temática que não é abordada há mais de 20 anos em Fortaleza-CE e que ainda não foi estudada no português popular da referida capital, tendo em vista que o estudo já realizado – o de Pinheiro (1998) – se deu com a análise da fala culta. Dessa forma, esta investigação se unirá aos demais estudos que contemplam outros fenômenos variáveis, numa busca de contribuir para o conhecimento das especificidades do português falado em Fortaleza-CE.

Quanto à organização retórica, o presente artigo é constituído de quatro seções, afora esta introdução e as considerações finais. Na primeira seção, trazemos alguns postulados da Teoria da Variação e Mudança Linguística. Na segunda, descrevemos a revisão de literatura dos estudos variacionistas que contemplaram o fenômeno da relativização no PB. Na terceira seção, apresentamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Na quarta, discutimos e analisamos os nossos resultados.

1. Os aspectos teóricos da Sociolinguística Variacionista

É identitário das línguas naturais o fato de elas serem passíveis de variação e mudança, no entanto essa concepção, embora bastante presente e difundida atualmente, nem sempre foi aceita no universo dos estudos linguísticos, principalmente pelas correntes estruturalistas da linguística.

O fato é que, com a instauração da linguística moderna, inaugurada por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de Linguística Geral* (1916), os estudos linguísticos passaram a ter um estatuto científico. Contudo, no início da linguística moderna, não obstante a vertente saussuriana reconhecesse o caráter social da língua, não o priorizaram, e, desse modo, os estudos na área voltaram-se eminentemente para as estruturas internas e imanentes da

língua, conforme podemos notar assertivamente na própria obra seminal de Saussure: “Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo ‘linguística externa’.” (SAUSSURE, 2006, p. 29). Logo, na vertente estruturalista, a língua é preconizada como uma estrutura autônoma e homogênea, ou seja, não dependente de fatores externos e analisada apenas em sua natureza intrinsecamente linguística.

Vale ressaltar que esse estudo de caráter homogêneo perdurou no decorrer do século XX, e uma outra teoria que apregoava a importância somente do aspecto imanente da língua foi o gerativismo, cujo linguista emblemático foi Noam Chomsky, que preconizou a língua como sistema de princípios universais baseada na faculdade humana da linguagem (conhecimento da língua que o falante possui em sua mente).

De encontro às concepções estruturalista e gerativista de língua, ganharam saliência, a partir da década de 1960, os estudos de William Labov, cuja marca central é a presença dos fatores sociais na análise linguística e a consideração do aspecto heterogêneo da língua. Com esse respaldo teórico, o estatuto da sociolinguística passa a ser mais bem delineado, apresentando solidez, para que o caráter variável e mutável das línguas possa ser investigado de maneira sistemática e empírica. Assim, os estudos de Labov (2008) e Weinreich, Labov e Herzog (2006) implementaram a *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, a qual também é conhecida por *Sociolinguística Variacionista*, cujo modelo teórico-metodológico até hoje é um profícuo aporte para as pesquisas acerca dos fenômenos variáveis das línguas naturais em várias partes do mundo. É da competência dessa teoria mostrar e explicar os fenômenos que estão em variação na língua, evidenciando o quanto esta é dinâmica e motivada não só por fatores que lhe são intrínsecos (estruturais), mas também externos (sociais).

É fundamental considerarmos que Labov desenhou o arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista por meio das pesquisas que ele próprio desenvolveu. Um dos seus primeiros estudos foi realizado em

1963 na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, nos Estados Unidos, com a investigação da variação fonética entre os ditongos /ay/ e /aw/, com base em estratificação por regiões, faixas etárias, grupos profissionais e etnias desse espaço peninsular norte-americano, visando à reconstrução histórica desse caso de mudança sonora. Outro importante estudo laboviano versou sobre a estratificação do /r/ pós-vocálico nas lojas de departamentos em Nova York. Labov observou duas formas de pronúncia desse segmento fonológico: realização ou apagamento em contextos fonológicos idênticos, seja em posição final (*car*) ou interior (*cart*) à palavra. A começar desses trabalhos, Labov foi comprovando empiricamente o seu argumento de que “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico” (LABOV, 2008, p. 19).

Um dos postulados basilares da Teoria da Variação e Mudança Linguística – e um pré-requisito para a compreensão dos demais – é o da *heterogeneidade ordenada* (LABOV, 2008). Esse axioma rompe com as considerações, durante muito tempo defendidas pelos estruturalistas e gerativistas, de que a língua é um sistema homogêneo, o qual deixa em segundo plano o caráter variável e mutável da língua. Faraco (2006), ao fazer as notas introdutórias dos *Fundamentos empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*, um dos clássicos de Labov, pontua bem sobre esse rompimento:

Propõem, então, que o axioma da homogeneidade seja abandonado, instaurando-se em seu lugar o axioma da heterogeneidade ordenada. Buscam--se caminhos teóricos para harmonizar os fatos da heterogeneidade (a língua como uma realidade inerentemente variável) com a abordagem estrutural (língua como uma realidade inerentemente ordenada). (FARACO, 2006, p. 13).

Com a instauração desse axioma, o caráter sistemático da língua deixa de ser atribuído somente para o que nela é categórico, aplicando-se também ao que é variável. Destarte, quebra-se o paradigma de que sistematicidade diz

respeito somente ao que é homogêneo, uma vez que construções heterogêneas na língua têm o seu teor de estruturalidade. Isso implica deixar de considerar que variabilidade e sistematicidade são aspectos linguísticos excludentes entre si. Para atestar e ancorar essas rupturas com as ideias estruturalistas, Labov propõe um modelo teórico-metodológico que trata sistematicamente a variação e a mudança, as quais podem ser detectadas na fala ou vernáculo das pessoas. O instrumental de reflexão e análise laboviano escolhe como objeto os fenômenos variáveis e mutáveis por considerá-los manifestações linguísticas naturais, uma vez que, provenientes do vernáculo, refletem a língua em seu caráter vivo.

Para a análise sociolinguística, cabe lançarmos mão de alguns conceitos que acompanham o aparato de descrição linguística proposto por Labov (2008), a saber: *variação*, *variantes*, *variável* e *variedade*. A *variação* concerne ao processo de uma língua apresentar formas alternativas ou concorrentes de dizer uma mesma coisa com mesmo significado representacional; essas formas são denominadas de *variantes*, que consistem em “expressões que se referem ao mesmo estado de coisas, [apresentando] o mesmo valor de verdade”² (LABOV, 1978, p. 7, tradução nossa). A *variável*, por seu turno, corresponde a um aspecto da estrutura linguística que sofre variação ordenada dentro do sistema linguístico (LABOV, 2006; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006); em outras palavras, a *variável* é o fenômeno gramatical no qual ocorre variação. Além dessa acepção, o termo *variável* concerne aos fatores linguísticos e sociais que determinam a variação e mudança linguística, conferindo-lhes sistematicidade (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006). Por último, a *variedade* corresponde ao vernáculo específico de um determinado grupo de falantes (LABOV, 2006), podendo ser definida por critérios sociais, regionais, culturais, ocupacionais, entre outros.

2 No original: “[...] utterances that refer to the same state of affairs have the same truth-value [...]”

Aproveitamos o ensejo dessa definição de *variedade* para pontuarmos que a Sociolinguística Variacionista, por tomar como objeto de estudo o vernáculo, explora não o que é falado ou intuído por indivíduos isoladamente, o que Labov define como *idioleto*, mas sim as *comunidades de fala*, que detêm dialetos ou variedades, constituindo o *locus* para a investigação de fenômenos linguísticos variáveis e definindo-se como grupos de falantes que “compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos uma variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008, p. 225). Nesse sentido, Labov toma nota de que os “indivíduos não são as unidades finais da análise linguística, mas os componentes que são usados para construir modelos de nosso objeto de interesse primário, a comunidade de fala” (LABOV, 1994, p. 72, tradução nossa)³. Ressaltamos, além do mais, que a comunidade de fala, além de apresentar as mesmas normas e atitudes ante a linguagem, pode ser identificada com base em mais dois outros critérios: compartilhamento de traços linguísticos distintos de outros grupos por parte dos falantes; elevada frequência de comunicação entre os membros da comunidade (GUY, 2000).

Em termos de exemplos para esses conceitos que explanamos, tomemos o que aborda a proposta de nosso estudo: as estratégias de relativização constituem a nossa variável, cujas variantes são as orações relativas padrão e cortadora, a serem investigadas na variedade do português popular de Fortaleza.

Após termos recorrido brevemente sobre algumas premissas teóricas da Sociolinguística Variacionista, partamos para a próxima seção, onde apresentaremos alguns estudos de égide variacionista que versaram sobre as estratégias de relativização.

3 No original: “[...] individuos no son las unidades finales del análisis lingüístico, sino los componentes que se emplean para construir modelos de nuestro objeto de interes primário, la comunidad de habla.”

2. Revisão de literatura sobre a variação entre as relativas cortadoras e padrão no PB

A temática das estratégias de relativização suscita muitos estudos sob as diferentes perspectivas linguísticas: formalismo, funcionalismo, aquisição da linguagem e variacionismo. Desse modo, percebemos que a relativização se configura como um campo fértil para as investigações linguísticas. Para a consecução do nosso objetivo com este artigo, nosso foco será apenas nos estudos que, como o nosso, investigaram o fenômeno à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística e, destes, resenharemos, nesta seção, apenas teses e dissertações cujos materiais de análises foram bancos de dados sociolinguísticos.

O pioneirismo na investigação desse fenômeno no Brasil deve-se a Mollica (1977), autora que pesquisou as orações relativas em entrevistas realizadas com quatro informantes cariocas nativos, de classe social baixa e semiescolarizados, participantes do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sendo assim, a autora não investigou variáveis sociais, devido à impossibilidade de estratificação em gênero, faixa etária e grau de escolaridade. Em termos gerais, Mollica (1977) identificou 1299 ocorrências de cláusulas relativas, das quais 1195 (92%) aplicaram a regra do apagamento da cópia, ou seja, correspondiam às orações do tipo padrão de sujeito e objeto direto e às não padrão cortadoras⁴. Para a rodada com as relativas de sintagmas de complementos preposicionados, os resultados favorecedores da relativa cortadora foram: ausência de elementos intervenientes (96,3% e PR 0.72); traço não humano do antecedente (94,5% e PR 0.68); traço +especificado do antecedente (96,4% e PR 0.65); traço +coletivo do antecedente (95,8% e PR 0.65).

4 Em seu estudo, Mollica (1977), para configurar o apagamento do pronome cópia, uniu as relativas padrão de sujeito e objeto direto (não preposicionadas) e as não padrão cortadoras (preposicionadas) com a etiqueta de “cortadoras”, o que não permite separá-las no percentual de apagamento.

Um outro estudo pioneiro deste tema foi o de Tarallo (1983), que investigou sincronicamente dois tipos de material: entrevistas sociolinguísticas de 40 informantes da cidade de São Paulo estratificados por sexo, faixa etária, escolaridade e classe social; e dados das mídias televisivas analisados a partir do grau de formalidade. O *corpus* diacrônico, por sua vez, constituiu-se de cartas e textos teatrais escritos por brasileiros ao longo dos séculos XVIII e XIX. Tarallo (1983) coletou 2750 ocorrências de orações relativas na investigação sincrônica (1700 das entrevistas sociolinguísticas e 1050 dos gêneros midiáticos orais) e 1579 dados na investigação diacrônica, perfazendo um total de 4.329 orações relativas coletadas e submetidas ao tratamento do programa estatístico. A variável dependente consistiu na presença/ausência do pronome cópia, sendo as três estratégias de relativização as variantes (copiadora, cortadora, padrão). Em termos gerais, os resultados forneceram as frequências de 9,5% para a relativa copiadora, 14,9% para a relativa cortadora e 75,6% para as relativas padrão. Os resultados específicos apontaram que a relativa copiadora é favorecida pelos traços semânticos +humano (13,9% e PR 0.66), +indefinido (11,3% e PR 0.51) e +singular (11,2% e PR 0.66) do termo antecedente, pelas funções sintáticas de objeto indireto (21,1% e PR 0.65) e genitivo (52,9% e PR 0.81) para o termo relativizado, pela posição à direita (10,5% e PR 0.53) em relação à oração principal, pela presença de elementos intervenientes (41,7% e PR 0.83) entre a oração relativa e a principal e pelo tipo de oração não restritiva (16,4% e PR 0.70). O autor chegou à conclusão de que a estratégia cortadora vem aumentando na preferência linguística dos brasileiros quando estes empregam a relativização.

O estudo de Kato *et al.* (1996) investigou, em dados do projeto Norma Urbana Culta (NURC), a presença ou ausência de preposição seguindo o pronome relativo de sintagmas com ambiência preposicionada. As autoras constataram apenas 43 orações com preposição num universo de 123 oportunidades de uso, o que consideraram como baixo perante o fato de todos os informantes do *corpus* serem graduados. Os grupos de fatores considerados relevantes e favorecedores do uso da preposição foram função

sintática de adjunto adverbial para o pronome relativo (49% e PR 0.69), tipo de entrevista formal (56% e PR 0.70) e ocorrência de preposições diferentes para o antecedente e para a oração relativa (50% e PR 0.75). Assim, nesse estudo, os condicionadores linguísticos foram mais importantes que os extralinguísticos.

Já Pinheiro (1998), a partir de dados do Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT), analisou as relativas em contextos de sintagmas preposicionados, adotando como variável dependente as relativas padrão e cortadora. Os resultados gerais revelaram que, de um total de 325 ocorrências de orações relativas de sintagmas preposicionais, 40% foram padrão, e 60%, cortadoras. Os resultados para as variáveis evidenciaram que a função de adjunto adverbial (52% e PR 0.64), as elocuições formais (67% e PR 0.76), o sexo masculino (47% e PR 0.58) e a informação nova (46% e PR 0.57) são os fatores que favorecem o uso da relativa padrão. O autor apontou que o fenômeno no falar culto de Fortaleza é um caso de variação estável.

Corrêa (1998) investigou as relativas em dados do NURC para os informantes cultos em cinco capitais brasileiras e depois apenas para São Paulo. Para as cinco capitais, foram identificadas 123 ocorrências de relativas de contexto preposicionado (35% do tipo padrão e 65% do tipo vernacular⁵), e os grupos de fatores apontados como relevantes pelo programa estatístico para o favorecimento da relativa padrão foram: função sintática do termo relativizado, com ênfase no adjunto adverbial (49% e PR 0.81); preposições diferentes requeridas pelo antecedente e pelo pronome relativo (57% e PR 0.75); local da entrevista, sobretudo Recife (69% e PR 0.97); tipo de inquérito elocução formal (56% e PR 0.76). Averiguando apenas a fala culta de São Paulo, foram identificadas 255 cláusulas relativas de contexto preposicionado (55% do tipo padrão e 45% do tipo vernacular), e os grupos de fatores considerados relevantes no favorecimento da relativa padrão foram: função sintática do termo relativizado, mormente o adjunto adverbial (61% e PR 0.63); preposições

5 Oração relativa do tipo vernacular, no tratamento terminológico da autora, diz respeito à junção das estratégias cortadora e copiadora.

diferentes para a relativa e para o antecedente (58% e PR 0.57); faixa etária dos informantes com mais de 55 anos (79% e PR 0.85); as profissões do grupo 1, que engloba advogados, professores e escriturários (68% e PR 0.63); sexo masculino (57% e PR 0.60); e tipo de inquerito elocução formal (80% e PR 0.66). A autora concluiu que o fenômeno se trata de uma variação estável.

O trabalho de Barros (2000), por sua vez, versou sobre as relativas no português falado por nativos em João Pessoa, a partir de dados de uma amostra do projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), composta por 60 informantes estratificados por sexo, idade e escolaridade. Os resultados gerais indicaram um total de 413 orações relativas, sendo 52 (12,6%) copiadoras, 164 (39,7%) padrão e 197 (47,7%) cortadoras. Na segunda rodada, por considerar apenas as orações relativas não padrão em contexto preposicionado, a autora constatou 215 estratégias relativas (193 cortadoras e 22 copiadoras). Os grupos de fatores considerados relevantes para a aplicação da regra foram: animacidade do antecedente, com o traço –humano (99% e PR 0.81); especificidade do antecedente, com o traço +específico (92% e PR 0.58); e distância zero entre o termo relativizado e o relativizador (95% e PR 0.70). A pesquisa sinalizou um caso de variação estável.

Em seguida, Burgos (2003) empreendeu uma investigação acerca das estratégias de relativização em Helvécia, comunidade rural da Bahia composta por descendentes afro-brasileiros, representados pelos dados do projeto Vertentes do Português rural da Região da Bahia e Sergipe, extraindo deste uma amostra de 18 informantes, estratificados por faixa etária e por sexo. Os resultados gerais indicaram um total de 569 orações relativas, divididas em 366 do tipo padrão, 185 do tipo cortadora e 18 do tipo copiadora. Na primeira rodada, os fatores considerados como relevantes no favorecimento da relativa copiadora foram o tipo de oração não restritiva (10% e PR 0.78) e a presença de elementos intervenientes entre a relativa e o termo antecedente (6% e PR 0.68). Já na segunda rodada, as variáveis apontadas pelo programa como relevantes no favorecimento da relativa copiadora foram a função sintática de genitivo para o pronome relativo (13%

e PR 0.61) e o traço semântico +humano do antecedente (50% e PR 0.89). O estudo sinalizou um caso de variação estável.

Silva (2011) analisou as estratégias de relativização em uma amostra com 21 informantes extraída do projeto Descrição Sócio-Histórica do Português de Belo Horizonte. Os resultados gerais foram 284 ocorrências para as variantes padrão (82%), 49 para as cortadoras (14%) e 13 para as copiadoras (4%). Na rodada padrão *vs.* cortadora, os fatores considerados relevantes para o favorecimento da cortadora foram: as funções sintáticas não oblíquas (21% e PR 0.79); a posição periférica da lacuna na relativa (39% e PR 0.97); a existencialidade da oração principal (19% e PR 0.76); e o traço singular do termo antecedente (18% e PR 0.59).

O trabalho de Ramos (2015) descreveu as estratégias de relativização no português de Belo Horizonte, também a partir de dados do projeto Descrição Sócio-Histórica do Português de Belo Horizonte. A amostra foi composta por 24 informantes. A aplicação da regra adotada foi para as estratégias não padrão. Os resultados gerais apontaram 394 ocorrências de relativas, sendo 21% não padrão e 79% padrão. Na segunda rodada, padrão *vs.* cortadora (a que interessa para o nosso estudo), foram relevantes os seguintes fatores para o favorecimento da cortadora: funções de objeto indireto (96% e PR 0.99) e de complementos/adjuntos (62% e PR 0.99) para o pronome relativo; faixas etárias dos 23 aos 59 anos (19% e PR 0.77) e até os 22 anos (21% e PR 0.72); escolaridade básica (22% e PR 0.71).

O trabalho mais recente, o de Silva (2018), também analisou as orações relativas no português falado em Feira de Santana (BA), a partir de dados de 24 entrevistas sociolinguísticas do tipo DID extraídas do projeto A Língua Portuguesa do Semiárido Baiano (Fase 3). Essas entrevistas se subdividiram em duas amostras: norma popular (12 informantes analfabetos ou pouco escolarizados) e norma culta (12 informantes graduados). Os resultados gerais apontaram 1248 orações relativas, sendo 932 não preposicionadas e 316 preposicionadas; no primeiro grupo, o resultado foi semicategórico para as relativas padrão (98%), então a discussão sobre efeitos variáveis voltou-se

apenas para as preposicionadas (13% padrão, 84% cortadoras e 3% copiadoras). Os grupos de fatores apontados como relevantes para o beneficiamento da cortadora foram: os valores semânticos *lugar* (34% e PR 0.68) e *coisa* (32% e PR 0.67) para o termo antecedente; a faixa etária dos 25 aos 35 anos (27%); o sexo masculino (22%); e a escolaridade baixa ou inexistente (23%). A autora concluiu que, assim como estudos anteriores evidenciaram, há o uso majoritário das relativas cortadoras no falar popular e culto feirense. A autora apontou que o fenômeno na variedade analisada se enquadra como um caso de mudança em progresso.

Com base nos trabalhos recém-resenhados, é mister elucidarmos as hipóteses relacionadas às duas variantes, cuja concorrência variável será o foco de nossa análise. Levantamos como hipóteses para o favorecimento da variante cortadora: os traços semânticos –humano, +definido e –singular do antecedente; a função sintática de objeto indireto para o pronome relativo; a ausência de elementos intervenientes entre a oração relativa e o termo relativizado; a informação dada para o *status* informacional do antecedente; o requerimento de preposições iguais por parte do antecedente e do pronome relativo; a posição da oração relativa encaixada em relação à oração principal; a oração restritiva; as preposições *por*, *de*, *com* e *a* regidas pelo verbo/nome; o sexo feminino; todas as faixas etárias, sobretudo os mais jovens; os informantes menos escolarizados.

Já para a realização da oração relativa padrão, por sua vez, hipotetizamos que os seguintes fatores a beneficiam: a função sintática de adjunto adverbial para o pronome relativo; a informação nova para o *status* informacional do antecedente; o requerimento de preposições diferentes por parte do antecedente e do pronome relativo; a posição da oração relativa à direita em relação à oração principal; a oração restritiva; a preposição *em* regida pelo verbo/nome; o sexo masculino; os informantes mais escolarizados.

Apresentada a nossa revisão de literatura e, com base nela, levantadas as hipóteses para a nossa análise, delineamos, na próxima seção, a nossa metodologia.

3. Metodologia

3.1 *Corpus*, amostra e ética da pesquisa

Como *corpus* para esta pesquisa, escolhemos o NORPOFOR, banco de dados sociolinguísticos cujos inquéritos foram colhidos de 2003 a 2006, abrangendo informantes de vários bairros da capital cearense. O referido banco de dados é formado por um total de 196 informantes, distribuídos de acordo com o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (I- 15 a 25 anos, II- 26 a 49 anos e III- 50 anos em diante), a escolaridade (A- 0 a 4 anos, B- 5 a 8 anos e C- 9 a 11 anos de estudo) e o tipo de inquérito (Diálogo entre Informante e Documentador – DID, Diálogo entre dois Informantes – D2 e Elocução Formal – EF). Essa estratificação pode ser visualizada no quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Distribuição dos informantes do NORPOFOR por sexo, faixa etária, escolaridade e tipo de registro

Registro		Sexo																	
		Homem									Mulher								
		DID			D2			EF			DID			D2			EF		
Escolaridade	Faixa Etária	0-4	5-8	9-11	0-4	5-8	9-11	0-4	5-8	9-11	0-4	5-8	9-11	0-4	5-8	9-11	0-4	5-8	9-11
15 a 25 anos		5	4	5	4	4	5	2	2	4	4	5	4	2	5	5	0	0	2
26 a 49 anos		4	5	5	4	4	4	4	2	4	5	5	5	4	5	5	0	5	3
50 em diante		5	6	5	3	3	4	3	2	1	4	5	4	4	5	4	1	1	1
Total		14	15	15	11	11	13	09	06	09	13	15	13	10	15	14	01	06	06
		44			35			24			41			39			13		
		103									93								
		196																	

Fonte: Araújo, Viana e Pereira (2018, p. 22).

Ressaltamos que, visando não permitir a interferência das variedades de outras regiões (ARAÚJO, 2011), os 196 informantes do NORPOFOR foram selecionados a partir dos seguintes critérios: deveriam ser todos nascidos em Fortaleza ou terem vindo morar nessa cidade com 5 anos de idade, no máximo; deveriam ser filhos de pais cearenses; não poderiam ter se ausentado de Fortaleza por mais de dois anos consecutivos; deveriam possuir moradia fixa em Fortaleza (ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2018). Para a presente análise, extraímos, do referido *corpus*, nossa amostra, explanada no quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Amostra de análise com a estratificação dos informantes do NORPOFOR por variáveis sociais controladas em nosso estudo

Escolaridade Faixa etária		Sexo					
		Masculino			Feminino		
		A 0-4 anos	B 5-8 anos	C 9-11 anos	A 0-4 anos	B 5-8 anos	C 9-11 anos
I- 15 a 25 anos		3	3	3	3	3	3
II- 26 a 49 anos		3	3	3	3	3	3
III- a partir de 50 anos		3	3	3	3	3	3
TOTAL		54 informantes					

Como podemos ver no quadro 2, nossa amostra é composta por 54 informantes do tipo de registro DID, em cujas falas investigamos como se comporta a variação do fenômeno linguístico das estratégias de relativização. Descrevendo brevemente nossa amostra, temos 27 informantes do sexo masculino, distribuídos ainda em 9 para a faixa etária I com escolaridade A, 9 para a faixa II com escolaridade B, e 9 para a faixa III com escolaridade

C; 27 do sexo feminino, estratificados ainda em 9 para a faixa etária I com escolarização A, 9 para a faixa II com escolarização B e 9 para a faixa III com escolarização C. Justificamos nossa opção pelo DID também devido ao seu grau intermediário de formalidade, diferentemente dos inquéritos do D2, que são os menos formais, e dos EF, que são os mais formais e monitorados.

Atestamos que, em atendimento aos princípios éticos da pesquisa científica, especificamente quando se lida com investigações envolvendo seres humanos, submetemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) e recebemos deste a liberação para realizarmos o presente estudo, conforme exara o nosso Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 27136819.6.0000.5534, sob o parecer consubstanciado de nº 3.798.019. Assim, haja vista sua pertinência ética, a presente investigação sociolinguística tem garantida a sua legalidade científica.

3.2 Envelope de variação, coleta de dados e programa estatístico utilizado

Para a análise de nossos dados, a nossa variável dependente são as estratégias de relativização estruturadas em contexto de sintagmas preposicionais, sendo escolhidas para esse estudo as variantes padrão e cortadora.

As variáveis independentes – linguísticas e sociais – que controlamos neste estudo são: traços semânticos do antecedente \pm humano, \pm definido e \pm singular, função sintática do pronome relativo, função sintática do termo relativizado, distância entre o pronome relativo e o termo relativizado, estado de ativação do antecedente, preposição usada pelo antecedente e pelo pronome relativo, posição da relativa em relação à oração principal, tipo de oração relativa, preposição regida pelo verbo/nome, sexo, faixa etária e escolaridade.

Nosso primeiro contato com os dados foi a partir da leitura das transcrições dos inquéritos, a fim de os conhecermos (em especial os DID's),

o que nos permitiu extrairmos contextos mais completos das ocorrências do fenômeno, quando as coletamos por meio da ferramenta de busca *localizar* do programa *Microsoft Word*. À medida que fomos localizando, catalogamos todas as ocorrências de orações relativas em contexto preposicionado encontradas nos 54 inquéritos de nossa amostra de análise. Em seguida, empreendemos o processo de codificação dessas ocorrências, que consistiu em, com base no envelope de variação, fazer uma distribuição das variáveis por meio da escolha de símbolos para representá-las: números, letras, diacríticos, entre outros (MONTEIRO, 2000).

Por último, submetemos os dados coletados ao programa computacional Goldvarb X, adaptação mais recente do VARBRUL para as configurações do Windows (SANKOF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), uma vez que tem sido bastante utilizado entre os pesquisadores sociolinguistas, por incorporar “[...] a ideia de que os processos linguísticos são influenciados simultaneamente por diversas variáveis independentes, tanto linguísticas quanto sociais” (GUY; ZILLES, 2007, p. 100). Esse programa aponta as variáveis relevantes para o favorecimento da variante elegida pelo pesquisador como aplicação da regra, isto é, aquela a partir da qual todos os resultados (percentagens e pesos relativos) serão gerados nas rodadas quantitativas (no caso deste estudo, a relativa cortadora), para interpretação sociolinguística. Na seção seguinte, analisaremos os resultados fornecidos por essa ferramenta estatística.

4. Descrição e análise dos dados

Chegamos ao momento de discutirmos a análise binária multivariada de nosso estudo, que consiste na rodada relativas cortadoras *vs.* relativas padrão. Para essa rodada, elegemos como aplicação da regra variável a estratégia de relativização cortadora, por ser a variante mais discutida no estado da arte, uma vez que ela é substancialmente empregada no PB em termos de relativização, em detrimento das outras variantes (KATO *et al.*, 1996; PINHEIRO, 1998; BARROS, 2000; SILVA, 2018).

As ocorrências para essa análise foram em número de 832, sendo 726 (87,3%) para a estratégia cortadora e 106 (12,7%) para a padrão, conforme mostra o gráfico 1.

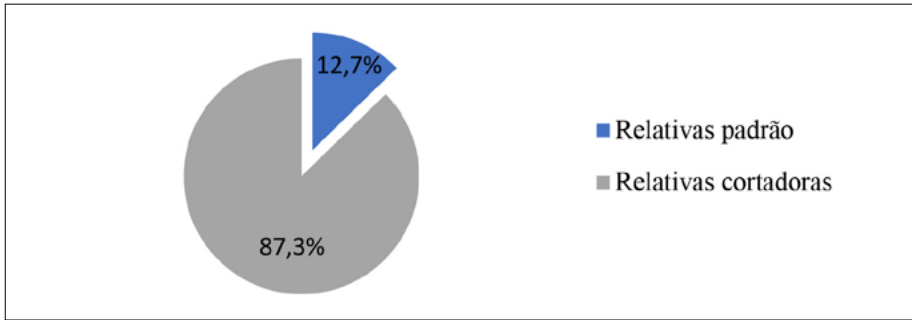


Gráfico 1. Frequências da rodada relativas cortadoras vs. relativas padrão

Conforme nos informam as frequências gerais do gráfico 1, podemos perceber que as orações relativas cortadoras lideram no emprego das estratégias de relativização presentes na fala popular fortalezense. Em nosso estado da arte, há duas pesquisas que também analisaram a concorrência variável entre as relativas cortadora e padrão, como mostra o gráfico 2.

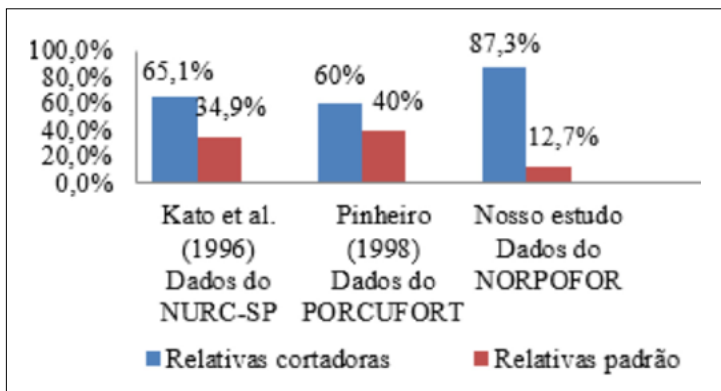


Gráfico 2. Frequências das variantes cortadora e padrão em estudos de nossa revisão de literatura e em nosso estudo

As frequências expostas no gráfico 2, atinentes a trabalhos que analisaram a rodada relativas cortadoras vs. relativas padrão, mostramos uma interessante constatação: a estratégia de relativização cortadora, inovadora no português falado, apresenta predomínio não só em nosso estudo, que investiga dados de fala popular, mas também nos estudos que abordaram a relativização na fala culta, como é o caso de Kato *et al.* (1996) e Pinheiro (1998), com percentuais próximos. Portanto, em se tratando especificamente do falar da capital cearense, no que diz respeito à relativização, podemos ver que o comportamento sociolinguístico dos falantes cultos e dos falantes não cultos – investigado por Pinheiro (1998) e pelo nosso estudo, respectivamente – é equiparável, não havendo polaridades por conta da natureza da comunidade de fala, uma vez que empregam preponderantemente a oração relativa cortadora.

Antes do processamento estatístico referente ao controle das variáveis independentes para a rodada variável, o programa Goldvarb X apresentou 6 nocautes⁶, sendo 3 no grupo de fatores função sintática do pronome relativo e 3 no grupo preposição regida pelo verbo/nome. Quanto ao primeiro grupo, os nocautes ocorreram com os fatores complemento nominal, adjunto adnominal e objeto indireto, com a manifestação de 11, 11 e 1 dados, nessa ordem, exclusivamente para a relativa cortadora. No segundo grupo, por sua vez, os nocautes manifestaram-se com as preposições *por*, *para* e *a*, com a ocorrência de 13, 24 e 17 dados, nessa sequência, também unicamente para a relativa cortadora. Resolvemos esses nocautes, desprezando-os, e partimos adiante com o processamento estatístico.

Após a leitura computacional, o Goldvarb X apontou 4 grupos de fatores como relevantes para o uso das relativas cortadoras no falar popular fortalezense; são eles, nesta ordem de prioridade: função sintática do pronome

6 *Nocautes* são as indicações de fatores ou grupos de fatores que se configuram como categóricos, ou seja, as variantes não competem com base nesses fatores ou grupos de fatores indicados. Os *nocautes* são apresentados justamente porque o programa estatístico só opera com dados variáveis.

relativo, tipo de oração relativa, preposição regida pelo verbo/nome e traço semântico \pm definido do antecedente. Obviamente, o programa apontou como irrelevantes as demais variáveis testadas.

Nas subseções que seguem, discutiremos os resultados a partir do peso relativo (doravante PR) para cada um dos grupos de fatores selecionados estatisticamente como relevantes para o beneficiamento das estratégias de relativização cortadoras.

4.1 Função sintática do pronome relativo

Este grupo de fatores foi o primeiro selecionado como estatisticamente relevante para a aplicação da regra na rodada multivariada, o que reforça sua importância no condicionamento linguístico das orações relativas. Observemos, na tabela 1 seguinte, a atuação desse grupo de fatores em nossa amostra.

Tabela 1. Atuação da variável função sintática do pronome relativo sobre as relativas cortadoras (cortadoras vs. padrão)

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Complemento relativo	125/128	97,7%	0.652
Adjunto adverbial	449/518	86,7%	0.510
Complemento circunstancial	129/163	79,1%	0.349

Percebemos, a partir da tabela 1, que as funções sintáticas de complemento relativo e adjunto adverbial para o pronome relativo privilegiam especificamente a estratégia de relativização cortadora, com os PR 0.652 e 0.510, respectivamente; o mesmo não acontece com o complemento circunstancial, que se mostrou com PR 0.373 para a aplicação da regra, desfavorecendo-a.

Nossos resultados em relação à função sintática de adjunto adverbial para o pronome relativo contestam os resultados a que chegaram Kato *et al.* (1996) e Pinheiro (1998). Segundo esses pesquisadores, essa função sintática condiciona as estratégias de relativização padrão, e a explicação para isso está no fato de que adjuntos adverbiais são termos mais marginais na sentença, não tendo caráter argumental (de complementação), o que faz com que seu vínculo sentencial se dê por meio do auxílio da preposição, acarretando o uso da relativização padrão. No entanto, o resultado mostrado pela tabela 1 nos faz perceber que, no falar popular fortalezense, o adjunto adverbial favorece o emprego da relativa cortadora, dispensando, portanto, esse aspecto linguístico do estreitamento entre a oração relativa e o restante do período por meio da preposição.

Mesmo descartando essa necessidade de estreitamento sentencial da oração relativa via emprego da preposição, não podemos deixar de levar em conta a posição naturalmente marginal do adjunto adverbial na frase, aspecto que tem muito a nos dizer acerca da variação das estratégias de relativização no português popular fortalezense. A questão é que Labov (1994) preconiza que a variação linguística tem início pelas margens da sociedade e, a partir disso, podemos fazer um paralelo, outrora já evidenciado por Coan e Carvalho (2016) ao investigar a relativização na escrita jurídica: a codificação linguística das formas inovadoras, em ambiência sintática, começa a sua manifestação também em posições mais marginais da sentença, ou seja, naqueles espaços sintáticos menos argumentais, preenchidos pelos adjuntos.

Cabe colocarmos, ainda, um ponto a respeito do adjunto adverbial, comparando sua atuação, que beneficia a relativa cortadora, com a do complemento circunstancial, que beneficia a relativa padrão, conforme podemos depreender da tabela 1 ao subtrairmos de 1 o PR 0,349 concernente a esse último fator. É interessante ponderarmos que tanto o adjunto adverbial quanto o complemento circunstancial têm valores adverbiais, porém com a diferença de o primeiro caracterizar-se por sua dispensabilidade (adjunção) à sentença, e o segundo por sua indispensabilidade (complementação) (ROCHA

LIMA, 2011; CASTILHO, 2012). Aqui, convém voltarmos à questão postulada por Kato *et al.* (1996) e Pinheiro (1998) a respeito do estreitamento que o adjunto adverbial da oração relativa faz com o restante do período sintático por meio da preposição, favorecendo o emprego da relativização padrão. Nesse contexto, havíamos elucidado que, pelo nosso resultado, a norma oral popular de Fortaleza não leva em conta o referido estreitamento ao usar orações relativas preposicionadas cujos pronomes relativos exerçam a função de adjunto adverbial, uma vez que este beneficia a estratégia de relativização cortadora. Contudo, percebemos que, na mesma comunidade de fala, esse estreitamento sentencial a partir da preposição ocorre quando o pronome relativo assume função de complemento circunstancial (de valor adverbial), em virtude do caráter argumental deste, ou seja, de indispensabilidade para a compreensão da construção frásica que envolve a oração relativa; desse modo, essa função sintática privilegia, em nossos dados, a estratégia de relativização padrão. Vejamos as seguintes ocorrências de relativa cortadora e padrão extraídas de nossa amostra (os sublinhados indicam os termos que foram relativizados, que assumem funções sintáticas dentro da oração relativa, não necessariamente as mesmas assumidas na posição antecedente em que se encontram):

(1) perdi vários quilos eu nunca fui uma pessoa gorda né? mas na época assim eu fiquei assim realmente foi a época da minha vida que eu fiquei magro (NORPOFOR, DID, 150)

(2) éh:: por causa da da da do bairro em que eu morava né? eu morava num bairro como eu falei... pobre e:: me viciiei logo em drogas e não dá pra você a::ssimilar as duas coisas drogas e estudo né? não dá de jeito nenhum jamais uma pessoa drogada ela consegue estudar... (NORPOFOR, DID, 150)

Na ocorrência 1, o processo de relativização nos permite perceber que a informação “a época da vida”, que dentro da relativa (a partir do pronome relativo) assume função de adjunto adverbial, é acessória à construção

verbal “fiquei magro” dita pelo informante, o que mostra a referida função beneficiando a oração relativa cortadora. Já na ocorrência 2, percebemos a forma verbal *morava* necessitar de uma complementação locativa, expressa no dado pelo sublinhado *bairro*, relativizado pelo pronome *que* acompanhado da preposição *em*, indicando a função sintática de complemento circunstancial (locativo) como favorecedora da estratégia de relativização padrão.

No que respeita ao complemento relativo, a sua atuação significativamente favorecedora sobre a estratégia cortadora reforça o caráter de novidade que esse resultado traz para a nossa investigação e, conseqüentemente, para o estado da arte desse fenômeno. Perante esse tom inovador, convencemo-nos de que não encontraríamos as explicações para sua relevância no cotejamento com outros estudos, e sim observando cautelosamente os dados de nossa amostra.

Um dos pontos que observamos, na amostra, para explicar linguisticamente essa atuação foi a influência da *gramaticalização* sobre a variação das relativas no falar popular fortalezense. A gramaticalização é classicamente concebida como a transformação de um item lexical em um elemento gramatical ou de um item gramatical em outro mais gramatical (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016). Trazendo para o escopo das estratégias de relativização, a gramaticalização consiste na transformação do pronome relativo *que* em conjunção integrante, perdendo seu caráter anafórico e assumindo apenas o aspecto de conector no período composto por subordinação. Isso nos faz entender ainda mais o elevado emprego da estratégia cortadora na norma popular fortalezense: como o relativo mais usado é o *que*, e ele vem perdendo suas propriedades anafóricas e convertendo-se em conector, o falante, ao usá-lo, não se utiliza da preposição *e*, portanto, tende a não relativizar termos com a estratégia padrão.

Ainda nesse ponto, precisamos considerar que o aspecto da gramaticalização acarreta usos linguísticos cristalizados, uma vez que itens gramaticais se destituem de algumas de suas propriedades, conforme mencionamos em referência ao pronome relativo *que*. E, em se tratando

de variação linguística, o fato de variáveis linguísticas favorecem significativamente uma ou outra variante explica-se a partir da percepção desses usos cristalizados em uma comunidade de fala. Em relação ao fenômeno variável da relativização, o trabalho de Pinheiro (1998), com dados da fala culta em Fortaleza, identificou que as relativas padrão eram altamente favorecidas quando os pronomes relativos assumiam funções sintáticas de adjuntos adverbiais do tipo temporal ou locativo, cristalizadas principalmente na relativização com as expressões “no momento em que”, “no trecho em que”, “a parte onde”, bastante fixadas no falar de fortalezenses graduados. Observando mais de perto os nossos dados, notamos que essa peculiaridade também ocorre entre os falantes da norma popular fortalezense, só que agora com as relativas cortadoras, quando os seus pronomes relativos apresentam a função sintática de complemento relativo, notadamente cristalizada quando os informantes operavam a relativização com os verbos *falar (de)* e *gostar (de)*. Vejamos, a seguir, ocorrências que extraímos de nossa coleta para ilustrar essa particularidade no falar popular fortalezense:

(3) ... por exemplo essa parte da respiração *que eu falei* técnica é só com o tem::po ma::is né... que a pessoa vai vai se aprofundando e... o que foi mesmo que tu perguntou? (NORPOFOR, DID, 12)

(4) eu eu trabalhava lá na/ na casa dessa moça *que eu te falei* que trabalha no BEC... (NORPOFOR, DID, 16)

(5) e:: também o caratê era uma coisa *que eu já gostava* né... assim que eu assistia em fil::mes então eu gostava muito então foi uma oportunidade (NORPOFOR, DID, 12)

(6) aquela *que eu não gosto* mesmo de verdade (é a aula de ensino religioso)... que o professor é um porre ((risos))... (NORPOFOR, DID, 44)

As ocorrências de (3) e (4) contêm relativas cortadoras construídas com o verbo *falar (de)*, as quais percebemos como bastante utilizadas

pelos informantes de nossa amostra, sobretudo quando fazem menção aos conteúdos de outros momentos da entrevista sociolinguística. Disso podemos depreender que, na interação discursiva, o informante, a fim de favorecer esclarecimentos ao documentador dos assuntos sobre os quais discorre, realiza remissões com o verbo *falar*, fazendo o entrevistador voltar aos conteúdos ditos anteriormente e, conforme podemos perceber, parte desses conteúdos estão expressos pelos complementos relativos, como uma espécie de gatilho, para que o documentador os acesse de maneira completa em outros momentos da entrevista (nas ocorrências 3 e 4, esses gatilhos são “parte da respiração” e “dessa moça”). Notamos ser evidente que, nessas construções descritas, muito frequentes no NORPOFOR, a anaforicidade do processo de relativização já vem bem marcada pela própria carga semântica do verbo (no caso, *falar*), ligando-o diretamente ao seu argumento (no caso, complemento relativo), ainda que este seja de natureza preposicionada; assim, o falante fortalezense dispensa a preposição e faz uso da estratégia de relativização cortadora.

Quanto às ocorrências (5) e (6), estas contêm estratégias de relativização cortadoras com o verbo *gostar (de)*, construções com alto teor de gramaticalização, haja vista seu uso ser bastante fixado e frequente na comunidade de fala popular fortalezense. Ou seja, a função sintática de complemento relativo assumida pelo relativizador *que* é bastante cristalizada quando o falante opera a relativização em torno do verbo *gostar (de)*, não realizando a preposição.

O interessante foi percebermos, além do mais, que a relevante atuação do complemento relativo com o verbo *gostar* sobre a estratégia cortadora, além de ancorar--se nessa questão dos usos cristalizados que apontam para a gramaticalização, ganha fortalecimento a partir de um aspecto laboviano característico do tipo de registro que abrange os nossos dados, o DID. Para a realização da entrevista sociolinguística, já é ponto irrevogável, na seara da linguística variacionista, que os entrevistadores devem superar o que Labov (2008) denominou de *paradoxo do observador*, ou seja, fazer com que os informantes não se sintam monitorados, mesmo que estejam sendo gravados;

para isso, o entrevistador deve deixar o informante à vontade, motivando-o a narrar fatos pessoais e expressar os seus gostos.

Essa particularidade do DID permite-nos entender que, na norma popular fortalezense, o monitoramento dos informantes sobre o vernáculo diminui à medida que os documentadores do NORPOFOR lançam perguntas acerca dos gostos pessoais. Desse modo, relacionando isso ao fenômeno das estratégias de relativização, entendemos por que é especialmente frequente o uso de relativas cortadoras cujos pronomes relativos assumem função sintática de complemento relativo do verbo *gostar* da oração relativa. Com efeito, conforme podemos observar nas ocorrências 5 e 6, ao discorrerem sobre o que é ou não de sua preferência – “caratê” e “aula de ensino religioso” – os informantes do NORPOFOR fazem uso de *gostar* no processo de relativização; esse verbo, por ter uma carga semântica factivo-emotiva ou avaliativa (PEREIRA, 1974), indica o envolvimento do informante com o conteúdo discorrido e, conseqüentemente, a baixa atenção à própria fala, o que o leva a dispensar o uso da preposição antecedente ao argumento desse verbo (o complemento relativo, função aderida pelo pronome relativo) e operar a relativização com a estratégia cortadora.

Findamos esta subseção afirmando que o significativo resultado para a variável função sintática do pronome relativo mostrou-se uma peculiaridade do falar fortalezense atinente à estratégia de relativização cortadora, não encontrada ou comentada pelos estudos anteriores que compõem o nosso estado da arte. Sendo assim, não confirmamos a hipótese inicial de que a relativa cortadora é beneficiada pelo objeto indireto, primeiramente porque esse fator foi desprezado em virtude dos nocautes e principalmente porque o resultado concernente ao complemento relativo é um aspecto novo trazido por nossa investigação.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos a atuação da segunda variável apontada como relevante pelo Goldvarb X para o beneficiamento da estratégia cortadora.

4.2 Tipo de oração relativa

A variável *tipo de oração relativa*, quanto a seu estatuto semântico, também foi selecionada como relevante na rodada estatística. Essa variável geralmente é controlada nos estudos variacionistas sobre relativização porque, segundo Kato *et al.* (1996), a categorização das relativas em *restritivas* e *explicativas* implica processamentos semânticos diferenciados, o que pode acarretar, por parte de um ou outro tipo, o condicionamento da escolha da estratégia de relativização a ser usada pelo falante. Observemos a tabela 2, a seguir, que apresenta a atuação desse grupo de fatores para a presente rodada.

Tabela 2. Atuação da variável tipo de oração relativa sobre as relativas cortadoras (cortadoras vs. padrão)

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Restritiva	588/654	89,9%	0.558
Explicativa	138/178	77,5%	0.298

Com base na tabela 2, vemos claramente que o tipo de oração restritiva, com o PR 0.558, beneficia a escolha pela estratégia cortadora, enquanto o tipo explicativa a inibe, com o PR 0.298.

Esse resultado faz-nos confirmar e, ao mesmo tempo, refutar a nossa hipótese inicial de que o tipo de oração restritiva privilegia as estratégias padrão e cortadoras, haja vista os dados da tabela nos indicarem que, no falar popular fortalezense, o tipo semântico restritivo realmente favorece a relativa cortadora, enquanto o tipo explicativo beneficia a padrão.

A explicação para a atuação da cláusula relativa restritiva em nossos resultados está no fato de que esse tipo semântico de relativa não amplia informações do antecedente, antes o restringe; logo a relativização é mais clara e direta, não necessitando de outra correferência (cópia) para recuperá-lo

(como ocorre com as orações relativas copadoras), o que conduz o falante a empregar a estratégia cortadora, conforme representa a ocorrência (7) a seguir:

(7) até porque história eu me identifico muito bem::: eu é uma coisa *que eu me sinto bem também* (NORPOFOR, DID, 110)

Quanto à estratégia padrão, acreditamos que a oração relativa restritiva não a favoreça, como aponta a tabela 2, porque a restrição consiste numa ligação mais direta da relativa com seu antecedente, dispensando o uso da preposição. Já a relativa do tipo explicativa, em face do seu caráter autônomo e apositivo, estabelece relação mais indireta, o que acarreta a escolha do falante pela estratégia padrão, cuja marca característica é o uso da preposição, conforme ilustra a ocorrência (8) que segue:

(8) na beira-mar, meu ponto predileto a volta da Jurema que é ali bem na esquina com a rua Frei MANSUETO tá? aquele ponto ali realmente é a volta da Jurema mesmo quando não... aquela parte *em que ficam os barcos ancorados* aquilo ali pra mim é fantástico eu digo que é o meu calmante enquanto outros se entopem de remédios o meu remédio é olhar pra beira-mar (NORPOFOR, DID, 62)

Tendo discutido analiticamente essa relevante variável para o fenômeno da relativização em nossa amostra, passemos agora para a análise do próximo grupo de fatores.

4.3 Preposição regida pelo verbo/nome

A terceira variável selecionada como relevante no beneficiamento da relativa cortadora foi a preposição regida pelo verbo/nome. Convém frisarmos que tal relevância era de se esperar, pois estamos investigando a relativização em contexto sintático preposicionado. Vejamos essa atuação, exposta na tabela 3, na sequência.

Tabela 3. Atuação da variável preposição regida pelo verbo/nome sobre as relativas cortadoras (cortadoras vs. padrão)

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
Preposição <i>de</i>	116/118	98,3%	0.854
Preposição <i>com</i>	30/33	90,9%	0.513
Preposição <i>em</i>	526/627	83,9%	0.417

Com base nos resultados da tabela 3, confirmamos a hipótese inicial de que a estratégia cortadora é favorecida quando a relativização requisita as preposições *por*, *de*, *com* e *a*, enquanto a padrão é prestigiada quando a relativização requisita a preposição *em*. Podemos notar, com base nos percentuais da tabela 3, um comportamento semicategórico da preposição *de* condicionando favoravelmente a relativa cortadora.

Como até agora temos percebido, as estratégias de relativização na comunidade de fala fortalezense configuram-se como um fenômeno eminentemente condicionado por fatores linguísticos, e o interessante disso é notarmos que tais fatores apresentam pontos de contato, os quais nos permitem chegar a conclusões acerca do caráter sistêmico do fenômeno variável em tela.

Isso se torna mais evidente ao deprendermos que a elevada atuação da preposição *de* sobre a cortadora – marcada expressivamente no PR de 0.854 – estabelece estreita relação com a significativa atuação da função sintática de complemento relativo para o pronome relativo sobre a mesma variante, sobremaneira quando esse argumento é regido sintaticamente por verbos como *falar (de)* e *gostar (de)*, que são, como já discorremos e ilustramos, frequentes na fala dos informantes de nossa amostra. Isto quer dizer que, ao contemplarem, na fala, suas preferências pessoais (usando o verbo *gostar*) e, ao fazerem remissões discursivas em seus relatos de experiências pessoais (usando o verbo *falar*) com o intuito de interagir com o documentador no DID, os informantes operam estratégias de relativização

que fazem a requisição da preposição *de*, embora esta sofra o corte quando o falante opta pela variante inovadora cortadora.

O nosso resultado para a omissão da preposição *de*, com o consequente alto índice de relativas cortadoras, reforça a reflexão investigativa traçada por Mollica (1995) acerca desse item prepositivo, quando estudou o *(de)queísmo*⁷: *por ocasião de seu “grande leque de acepções, DE pode ser considerada a mais ‘palpável’ (mais concreta, mais conhecida, mais comum) para quem a utiliza, sendo então inserida ou facilmente excluída [...]”*.

*Um outro aspecto, ainda, explica o nosso resultado quanto à variável preposição regida pelo verbo/nome. Trata-se da categorização das preposições em fortes e fracas, elucidada por Rocha Lima (2011). Consoante este gramático normativo, as preposições fracas são aquelas que, isoladamente, não possuem sentido, marcando apenas uma relação (com, de, a, em e por são as mais comuns); já as fortes, além de caráter relacional, apresentam em si mesmas uma certa significação (contra, sobre, entre etc.). Entretanto, em nosso estudo, esse último tipo de preposição não foi quantificado por conta de sua escassez na amostra coletada. Apesar disso, podemos, com base nessa categorização preposicional de Rocha Lima (2011), chegar à mesma conclusão que Corrêa (1998): na relativização, as preposições fracas, embora sejam frequentemente mais requeridas (como a preposição *de* em nossos dados), tendem a ser recorrentemente mais suprimidas na fala, justamente por serem desprovidas de significação em si mesmas, do que decorre o falante empregar a estratégia cortadora. Com efeito, o interlocutor tem a capacidade de reconhecer/recuperar, pelo contexto discursivo, as preposições que foram apagadas, haja vista apresentarem baixa carga semântica.*

7 Segundo Mollica (1995), o *queísmo* e o *dequeísmo* constituem um único processo variável, uma vez que podem ser entendidos como uma alternância de fala caracterizada pelo binômio ausência/presença do item preposicional *de* diante do *que*, em qualquer que seja a relação sintática de complementação.

Em se tratando da preposição *com*, embora seja baixo o seu número de ocorrências em nossa amostra, ela se apresenta como um fator que também beneficia a aplicação da regra, com PR 0.513. Encontramos justificativa para esse favorecimento em valores gramaticais da própria preposição *com*, bem como na maneira com que ela se manifesta na amostra. Em outras palavras, a requisição de *com*, em nossos dados, reflete os aspectos valorativos que essa preposição abarca. Em termos mais concretos, pudemos observar, em nossos dados, que, vez ou outra, quando a preposição *com* era requisitada no processo de relativização cortadora, os informantes expressavam, em seus conteúdos vernáculos, justamente ideias de *companhia*, de *instrumento* e de *modo*, peculiares a essa preposição. Vejamos as ocorrências seguintes, que reproduzem esses sentidos:

(9) o governo gasta tanto dinheiro assim no prédio numa coisa na obra tudinho e quando dá/ você vai olhar com uns dois três anos rapaz tá abandonado... aquilo ali podia ter sempre uma manutenção uma coisa... que é uma coisa eu sempre bati com um sujeito *que eu ando* que ele diz assim S. -- ele era do DNOCS mas se aposentou-se tá com a agente lá -- ele diz rapaz a coisa mais que me endoida também S. que tu também não gosta () você vê um Castanhão desse um absurdo de dinheiro que foi gasto né? depois pode notar... daqui uns quatro cinco ano tá tudo esculhambado tudo quebrado... (NORPOFOR, DID, 65)

(10) a matéria que eu gosto mais é mate eu gosto de matemática mas só que... têm umas contas aí *que eu me atrapalho* se atrapalho um pouco (NORPOFOR, DID, 18)

(11) algumas famílias... agem da maneira *que eu penso*... mas o que você vê aí na televisão... hoje em dia o corre-corre da vida... um filho... o pai chega do trabalho o filho quando o pai chega o filho tá saindo a mãe e vice-versa... então o corre-corre do dia-a-dia faz com que... é:: pais e filhos não tenham muito diálogo... (NORPOFOR, DID, 159)

Nas ocorrências (9), (10) e (11), reproduzidas de nossa amostra, podemos perceber a estratégia de relativização cortadora requisitando o *com* em situações discursivas nas quais essa preposição apresenta aparatos semânticos, respectivamente, de companhia, instrumento e modo. Foram nesses contextos em que a preposição *com* foi mais requerida sintaticamente, favorecendo a oração relativa cortadora.

Passemos, agora, a discutir, na próxima subseção, o quarto e último grupo de fatores selecionado como relevante para a presente análise.

4.4 Traço semântico ± definido do antecedente

Por último, na rodada analítica de nossa investigação, o grupo de fatores traço semântico ± definido do antecedente foi selecionado como relevante para o favorecimento da relativa cortadora. Observemos, na tabela 4 seguinte, a atuação dessa variável.

Tabela 4. Atuação da variável traço semântico ± definido do antecedente sobre as relativas cortadoras (cortadoras vs. padrão)

FATORES	Aplica/total	Percentual	PR
– definido	173/186	93%	0.600
+ definido	553/646	85,6%	0.471

Os dados da tabela 4 mostram-nos que, quando o antecedente da oração apresenta um traço –definido (PR 0.600), o falante opera a relativização com a estratégia cortadora, enquanto que o traço +definido (PR 0.471) inibe-a, prestigiando a variante padrão. A interpretação desses valores conduz-nos à refutação da hipótese inicial de que o traço +definido é aliado à variante cortadora. Consequentemente, divergimos dos trabalhos que corroboraram tal hipótese (MOLLICA, 1977; TARALLO, 1983; BARROS, 2000).

Importa frisarmos que, já na investigação pioneira de Mollica (1977), explicava-se a atuação dessa variável. Segundo a autora, quando o termo relativizado carrega uma certa imprecisão ou indeterminação, isto é, um traço semântico –definido, o falante faz uso de pronomes cópias, a fim de precisar o termo relativizado, operando, por isso, com a relativa copiadora (não abordada na presente análise variável). Para o traço +definido, Mollica (1977) explica que, pelo teor de precisão do antecedente, não há necessidade de correferenciá-lo com pronome ou item lexical (cópias), conduzindo o falante a empregar a relativa cortadora.

Todavia, a comunidade de fala popular fortalezense não segue essa tendência, visto que o traço semântico –definido do antecedente beneficia também a cortadora. Esse comportamento linguístico divergente é representado pelas ocorrências reproduzidas na sequência, retiradas de nossa amostra.

(12) agora eu era bem interessada sabe? bem interessada gostava tudo que me ensinavam eu aprendia () aí teve um tempo *que eu fiquei assim meio desgostosa* sabe? (NORPOFOR, DID, 17)

(13) mas diz que é uma praia belíssima diz que é uma praia *que você mergulha* e vê todo tipo de peixe você mergulha eles já vem pra cima de você... (NORPOFOR, DID, 105)

(14) ... tem uns dias *que ela sai cedo* né mais aí ela tem ESTÁGIO... aí ela vai pro estágio...estágio que ela arranhou mais voluntário também... quer dizer por enquanto não tá dando nenhuma ajuda agente... porque até os primeiro estágio tem que ser voluntÁRIO...pra adquirir experiê::cia e também... é muito bom pro currículo né. (NORPOFOR, DID, 143)

Nos excertos de fala (12), (13) e (14), notamos claramente orações relativas cortadoras cujos antecedentes são palavras semanticamente inespecíficas (“um tempo”, “uma praia” e “uns dias”, respectivamente). Podemos perceber que as ocorrências acima – frequentes em nossa amostra – apresentam relativização em contexto preposicionado de instância

adverbial, dados que não foram controlados por Mollica (1977). Daí a explicação, acreditamos, para o fato de, em nossa análise, os nossos dados não seguirem a hipótese pioneira para a variável traço semântico \pm definido do antecedente postulada pela autora. Em decorrência disso, podemos afirmar que nossos resultados não são contraditórios aos de Mollica (1977), face a escolhas metodológicas diferenciadas. Assim, podemos depreender dessas ocorrências, bastante recorrentes na fala popular de Fortaleza, que os casos de relativização cujos termos relativizados carregam o traço semântico – definido condicionam favoravelmente os falantes a operarem a relativização com a estratégia cortadora. Na próxima seção, findaremos o presente artigo com nossas considerações finais.

Considerações finais

No presente artigo, o nosso objetivo foi analisar, à luz dos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, a influência dos condicionadores linguísticos e sociais sobre o fenômeno das estratégias de relativização de contexto preposicionado no português popular de Fortaleza. Os achados de nossa investigação apontaram que a estratégia de relativização cortadora se sobrepõe à variante padrão. No que tange ao condicionamento sociolinguístico gerado pela rodada estatística, o programa Goldvarb X apontou quatro grupos de fatores como aliados da aplicação da regra variável (a relativa cortadora) na fala popular de Fortaleza, a saber: o primeiro foi a função sintática do pronome relativo, no qual o complemento relativo apresentou a mais significativa atuação, seguido do adjunto adverbial; o segundo grupo foi o tipo de oração relativa quanto ao seu teor semântico, em que a cláusula relativa restritiva liderou o beneficiamento da regra de aplicação; a terceira variável independente relevante foi a preposição regida pelo verbo/nome, em que o requerimento sintático da preposição *de* liderou o favorecimento da relativa cortadora, acompanhado da requisição preposicional de *com*. A quarta e última variável elegida pelo programa estatístico foi o traço \pm definido

do antecedente, tendo o aspecto –definido revelado-se favorável à realização da estratégia cortadora. Ao longo de nossa análise, já checamos as hipóteses levantadas inicialmente.

Em nossa análise, percebemos que as estratégias de relativização no português popular de Fortaleza é um fenômeno variável proeminentemente condicionado por fatores de natureza linguística. Isso atesta o caráter altamente sistêmico desse fenômeno, ou seja, sua variação é governada sobretudo por aspectos linguísticos peculiares da comunidade de fala analisada. Constatamos também que os resultados atinentes ao grupo de fatores *função sintática do pronome relativo* – notadamente o fator *complemento relativo* – conferiram à nossa investigação um tom inovador, uma vez que sinalizaram peculiaridades do falar fortalezense atinentes à estratégia de relativização *cortadora*, o que não foi encontrado pelos estudos anteriores que compuseram o nosso estado da arte.

Isso nos reporta ao argumento convincente de Labov (1978), ao afirmar que a realização de estudos sociolinguísticos não implica a preocupação unilateral de averiguar apenas os condicionadores sociais dos fenômenos em variação, mas também a atenção aos fatores estruturais que governam essa variação, o que ocorreu em nosso estudo. Isso nos aponta que há fatores linguísticos peculiares a uma comunidade que condicionam o seu falar mais do que outros.

Estamos cientes de que as possibilidades para o estudo da relativização não foram de todo esgotadas, inclusive nos próprios falares de Fortaleza. Conforme já colocamos, Pinheiro (1998) investigou as estratégias de relativização de ambiência preposicionada na fala culta, com dados do PORCUFORT Fase I; nós empreendemos esta investigação com as relativas desse mesmo contexto nos dados do DID do NORPOFOR. Não obstante, o fenômeno falta ser explorado em outros tipos de registro do NORPOFOR, bem como nos dados do PORCUFORT Fase II, que se encontra em fase de constituição e abre possibilidades até mesmo a investigações variacionistas em tempo real com as estratégias de relativização. Tais lacunas mostram que os

estudos acerca da relativização podem ser continuados na seara variacionista dos falares de Fortaleza, permitindo uma extensão do mapeamento sociolinguístico desse fenômeno no português brasileiro. Finalizamos nosso estudo com a certeza de que ele contribui tanto para o conhecimento de especificidades variacionistas do português fortalezense quanto para a expansão dos mapeamentos sociolinguísticos do português brasileiro.

Referências

ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. O banco de dados NORPOFOR. *In*: ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas do falar de Fortaleza-CE**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

ARAÚJO, Aluiza Alves de. O Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos...** Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. p. 835-845. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BARROS, A. L. **O uso da relativa cortadora na fala pessoense**. 2000. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

BURGOS, L. E. S. **Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira**. 2003, 122f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

COAN, M.; CARVALHO, A. P. L. Relativização na escrita jurídica. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 17, n. 37, p. 3-18, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12675>. Acesso em: 22 out. 2019.

CORRÊA, V. R. **Oração relativa**: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil. 1998. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269159/1/Correa_VilmaReche_D.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

FARACO, C. A. Apresentação de um clássico. *In*: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 9-29.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 12-58.

GUY, G. R. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões da variação linguística. **Organon**, Porto Alegre, v. 14, n. 28-29, p. 17-32, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30194>. Acesso em 28 out. 2019.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In*: Llobera, M. *et al.* **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KATO, M. A.; BRAGA, M. L.; CORRÊA, V. R. ROSSI, M. A. L.; SIKANSI, N. S. Construções-Q na gramática do português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. *In*: KOCH, I. G. V. (Ed.). **Gramática do português falado**. V. 6: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 309-374.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. **Principios del cambio lingüístico: factores sociales**. v. 2. Madrid: Gredos, 1994.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city**. 2 ed. Cambridge: University Press, 2006.

LABOV, W. Where does the linguistic variable stop?: A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistics Working Paper**, Texas, n. 44, p. 1-16, 1978. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED157378.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MOLLICA, M. C. **O estudo da cópia nas construções relativas em português**. 1977. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

MOLLICA, M. C. **(De) que falamos?**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Maria Angela Botelho. **Aspectos da oposição modal indicativo/subjuntivo no Português Contemporâneo**. 1974. 265 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.

PINHEIRO, C. L. **A relativização no português oral culto de Fortaleza**. 1998. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

RAMOS, J. O. **Descrição das estratégias de relativização no português de Belo Horizonte**: uma abordagem variacionista. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623140324.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X**: A multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, R. V. O. **Análise da estrutura das orações relativas no português falado de Belo Horizonte**: uma abordagem variacionista. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SilvaRV_1.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, J. C. **As orações relativas no português falado em Feira de Santana-BA**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/691>. Acesso em: 23 out. 2019.

TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. 273f. Ph.D. dissertation (degree of Doctor in Linguist) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A ortografia e os níveis de escrita: o erro em textos de sujeitos escolarizados

Orthography and writing levels: mistakes within texts produced by literate subjects

Juscelino Francisco do Nascimento*
Rossana Ramos Henz**

RESUMO

Este artigo discute as relações entre os erros de grafia e os níveis de escrita com base na teoria da psicogênese da escrita e na análise de textos produzidos por crianças, jovens e adultos alfabetizados. A partir da ideia de que o processo de alfabetização é evolutivo e que, se não desenvolvido adequadamente para o nível alfabético ortográfico, resultará no fato de que os indivíduos, ainda que alfabetizados, cometerão incorreções na escrita de palavras, por exemplo, nos casos de homofonia interna, ou seja, fonemas idênticos marcados por diferentes grafemas; troca de fonemas surdos por sonoros; hiper e hipossegmentação; marcas de oralidade na escrita de palavras conforme a variante local; entre outras. Nosso objetivo é, portanto, demonstrar que os erros de grafia cometidos por sujeitos alfabetizados advêm de uma espécie de estagnação que ocorre no desenvolvimento da competência escrita para o nível ortográfico. As análises recaem sobre textos de adultos alfabetizados que apresentam erros de grafia, evidenciando um nível alfabético, porém não ortográfico.

Palavras-chaves: Alfabetização. Níveis de Escrita. Erros de Grafia.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 28 de junho de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.399>

*UFPI/UEPB, juscelino@ufpi.edu.br, <http://orcid.org/0000-0001-7090-2876>

**UPE/UNICAP, rossana.ramos@upe.br, <https://orcid.org/0000-0003-3369-8786>

ABSTRACT

This article discusses the relationship between spelling mistakes and writing levels based on the theory of psychogenesis of writing and the analysis of texts produced by literate children, youths and adults. Stemming from the idea that the literacy process is evolutionary and that, if not properly developed for the orthographic alphabetic level, it will result in the fact that individuals, albeit literate, will carry out writing mistakes, for example, in cases of internal homophony, that is, identical phonemes marked by different graphemes; exchange of voiceless phonemes for voiced ones; hyper and hyposegmentation; orality marks when writing words according to the local variant; among others. Our objective is, therefore, to demonstrate that spelling mistakes made by literate subjects come from a sort of stagnation that occurs in the development of written competence for the spelling level. The analyses focus on texts, which present spelling mistakes, written by literate adults, hence evincing an alphabetic but not orthographic level.

Keywords: Literacy. Writing Levels. Spelling mistakes.

Introdução

Neste artigo, apresentamos discussões sobre a questão dos erros de grafia cometidos por indivíduos adultos alfabetizados como sendo uma espécie de “parada” na aprendizagem da ortografia, pelo fato de que esse conhecimento é evolutivo, ou seja, deve ocorrer ao longo das etapas de escolarização. A questão é que cometer esses erros produz atitudes linguísticas negativas na sociedade e até mesmo por parte de professores de Língua Portuguesa que, muitas vezes, alegam não saber como solucionar o problema, conforme observamos em Morais (2010, p. 9):

Discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica focar um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. Refiro-me a professores e outros cidadãos que têm postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos.

No senso comum, existem diversas hipóteses que podem justificar esse tipo de problema. Entre elas, destacamos fatores como a complexidade do sistema ortográfico, a falta de leitura, a desatenção no ato da escrita, ou até mesmo a escrita teclada no meio digital, sobretudo em *chats* ou redes sociais, quando várias pessoas conversam ao mesmo tempo, demandando certa rapidez na escrita, implicando o uso de abreviaturas, início de frases com letra minúscula, falta de acentuação em palavras e outras “incorreções”.

De certo que os estudos sobre erros de grafia têm origens variadas, não podendo ser atribuídas a somente um dos fatores acima expostos, mas a um conjunto de situações, entre elas, questões de natureza pedagógica que, a nosso ver, seria a mais provável. No que se refere, por exemplo, à falta de leitura, podemos inferir que, de fato, o contato com o texto escrito pode auxiliar o conhecimento da grafia. Todavia, segundo Zorzi (s/d, p.1):

(...) a prática clínica tem mostrado que esta relação entre frequência de escrita e domínio da ortografia não parece tão automática ou simples. É possível encontrar crianças que leem ativamente, que gostam de ler e que, mesmo assim, apresentam dificuldades em relação a escrever palavras, revelando que, embora elas vejam as palavras impressas de uma determinada forma, elas escrevem a mesma palavra de outra maneira, fazendo substituições de letras, por exemplo.

Quanto à falta de atenção, pode-se observar que, mesmo em textos escritos ou reescritos em situação de maior monitoramento, como provas, resenhas, resumos etc., por alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, os erros de grafia persistem, o que demonstra o desconhecimento de determinadas regras e não apenas distração.

Sobre a escrita no meio digital, compreendemos se tratar de um contexto específico em que os sujeitos escrevem dessa ou daquela maneira, dependendo do gênero ou do suporte. Por exemplo, ao enviar um e-mail de

trabalho, certamente se empreenderá uma escrita mais formal do que em uma mensagem de *whatsapp* a um amigo. Em pesquisa realizada por Gomes e Correa (2009), com adolescentes usuários de redes sociais, foi observado que o uso da “linguagem teclada”, ou seja, aquela considerada descontraída, com marcas de oralidade, não ocorre em escritos escolares como cadernos, provas etc.. Assim sendo, podemos inferir que o uso desse tipo de escrita não implica desprender as normas de grafia.

Quanto à complexidade do sistema ortográfico da língua, existe, de fato, certa dificuldade quando no início do processo de alfabetização, uma vez que as crianças tendem a escrever como falam (KATO, 1986). A questão se dá em virtude de que, antes de entrarem em contato com a escrita alfabética, os falantes de uma língua não analisam ainda as sílabas em segmentos, mas, sim, de forma holística (ABAURRE, 2001). Todavia, ao longo do tempo, com base na prática de escrita monitorada pelas intervenções pedagógicas, o problema vai sendo superado.

Desse modo, o que se pode inferir é que se o indivíduo domina as regras ortográficas, bem como tem dúvida quanto à ortografia de uma palavra desconhecida, dificilmente cometerá incorreções. O que se entende, portanto, é que os erros de grafia cometidos por adultos alfabetizados, segundo nosso postulado nesse artigo, advêm de uma espécie de “parada” em um nível em que o usuário da língua estrutura a escrita segundo suas próprias hipóteses e não pelas impressões do mundo externo, ou seja, segundo as normas ortográficas, o que, certamente, demonstra que essas regras não foram aprendidas. Para Barbosa (1994, p. 73):

A Psicogênese pressupõe a criança como um sujeito cognoscente, um sujeito que constrói ativamente o saber. Segue-se então que, para serem incorporadas à estrutura cognitiva, as informações percebidas no mundo exterior devem ser transformadas pelo esquema de assimilação do sujeito, através de um processo de reestruturação das hipóteses já elaboradas pelo sujeito da aprendizagem.

Com isso, afirmamos que, durante o processo de aquisição do sistema alfabético, o sujeito passa por situações de conflito em que ocorrem comparações entre aquilo que sabe (hipótese) e a forma convencional da escrita.

Desse modo, no decorrer da exposição, discutiremos os erros que cometem os sujeitos jovens e adultos, após o período sistemático da alfabetização, quando a escrita não é mais somente um elemento de interação, mas também uma forma de avaliação social, isto é, quando os erros de grafia comprometem negativamente os indivíduos em suas práticas sociais.

A metodologia utilizada nessa pesquisa envolve a apresentação de discussões teóricas, bem como a análise de três textos produzidos por uma criança e dois adultos alfabetizados em situações funcionais de escrita: a reprodução de uma história, uma carta de ameaça e uma prova de Sociolinguística, aplicada no Curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE). O método qualitativo respalda a análise dos microprocessos que envolvem a pesquisa.

1. Estudos teóricos

Do ponto de vista metalinguístico, o processo de construção da linguagem escrita implica compreender e produzir ideias, bem como aprender a refletir sobre a linguagem como objeto constituído por normas internas (as hipóteses) e externas (as normas). Em uma espécie de jogo em que se empreendem aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, a escrita apresenta-se como alvo de pensamento e manipulação. Para Fayol (2014, p. 24):

(...) a escrita se organiza em três níveis: [...] a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); a execução motora.

Com isso, podemos vislumbrar um campo em que se discute a escrita sob a égide de vários conhecimentos, entre eles, as percepções de mundo,

assim como as técnicas que são empreendidas no ato de escrever. Entretanto, nesse processo, podem ocorrer desvios/erros que impliquem a incompreensão ou deturpação do sentido pretendido, não só por falha de quem escreve, mas pelo fato de que do outro lado de quem escreve tem alguém que lê e que pode fazer diversas interpretações.

A questão dos erros de escrita, vista pela concepção do alfabetismo, segundo Soares (2013), consiste no fato de que, após o indivíduo ser alfabetizado (aprender a decodificar), deveria desenvolver conhecimentos e habilidades para produzir textos, desde os mais simples, como a escrita do próprio nome, até os mais complexos, como uma tese de doutorado. No entanto, na prática, isso não procede com todas as pessoas que são alfabetizadas, o que evidencia que há níveis de alfabetismo.

Teoricamente, ao longo da escolarização, a competência para a escrita é ampliada e o indivíduo pode (deve) chegar ao nível alfabético. Em uma espécie de evolução de níveis, as crianças vão desenvolvendo as habilidades cognitivas e metacognitivas, sendo capazes de traduzir fonemas em grafemas, utilizar as normas ortográficas, a pontuação, o vocabulário adequado, entre outros recursos linguísticos.

Além dessas questões relacionadas à forma, deverão selecionar e organizar as ideias, expressando-as adequadamente, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.78):

Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.

Contudo, o que vem sendo observado na prática é que grande parte dos alunos que terminam o Ensino Médio (66%) ainda não apresentam níveis de proficiência para a leitura e escrita, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (2018).

Segundo Antunes (2008), isso ocorre em virtude de os estudos linguísticos ainda não terem chegado à escola de forma efetiva. Há certa confusão na forma como se vê a língua, a linguagem e a gramática, fato agravado pelas pressões sociais e pela cobrança da sociedade por se falar e escrever a “língua correta”.

1.1 A aprendizagem da escrita

Segundo Gombert (2003), a criança apresenta sua capacidade metalinguística desde muito cedo. De modo espontâneo, ela é capaz de manipular a linguagem sob a forma de compreensão e produção. Contudo, esta manifestação é, por motivos de clareza, distinta pelo autor em duas formas: a epilinguística, que se evidencia, sendo a criança ainda muito pequena – 2 a 3 anos – por meio de autocorreções; e a metalinguística, que resultam das aprendizagens explícitas, quase sempre resultado da dinâmica escolar.

Contrariamente às habilidades epilinguísticas, que se formam em paralelo ao desenvolvimento linguístico natural da criança, a habilidade metalinguística se instala em paralelo à leitura. Isto é, a aprendizagem da escrita e da leitura difere radicalmente da aquisição da linguagem oral, a qual depende, unicamente, de programas inatos, processos biologicamente determinados, que se ativam imediatamente a que o bebê entre em contato com o ambiente de fala, o que não implica um conhecimento – ter consciência – da estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua.

Segundo Barrera (2003, p. 65):

[...] Existe uma grande preocupação no campo da pesquisa em alfabetização, a respeito das relações entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita. A aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, isto é, que se utiliza de símbolos gráficos para representar os sons da fala, pressupõe que esta última, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia-a-dia, passe a ser objeto

de uma reflexão deliberada, ou seja, que a criança desenvolva o que se costuma denominar consciência ou capacidade metalinguística.

O que denominam os autores como sendo capacidade metalinguística é a habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades – palavras, sílabas e fonemas; para separar as palavras de seus referentes – significado e significante; para perceber as semelhanças e diferenças sonoras; para julgar coerência sintática e semântica, entre outras.

Na discussão sobre as relações entre a alfabetização e a capacidade metalinguística, há um ponto que tem gerado controvérsia entre os estudiosos do tema: para se alfabetizar, a criança necessita de certa consciência metalinguística ou a consciência metalinguística é consequência da alfabetização? A abordagem teórica que tem se mostrado mais coerente é a que considera que há um processo interativo, ou seja, uma influência mútua de um processo sobre o outro.

Dentre os processos metalinguísticos que se observam na aquisição da língua escrita, destacam-se, segundo Barrera (2003), a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática. A consciência fonológica é a habilidade utilizada para analisar a linguagem oral de acordo com as unidades sonoras constituintes. A consciência lexical diz respeito à habilidade de identificar as palavras, ou seja, de segmentar o discurso em unidades lexicais, considerando suas características morfológicas e semânticas, enquanto a consciência sintática refere-se à habilidade do indivíduo com a estrutura gramatical das sentenças. Mediante um número ilimitado de unidades lexicais, ele seria capaz de compor, a partir da escolha dessas unidades, enunciados que façam sentido, assim como seria capaz de compreendê-los.

Entendida, nesta perspectiva, como condição ou ferramenta para a alfabetização, a metalinguagem, principalmente no campo teórico da Psicolinguística, não se encerra nos tipos de “consciência” acima descritos. Ainda em Barreira (2003), encontramos a ideia de que a linguagem não se restringe a simples processos de codificação/decodificação, considerados

isoladamente, a partir das relações entre letras e sons. Para ler e escrever bem, é necessário ir além dos aspectos morfológicos e sintáticos do texto, implicando, sobretudo, aspectos de natureza extralinguística, ou seja, o chamado conhecimento de mundo.

O que se pode inferir deste processo é que a metalinguagem como instrumento de leitura e escrita está além da chamada consciência metalinguística. Também neste campo em que se incluem questões de natureza cognitiva, pode-se afirmar que a língua, ainda que em processo de aquisição pelo indivíduo, está intrinsecamente ligada aos vetores sócio-histórico-culturais que sobre ela recaem. O fato de uma criança aprender esta palavra e não aquela, de adquirir um determinado sotaque, de aproveitar-se de um determinado contexto para “adivinhar” uma palavra, demonstra o caráter social da língua.

Com base na teoria epistemológica de Piaget e utilizando os resultados da psicolinguística contemporânea como marco de referência, nos anos 1970, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolveram estudos que evidenciaram uma nova perspectiva que resultou no interesse de psicólogos e pedagogos, os quais vislumbraram uma nova aplicação da teoria de Piaget a um domínio inexplorado, o da lecto-escrita. A questão envolveu também os psicolinguistas no que diz respeito às relações entre conhecimento linguístico e compreensão da língua escrita, bem como aos epistemólogos dedicados a estudar os processos de construção do conhecimento. Por fim, essa abordagem atingiu os educadores interessados em compreender quais são os processos mentais das crianças, ou seja, o que de fato ocorre fora da visão estreita dos métodos.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), os processos de aprendizagem da lecto-escrita não dependem de métodos, mas da própria atividade do sujeito. Desta forma, o trabalho das pesquisadoras inicia pelo interesse em descobrir qual era o processo de construção da escrita. Para tal, em situação experimental, buscaram um modelo de pesquisa em que a criança colocasse em evidência a escrita e a leitura do modo exato como as vê. Além disso,

as autoras observaram os conflitos e os problemas que a própria criança propõe para si ao escrever.

O propósito deste processo era o de descobrir as hipóteses que a criança formulava, à luz de seu próprio conhecimento, segundo as tarefas propostas. Em todas as tarefas, no entanto, eram introduzidos elementos conflitivos – ou ao menos potencialmente conflitivos –, cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real.

O resultado dessa pesquisa revelou e estabeleceu duas novas perspectivas para o campo da aquisição da lecto-escrita. A primeira, de que o processo de aprendizagem da criança pode vir de caminhos insuspeitados; a segunda, de que as crianças, ao chegarem à escola, já dominam conhecimentos sobre a escrita, não começando do zero, como supõem os métodos tradicionais. Também frutos desta investigação, evidenciaram-se etapas ou níveis (hipóteses), pelos quais a criança (sujeito cognoscente) passa durante a sua trajetória de construção da escrita e da leitura, conforme expomos a seguir.

1.2 Níveis de escrita

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) informam que, no nível pré-silábico, não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. A criança tenta, nesse nível, diferenciar o desenho da escrita, ainda que a escrita sejam garatujas; utilizar no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras; reproduzir os traços da escrita, de acordo com seu contato com as formas gráficas (impressa ou cursiva), escolhendo a que lhe é mais familiar para usar nas suas hipóteses de escrita; variar os caracteres para obter palavras diferentes.

O nível silábico pode ser classificado por Silábico e Silábico Alfabético: no primeiro, a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o "som" das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som.

Assim, ela utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, apenas vogais ou letras inventadas, repetindo-as de acordo com o número de sílabas, como por exemplo, RAF, para BONITA. No segundo, sendo também marcada a quantidade de sílabas da palavra, já são utilizados grafemas correspondentes aos fonemas, como por exemplo, AEA, para a palavra JANELA ou CVL, para CAVALO. Sobre o nível **silábico-alfabético**, as autoras postulam que a criança entende que as sílabas podem ser compostas por uma ou mais letras, dependendo da quantidade de fonemas que compõem as palavras, todavia ainda sem o devido atendimento às normas ortográficas.

Nessa perspectiva, conforme Ferreiro (1985, p.13-14), as crianças:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que [...] têm coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som).

Embora a sílaba não seja mais considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores, a escrita se constitui conforme as hipóteses até então construídas e não segundo as normas ortográficas, ou seja, a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as ditas dificuldades ortográficas. Nessa etapa, podem ocorrer erros/desvios como: a) omissão de grafemas: CADERA por CADEIRA; PATO por PRATO; ARMIO por ARMÁRIO etc.; b) troca de fonemas surdos por

sonoros e vice-versa: POTE por BOTE; DUDO por TUDO; FARA por VARA etc.; c) omissão de grafemas sem valor sonoro: QERO por QUERO (dígrafos), ORA por HORA etc.; d) troca de posição das letras: BURXA por BRUXA; BIANA por BAIANA etc.; e) Acréscimos de letras: PRRATO por PRATO; BANNANA por BANANA; OURELHA por ORELHA etc. Aliado a isso, é preciso atentar para o fato de que alguns casos podem ser considerados não como desconhecimento da escrita, mas como transcrição de determinadas variantes da fala, como UVEIA por OVELHA, CUCUI por CUSCUZ.

No nível alfabético com falhas, os alfabetizando já apresentam, em sua escrita, uma preocupação mais ampliada com a análise fonética das palavras. Contudo, ainda ocorrem falhas, tendo em vista o grau de conhecimento da ortografia e a amplitude da consciência metalinguística dos sujeitos. Em se tratando da consciência metalinguística de uma ação cognitiva que faz “pensar” sobre as formas linguísticas, ou seja, que impõe ao sujeito uma reflexão sobre o uso da língua, entendemos que possa ser essa consciência um auxílio importante para a fala e a escrita. Para Scliar-Cabral (1995), a consciência metalinguística envolve a reflexão sobre os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático.

No nível alfabético-ortográfico, a escrita é empreendida segundo as normas ortográficas, ou seja, o indivíduo é capaz não somente de escrever corretamente, mas, sobretudo, de buscar essas formas no caso de desconhecer a escrita de uma palavra. Os fatores que influenciam essa competência para a escrita ortográfica são de várias naturezas. Para Queiroga, Borba e Vogeley (2004), o aprendizado da ortografia requer, dentre outras capacidades, o correto processamento das informações fonológicas e o desenvolvimento da consciência metalinguística no que se refere ao conhecimento gramatical, bem como a exposição contínua e formal ao material escrito.

Há de se considerar relevante também, nesse processo, a frequência de aparecimento das palavras nas práticas de fala e escrita do indivíduo, isto é, palavras conhecidas tendem a ser grafadas corretamente. Em nossa perspectiva, consideramos que, aliados aos processos cognitivos que levam à

escrita ortográfica, devem ser considerados fatores de natureza pedagógica, ou seja, estratégias didáticas adequadas desenvolvidas pelos professores podem contribuir para o alcance do nível ortográfico ainda no ensino fundamental, conforme citado pela Base Nacional Curricular Comum (2017).

Para Moraes (2010, p.28):

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma.

Nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica dificilmente é alcançada de modo individual, mas, na maioria das vezes, por um processo de intervenção pedagógica que auxilia a apreensão das normas da escrita.

1.3 A questão do erro

Os chamados erros de escrita por uma questão metodológica são, geralmente, analisados em categorias, conforme os propósitos da investigação. A esse respeito, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 54):

[...] encontramos quatro categorias: erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

O que se observa nessas categorias é uma visão focada principalmente na questão fonológica, ou seja, os erros de grafia seriam decorrentes das

relações entre fala e escrita, em que se incluem as variáveis entre essas duas modalidades da língua. Segundo Souza e Vale (2017, p. 4):

Na escrita de uma dada palavra, muitas vezes, recorre-se ao conhecimento específico de escrita dessa palavra. Se o formato escrito da palavra é desconhecido, recorre-se à representação fonológica e ao conhecimento de regras e regularidades de transcrição dos “sons” (i.e., se ouço o /R/ entre vogais, escrevo <rr> como em carro). O conhecimento da escrita na sua dimensão ortográfica tem quer uma dimensão de imagem mental da palavra escrita, quer uma dimensão de consciência de regularidades e padrões combinatórios ortográficos que possibilitam a escrita das palavras de acordo com a norma ortográfica. O conhecimento ortográfico é o conjunto de conhecimentos – representação mental das palavras escritas e conhecimento das combinações possíveis e impossíveis de um dado sistema de escrita – mobilizado para a escrita correta de palavras.

Para Cagliari (2003), além das categorias descritas por Bortoni-Ricardo (2005), os erros de escrita implicam a transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

É importante ressaltar que, de acordo com Cagliari (2003), erros ortográficos são naturais no processo de aquisição da linguagem e decorrem das atitudes individuais que evidenciam as reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. O autor afirma que as incorreções ortográficas, portanto, não devem ser avaliadas como erros, mas como tentativas de acerto. De certo que essa ideia aplica-se aos sujeitos até um determinado estágio de escolarização, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.63):

[...] preveem que ao final do Ensino Fundamental os alunos possam estar aptos à utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

Compreendemos, assim, que é necessário conhecer a ortografia, a qual, segundo Cagliari (1998, p. 123). “[...] é mais importante do que a simples ideia de um alfabeto no nosso sistema de escrita, porque ela controla a categorização gráfica e funcional, muito mais do que o princípio alfabético.”

O autor segue afirmando que ortografia congela o modo de escrever, neutralizando as formas de transcrição fonética e as variantes dialetais, possibilitando a decifração da linguagem para todos os falantes de uma língua.

Para Morais (2007, p.27),

[...] a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento, o que, em nossa concepção, exige que seja ensinada de modo sistemático na escola.

Quando o autor afirma que a ortografia deve ser ensinada de modo sistemático na escola, compreendemos que o conhecimento das normas ortográficas implica uma análise atenta por parte dos indivíduos quando escrevem as palavras, prática que deve ser incentivada pelo professor frequentemente. Somente corrigir as palavras no texto e devolvê-lo ao aluno não é uma estratégia eficiente. É preciso evidenciar as particularidades da escrita, observando as características da ortografia da língua. Faz-se importante, por exemplo, discutir a homofonia – fonemas representados por vários grafemas como SS, Ç, S, SC ou J e G etc. –; regras de acentuação; as normas que advêm da etimologia da língua e, ademais, as relações entre os modos de pronunciar as palavras (variantes) e de escrevê-las.

Ainda do ponto de vista pedagógico, a ortografia pode ser objeto de jogos e atividades lúdicas que chamem atenção para a escrita das palavras. Cruzadinhas, forca, entre outros podem ampliar a consciência metalinguística, fazendo com que os alunos percebam e busquem, por meio de perguntas, ou em instrumentos como o dicionário, as formas ortográficas da escrita das palavras.

2. Análise

Para efeito de análise, selecionamos três produções textuais que evidenciam questões de ortografia a serem observadas. Trata-se da escrita de sujeitos em diferentes níveis de escolarização, bem como de conhecimento da ortografia. O material pertence ao acervo pessoal dos pesquisadores. A imagem, a seguir, mostra-nos a escrita de uma criança que se encontra no nível alfabético dito com falhas, em que observamos erros de grafia das palavras:



Figura 1. Produção I

Legenda:

Texto de uma criança de seis anos, contando a história de Branca de Neve.

BRANCA DE NEVE AMANDA. OPRICEPECE APAIJONO E ABRNCA DE NEVE ACORDO E E LES CASARÃO E VIVERÃO FELIZES.

Análise:

O que se observa no texto da Figura I são questões como a) hipossegmentação e hipersegmentação¹ (delimitação de palavras) em OPRINEPECE e E LES; b) omissão de letras (PRICEPE); c) inversão de letras na palavra (ABRNCA – nesse caso, poderíamos também considerar que houve hipossegmentação em A BRANCA); d) troca de letras (X por J em APAIJONO); e) a omissão do U final no verbo APAIJONO e ACORDO em virtude da pronúncia da palavra; f) a troca do final AM (passado do verbo) pelo ÃO (futuro).

Em período alfabético com falhas, a criança, por conta da idade (6 anos), expressa-se por meio do desenho e da escrita. Considerando-se a faixa etária e o tempo de escolarização (1º ano do Ensino Fundamental), pode-se avaliar sua escrita como bastante desenvolvida. As questões de escrita – ortografia, com as devidas intervenções, serão futuramente sanadas.

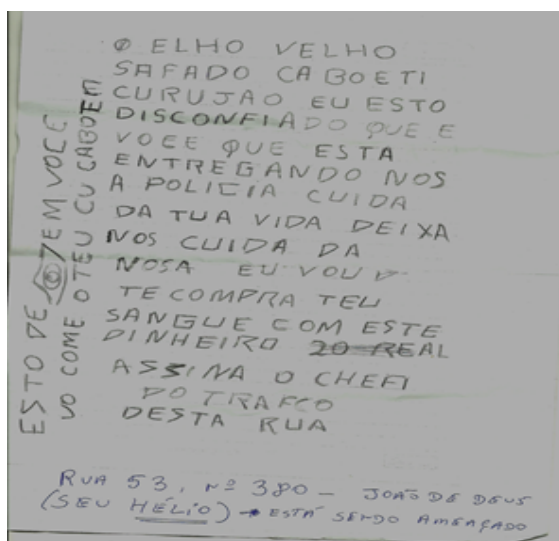


Figura 2. Produção II

1 Denomina-se *hipersegmentação* quando as palavras são escritas segmentadas como na Figura I. E LES (ELES). A *hipossegmentação* caracteriza-se quando se juntam palavras como em ABRANCA (A BRANCA).

Legenda:

Texto produzido por um adulto alfabetizado com a intenção de ameaçar um morador do bairro.

O ELHO VELHO
SAFADO CABOETI
CURUJAO EU ESTO DISCONFIADO QUE E
VOCE QUE ESTA
ENTREGANDO NOS
A POLICIA CUIDA
DA TUA VIDA DEIXA
NOS CUIDA DA NOSA
EU VOU TE COMPRA TEU SANGUE COM ESTE DINHEIRO 20 REAL
ASSINA O CHEFI DO TRAFCO DESTA RUA
ESTO DE (DESENHO DE UM OLHO) EM VOCE VO COME TEU CU
CABOETEN

A escrita do texto demonstra que o sujeito é alfabetizado e, embora não tenhamos a informação precisa, deve ter cursado pelo menos o Ensino Fundamental. Isso se justifica por apresentar conhecimentos suficientes para caracterizar sua produção como sendo do gênero *carta anônima*, já que constam aí elementos como vocativo, identificando o destinatário (ELHO, VELHO SAFADO), e a assinatura caracteriza-o apenas como CHEFI DO TRAFCO.

A linguagem utilizada também se adéqua ao gênero – ameaça –, já que, com o intuito de amedrontar o destinatário, o autor faz uso de vocábulos de alta expressividade como, por exemplo, do palavrão e do desenho na lateral do texto para reforçar que “está de olho” no destinatário. A letra de forma é outra característica do anonimato.

Por um lado, podemos, a partir desses elementos, compreender que “o recado foi dado”, ou seja, o texto produz o efeito desejado pelo autor, evidenciando sua competência em cumprir a tarefa desejada. Por outro lado, seus conhecimentos sobre a ortografia demonstram o desconhecimento sobre

as regras. Nessa perspectiva, ocorrem a) troca de letras – I por LH (consoante lateral palatal, em HÉLIO, grafado ELHO); b) escrita fonética (CABUETI/AUCAGUETE – DISCONFIADO/DESCONFIADO – CHEFI/CHEFE), ou seja, escrita conforme a variante linguística; c) omissão do R final dos verbos no infinitivo, falta de acentos, falta de pontuação; d) omissão da letra na palavra TRÁFICO.

A teoria variacionista o sujeito descreve a fala daquela região, porque dentro de uma região existe várias linguagens, mas uma predomina mais que as outras. Tem pessoas que chegam em uma região falando um sotaque de outra região, mas com o passar do tempo ele vai perdendo o sotaque e adquirindo outro da região.

A teoria interacionista o sujeito descreve a relação da fala entre as pessoas, ou seja, a interação como ele se interagem mesmo quando há diversidade de línguas. Uma interação entre professor e aluno, para que aconteça uma compreensão melhor, o professor deve procurar meio que o aluno não se prejudique.

Portanto a interação é essencial nas relações entre qualquer ser humano, aplicamos o conhecimento da sociolinguística que veio para estudar a evolução da

Figura 3. Produção III

Legenda:

Texto escrito por um adulto estudante do 6º período do Curso de Letras.

Análise:

O texto produzido por um aluno do 6º período do curso superior de Letras surpreende pela quantidade e qualidade dos erros de grafia, tendo em

vista o tempo de escolarização e a especificidade dos estudos realizados sobre a linguagem nesse campo de estudos. Além de questões sintáticas, como pontuação e concordâncias verbal e nominal, ocorrem erros de grafia como o mau emprego dos fonemas/grafemas C/Ç/SS/X, incorreção na diferenciação entre MAIS e MAS, omissão do R final e outras questões de sentido como em A TEORIA VARIACIONISTA O SUJEITO [...].

As análises dos textos produzidos por escribas de idades e níveis de escolarização diferentes apresentam questões bem próximas umas das outras, o que nos leva a inferir que todos permanecem no nível alfabético com falhas. A questão, porém, pode ser considerada como preocupante, sobretudo quando se trata de adultos (o traficante e o aluno de Sociolinguística do curso de Letras), que, apesar da idade e do grau de escolarização, ainda não desenvolveram certas capacidades necessárias à produção de uma escrita ortográfica.

Considerações finais

Brevemente, nesta pesquisa, apresentamos algumas questões acerca da ortografia e suas relações com os níveis de escrita. O que se quis afirmar é que o processo evolutivo de aprendizagem da escrita pode estagnar em níveis não ortográficos, o que leva o indivíduo a cometer erros de grafia.

Conforme expusemos, um adulto, embora alfabetizado – capaz de escrever e ser entendido por meio da escrita – pode transgredir as regras, caso não tenha desenvolvido suficientemente a capacidade metalinguística e o conhecimento das normas ortográficas, competências necessárias ao pleno domínio da escrita.

Nesse sentido, observam-se erros de escrita que podem ser caracterizados como hipóteses, os quais tomam por base a fala – escrita fonética –, ou seja, a não obediência à ortografia, bem como às regras morfossintáticas, o que geralmente acontece com crianças em período de alfabetização. É, portanto, nessa perspectiva, apropriado afirmar que as questões referentes à ortografia se originam no processo de alfabetização.

Para um efetivo desenvolvimento da consciência metalinguística e o conhecimento das normas ortográficas, faz-se necessário um trabalho específico dos professores da alfabetização e de Língua Portuguesa, no sentido de chamar a atenção dos alunos para as peculiaridades da escrita, não somente exibindo regras, mas, sobretudo, aplicando práticas de observação mais atentas às questões etimológicas, fonéticas e morfológicas da língua.

Referências

- ABAURRE, M.B. **Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos?** In: Matzenauer C.L.B. (Org.). Aquisição de língua materna e de língua estrangeira. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática:** Por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994.
- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina. **Metalinguagem e Aquisição da Escrita.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. P. 65-69.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Fundamental. Brasília, MEC. Livro Eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, p. 36, 1996. Legislação Federal. In: Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações** Vol. 11 Número 22 Jul./dez. 2016 curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEF; SEESP, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalingüísticas e aprendizagem de leitura. In MALUF Mari Regina. **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. P. 16-63.

GOMES Ana Lucia; CORREA Jane. **Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros**. 1ªed. Revista Portuguesa de Educação: 2009. P. 71 - 88. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871918720090001004. Acesso em: 21 dez, 2019.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

METODOLOGIA. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 61-76.

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

QUEIROGA, B. A. M.; BORBA, D. M.; VOGLEY, A. C. **Habilidades metalingüísticas e a apropriação do sistema ortográfico**. Soc. Bras. Fonoaudiologia, São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades**. Porto Alegre: Letras de hoje, 1995.

VALE, Ana Paula; SOUSA, Otilia. **Conhecimento ortográfico e escrita**. Braga: 2017.

ZORZI, J. Luiz. **A Influência do Perfil de Leitor nas Habilidades Ortográficas**. Rio de Janeiro: Soletas, 2003.

Gêneros mediadores de letramentos e educação científica

Mediating genres of literacies and scientific education

Aylizara Pinheiro dos Reis*
Wagner Rodrigues Silva**
Mirella de Oliveira Freitas***

RESUMO

Este artigo relata e discute uma pesquisa-ação no campo de estudos da Linguística Aplicada, por meio da qual foram desenvolvidas atividades de letramento em contexto escolar, mediadas pelos gêneros conto e pôster científico. Como estratégia de intervenção pedagógica, foi desenvolvida uma unidade didática estruturada em Circuito Curricular Mediado por Gênero. O objetivo foi investigar como essas estratégias poderiam contribuir com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, propiciando a formação de alunos e professores envolvidos. Os resultados indicaram a possibilidade de se inovarem as aulas de língua portuguesa a partir da investigação da língua, articulada ao letramento científico e do professor, de modo que sejam reconfiguradas as propostas tradicionais de ensino.

Palavras-chave: pesquisa-ação; Circuito Curricular Mediado por Gênero; material didático.

Recebido em 17 de abril de 2020

Aceito em 8 de outubro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.396>

* Universidade Federal do Norte do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, ayli1986@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9443-2266>

** Universidade Federal do Tocantins, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, wagnerrodriguesilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>

*** Universidade Federal de Uberlândia, mirellafreitas@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-8169-8292>

ABSTRACT

This article reports and discusses an action research in the field of Applied Linguistics studies, through which literacy activities were developed in the school context, mediated by the short story and scientific poster genres. As a pedagogical intervention strategy, a teaching unit was developed, structured in a Genre Pedagogy Cycle. The objective was to investigate how these strategies could contribute to the practices of reading, textual production and linguistic analysis, providing the education of students and teachers involved in the process. The results indicated the possibility of innovating Portuguese language classes based on language research, linked to scientific and teacher literacy, so that the traditional teaching proposals are reconfigured.

Keywords: action research; Genre Pedagogy Cycle; teaching material.

Introdução

A experiência profissional na área da educação tem revelado que, em meio à grande dificuldade que alunos encontram para escrever, há também um numeroso grupo de professores com dificuldades de “ensinar” a escrita e de orientar os processos cognitivos requeridos para a construção de um texto escrito¹. Por isso, muitas vezes as conhecidas “redações” têm se reduzido a atender ao contexto escolar, a objetivos próprios desse *locus*, em que geralmente se lê e se escreve para se aprender a ler e a escrever, sem que essas ações se ampliem para outros cenários e funções sociais. Quanto às intervenções realizadas pelos professores nas produções dos alunos, o ensino gramatical ainda recebe maior destaque, no geral, apartado de esclarecimentos quanto às escolhas intencionais dos elementos linguísticos e dos efeitos semânticos e pragmáticos que desencadeiam. Por isso, as estratégias de ensino podem pouco favorecer o avanço dos aprendizes quanto às habilidades de uso da língua escrita para construção de sentidos e interação social (cf. SILVA, 2009a; 2009b; 2020a).

1 Este artigo divulga resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), apresentada em Reis (2016). Contribui para as investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Foi nesse contexto e em decorrência dele que se desenvolveu a pesquisa-ação de base qualitativa relatada neste artigo, situada nos estudos da Linguística Aplicada (LA) e orientada para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental I. A intervenção, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualificação profissional da professora pesquisadora (cf. nota 1), promovendo o diálogo entre pesquisa e vivência na educação, contribuiu para o aperfeiçoamento da capacidade leitora e escritora de um grupo de alunos, bem como para o letramento científico desses estudantes. De igual modo, cooperou para o aprimoramento da prática do professor regente colaborador da investigação. Como recorte para este artigo, o objetivo é discutir as contribuições da metodologia participativa utilizada para a formação desse professor de língua materna.

O contexto de investigação é a rede de ensino de uma Secretaria Municipal de Educação, no Estado do Tocantins. Dados coletados pela SEMED a partir de fichas de supervisão/orientação e relatos de professores que atuam em turmas de 1º ao 5º ano revelam alguns problemas didático-metodológicos nas salas de aula das escolas do município. Além de os professores apresentarem dificuldades no momento de produzir seus próprios textos, têm sérias limitações quando se trata de orientar a escrita dos alunos, com vistas a fazer deles produtores proficientes de gêneros textuais. Assim, fazem-se urgentes ações que possam colaborar com esses e outros professores, para que, dessa forma, o aluno seja também atingido positivamente. Do contrário, essas dificuldades tendem a persistir nas escolas, ignorando-se a função social do registro escrito e a importância que ele tem para a sociedade, altamente informada pela escrita.

Diante disso, a experiência investigativa aqui relatada objetivou ressignificar o trabalho com produção textual escrita e com a reescrita, tendo como foco o letramento de alunos e a formação de professores sob a premissa da pesquisa em sala de aula. A opção metodológica favoreceu a aproximação entre teorias acadêmicas e prática docente e contribuiu com o letramento dos professores envolvidos a partir da proposição, da discussão

cooperante e do desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas diretamente numa sala de aula.

Empregou-se a abordagem colaborativa, por se acreditar, conforme Pimenta (2005, p. 528), que esta tem condições de “criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais”. Também, a pesquisa-ação relatada ainda pode ser considerada crítica (cf. KINCHELOE, 1997), pois não se resume às descrições de um contexto, mas se realiza para transformá-lo, sendo também concebida a partir dele (cf. SILVA, 2019a).

Portanto, a partir desse delineamento metodológico, o foco da proposta foi inovar o trabalho de produção textual escrita e de reescrita na escola, a partir da mediação do professor e de estudo e produção dos gêneros conto e pôster científico ou acadêmico. Emprega-se o termo “inovar” segundo concepção de Signorini (2007, p. 9), “compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”. Compreende-se a intervenção realizada como inovadora porque possibilitou ao aluno a reflexão sobre os processos de leitura, escrita e análise linguística. Também, levou os professores a repensarem suas práticas e o texto em seus processos de produção, circulação e consumo, ou seja, como instrumentos mediadores de interação social, indo muito além do ensino gramatical, que, por si só, não permite que os alunos avancem na dimensão textual-discursiva.

1. Caracterização da intervenção pedagógica e do universo de sua realização

A pesquisa relatada teve como principal contribuição a intervenção em uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de uma rede municipal no Estado do Tocantins. A turma participante era formada por 27

(vinte e sete) alunos matriculados no turno matutino, com faixa etária entre 9 e 11 anos de idade. Um dos estudantes tinha deficiência intelectual, sendo atendido no contraturno pela professora de Atendimento Educacional Especializado.

A instituição escolar em que a pesquisa foi realizada é periférica, estando alocada numa região em que há um grande número de crianças em situação de vulnerabilidade social. Consistia numa unidade que, conforme a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), apresentava alguma resistência a novas propostas didático-metodológicas e dificuldades em trabalhar os eixos de ensino da língua materna (leitura, oralidade, análise linguística e produção textual) de maneira articulada. Quanto à opção pelo 5.º ano, trata-se de uma fase distintiva, já que é o momento em que se começa a trabalhar mais sistematicamente a escrita de textos atrelada a atividades de análise linguística, o que requer empenho e conhecimentos teórico e técnico por parte do professor para que sua atuação seja eficiente e haja, de fato, aprendizado. A despeito disso, dificuldades relativas à produção textual se mostram já nas séries seguintes e tendem a prosseguir ao longo da vida de muitos cidadãos escolarizados.

A prática pedagógica do professor da turma era marcada por métodos tradicionais de ensino no tratamento dado à língua, coerentemente com levantamento realizado em momento anterior pela SEMED, que revelara apego à utilização do livro didático e ao cumprimento dos conteúdos relacionados por bimestre no Referencial Pedagógico do Município². No contexto investigativo, esse profissional desempenhou o papel de professor-participante, por contribuir com a realização das ações desenvolvidas. Sob o viés da pesquisa colaborativa, as atividades realizadas foram previamente apresentadas a ele, com o qual se firmou parceria para atuação em conjunto.

2 Esse documento orienta o Ensino Fundamental I ofertado pela referida rede de ensino. Foi elaborado por técnicos da SEMED de diversas áreas do conhecimento, em conjunto com a equipe pedagógica das escolas municipais. O nome do referencial não é identificado aqui para se manter o anonimato do município focalizado.

Diante de um contexto de ensino marcadamente formatado pelos limites disciplinares e conteudistas, a pesquisa-ação despontou-se como metodologia pertinente, já que permitiria ao professor refletir sobre a prática realizada e agir no sentido de aprimorá-la (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). As práticas desenvolvidas constituíram uma unidade didática (UD), em que foram desenvolvidas atividades de leitura, análise linguística e produção textual, organizadas a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG) (CALLAGHAN; KNAPP; NOBLE, 1993; SILVA, 2015). O objetivo era promover aulas significativas, que colaborassem com a prática escritora dos estudantes e com o letramento do professor.

Compreende-se a UD segundo conceito proposto por Silva (2015): uma sequência de atividades didáticas que articulam diferentes práticas escolares de linguagem, em função do trabalho com gêneros como objetos de ensino. Segundo o autor, nesse processo, as atividades desenvolvidas correspondem às etapas da elaboração do produto final, no caso, um gênero textual produzido pelos próprios alunos. Dessa forma, as práticas escolares de linguagem (leitura/escuta textual, produção textual e análise linguística) são contextualizadas de maneira mais ampla quando assim se articulam.

A UD foi trabalhada a partir de três etapas principais: modelagem, negociação conjunta do texto e construção do texto de forma independente (SILVA, 2015). A fase de modelagem se divide em dois momentos. No primeiro, modela-se o entendimento, explorando-se o contexto sociocultural e motivando-se o compartilhamento de experiências. No segundo, voltado ao texto, à materialidade linguística, trabalha-se a leitura e a escuta abordando-se os recursos da materialidade textual do gênero focalizado; juntamente com os alunos, reflete-se sobre a língua, segundo a perspectiva epilinguística, o que implica operar sobre a linguagem, fazendo comparações e experimentando novos modos de construção e significações (FRANCHI, 2012, p. 41).

Quanto à negociação conjunta do texto, segunda etapa do CCMG, Silva (2015, p. 26) esclarece:

[...] no primeiro momento, o contexto e o texto são focalizados conjuntamente. Junto com o professor, os alunos são levados a pesquisar sobre o gênero estudado, considerando as funções sociais desempenhadas por ele, organização da estrutura esquemática textual e usos léxico-gramaticais característicos. Para tanto, alunos e professor discutem sobre o assunto, tomam notas e fazem esquemas preparatórios para o exercício da escrita coletiva. Outros gêneros podem ser acionados para obtenção das informações pesquisadas. Principalmente, as práticas de leitura e de análise linguística são responsáveis pela realização desse primeiro momento, que desencadeará, no segundo momento, na prática de produção textual conjunta do gênero estudado. (SILVA, 2015, p. 26)

Esse momento é importante porque envolve a conjunção dos atores da sala de aula para a construção de conhecimento por meio de pesquisa, de troca de ideias, de organização dos pensamentos. Principalmente, é a ocasião em que o aluno se sente responsável pela produção, sente-se capaz de escrever e, dependendo da motivação produzida, ele poderá ou não gostar da atividade. Nesse estágio, é fundamental que não sejam adotados rótulos reguladores do tipo certo ou errado, mas que se oriente o aprendiz de modo a aproximá-lo cada vez mais do que se espera para a produção. A abordagem mais adequada é aquela que instigue a participação de todos, motivando os alunos a se expressarem.

Por sua vez, a última etapa do CCMG, denominada “construção do texto de forma independente”, é o momento do trabalho individual do aluno, que deverá colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero e produzir uma primeira versão própria. Os textos produzidos são analisados pelo professor, que dá o encaminhamento para a reescrita. Durante a realização desta, é imprescindível que o professor intermedeie o processo, já que pode acontecer de nem todas as orientações estarem claras para o aluno e serem por ele compreendidas.

Como reescrita, assume-se o conceito de Fiad e Mayrink-Sabinson (2009, p. 9): “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando a um texto terminal”. Assim, trata-se de um processo integrante da atividade de escrita

(GONÇALVES, 2009), que consiste de mudanças no texto em diferentes momentos de sua elaboração, visando-se a melhorias, até que se chegue à última versão. Para tanto, é o professor ou outrem, a depender do contexto de produção, que orienta o que precisa ser modificado.

A reescrita é, então, etapa constitutiva e fundamental do processo de construção de textos, pois possibilita o amadurecimento da prática de escrita (MOREIRA, 2011). Considerando-se os propósitos comunicativos intra e extraescolares, ela provoca a reflexão quanto à utilização da língua conforme a situação de comunicação que precisa ser estabelecida, de modo que se possa atingir o interlocutor e a finalidade a que o texto se propôs. Uma vez que se torna prática habitual, os próprios envolvidos passam a ansiar por melhorias no texto. Por isso, acredita-se que ela propicia ao aluno a construção da autonomia escritora e revisora, podendo ele mesmo pensar sobre seus próprios escritos e tornando-se capaz de fazer a refacção. Esta, nas palavras de Gonçalves e Bazarim (2013, p.10), refere-se “a toda alteração automatizada feita pelo escritor em seu próprio texto”.

A estratégia de ensino-aprendizagem no formato de UD e CCMG abriu possibilidades para que os alunos fossem protagonistas de sua aprendizagem, conforme propõe Zabala (1998). Assim, atendeu ao propósito de se romper com o ensino fragmentado, centrado no professor que transmite informações a alunos que as recebem. Também assegurou que se rompesse com formas segregadoras de avaliação, que dão destaque ao que denominam “erros”, mas pouco contribuindo para o desenvolvimento dos educandos.

Quanto à contribuição para a formação do docente em atividade, viu-se na UD e no CCMG uma proposta inovadora e, por isso, desafiadora, que favoreceria a ampliação de conhecimentos tanto da professora pesquisadora quanto do professor-colaborador. Quanto a este, particularmente, a expectativa era que a estratégia de ensino o ajudasse na construção da sua autonomia para uma prática mais segura, já que, a partir da concepção de Damis (2006) acerca das UDs, à medida que docentes decidem, selecionam e organizam as atividades, estão construindo conhecimentos.

Portanto, o delineamento metodológico dessa investigação dialoga com a perspectiva freiriana de que é impossível ensinar sem aprender. Nas palavras do autor,

não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p.259).

Dentro desse formato, a aplicação da UD foi planejada para ocorrer durante dois meses, em 05 (cinco) aulas semanais. Entretanto, a intervenção foi além do tempo previsto para cada semana, em virtude de outras ações, igualmente importantes, realizadas pela escola. Por isso, com o apoio da equipe pedagógica da instituição escolar, aulas de outras disciplinas foram utilizadas para o projeto, a fim de que se pudesse cumprir com o propósito da pesquisa-ação. Para isso, buscou-se o consentimento dos alunos de modo a garantir, dentro do possível, que participassem das atividades e se comprometessem com elas, haja vista a proposta supracitada de serem protagonistas da construção do conhecimento. Também, dinâmicas e jogos foram estratégias atrativas de desenvolvimento intelectual de que a pesquisadora se serviu, realizando, a partir delas, atividades orientadas que abordaram conteúdos estudados e, até mesmo, forneceram um diagnóstico acerca do conhecimento prévio dos alunos.

Os registros gerados e que serviram de base para análise foram: áudios e gravações dos momentos de interação entre os participantes; registros em diários de campo (professor-participante e pesquisadora); interações em momentos de planejamento; diálogos antes, durante ou posteriores às aulas de intervenção; documentos produzidos antes e durante a intervenção (caderno

de planejamento, cópia de cadernos dos alunos e exercícios aplicados na intervenção). Outros dados de análise foram a autobiografia do professor-participante, bem como a composição de uma canção feita por ele, em que há o relato das contribuições da pesquisa para sua prática docente.

2. Gêneros como instrumentos mediadores dos letramentos

Tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social e especialmente devido às escolhas metodológicas para esta investigação, foi relevante a clareza acerca da importância da abordagem textual a partir dos gêneros. De igual modo, o reconhecimento de que seus usos nos diversos contextos sociais estão relacionados a práticas de letramento, conforme conceito de Soares (2009). Um ensino voltado para a utilização da linguagem como interação social é que permitirá à criança construir seus conhecimentos como protagonista de sua aprendizagem.

Sob essa perspectiva, destacam-se duas principais mudanças que devem acontecer no contexto escolar de ensino-aprendizagem, todas elas orientando as práticas para os gêneros textuais, que são as linguagens em funcionamento. Primeiramente, é preciso que o professor abandone a perspectiva do letramento segundo uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma prototípica de texto em detrimento de uma infinidade de outras. É o que acontece quando se considera, a exemplo do que faz equivocadamente Morais (2014), a dissertação escolar como expoente da boa escrita e indicadora da plena capacidade de se lidar com todas as outras situações de uso da língua escrita, as quais, na verdade, pedem diferentes letramentos.

A desvalorização de tantos outros construtos textuais remete ao próprio conceito de letramento e ao modo como este pode orientar as práticas pedagógicas de maneira significativa. Street (2014) concebe as práticas de letramento sob dois enfoques, dentre os quais a escola tem privilegiado o modelo de letramento autônomo, que pode ser medido, avaliado e está focado

nas habilidades individuais de leitura e escrita. De outro modo, é preciso que se considerem as práticas sociais, compreendidas no letramento ideológico.

A esse respeito, Terzi (2006) argumenta acerca da importância de se possibilitar ao aluno a interação mais significativa com a sociedade por meio da escrita, de modo que ele se utilize desta para atender às exigências da própria sociedade. Segundo a autora, “[e]m suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico” (TERZI, 2006, p. 5). Para isso, a escola deve preparar os alunos para que desenvolvam a criticidade, o que acontece ao apresentar os gêneros como representativos das interações sociais e possibilitar o contato com eles para que os alunos leiam e compreendam os textos que circulam em diferentes esferas comunicativas. Essa forma de abordagem requer que se criem meios de levar os alunos a interagirem com textos escritos, a se familiarizarem com eles, envolvendo-os em práticas de leitura e escrita que atendam a um determinado fim.

A possibilidade dessa reconfiguração dos moldes escolares é o que se busca demonstrar com a investigação participativa relatada neste artigo e que justifica a opção metodológica. As ações desenvolvidas no contexto de uma sala de aula visaram ainda a oportunizar, mesmo que de modo incipiente, a formação de professores que provoquem em seus alunos a curiosidade, a inquietação, o desejo da descoberta a partir de um trabalho de leitura e escrita voltado para as práticas de letramento nos diversos contextos sociais, em que os aprendizes interagem com materiais genuínos de leitura e escrita. Dessa forma, utiliza-se a língua em situações concretas de interação, e a escola se configura, de fato, como uma agência de letramento (KLEIMAN, 2007), a maior responsável por propor ações voltadas para a leitura e a escrita como práticas sociais mais significativas, com o compromisso de desenvolver nos estudantes a consciência de que, por meio desses conhecimentos, eles poderão se tornar independentes, autônomos e críticos.

Uma segunda mudança que se faz necessária é, então, que o professor seja capaz de determinar o que é significativo para a comunidade escolar

e relacionar os conteúdos às diferentes práticas de letramento. Desse modo, ao invés de partir do conteúdo para a prática social, é preciso chegar a ele por meio dos textos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) já indicavam essa alteração no tratamento da matéria escolar:

os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Essa foi uma das referências que orientaram a análise linguística dentro da UD. As abordagens dessa natureza aconteceram conforme se fizeram necessárias para a finalidade central de formar produtores de textos genuínos que serviram realmente a propósitos de interlocução. Por exemplo, como um dos gêneros trabalhados foi o conto, em uma das etapas foram explorados os personagens de contos infantis ou de desenhos animados e suas características físicas e psicológicas. Esse conteúdo oportunizou trabalhar as classes morfológicas substantivo e adjetivo. Foram, então, elaboradas atividades em que os alunos fossem levados a investigar essas classes gramaticais em uso, e não fora de seu local de interação, como muito se tem feito quando se apresentam conceitos e classificações das classes gramaticais. Dessa forma, possibilitou-se a construção do conhecimento por meio de situações em que os alunos foram levados a perceber que tudo possui nome (substantivo) e características (adjetivo).

Lamentavelmente, muitas das escolas brasileiras ainda não têm a prática usual de estruturar as abordagens em torno do gênero. Quando o apresentam e analisam, geralmente o fazem desarticuladamente do estudo da gramática e de outras atividades possíveis e igualmente importantes (cf. SILVA, 2005; 2011; 2020a). Leituras compartilhadas, discussões, observações

e análises orais são práticas que pouco aparecem na dinâmica das salas de aula, realidade esta que se fez notória nas vivências da própria intervenção (cf. MAGALHÃES; FERREIRA, 2019). Segundo a pesquisadora, num momento inicial, os alunos estranharam as atividades que não lhes foram apresentadas visando a cópia, por exemplo. Isso os levou a questionarem inicialmente quando teriam aula de Português. Na concepção deles, a produção de texto e as etapas que necessariamente devem anteceder-na nem mesmo constituíam objeto da disciplina Língua Portuguesa. Quando lhes era pedido que lessem algum texto, poucos liam; quando alguém realizava leitura, os demais não prestavam atenção. Ou seja, o grupo já tinha a concepção formada de que aula é para ser copiada, reproduzida, focada em atividades de conteúdos supostamente objetivos e inquestionáveis.

Sendo ainda frequente o ensino da língua portuguesa voltado mais detidamente para a metalinguagem, Antunes (2003) adverte que é pouco provável que se esteja preparando os alunos para o uso da linguagem em suas diversas manifestações. Por isso, valorizando a formação de leitores e escritores competentes nas incontáveis situações sociais, a pesquisa relatada propôs e desenvolveu atividades em que os gêneros se constituíram “formas de vida”, “frames para a ação social”, lugares onde o sentido foi construído, conforme definição de Bazerman (2006, p. 23).

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, orientado por essa perspectiva, deve se refletir também na correção dos textos produzidos pelos alunos. Para que a intervenção do professor, na formação textual e discursiva dos estudantes, seja produtiva, é importante que não se restrinja a aspectos ortográficos e gramaticais, mas que contemple o que se diz e como se diz, sempre se pensando no interlocutor para quem se escreve. A esse respeito, Suassuna e Bezerra (2010) esclarecem que se devem problematizar também questões de natureza discursiva, questionando-se os efeitos de sentido a partir dos usos da linguagem. Assim, segundo as autoras, o professor passa a ser interlocutor dos alunos, fazendo perguntas aos textos motivadas pelos problemas que estes apresentam. A reescrita, que marca uma nova versão

para o texto, será resultado do acionamento tanto de estratégias linguísticas como também discursivas.

Portanto, os gêneros textuais materializam o funcionamento de uma sociedade, constantemente mediado por atividades discursivas. A língua é o instrumento entre os sujeitos da ação social. É preciso, então, envolver os alunos em processos de leitura e escrita dentro e fora da escola, práticas estas que necessitam estar sempre atreladas à função social a que servem as produções.

3. Reconstituição das etapas da UD

Pensou-se a UD como um instrumento que oportunizaria a todos os envolvidos repensar a educação, compreendendo-se que não se trata de transmitir conhecimento, mas de (re)construí-lo. Para esse propósito, no formato do CCMG e de acordo com definições de Silva (2015, p. 1045), foram desenvolvidas atividades a partir de dois gêneros âncoras: o conto (produto intermediário) e o pôster científico ou acadêmico (produto final). Esses são assim denominados por serem os gêneros-chave, que embasaram todo o trabalho realizado e, por isso, tiveram um *status* de “maior relevância na sequência de atividades planejadas” (SILVA, 2015, p.1045). A partir deles, outras atividades foram desencadeadas, orientadas por gêneros satélites (ver figura a seguir). Estes, por sua vez, propiciaram a contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, ampliando o repertório de conhecimento dos alunos sobre a matéria focalizada e direcionando para a culminância na produção final.

A figura mostra os gêneros escolhidos para compor a UD. A definição destes textos não obedeceu a um critério específico (com exceção do conto, previsto no Referencial Pedagógico para o 1º bimestre); foram sendo escolhidos apropriadamente à intenção comunicativa e conforme se mostraram necessários na dinâmica da intervenção. Isso evidencia a flexibilidade necessária e constitutiva do planejamento escolar.

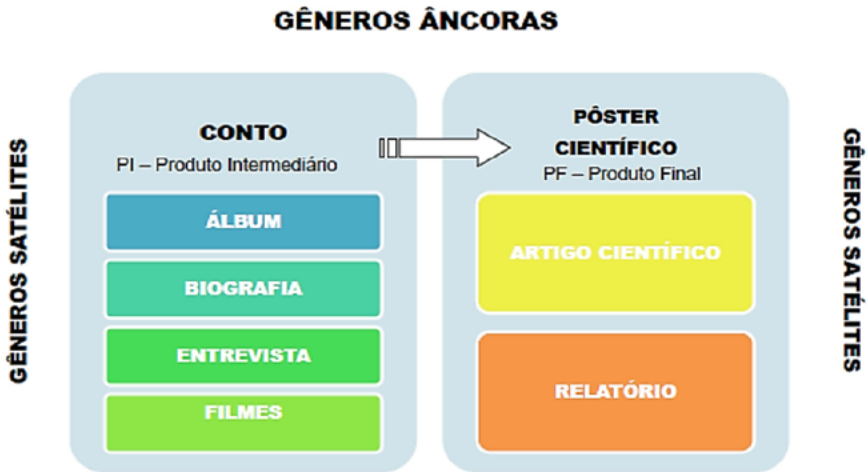


Figura. Gêneros na Unidade Didática

Fonte: Adaptação de Bezerra (2015), Garcia (2015) e Silva (2015).

Para cada um dos gêneros âncoras, foram seguidas as etapas do CCMG, conforme sintetizado nos quadros a seguir (Quadros 1 e 2). Para trabalhar o conto, fez-se a leitura da obra “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, explorando-se a estrutura do gênero trabalhado e suas especificidades. Para que os alunos e o professor-participante tivessem acesso à obra e pudessem fazer a leitura também em momentos extraclasse, foram distribuídas unidades do livro ou cópias do texto. Em sala, realizou-se, de igual modo, a leitura compartilhada e foram propostas atividades de interpretação, em que foram trabalhados aspectos relativos à organização do texto e à linguagem. Também, foram desenvolvidas atividades de análise linguística, tendo-se o texto como base, não como pretexto (conforme já elucidado neste artigo, em seção anterior).

Quadro 1. Circuito visando ao conto como produto intermediário da intervenção

Modelagem	<p>Filmes para introdução temática e abordagem do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero.</p> <p>Questionamentos orais para verificação do que os alunos sabiam sobre contos de fada, realidade e ficção.</p> <p>Abordagem a partir de duas ilustrações da obra para introduzir o contexto do livro a ser trabalhado.</p> <p>Entrevista com adultos da escola a respeito das mesmas ilustrações.</p> <p>Leitura e discussão do livro.</p> <p>Descrição dos personagens quanto às características físicas e psicológicas, a partir da construção de um álbum com as imagens dos personagens e respectivas legendas.</p> <p>Investigação da biografia do autor da obra.</p>
Negociação conjunta de texto	Produção conjunta de uma versão do gênero: resumo da obra lida.
Construção do texto de forma independente	<p>Construção individual de um conto como atividade de culminância de todo um processo de abordagem.</p> <p>Etapa preliminar: idealização e construção de um personagem³.</p> <p>Correção dos textos a partir de critérios predefinidos e específicos para o gênero.</p> <p>Discussão dos principais problemas encontrados nas produções.</p> <p>Reescrita, realizada em sala de aula, individualmente, a partir da digitação dos textos pelos alunos em <i>laptops</i> que lhes foram disponibilizados.</p> <p>Reescrita compartilhada de um dos textos dos alunos, com o consentimento do autor.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

A produção do álbum na etapa de modelagem surgiu como estratégia para dificuldades apresentadas quando se pediu aos alunos que descrevessem os personagens do conto. As gravuras serviram como motivação para que

3 Aspectos orientadores para planejamento do personagem: nome, apelido, data de nascimento (dia, mês e ano), data de óbito (caso seja pertinente), onde nasceu, nome dos pais, onde viveu, coisas que gosta de fazer, coisas que não gosta de fazer, características físicas relevantes, características psicológicas relevantes.

os alunos lessem e compartilhassem o entendimento, além de estimularem a produção das legendas descritivas, contendo as características físicas e psicológicas dos personagens. Além disso, preparou os alunos para a fase de produção independente, visto que uma proposta idealizada para a etapa final era a construção de um personagem que faria parte de uma narrativa elaborada pelos alunos. Também para essa última produção, a investigação da biografia do autor da obra lida foi relevante; sua história de vida serviu como estrutura base para que, posteriormente, se traçasse o perfil biográfico do personagem criado.

Por sua vez, a etapa seguinte da UD teve como gênero âncora o pôster científico ou acadêmico. Tal como aconteceu com a produção do álbum, também nesse segundo circuito o gênero foi definido a partir de uma necessidade que se apresentou: a divulgação dos resultados de uma pesquisa feita pelos alunos. A sequência do trabalho com o conto, com destaque para os personagens e suas características distintivas, encaminhou para um levantamento entre os alunos da escola acerca de seus personagens favoritos. Essa pesquisa requereu estratégia adequada para sua divulgação.

Sendo o pôster um dos recursos de exposição e comunicação da ciência, a produção marca outro tipo de letramento, que se denomina letramento científico. Nesta abordagem investigativa, compreende-se a expressão associadamente com os sentidos dos termos alfabetização e letramento no contexto de ensino da língua portuguesa (cf. SOARES, 2003; 2009). Se alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever e letramento corresponde ao uso social e consciente da leitura e da escrita, alfabetização científica se refere, então, ao conhecimento de termos e procedimentos científicos, sem nenhuma utilização mais crítica destes; por sua vez, a expressão “letramento científico” pressupõe competências e habilidades para interagir sobre práticas e discursos em torno das ciências. Assim, o circuito realizado a partir do pôster focalizou práticas em que foram abordados textos desse domínio social e oportunizou a pesquisa e a investigação como trajetórias para a aprendizagem.

Quadro 2. Circuito visando ao pôster científico como produção final

Modelagem	<p>Produção conjunta de roteiro para entrevista.</p> <p>Realização de entrevista com colegas da escola para conhecer-lhes os personagens favoritos.</p> <p>Organização dos dados coletados, elaboração de gráfico e construção do relatório da pesquisa.</p> <p>Mostra de filmes do personagem eleito para que os alunos lhe identificassem as principais características, bem como de outros personagens secundários que atuavam nos episódios⁴.</p> <p>Visita ao câmpus da Universidade Federal do Tocantins em Araguaína, onde, em sua esfera de produção e circulação, foram explorados pôsteres produzidos por pesquisadores da instituição.</p> <p>Exposição de pôsteres na sala de aula e leitura de outros para identificação da estrutura do gênero (título, localização dos nomes dos autores dos trabalhos e dos professores orientadores, metodologia, resultados, considerações finais, referências bibliográficas) e suas característica constitutivas, o que também fora feito na visita à UFT.</p>
Negociação conjunta de texto	<p>Realização de experiência científica em sala de aula, apropriada à idade dos alunos e ao contexto, cujos resultados serviriam de suporte à produção coletiva.</p> <p>Diagramação e redação conjunta de um pôster, utilizando-se o computador como ferramenta de produção⁵.</p>

continua

-
- 4 Nas discussões para produção final do pôster, o aluno com deficiência intelectual contribuiu com motivação, uma vez que é admirador do personagem eleito. A participação desse aluno evidenciou que, quando existe um projeto baseado no gosto do aprendiz, a colaboração se torna mais prazerosa e possível.
- 5 Destaque para a colaboração específica de um aluno, que desenhou a ilustração da experiência. O desenho foi escaneado e inserido na versão final do *banner*.

Construção do texto de forma independente	<p>Produção individual de um pôster por cada aluno, a partir da pesquisa realizada no contexto da escola, orientada pelos objetivos:</p> <p>a) investigar como os valores sociais apareciam nos personagens da preferência dos alunos; b) conhecer personagens marginalizados pela sociedade brasileira, estabelecendo-se a relação de respeito como valor fundamental para o convívio em sociedade.</p> <p>Correção do texto segundo critérios delineados para o gênero.</p> <p>Reescrita dos textos pelos alunos.</p> <p>Realização da FECIM, Feira de Cientistas Mirins.</p>
---	---

Fonte: elaborado pelos autores.

Como um dos resultados positivos da UD a partir do CCMG, destaca-se a aprendizagem dos alunos quanto à necessidade de planejamento dos textos, bem como da busca de informações que lhes permitam ter conteúdo para escrever. Além disso, a escrita colaborativa contribuiu com a aprendizagem dos alunos ao permitir a eles praticar processos cognitivos importantes e inerentes à etapa de elaboração textual. Particularmente, puderam aprender também com a negociação de conflitos em prol do sentido pretendido. Segundo Guimarães e Dornelles (2016, p.222-223), uma das vantagens da escrita colaborativa está na “negociação, avaliação e tomada de decisões conjuntas, no processo de formação de um sujeito crítico, autônomo e participativo”. Os alunos avaliaram as escolhas feitas, eliminaram informações desnecessárias, acrescentaram dados importantes, argumentaram a favor do seu ponto de vista, sempre visando à finalidade social dos textos.

Quanto à correção dos textos, o foco não recaiu apenas ou principalmente nos aspectos gramaticais, mas na adequação do conteúdo ao interlocutor para ele pensado. Além disso, foi acompanhada de recados dirigidos a cada um dos alunos, uma estratégia proposta por Gonçalves e Bazarim (2013), visando-se a destacar suas potencialidades e a motivá-los à prática da escrita. Como metodologia de abordagem que permitisse contemplar os problemas recorrentes nos textos corrigidos e de modo a fazer com que os alunos compreendessem os apontamentos, cada um dos critérios

de correção foi explicado, bem como o que se esperava encontrar nos textos produzidos, em conformidade com o gênero. Por fim, usando-se o *data show* como recurso didático, alguns textos que não se enquadravam no que havia sido proposto foram apresentados e discutidos, ao mesmo tempo em que se instigou a produção oral de uma narrativa mais adequada.

Quanto à reescrita conjuntamente com os alunos, ela foi potencializada com a interação entre os interlocutores, que puderam realizar escolhas entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua (cf. KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2005). Por isso, compreende-se a abordagem relatada como sendo produzida dentro da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), no sentido explicitado por Garcia (2015, p. 40), tomando-se a linguagem “como um sistema de escolhas léxico-gramaticais motivadas por razões pragmáticas, e [que] é também funcional, tendo em vista que estas escolhas apresentam uma determinada função social dentro da situação interativa instaurada” (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; SILVA, 2014a; 2014b).

As estratégias, assim, foram coerentes com a perspectiva de que os estudantes são agentes do seu conhecimento, o que, dentro do cenário de práticas engessadas que ainda perdura nas escolas, foi uma inovação? lembrando o conceito de Signorini (2007)⁶, apresentado no início deste artigo. Para isso, a intervenção deu impulso à educação pela pesquisa, prática que promoveu reflexões e construção de saberes e cuja realização não é costumeira no Ensino Fundamental. Portanto, as ações promovidas a partir da UD relatada movimentaram a dinâmica das aulas e estimularam mudanças que, espera-se, continuarão a refletir positivamente nos modos de ensinar e de aprender daqueles que, de alguma forma, participaram ou foram testemunhas desta intervenção.

6 Ainda nos termos da autora, “inovação é aqui compreendida como uma categoria de base interpretativa, portanto não-universal e muitos menos transparente ou neutra: inovador é sempre uma qualificação positiva que favorece determinados agentes sociais em detrimento de outros, o que faz com que esteja sempre sujeita a contestação” (SIGNORINI, 2007, p. 9).

4. Contribuição da pesquisa-ação para a formação do professor participante

Uma vez que o conhecimento está por toda parte e cada vez mais disponível aos alunos, não se pode manter as mesmas práticas pedagógicas de décadas atrás; os professores não podem ainda se comportar como detentores e transmissores de conhecimentos supostamente estáveis (TARDIF; LESSARD, 2013). Foi partindo dessa premissa que a proposta investigativa se dedicou a formar um aluno pesquisador, não mais receptor de conhecimentos. Mas, para tanto, também foi necessário intervir primeiramente na formação do professor-colaborador, desestabilizando a comodidade em que ele se encontrava, requerendo-lhe autoria para a instauração de ensino e aprendizagem mais produtivos.

Em sua autobiografia, o professor relatou uma formação limitada e limitante desde as séries iniciais. Ele viveu parte da infância na zona rural e foi privado dos estudos até os 14 anos. A partir dessa idade, cursou a primeira etapa do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas e terminou o restante do ensino básico na modalidade de supletivo. Depois, fez curso técnico em magistério, e a graduação em Pedagogia foi toda realizada por meio de um curso telepresencial. Além disso, realizou uma especialização em instituição privada.

A partir desse histórico, notam-se as inevitáveis dificuldades e inseguranças vivenciadas pelo professor, pois sua formação não lhe ofereceu bases sólidas para que exercesse o magistério com autonomia desejada. A despeito disso, afirmou que nada o impedia de realizar boas aulas e garantiu ter o sonho de ser professor. No entanto, a performance demonstrada em sala de aula desvelou a indispensabilidade de mudanças, com as quais a intervenção relatada, em alguma medida, cooperou.

O professor não era autor de suas aulas, utilizando os planejamentos elaborados por outro profissional, regente de outra turma de 5.º ano. Também apresentava dificuldades para articular os conteúdos e se utilizava de métodos

tradicionais de ensino. Por tudo isso, embora tivesse um conhecimento de mundo abrangente e que contribuísse com os ensinamentos que repassava aos alunos, sofria estigma dos colegas de profissão e era rechaçado devido a suas limitações.

Quanto à produção textual, semanalmente pedia uma produção aos alunos, seguida de correção e reescrita. No entanto, nos textos por ele corrigidos, as principais observações assinaladas eram relativas à adequação linguística. Um dificultador foi, ainda, o fato de não dominar tecnologias, o que também o impedia de planejar as próprias aulas. Por isso, ao longo da intervenção, encontrou-se semanalmente com a pesquisadora e, ao invés de discutirem as atividades realizadas e o alcance ou não dos objetivos, ele era orientado quanto ao uso do computador, já que a máquina facilitaria o que havia sido planejado para a UD. Além disso, durante a realização das atividades da intervenção, embora a proposta inicial fosse que tanto pesquisadora quanto professor compartilhassem as aulas ministradas, ele não se sentia apto a ensinar os conteúdos da UD. Por conseguinte, argumentos como “Eu não conheço a história do livro”, “Eu não assisti ao filme todo”, “Você explica que eu observo” foram recorrentes nas aulas.

Entretanto, em meio a todos esses fatores que poderiam representar obstáculos até mesmo para a realização da intervenção, a humildade em se reconhecer como alguém que precisava aprender emergiu como uma virtude favorável por parte do professor. Sua postura muito contribuiu com a prática realizada e com o seu envolvimento pessoal nas atividades. O momento de interação transcrito no Exemplo 1 apresenta uma das situações em que ele mostrou valorizar o projeto realizado com a turma e reconhecer as contribuições para sua prática.

Exemplo 1

PP: Essa aula aqui é uma riqueza pro resto da vida. Caio⁷, tenha atenção que essa aula vai com você pra o resto de sua vida ((dirige-se à criança criada por ele e que o acompanha por diversos momentos em sala)). É pro resto da vida gente. Isso aqui é um aprendizado tão rico que vocês nem tão pra pensar. (...) Eu acho que foi o maior presente que eu ((Cita o nome completo)), ou ((utiliza-se da forma como é conhecido)), trouxe pra o 5.º ano C, porque fui eu quem trouxe. Ela iria pra sala do professor Êmerson. E eu tava do lado sentado. E pedi... eu quero. Num foi?

P: Foi.

PP: Dentro da minha simplicidade, dentro de um desconhecimento do teor, teor é o âmago, é o centro, é a coisa, como diz a Ana. Entendeu? Dentro... ((Alunos conversando)) Psiu, eu ouvi a conversa e disse: nossa! pros meus alunos é um prato cheio! Vou levar esse presente e eu trouxe esse presente. Essa fonte de conhecimento da língua portuguesa.

Trecho de fala

Nota: PP = professor participante; P = pesquisadora

Apesar das dificuldades, no decorrer das aulas, foram perceptíveis algumas mudanças na prática do professor. Como ilustração mais direta desse fato, no Exemplo 2, ele mesmo relata os ganhos de uma aula de produção coletiva, o que muito se diferenciava de sua prática até então. Geralmente, ele não trabalhava com os alunos os estágios de modelagem ou negociação conjunta; pedia as produções independentes, sem munir os estudantes de conhecimento a respeito do tema e do gênero e, também, sem mostrar a eles a necessidade de planejamento para que o texto atendesse ao propósito devido.

7 Cf. nota 1.

Exemplo 2

PP: Meninos, presta atenção. Gustavo, levanta a cabeça. Gente, é muito importante esse momento pra vocês. A professora está ensinando como você produzir um texto de qualidade, um texto enxuto, como a gente fala, um texto enxuto, entendeu? Sem palavra faltando... sem palavra sobrando... porque quando a gente escreve o menino ele foi... pra que ele se já tem o menino? Já falou, já apontou lá o sujeito, então não precisa outro pra ... entendeu? Pra explicar pro leitor... então, ela tá enxugando o texto, vai ficar chique. Aprenda, aprenda! Vocês se lembram quando eu fiz no quadro aqui aquele... que nós criamos... aquele... poemazinho⁸?

ALUNOS: Sim.

PP: O lugar onde vivo. Eu num enxuguei ele assim? Nós fomos fazendo e depois fomos matando as palavras que não servia, tirando e jogando fora. É como se cata um arroz pra comer... num tira as escolhas? Joga fora, fica só o arroz limpim. É isso aí... gente.

Excerto de aula

Nota: PP = professor participante

Os momentos em que se observou o professor à frente da turma, conduzindo as atividades, foram evidências inequívocas quanto à contribuição das ações para a sua formação. Somente nessas situações se percebia o que era apreendido com as aulas ministradas pela pesquisadora, pois, quando questionado diretamente a respeito, sempre respondia de modo pouco preciso: “Bom. Eu tô aprendendo”.

Diante da dificuldade de ser mais específico quanto às contribuições do trabalho realizado para a sua própria formação, a música foi uma estratégia pensada para que ele melhor se expressasse. De fato, em alguns momentos, o que se via no profissional era um cantor atuando como professor, não o contrário (ver Exemplo 3). Houve ocasiões em que a pesquisadora o presenciou com os alunos compondo letras relacionadas aos conteúdos estudados, a eventos ou a datas comemorativas. Ficava claro que, apesar do grande talento,

8 O professor se referiu a uma aula de produção de poemas por ocasião das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Durante a intervenção, aulas foram utilizadas para realização de oficinas com essa finalidade.

o professor demonstrava dificuldade para utilizá-lo em sala de aula. Segundo ele, a intervenção também lhe ensinou como trabalhar com a música no contexto escolar, conforme ele revela no excerto seguinte.

Exemplo 3

PP: Ah, uma coisa que eu quero te...te... falar... eu canto, componho, e tal... e na sala de aula eu não sabia desenvolver um trabalho com uma música, com esse trabalho aí eu já sei como trabalhar uma música.

P: É mesmo, XXXXX? Maravilha!

PP: Não é verdade?

P: Eu vi aquele dia tu dando aula do...do...do... lugar onde eu vivo aí eu percebi que tu já consegui ter a noção de como trabalhar sem..

PP: É... eu consegui aprender como trabalhar música com eles.

P: Aí ó, o quê que você precisa fazer quando for trabalhar com um gênero qualquer, no caso teu, a música. É não trabalhar tudo em uma única aula. É fazer as etapas... Fazer o passo-a-passo.

Excerto de aula

Nota: PP = professor participante; P = pesquisadora.

O professor não produziu notas de campo sobre a experiência de pesquisa vivenciada, conforme solicitado pela pesquisadora, mas a surpreendeu com as próprias impressões na letra da canção reproduzida, gênero textual que possibilitou expressão da voz do professor de forma produtiva. A produção da música foi uma sugestão expressa pela pesquisadora, diante da resistência para produzir notas de campo. O resultado foi a composição intitulada “Canto Literário”, cuja letra consiste no Exemplo 4.

Exemplo 4

1. Ei, vou lhe contar
 2. De uma pesquisa realizada
 3. Pro mestrado da Aylizara, na UFT
 4. Realidade e ficção se misturaram
 5. Gramática e ortografia acompanharam
 6. Fantasias, mistérios, muita imaginação
 7. Leitura, escrita e interpretação
 8. Não demorou a linda produção (2x)
 9. Os personagens chegaram
 10. Foram todos trabalhados
 11. Os que não compareceram
 12. Os alunos inventaram
 13. Adjetivos, substantivos,
 14. A bola da vez
 15. Ciências se fez presente nas aulas de Português (2x)
 16. Laptops usados
 17. Textos foram criados
 18. Aulas diferenciadas
 19. Também foram exploradas
 20. Álbuns, contos e aventuras
 21. Banners confeccionados
 22. O que era literário
 23. Pra ciência foi transportado
 24. Bingos, filmes e canções
 25. Diversão pra garotada
 26. Diante de tanta pesquisa
 27. Descobrimos que a língua
 28. É algo pra ser estudada.
- Autor: Tony Duarte (Pseudônimo)

Letra de música

A música revela a trajetória da intervenção e a compreensão do professor quanto ao que foi executado: a modelagem dos conhecimentos dos alunos a respeito da diferença entre ficção e realidade (verso 4); a modelagem

texto, interligada ao contexto (verso 5); a assimilação da necessidade de um trabalho prévio, realizado em etapas, até que se chegue à produção (versos 7 e 8); o elemento lúdico como estratégia para motivar a participação dos alunos e a construção do conhecimento (versos 24 e 25). Até mesmo o caráter indisciplinar da pesquisa é reconhecido na música (verso 15), quando se remete aos momentos em que foi realizado o experimento em sala de aula para orientar a produção conjunta do pôster científico. Do verso 18 ao 23, é possível perceber a contribuição do letramento científico para a inovação das aulas, o qual possibilitou o estudo da língua em situações de investigação, conforme reiteram os últimos versos da música (de 26 a 28). Enfim, a partir da composição, o professor mostrou que percebeu a interligação dos eixos de ensino e o modo como a gramática deixou de ser o foco das aulas de língua portuguesa, enquanto a função comunicativa da língua ganhou relevância, juntamente com a perspectiva de uma língua que é viva e dinâmica.

A partir da experiência de intervenção relatada e das evidências de sua contribuição para a formação desse professor e de outros que, indiretamente, possam ter sido afetados por ela, percebe-se o quão relevante é a interação entre universidade e escola. Ela é fundamental para o aperfeiçoamento profissional dos docentes envolvidos, tanto para quem realiza a pesquisa quanto para aqueles que com ela colaboram. Ademais, essa parceria amplia as possibilidades de aprendizagem significativa por parte estudantes (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

Considerações finais

A pesquisa-ação relatada neste artigo oportunizou interações colaborativas e produtivas entre a academia e o contexto escolar, contribuindo com as pesquisas realizadas no campo de estudos da LA. As ações desenvolvidas cooperaram para que todos os envolvidos vivessem a real possibilidade de se produzir conhecimento e de apresentá-lo por meio de uma abordagem mediada pelos gêneros textuais. Para isso, o trabalho articulou

letramento escolar (à medida que se dedicou a conteúdos de leitura e escrita), competência escritora (quando promoveu a elaboração de textos de diferentes gêneros com autonomia), letramento linguístico (cf. HALLIDAY, 1996; HASAN, 1996, visto que permitiu o contato com a língua em funcionamento e apresentou o estudo gramatical contextualizado) e letramento científico (quando valorizou a pesquisa e dialogou com as formas produção e comunicação de conhecimento no contexto das ciências).

A intervenção foi ousada e inovadora, por ter oportunizado mudanças nos hábitos escolares e desafiado os moldes tradicionais de ensino. Os planos de ação incidiram especialmente na transformação da prática docente, por meio da qual se possibilitam aprendizagens significativas, colocando-se o aprendiz como sujeito ativo em todo o processo.

Espera-se que este trabalho possa ainda contribuir com o repensar constante da prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, oferecendo subsídios para um ensino que seja crítico e criativo. Além disso, a expectativa é que sejam lançados novos olhares para o professor que se deseja nas salas de aula: um educador pesquisador (DEMO, 2006; SILVA, 2014b; 2019a; 2020b), já que é preciso que ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento para que seus alunos possam também desenvolver as habilidades de autoria e autonomia.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida à primeira autora deste artigo. Agradecemos ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (Processo nº 304186/2019-8), concedida ao segundo autor deste artigo. Os referidos financiamentos contribuíram diretamente para a produção da pesquisa científica aqui compartilhada.

Referências

- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. 184 p.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- BEZERRA, S. O. X. **Letramentos orientados por circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de língua portuguesa**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 87 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Edited by B. Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, 1993. 296 p.
- DAMIS, O. T. Unidade Didática: Uma técnica para a organização do Ensino e da Aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 105-136.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 121 p.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-18.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9 (1987), n. 1, p. 5-45, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** [online], [s.l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e análise linguística**: Percursos de professoras. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 268 p.

GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. O processo de construção de um webjornal laboratório: a reescrita colaborativa em foco. In: GONÇALVES, A.V; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). **Ensino de Língua para a Contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 215-252.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London/New York: Longman, 1996. p. 339-376.

_____. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2014. 786 p.

HASAN, R. Literacy, Every Talk and Society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. London/New York: Longman, 1996. p. 377-424.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005. 168 p.

KOCH, I. V.; MARCUSHI, L. A. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **Delta – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, SP, v. 14, n. spe, p. 169-190, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. 300 p.

MORAIS, J. **Alfabetizar para democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014. 184 p.

MOREIRA, R. A. S. S. Repensando a (re)escrita de textos: leitura e produção textual na Universidade de Brasília. **Linguagem**, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19247515-Repensando-a-re-escrita-de-textos-leitura-e-producao-textual-na-universidade-de-brasilia.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa** [online], [São Paulo, SP], v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

REIS, A. P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguaense**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 07-15.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação como via para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. **Revista Portuguesa de Educação**, [Braga, Portugal], v. 18, n.2, p. 215-239, 2005. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872005000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações*, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1354/1026>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/6Qp85pStVhsWwDkXDhsXrWf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011. 112 p.

_____. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA - ALFAL, 17., 2014, João Pessoa. *Estudos Linguísticos e Filológicos*, João Pessoa: Idéia, 2014a. p. 1991-2003.

_____. Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014b. 138 p.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/4HSFLfTXJHm4GjyTPrttssz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Construção de práticas de pesquisa no mestrado profissional em letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes, 2019. p. 25-57.

_____. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020a. 141 p.

_____. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, set./dez. 2020b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/N43FsTqYkyBZTvnj6nS5Mdf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016. 270 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 202 p

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2466/2419>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 320 p.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. [2006]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17084930-A-construcao-do-curriculo-nos-cursos-de-letramento-de-jovens-e-adultos-nao-escolarizados.html>. Acesso em: 27/03/2020

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p.

A polêmica e o *ethos* discursivo sob uma perspectiva linguístico-discursiva

Polemics and discursive ethos from a linguistic-discursive perspective

Eduardo Paré Glück*
Sabrina Vier**

RESUMO

A polêmica está presente em debates e discussões na Internet, especialmente quando a questão é política. Compreender como um texto de cunho político-social envolvendo um tópico polêmico e de destaque é desenvolvido se faz mister nos dias atuais. Assim, objetivou-se verificar a natureza polêmica e o *ethos* discursivo do enunciador de um artigo de opinião publicado na Folha de São Paulo. Maingueneau (2002; 2008), para tratar do *ethos* discursivo, e Amossy (2008; 2017a), a fim de verificar as marcas da polêmica discursiva, são os referenciais basilares. Os resultados evidenciam um texto de natureza polêmica que carrega um *ethos* discursivo que se releva enunciativamente por meio da ironia, da negação e do manejo do outro. Conclui-se que, embora a Folha de São Paulo se caracterize como um jornal apartidário, é possível revelar o *ethos* discursivo do enunciador, bem como a natureza polêmica, a partir de marcas linguístico-discursivas contidas no texto.

Palavras-chave: Polêmica Discursiva. *Ethos* Discursivo. Mídia Digital.

Recebido em 25 de maio de 2020.

Aceito em 20 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.423>

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, eduardogluck@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-5032-9582>

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sabrinavier@unisisinos.br,
<https://orcid.org/0000-0001-6131-7720>

ABSTRACT

Polemics can be found in many debates and discussions on the Internet, especially when the topic in question involves politics. To understand how a politico-social text involving a polemics and a prominent topic is developed is necessary nowadays. Thus, this study aims to verify the nature and the discursive ethos of the speaker of an opinion article published on Folha de São Paulo. Maingueneau (2002; 2008), to address the discursive ethos, and Amossy (2008; 2017a), in order to verify the marks of the discursive polemics, are the basic references. The results show a polemics text that carries a discursive ethos that is enunciatively revealed by means of irony, negation and the handling of the other. It is concluded that, although Folha de São Paulo is characterized as a non-partisan newspaper, it is possible to reveal the enunciator's discursive ethos, as well as the controversial nature, from linguistic-discursive marks contained in the text.

Keywords: Discursive Polemics; discursive Ethos; digital Media.

Introdução

A Internet tem sido reconhecida como palco de democracia e de participação cidadã (AMOSSY, 2017a), um espaço virtual de livre acesso que expõe a todos a um mundo no qual as informações e o conhecimento estão a um clique de distância. Dentro desse universo rico, diversificado e culturalmente complexo, o compartilhamento de experiências, opiniões, crenças e valores é uma constante, colocando em cena um tipo de argumentação bastante presente nesse contexto: a polêmica. Quando pensamos em polêmica, referimo-nos a um debate de opiniões antagônicas que giram "[...] em torno de uma questão da atualidade, de interesse público que comporta os anseios da sociedade mais ou menos importantes numa dada cultura." (AMOSSY, 2017a, p. 49).

Sempre que enunciamos acerca de um determinado tema ou acontecimento, emitimos uma opinião, seja positiva, seja negativa. Essa opinião, polêmica ou não, indica ao nosso coenunciador o modo como nos construímos discursivamente. Revelamos, assim, o que Maingueneau (2002; 2008) denomina de *ethos discursivo* - exibimos nossa personalidade enquanto

enunciadores, ou seja, evidenciamos nosso comportamento, nosso *tom* e nosso modo de nos mover no espaço social, além de nossa intencionalidade de fala. Nesse caso, por exemplo, pode-se citar a persuasão e a informação.

Considerando o cenário exposto, esta investigação apresenta um estudo linguístico-discursivo de um artigo de opinião com o objetivo de problematizar como Gregório Duvivier aborda um tema político-social polêmico em um texto publicado na *Folha de São Paulo*, site de notícias com maior audiência no Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020), verificando a natureza polêmica e o *ethos* discursivo do enunciador. Para tanto, evocaremos Amossy (2017a, 2017b) a fim de abordar a polêmica discursiva e Maingueneau (2002; 2008) para tratar do *ethos* discursivo daquele que enuncia. Em seguida, analisaremos o artigo de opinião à luz dos postulados aqui evocados. Por fim, apresentaremos as conclusões decorrentes dos resultados alcançados, bem como algumas considerações acerca de possíveis contribuições oferecidas ao conjunto de investigações sobre a polêmica discursiva e o *ethos* discursivo.

1. A polêmica discursiva

A polêmica é intrínseca na sociedade contemporânea, fazendo-se presente, especialmente, nas mídias sociais. Essa forma de expressão discursiva, ou como define Amossy (2017a), fenômeno verbal, exerce um papel na esfera pública - contemporânea e democrática - e se apresenta por meio de debates sobre temáticas da atualidade que se vinculam a interesses públicos. Ademais, a teórica postula que a polêmica discursiva é uma forma de discurso vista com desprezo, pois carrega excessos em seu formato, tais como violência e paixão (cf. ARISTÓTELES, 1998), palavras desmedidas, ou, como coloca Micheli (2010), emoções. Partindo dessa definição, Amossy (2017a) apresenta três critérios que definem a polêmica: a dicotomização de teses, a polarização social e a desqualificação do adversário.

Amossy (2017a) afirma que a polêmica é construída no nível discursivo e argumentativo, sendo fortemente dialógica; portanto, modela a argumentação de tal modo que cria uma retórica do dissenso, ou seja, a dicotomização de teses: as emoções são responsáveis pela criação das teses, que são dicotômicas e antagônicas - “[...] duas opções antitéticas [que] se excluem mutuamente.” (AMOSSY, 2017b, p. 53). Para Micheli (2010), as emoções têm um papel fundamental na materialização da argumentação polêmica, pois envolvem tanto o objetivo de um objeto, como uma estimativa de X para Y, por exemplo, quanto uma causa - a decepção de X por causa de Z; além disso, funcionam como um processo para avaliar objeto ou causa (cf. AMOSSY, 2006; MICHELI, 2010). Micheli (2010, p. 16) defende, então, que as emoções são essenciais aos debates sociais visto que são capazes de criar divergências entre os indivíduos.

No que tange à polarização social, a teórica evoca King e Floyd (1971 apud AMOSSY, 2017b) para definir esse critério como um processo pelo qual o polemista tem um público diversificado que se contrasta e mutuamente se exclui, reagrupa-se em dois ou mais conjuntos, e compartilha valores e concepções que considera fundamentais. De acordo com a teórica, a polarização não leva apenas a esse tipo de movimento, mas também auxilia na consolidação da identidade de um grupo e resulta no reconhecimento do adversário a ser combatido e desacreditado; daí a desqualificação do adversário (AMOSSY, 2017b), terceiro critério que define a polêmica.

Além disso, dentro da polêmica discursiva, há um conjunto de procedimentos discursivos e retóricos que exercem um papel fundamental na classificação desse tipo de argumentação: a negação, os jogos sistemáticos de oposição, a marcação axiológica, reformulação, os manejos do discurso do outro, a ironia, a hipérbole e os argumentos falaciosos, tais como o *ad hominem*. O quadro a seguir resume tais categorias.

Quadro 1. Conjunto de procedimentos discursivos e retóricos

Negação	Quando o locutor se nega ou nega o discurso/dados do outro por meio de sua opinião.
Jogos de Oposição	Quando há oposições de bem e/ou de mal; polarizações.
Reformulações	Quando o locutor se recontextualiza.
Manejo do Discurso do Outro	Quando o locutor utiliza o discurso relatado do outro; manipulação.
Ironia	Quando o enunciado vem de encontro à enunciação.
Hipérbole	Quando há exageros de expressão.
Marcação Axiológica	Quando há uma hierarquia de valores; senso de justiça.
Falácia	Quando há inverdades no discurso do outro; ideias enganosas, erradas.

Fonte: Amossy (2017b).

Os procedimentos discursivos e retóricos propostos por Amossy (2017b) nos ajudam a investigar como o enunciador se marca no texto, uma vez que, segundo Cabral e Lima (2016, p. 4), “O discurso polêmico precisa estar marcado linguisticamente, por meio de estratégias linguísticas que permitem anular o discurso do outro.”. Nesse cenário, podemos dizer que a polêmica recorre a um conjunto de procedimentos discursivos e retóricos, a fim de desqualificar o discurso do outro (AMOSSY, 2017a), e a Internet também é compreendida como um palco para o uso desses procedimentos.

Amossy (2017b, p. 173) afirma que "as interações pelo computador são apontadas por alguns como lugar de livre curso de uma violência desenfreada e perigosa, enquanto outros reconhecem nela um instrumento de participação cidadã e de democratização". E, desse modo, “se admitirmos que as emoções envolvem ‘diferenças de ideias e crenças’, nas quais os polemistas baseiam suas teses, podemos pensar que elas não escapam à influência do

debate [...]; as emoções, às vezes, serão submetidas a processos de refutação ou justificação¹." (AMOSSY, 2017b, p. 52-53, tradução nossa).

Dessa forma, considerada a polêmica como modalidade argumentativa, “que cumpre certas funções sociais e tem um funcionamento sociodiscursivo” (BARONAS; COSTA, 2019, p. 3), e as emoções como fundamentais na materialização da argumentação polêmica (MICHELI, 2010), seguimos pelo estudo da natureza polêmica e da personalidade do *eu* enunciador – chamado de *ethos* discursivo – no escopo da Internet.

2. O *ethos* e a polêmica

A polêmica discursiva está presente na sociedade, principalmente quando se trata de assuntos em que há, no mínimo, dois pontos de vista. No que diz respeito aos estudos linguístico-discursivos sobre a polêmica e como o *eu* enquanto enunciador se revela em seu discurso,

[...] Maingueneau afirma que o caráter constitutivo da relação entre os discursos faz emergir uma interação polêmica entre os sujeitos, entre os discursos, como um processo de interincompreensão regrada pelas condições de possibilidade das diversas posições enunciativas (KOMESU, 2008, p. 57-58).

Nesse sentido, como o *eu* enuncia, há condições e restrições em seu discurso, considerando que este está sempre em interação com o outro. Por isso, ao realizar tal ação, há eventuais cálculos feitos que expõem como o *eu* que enuncia se revela enunciativamente.

O locutor pressupõe o outro, e, ao construir o seu discurso na interação, implica a coconstrução do interlocutor. Na polêmica, isso pode ocorrer tanto para um consenso entre esses sujeitos enunciadorees quanto

1 Texto original: “[...] Si on admet que les émotions impliquent des “différences d’idées et de croyances”, on peut penser qu’elles n’échappent pas à l’emprise du débat [...]; les émotions se verront parfois soumises à des processus de réfutation ou de justification.

para um dissenso. Para se revelar esse *ethos* discursivo, Maingueneau (2008) salienta que é fundamental ter em mente que

[...] o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse *tom* permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, efetivamente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito (MAINGUENEAU, 2008 p. 98).

Dessa forma, é fundamental analisar como o fiador do texto, o locutor, se manifesta e se revela por meio de sua fala, pois, para Maingueneau (2002, p. 99), não se pode dissociar a “[...] argumentação dos conteúdos e a legitimação da cena de fala”. Além disso, é fundamental que se considere o que Maingueneau (2002, p. 99) chama de *incorporação*: “a ação do *ethos* sobre o co-enunciador”, bem como “a maneira como o intérprete – audiência ou leitor – se apropria desse *ethos*.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 8). Dito de outro modo, é o efeito que aquele que escreve causa – ou pretende causar – sobre aquele que lê, sobre aquele a quem ele se destina (in)diretamente, ou, até mesmo, a maneira como o coenunciador se apossa do texto lido.

Em linhas gerais, o *ethos* não é, então, puramente linguageiro e interno ao discurso (AMOSSY, 2008). Ou seja, este não se restringe apenas às questões textuais, mas também às questões que envolvem problemas de uma comunidade e externas ao texto.

Dito isso, na sequência, propomo-nos a exibir os resultados obtidos no estudo do artigo de opinião em análise, tecendo comentários analíticos acerca das ocorrências da natureza polêmica e do *ethos* discursivo do enunciador.

3. “Supérfluo e indispensável”: um olhar linguístico-discursivo

O artigo de opinião em análise, intitulado “Supérfluo e indispensável”, foi veiculado na *Folha de São Paulo* em 28 em maio de

2018. De autoria do jornalista Gregorio Duvivier, ator e escritor, famoso por sua criticidade e posicionamento político de esquerda, o texto escolhido para a análise trata da polêmica que envolve a greve dos caminhoneiros, ocorrida no início do ano de 2018.

Tendo seu nicho voltado a um público de alto padrão de renda e de escolaridade e idade média de 40,3 anos, a *Folha de São Paulo* conta com seções que abrangem os mais diversos tópicos, que vão de turismo, ciência e saúde, até política e assuntos gerais (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Desse modo, por ter relevância e credibilidade em nível nacional e se descrever como um jornal “calcado nos princípios editoriais do Projeto Folha: pluralismo, apartidarismo, jornalismo crítico e independência” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020), esse veículo de comunicação foi escolhido como suporte para o artigo de opinião em análise.

Para melhor retomada dos trechos em estudo, os segmentos foram enumerados.

(1) *Supérfluo e indispensável*

(2) Tava aqui pensando que não entendo nada de caminhão nem de combustível.

(3) Desculpa, não tava prestando atenção. (4) Tava aqui pensando em como seria lindo o metrô do Rio. (5) Já pensei onde ficaria cada estação. (6) Precisaria de sete linhas, não mais do que isso. (7) E os bondes, também. (8) Não to falando de VLT, mas de bonde mesmo. (9) Subindo e descendo o morro. (10) Outro dia sonhei com a estação Cosme Velho. (11) Acho que ficar adulto é substituir pornografia por linhas ferroviárias.

(12) Desculpa, não tava prestando atenção. (13) Tava aqui relativizando mentalmente a criminalização de uma palavra por motivos etimológicos. (14) Proibiram mulata porque vem de mula. (15) A etimologia não deveria ser o bastante pra banir palavras. (16) A palavra "baunilha" tem a mesma origem que "vagina", porque ambas têm um formato parecido. (17) A palavra rapaz vem de "rapina" e significa originalmente "ladrão". (18) A palavra não tem carga genética. (19) Ela é o que a gente quiser que ela seja.

(20) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que hoje em dia todo o mundo tem barba. (21) Olha à sua volta. (22) Barba, barba, a não ser que você esteja num culto ou no Exército. (23) Na minha infância, todo barbudo era um outsider. (24) Só tinham barba os mendigos e o Enéas. (25) O próprio Lula nunca disse que era de esquerda. (26) Talvez fosse a barba que desse a impressão. (27) Será que soltam ele se ele tirar a barba? (28) Será que percebem finalmente que a discordância era estética, e não ética?

(29) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que ator não pode fazer greve. (30) Ninguém se importaria com a nossa greve. (31) Imagina se todos nós abandonássemos o teatro, em protesto contra o abandono do teatro. (32) Não faria sentido. (33) Às vezes tem um louco que propõe: "Vamos interromper todos os espetáculos em cartaz pra que eles percebam que sem cultura eles não vivem!". (34) Só que vivem, sim. (35) Sem cultura "eles" vivem a mesma vida que estavam vivendo antes. (36) A ausência da nossa profissão não mata ninguém. (37) A presença torna a vida de poucos um pouquinho melhor. (38) Mas só.

(39) Desculpa, não tava prestando atenção, tava pensando que é triste isso de ser supérfluo. (40) Ao mesmo tempo, tudo o que faz a vida valer a pena é supérfluo. (41) O gosto da comida, o sexo, o futebol. (42) Que bom ser supérfluo. (43) Tudo o que é indispensável, em contrapartida, é um saco.

(44) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que eu não entendo nada de caminhão, e menos ainda de combustível, e menos ainda de PIS e Cofins, e lembrei do Pessoa, "não entendo nada, nunca entenderei nada, à parte isso, apoio em mim todas as greves do mundo". (DUVIVIER, 2018).

No segmento 1, o título do texto, há uma antítese: “*supérfluo e indispensável*”- uma das categorias linguísticas apresentadas por Amossy (2008). O vocábulo “supérfluo” está para aquilo que não é necessário, e “indispensável”, para aquilo que é imprescindível: o que é indispensável não é, pois, supérfluo, mas o oposto disso. Ao intitular seu texto dessa forma, o enunciador parece convidar o coenunciador a um diálogo, suscitado por essa antítese.

O texto inicia por uma marca de informalidade: “Tava”, que retorna em diferentes momentos do artigo de opinião - segmentos 3, 4, 12, 13, 20, 29, 39 e 44. Essa marca de informalidade, da forma como a lemos, também coloca em cena esse *tom* de diálogo do texto. Ademais, essa informalidade comparece junto ao advérbio “aqui”, lugar de enunciação do locutor. Por meio desse advérbio, também podemos instituir o lugar do interlocutor, que não está no “aqui” do enunciador. Além disso, muitas vezes, a construção “Tava aqui pensando” significa o início de uma linha de raciocínio sobre algo - principalmente quando conversamos com alguém.

A partir do segmento 2, “tava” comparece por meio de dois pontos da argumentação empreendida: uma negação – “não tava prestando atenção” – e uma afirmação – “Tava aqui relativizando” e “Tava aqui pensando”:

(2) Tava aqui pensando que não entendo nada de caminhão nem de combustível.

(3) Desculpa, não tava prestando atenção. (4) Tava aqui pensando em como seria lindo o metrô do Rio. [...]

(12) Desculpa, não tava prestando atenção. (13) Tava aqui relativizando mentalmente a criminalização de uma palavra por motivos etimológicos. [...]

(20) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que hoje em dia todo o mundo tem barba. [...]

(29) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que ator não pode fazer greve. [...]

(39) Desculpa, não tava prestando atenção, tava pensando que é triste isso de ser supérfluo. [...]

(44) Desculpa, não tava prestando atenção, tava aqui pensando que eu não entendo nada de caminhão, e menos ainda de combustível, e menos ainda de PIS e Cofins, e lembrei do Pessoa, "não entendo nada, nunca entenderei nada, à parte isso, apoio em mim todas as greves do mundo". (DUVIVIER, 2018).

No segmento 2, o locutor afirma que estava pensando que não entende de caminhão e de combustível. Em seguida, nos segmentos 3, 12, 20, 29, 39 e 44, desculpa-se por não estar prestando atenção em algo – como, muitas vezes, fazemos em um diálogo.

Essa desculpa, nos segmentos 3 e 12, é colocada em uma frase apenas: “Desculpa, não tava prestando atenção”, seguida de uma justificativa: a primeira, por estar pensando no metrô; a segunda, em etimologia. Essas duas justificativas trazem desejos do locutor: contar com sete linhas de metrô, ao contrário das três que existem no Rio de Janeiro, e com a compreensão das pessoas de que o sentido das palavras não está dado *a priori*, mas no aqui e agora da enunciação.

Diferentemente dos segmentos 3 e 12, em 20, 29, 39 e 44, as justificativas aparecem na mesma frase em que o locutor se desculpa. Da forma como lemos, essas justificativas aparecem de outra maneira: a barba de Lula e o fato de atores não poderem fazer greve encaminham o leitor ao “ser supérfluo” presente no segmento 39. Em um primeiro momento, ter ou não barba pode ser considerado supérfluo. Da mesma forma, o teatro pode ser considerado supérfluo – mas é “triste ser supérfluo. Ao mesmo tempo, tudo o que faz a vida valer a pena é supérfluo” (segmento 40). Nesse momento, o locutor exemplifica com “o gosto da comida, o sexo, o futebol” (segmento 41). Ora, comida é item indispensável para nossa sobrevivência – alguns dirão que sexo e futebol também. No entanto, o locutor encerra o parágrafo, após dizer que o supérfluo é bom, afirmando que “o indispensável, em contrapartida, é um saco” (segmento 43). Parece-nos, aqui, que essa construção evoca a antítese presente no título.

Além disso, as justificativas – o metrô do Rio, a etimologia das palavras, a barba, a greve dos atores – aparecem junto a “Tava aqui pensando em”, ou seja, funcionam como complemento do verbo “pensar”. Da mesma forma, no segmento 2, no início do texto, o complemento é “não entendo nada de caminhão”, que retorna no final do texto, no segmento 44, junto a “e menos ainda de combustível, menos ainda de PIS e Confins”.

A partir desse retorno, o locutor parafraseia o poeta Fernando Pessoa para dizer que, mesmo não entendendo nada, apoia todas as greves. Tendo em vista que a greve dos atores, vivência artística considerada supérflua, é citada pelo locutor, podemos pensar que os caminhoneiros, supérfluo para alguns, mostraram-se, nesse momento de greve, indispensáveis. Seriam, então, as sete linhas do metrô, o sentido no aqui e agora, a ética de Lula e o teatro igualmente indispensáveis?

A partir dessa análise, percebe-se o uso da *negação* e da *ironia* como estratégias constantes do enunciador para construir sua argumentação. O enunciador se revela irônico justamente para afirmar o contrário do que diz; ou seja, ao mesmo tempo em que se desculpa, por não prestar atenção em algo ou alguém, constrói uma argumentação em defesa de seu ponto de vista, opondo-se a outro posicionamento. Além disso, a reiteração feita pelo enunciador nesses períodos tem efeito de intensificar sua crítica, começando os períodos supraditos da mesma forma, a fim de expressar, ironicamente, que é um desentendido das questões sociais brasileiras.

Ademais, no primeiro parágrafo, nos segmentos 10 e 11, o enunciador usa a *ironia* para pontuar o que muitos pensam sobre a fase adulta: “outro dia sonhei com a estação Cosme Velho” e “acho que ficar adulto é substituir pornografia por linhas ferroviárias”. Nesses períodos, ele é irônico ao utilizar “substituir pornografia por linhas rodoviárias” para fazer referência, possivelmente, às tentativas de pedidos de novas licitações dos metrôs do Rio de Janeiro feitas pelo Ministério Público. Há uma comparação aqui: por meio da pornografia, um sonho adolescente; por meio da estação Cosme Velho, um sonho adulto. A ironia se dá na medida em que tanto a pornografia quanto a estação Cosme Velho se colocarem no eixo do sonho, mas um sonho pervertido.

A *negação* está presente no texto como um todo, desde o ato de não estar prestando atenção em algo ou alguém até a presença constante de críticas àqueles que acreditam que, para apoiar a greve ou falar sobre ela, é necessário ser um caminhoneiro; logo, um cidadão engajado politicamente e interessado nas questões trabalhistas não tem voz nesse assunto.

Há, também, a presença da *negação* no segmento 25, no terceiro parágrafo, quando o locutor diz que “o próprio Lula nunca disse que era esquerdista”: mas há aqueles que afirmam que ele é esquerdista possivelmente pelo fato de se encaixar no estereótipo “barbudo e trabalhador”. A barba, então, seria o motivo da prisão de Lula, ao que o enunciador, ironicamente, se pergunta: “Será que soltam ele se ele tirar a barba?” (segmento 27). O enunciador chama atenção, mais uma vez por meio da ironia, que a desavença era estética – a barba – e não ética – o que deveria embasar nossos posicionamentos políticos.

Além disso, no segmento 33, há a utilização do recurso *manejo do discurso falado*, outra categoria argumentativa apresentada por Amossy (2008). Essa categoria é revelada quando o enunciador se expressa por meio da seguinte sentença: “vamos interromper todos os espetáculos em cartaz para que eles percebam que sem cultura eles não vivem!”. Aqui, através desse discurso relatado do outro, marcado pelo uso das aspas, o enunciador coloca que há pessoas que fazem manifestações em prol daquilo que acreditam, mas que estas, possivelmente, não resolveriam o problema do país. Embora ele use essa citação direta para realizar esse manejo, não referencia a frase, apenas afirma que o locutor já ouviu essa frase de um “louco”, conforme ele descreve no texto. Após essa citação direta, por meio da *ironia*, o locutor responde: “Só que vivem, sim. Sem cultura, ‘eles’ vivem a mesma vida que estavam vivendo antes” (segmento 34-35), marcando o quanto esse “eles” são cidadãos sem cultura.

Percebe-se, assim, por meio da análise até aqui construída, que os recursos linguísticos utilizados estão à serviço da *crítica*.

No que diz respeito à presença do *ethos* discursivo do enunciador e ao *tom* que este apresentou ao longo do texto, é possível dizer que ele se *comportou* de forma concisa para transmitir um *ethos* que se preocupa com a política, com a mobilidade urbana, com a cultura, com as questões sociais e trabalhistas e com a ética do país. Para o enunciador, assim, todos os brasileiros têm o direito de falar da greve dos caminhoneiros, e mesmo apoiá-la, pois a greve é um tema de ordem política, cultural, social, trabalhista e ética, que concerne, pois, a todos.

Por meio de seu texto, o enunciador se marca negativa e ironicamente, com uma *tonalidade* que abarca uma representatividade social, ou seja, que representa os trabalhadores e demais pessoas que se interessam sobre temas de seu país. Nesse cenário, o autor busca pela coconstrução tratar da atual situação brasileira, com seu coenunciador, com um olhar crítico.

Considerações finais

O texto analisado traz o posicionamento do enunciador em relação à greve dos caminhoneiros, ocorrida em 2008, segundo o qual todo brasileiro tem o direito de apoiar a greve e discutir esse tema, visto que este toca questões pertinentes a todo cidadão. Assim, esse artigo de opinião foi escrito em tom de diálogo – ou mesmo de resposta a uma pergunta – com aqueles que creem que só se pode aderir ou falar sobre a greve dos caminhoneiros quem de fato é caminhoneiro.

Para Amossy (2008), o texto é polêmico justamente quando trata de um tópico social, cultural e de interesse do povo. Assim, o número acentuado de ocorrências de negação, de ironia e de manejo contribuem para que o enunciador se coloque diante de seu coenunciador de modo a dar a ver uma polêmica de cunho político-social relacionada a uma questão atual e de interesse público.

No que diz respeito ao *ethos* discursivo do enunciador, este é revelado em vários momentos do texto. De forma geral, o *eu* enunciador faz uso da negação e da ironia para defender sua tese central: que não concorda com quem afirma que, para opinar ou aderir à greve dos caminhoneiros, é necessário ser um caminhoneiro. Como visto anteriormente, o *ethos* não é puramente languageiro e interno ao discurso (AMOSSY, 2008), e percebemos isso textualmente quando o enunciador expõe um problema que tem um impacto social no cenário brasileiro e, então, através de críticas que se valem de categorias linguísticas da polêmica, revela sua estratégia de abordagem (e resposta) polêmica para discordar do outro.

Por fim, a despeito da revista escolhida como suporte discursivo para a presente pesquisa, a qual se caracteriza como apartidária, concluímos que, a partir das análises realizadas, é possível revelar *ethos* discursivo do locutor, bem como a natureza polêmica presente no artigo de opinião em análise. Isto é, embora a Folha de São Paulo seja, conforme expresso na revista, sem partido político, este pode ser revelado a partir de marcas linguístico-discursivas em um texto postado por um jornalista filiado a ela, como Gregório Duvivier.

O estudo do texto, por meio do conjunto de investigações sobre polêmica discursiva e o *ethos* discursivo, coloca-se como de extrema produtividade no momento em que a Internet é reconhecida como palco da democracia e da participação cidadã. Precisamos problematizar, quer seja em sala de aula, quer seja em rodas de conversa, de maneira mais incisiva, o texto e seus efeitos de sentido. Isso porque, parafraseando Maingueneau (2002), um artigo de opinião não se destina a ser meramente contemplado, mas mobilizado, de forma a fazer seu coenunciador aderir a seu universo de sentido, a um corpo investido de valores políticos, culturais, sociais e éticos.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Editora Vega, 1998.

AMOSSY R. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.

_____. **Apologia da Polêmica**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. Trad. Angela Maria da Silva Corrêa. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 227-244, jan/jun. 2017a.

_____. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017b.

BARONAS, Roberto Leiser; COSTA, Julia Lourenço. De Maingueneau a Amossy: notas de leitura em torno da noção de polêmica. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.43, 2019.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de. Argumentação e Polêmica nas Redes Sociais: o Papel de Violência Verbal. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan./abril 2017 p. 86-97.

DUVIVIER, Gregorio. Supérfluo e indispensável. **Folha de São Paulo**. 28 mai. 2018. Disponível em:

[https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2018/05/superfluo-e-indispensavel.shtml?loggedpaywall#_ =](https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2018/05/superfluo-e-indispensavel.shtml?loggedpaywall#_=). Acesso em: 10 jul. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Conheça o grupo Folha**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/institucional/>. Acesso em: 2 mai. 2020.

GONÇALVES, Luis Cláudio Aguiar *et al.* **Ethos e interincompreensão na polêmica político-partidária**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Luis%20Cl%C3%A1udio%20Aguiar%20Gon%C3%A7alves%20-%20ok.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

KOMESU, F. “Num sabi neim iscreve i fik disfarssandu”: a polêmica como interincompreensão em comentários sobre “internetês”. In: POSSENTI, Sírío; BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 2002.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-29.

MICHELI, R. Les theories modernes de l’argumentation face aux émotions. In: MICHELI, R. **L’émotion argumentée**. L’abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français. Paris: Cerf, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A colocação dos clíticos em sentenças finitas: um estudo sócio-histórico das vertentes do PB em cartas do sertão baiano (século XX)

Clitics placement in finite sentences: a socio-historical study of the PB's strands in letters from the *sertão* of Bahia (20th Century)

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda*

Maiara da Silva Lemos**

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro***

RESUMO

O presente trabalho visa realizar a descrição da colocação dos clíticos pronominais nas orações finitas com verbo único e grupos verbais em amostras representativas das vertentes do PB culto, semiculto e popular, segundo Lucchesi (2015), através de cartas pessoais manuscritas por escreventes de escolaridade diversa da região do sertão baiano que compõem acervos disponibilizados no *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS/UEFS) e em Almeida, Carneiro e Oliveira (2011). A pesquisa fundamentada pelos pressupostos teóricos da linguística sócio-histórica (MATTOS E SILVA, 2008), segue as agendas propostas pelo *Projeto Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), conforme Lobo (2009), contribuindo com o campo de estudo das mudanças linguísticas e com o campo

Recebido em 22 de maio de 2020.

Aceito em 24 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.426>

*Universidade Estadual de Feira de Santana, marianafag@gmail.com,
orcid.org/0000-0003-4335-3458

**Universidade Estadual de Feira de Santana, maiaraslemos@gmail.com,
orcid.org/0000-0001-5227-6787

***Universidade Estadual de Feira de Santana, zenaide.novais@gmail.com,
orcid.org/0000-0001-5990-4854

de reconstrução da história social linguística. A finalidade, foi verificar se, nos *corpora* desta pesquisa, pode-se atestar a hipótese levantada por Lucchesi (1994) acerca da tendência à aproximação das vertentes no PB, decorrente dos processos de urbanização e industrialização no século XX. Por fim, a aproximação entre as vertentes culta, semiculta e popular, confirma a hipótese de Lucchesi (1994).

Palavras-chave: Sócio-história. Colocação dos clíticos. Vertentes do PB. Cartas. Sertão baiano.

ABSTRACT

The present work evidences the placement description of pronominal clitics in the single verb and verbal groups in finite sentences with in representatives strands cultured, semi-cult and popular aspect of BP through personal letters written by scribes of diverse education of the region of the sertão of Bahia that compose some collections available in the Electronic Corpus of History Sertão Documents (CE-DOHS/UEFS) and in Almeida, Carneiro and Oliveira (2011). The research founded by the theoretical assumptions of socio-historical linguistics (MATTOS E SILVA, 2008), follows the research agendas proposed by the Project for the History of Brazilian Portuguese (PHPB), according to Lobo (2009), contributing to the field of study of linguistic changes and field that holds the reconstruction of linguistic social history. The purpose of this study was to verify if the corpora of this research, we can attest the hypothesis raised by Lucchesi (1994) about the tendency to approach strands in the BP, due from the urbanization and industrialization processes in the XX century. Finally, we can see the approximation between the cultic, semi-cult and popular slopes, confirming the hypothesis of Lucchesi (1994) and, it is noted, at some level, the presence of a competition between grammars among scribes with higher education levels, evidencing the importance of the influences exerted by the standardized norm acquired through the schooling processes.

Keywords: Socio-history. Clitics placement. BP strands. Letters. Sertão of Bahia.

Introdução

A colocação dos clíticos é um assunto que atrai bastante a atenção de pesquisadores da área da linguística, devido ao fato de que, “na história do português e na formulação de teorias gramaticais, os clíticos pronominais ocupam lugar de destaque, em função de seu estatuto híbrido.” (PAGOTTO; DUARTE, 2005, p. 67). Como aponta Martins (2013), os clíticos são itens lexicais que estão entre a categoria de afixo, já que são fonologicamente

dependentes de outro elemento, e a de palavra, pois possuem certa independência morfossintática.

Esse fenômeno linguístico revela mudanças ocorridas no português ao longo do tempo, definindo diferentes estruturas que são expressas em contextos específicos nas construções finitas com verbo único e com grupos verbais. Assim, com base na pesquisa de Galves, Britto e Paixão de Souza (2005), os contextos relevantes nas construções com verbo único são: i) sentenças com verbo em posição inicial absoluta e ii) sentenças raízes principais afirmativas com verbo antecedido de sujeito neutro, sintagma preposicional e sintagma adverbial, com advérbios não atratores de próclise. No primeiro contexto, nota-se a ênclise categórica em toda história do português na Europa ao passo que no Português Brasileiro (doravante PB), a colocação pós-verbal ocorre apenas em situações de formalidade. Do mesmo modo, no segundo contexto, o Português Europeu Contemporâneo (doravante PE) é marcado pela colocação enclítica, já o PB se caracteriza pela predominância da próclise.

Em relação às sentenças formadas por grupos verbais, a relevância da colocação dos clíticos é evidenciada pela possibilidade inovadora do PB em permitir a próclise ao verbo infinito, colocação não registrada na história do português na Europa. Além disso, pesquisas como as de Pagotto (1992) e Carneiro (2005) mostram que o PB é marcado pela queda da subida do clítico nas construções não passivas, ou seja, o clítico argumento do verbo regente aparece adjacente ao verbo infinito.

Considerando essas questões, o presente estudo, realizado no âmbito do mestrado acadêmico por Lemos (2019) sob orientação da professora doutora Zenaide Carneiro e com contribuições da professora doutora Mariana, objetivou fazer a descrição da colocação dos clíticos nas orações finitas com verbo único e grupos verbais nos contextos relevantes citados acima, utilizando *corpora* da linguagem escrita, datados do século XX, composto por um total de 254 documentos, entre cartas e cartões, manuscritos por remetentes de diversos níveis de escolaridade, residentes de localidades do sertão baiano, em que se entende por *sertão baiano* as cidades do semiárido

da Bahia, de acordo com a delimitação realizada pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) em dezembro de 2017. Dessa maneira, fazem parte dos *corpora* desta pesquisa três acervos de cartas que compõem o *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS/UEFS) e as *Cartas Brasileiras (1809 – 2000) Coletânea de fontes para o estudo do português*, organizada por Almeida, Carneiro e Oliveira (2011).

Tais acervos são: o *Acervo Dantas Júnior*, composto por documentos de cunho mais formal oriundos de escreventes com alto nível de escolaridade, sendo considerado amostra representativa do PB culto; o conjunto de cartas *Correspondências Amigas: o acervo de Valente, Bahia*, composto por manuscritos de cunho informal, em sua maioria, produzidos por escreventes representantes de um PB semiculto e, por fim, o *Acervo Cartas em Sisal: Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu*, constituído por cartas de cunho informal manuscritas por escreventes adultos em níveis iniciais de aquisição da escrita, oriundos da zona rural das cidades de Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu, localizadas no interior da Bahia. Os escreventes do último acervo são classificados por Santiago (2019) como *inábeis*, sendo esses documentos considerados amostras representativas do PB popular.

A escolha dos *corpora*, baseia-se no que Lucchesi (2001) aponta a respeito da realidade sociolinguística brasileira, que é caracterizada pela polarização decorrente da formação histórica, política, econômica e social do Brasil. O autor chama atenção para a ideia do PB ser uma língua polarizada, visto que, percebe-se a existência de normas cultas, concentradas nos centros urbanos e entre falantes com maior grau de escolaridade, e normas populares, comumente encontradas nas áreas rurais, nas periferias dos grandes centros e entre falantes de menor grau de escolaridade. Lucchesi (1994) afirma que as normas cultas estariam mais vulneráveis às influências oriundas do PE, devido à escolarização institucionalizada, e que as normas vernáculas, por não sofrerem tanta pressão de uma norma padronizada baseada no português da Europa, expressariam o PB. O autor acrescenta ainda que tais normas tenderiam a se aproximar no decorrer do tempo, como consequência dos

processos de industrialização e urbanização ocorridos no Brasil durante o século XX. Além disso, vale dizer que esses *corpora* têm relevância em acordo com o que Mattos e Silva (2008b) ressalta sobre a importância de reconstruir a história linguística do PB, através de estudos de documentos oriundos não apenas da vertente urbana, mas também das variedades rurais com passado não necessariamente marcado pela presença africana.

A fim verificar a hipótese de Lucchesi (1994), Carneiro (2016) realiza um estudo sobre a colocação dos clíticos nas orações finitas em *corpora* de linguagem oral de indivíduos da cidade de Feira de Santana – Bahia, extraídos do banco de dados do projeto *A língua portuguesa no semiárido baiano, fase III*. As amostras são constituídas de fala informal de falantes cultos, sujeitos à pressão do PE por processos de escolarização, e de falantes pouco ou não escolarizados, pouco sujeitos ou não sujeitos a um uso do PE. O resultado obtido por Carneiro (2016) foi de generalização da próclise em todos os contextos considerados nas falas de todos os indivíduos, evidenciando, assim, a aproximação das vertentes sugerida por Lucchesi (1994).

Assim o objetivo com a descrição da colocação dos clíticos em orações finitas com verbo único e grupos verbais, considerando os contextos relevantes que distinguem o PB do PE com base em Galves, Britto e Paixão de Souza (2005), é o de verificar se a hipótese da aproximação das vertentes se confirma nos documentos do século XX provenientes da escrita de indivíduos do sertão baiano. Considerando que o resultado de Carneiro (2016) foi de 100% de próclise em todos os contextos de colocação, o que confirma a aproximação das vertentes na modalidade oral, pretende-se observar se o mesmo acontece na modalidade escrita.

Para isso, os dados de colocação dos clíticos em orações finitas com verbo único e grupos verbais foram coletados nos *corpora*, de forma manual e exaustiva, depois esses dados foram classificados de acordo com os contextos relevantes pela distinção do PB e PE, a saber: i) sentenças com verbo único: verbo em posição inicial absoluta e verbo antecedido de sujeito neutro, sintagma preposicional ou sintagma adverbial, com advérbios

não atratores de próclise, e ii) sentenças com grupos verbais: observando a subida do clítico ou a não subida do clítico com colocação em próclise ao segundo verbo, a chamada colocação de *inovação brasileira*. Assim, a fim de obter tabela com percentual de ocorrências, os dados foram codificados e submetidos ao programa *Goldvarb-X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), realizando rodadas separadas para cada acervo, visto que eles representam distintas vertentes do PB, considerando o nível de escolaridade dos escreventes e tomando como base o *continuum* de Lucchesi (2015).

A hipótese desse estudo é a de que as vertentes podem revelar padrões distintos de colocação entre os documentos representativos das vertentes cultas, semicultas e populares, visto que, devido ao fato de constituírem *corpora* de linguagem escrita, em que o uso da língua se dá de forma monitorada, a norma padronizadora pode exercer maior influência entre os escreventes das normas culta e semiculta. Supõe-se também que nas amostras de língua popular os padrões de colocação do PB sejam mais evidentes, uma vez que os escreventes são adultos pouco ou não escolarizados em fases iniciais de aquisição da escrita.

Por fim, deve-se acrescentar que este estudo segue os fundamentos da Linguística História em perspectiva sócio-histórica (MATTOS E SILVA, 2008) e é realizado com base nas agendas de pesquisa propostas pelo *Projeto Para História do Português Brasileiro (PHPB)*, estruturadas de acordo com Lobo (2009) em três campos interligados: a) o campo histórico-filológico, que visa à constituição de *corpora* diacrônicos de documentos escritos no Brasil, o qual, para esta pesquisa, foi desenvolvido por Santiago (2019) e Carneiro, Oliveira e Almeida (2011) na constituição dos *corpora* aqui utilizados; b) o campo de estudos das mudanças linguísticas através da análise dos *corpora* constituídos que, neste trabalho, abrange o estudo da colocação dos clíticos em sentenças finitas com verbo único e grupos verbais; e c) o campo que se detém na reconstrução da história social linguística do Brasil, contemplado nesta pesquisa através da descrição da sintaxe dos clíticos por vertentes do PB, considerando aspectos sociais das amostras representativas das vertentes culta, semiculta e popular do sertão baiano do século XX.

1. A realidade sócio-histórica do PB: as normas cultas e populares

Como já dito, para Lucchesi (2001) a realidade sociolinguística brasileira é caracterizada pela polarização decorrente da formação histórica, política, econômica e social do Brasil. Essa polarização é consequência da realidade sócio-histórica do Brasil, que foi marcada, segundo Mattos e Silva (2004), pelo multilinguismo/multialetalismo generalizado decorrente do intenso contato entre línguas no período da colonização brasileira. Lucchesi (2015) aponta que o período caracterizado por esse multilinguismo “[...] se estende do efetivo início da colonização portuguesa, ocorrido em São Paulo, com a fundação da Vila de São Vicente, em 1532, até meados de 1695 [...]” (p. 85) e acrescenta que, nessa época, a polarização sociolinguística era muito radical, já que, de um lado, havia uma minoria de falantes do português, língua de prestígio e, de outro, estavam as segregadas línguas africanas, indígenas e as variedades com intensas modificações estruturais do português falado por descendentes de negros escravizados e índios.

Segundo Mattos e Silva (2004), havia no Brasil a presença concomitante de variedades como

- a. O português europeu na sua dialeção diatópica, diastrática e diacrônica, que teria ao longo do período colonial um contingente médio de 30% da população brasileira [...];
- b. As línguas gerais indígenas, que, plurais e dialetalizadas, poderiam até confundir-se com o português geral brasileiro nas áreas geográficas delimitáveis em que se difundiram;
- c. O português geral brasileiro, antecedente histórico do português popular brasileiro que, adquirido na oralidade e em situações de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil, sobretudo pela presença maciça da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial. (MATTOS E SILVA, p. 90)

Dessa maneira, é possível perceber o intenso contato entre línguas e a grande propensão ao surgimento de variedades linguísticas diversas. Lucchesi (2015) afirma ainda que, neste período, o português era restrito apenas à administração da colônia e às escolas dos jesuítas, e acrescenta que, em São Paulo, os descendentes de indígenas com colonizadores falavam a língua geral paulista, de base tupi. No Maranhão e no Pará, antiga província do Grão-Pará, era falada outra língua geral de base tupinambá; na Bahia, devido ao grande contingente de negros escravizados, as línguas banto eram faladas por metade dos habitantes, sendo o quimbundo a mais falada. Além disso, o contexto favorecia a existência de línguas *pidgins* ou *crioulas* nos quilombos.

Lucchesi (2015) aborda também que o português começou a ser disseminado pelo país devido a dois momentos históricos que atraíram grande quantidade de portugueses para a colônia. O primeiro ocorreu em fins do século XVII motivado pelas descobertas das minas de ouro e diamantes, em que muitos portugueses vieram para o Brasil, acreditando estar na colônia e nessas minas a promessa de riqueza. Esse fato levou grande quantidade de pessoas para o interior do país e, conseqüentemente, expandiu os horizontes da língua portuguesa. O segundo momento aconteceu em 1808, com a chegada da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, atraindo, além dos membros da corte, os comerciantes e população de diversas classes de Portugal. Esse acontecimento contribuiu para a alteração de aspectos sociais, culturais e econômicos do país, além de induzir ao aumento da urbanização do Rio de Janeiro. Vale ressaltar, ainda, que o fim do tráfico negreiro e o constante extermínio de grande parte da população indígena foram fatores que impulsionaram uma diminuição do multilinguismo no Brasil, colocando a língua portuguesa em um lugar de destaque em relação às demais.

Como aponta Lucchesi (2015), é importante ressaltar que a variedade do português mais intensamente difundida no Brasil foi a aprendida de forma assistemática pelos descendentes dos escravos africanos e demais população de imigrantes e índios. Sobre isso, Lucchesi (2015) chama a atenção para o fato de que esse português disseminado pelo país “[...] não era o português

‘castiço’ da elite colonial, mas o português ‘estropiado’ por sua aquisição precária e pela nativização mestiça” (p. 92). Tal fato contribuiu para compor a polarização sociolinguística existente ainda hoje no Brasil, e sobre isso o autor acrescenta que

Nesse processo, a polarização sociolinguística do Brasil logo passou a opor a língua dos colonizadores portugueses e de seus filhos brasileiros às variedades mais ou menos defectivas de português faladas como segunda língua por índios aculturados e africanos escravizados, juntamente com uma versão nativizada desse português defectivo, que se foi tornando a língua materna dos filhos mestiços e endógamos desses índios e africanos. Define-se, assim, em suas grandes linhas, o processo histórico que deu origem à polarização sociolinguística do Brasil. (LUCCHESI, 2015, p. 92)

Assim, foi a partir do cenário da Revolução Industrial em 1930, com o aumento da urbanização através do grande contingente migratório da população rural para as cidades, e a posterior democratização da escolarização, com a criação de escolas públicas em todo o território nacional, que a intensidade da polarização sociolinguística no Brasil iniciou um processo que Lucchesi (2015) chama de *nivelamento linguístico*.

Entretanto, Lucchesi (2015) acrescenta que, ainda que por meio desse nivelamento o abismo que tange a polarização linguística no Brasil tenha se estreitado, é importante enfatizar que ele não atingiu maiores proporções devido ao desenvolvimento tardio do país, às condições muitas vezes precárias das instituições públicas de ensino, além da concentração de renda nas mãos de uma elite minoritária da população, conservando, assim, um cenário de polarização social que ainda se reflete na língua.

Desse modo, Lucchesi (2015) aponta que o modelo da polarização sociolinguística do Brasil é orientado nos contrastes entre os padrões linguísticos das classes altas e os padrões das classes marginalizadas. Com isso, baseando-se na ideia de *continuum* de Bortoni-Ricardo (2005), o autor

levanta a ideia de aplicação de um modelo de três *continua*, em que em um ponto extremo, tem-se a norma popular dos falantes imersos na oralidade e das comunidades rurais mais isoladas, que possuem uma variação estilística bastante reduzida, enquanto no outro extremo se tem a norma culta, representada por falantes com altos graus de escolaridade dos grandes centros urbanos com extenso repertório de variação estilística, situando entre esses dois extremos um *continuum* de níveis intermediários.

Então, Lucchesi (2015) afirma que “à medida que se passa do polo extremo da norma popular para o ápice da norma culta, cresce progressivamente o grau de urbanização e letramento, bem como o espectro da variação estilística” (p.153), e, com base nisso, revela três cenários sociolinguísticos, discriminados pelo autor em uma escala *rural*>*rurbano*>*urbano*. Assim, são considerados do *cenário rural* os indivíduos analfabetos ou semianalfabetos de comunidades rurais menos/mais isoladas, no *cenário rurbano*, estão os habitantes de baixa ou pouca escolaridade das pequenas cidades do interior e emigrados do campo para a periferia das grandes cidades, e, por fim, o *cenário urbano* é formado por membros de baixa ou pouca escolaridade da periferia das grandes cidades e bairros populares mais centrais e tradicionais, trabalhadores e operários qualificados das cidades e centros industriais, comerciantes e trabalhadores técnicos administrativos das pequenas, médias e grandes cidades e altos funcionários do executivo e do judiciário, profissionais liberais e intelectuais das pequenas, médias e grandes cidades.

Em acordo com a ideia de polarização linguística trazida por Lucchesi (1994; 2001; 2015), Mattos e Silva (2008b) afirma que a “designação *português brasileiro*, abrange-se correntemente o chamado *português popular* ou *vernáculo brasileiro* e o *português culto brasileiro*, ou seja, as *normas vernaculares* e as *normas cultas*, na terminologia de Lucchesi” (p. 13). Assim, a autora chama atenção para a necessidade de romper com a ideia generalizante de “português brasileiro”, como se existisse uma única vertente, homogênea, desse português e defende que o PB é heterogêneo, polarizado e plural.

Com base nisso, Mattos e Silva (2008b) coloca que o *português europeu* seria o antecedente histórico do *português brasileiro culto*, que começa a se definir na segunda metade do século XVIII devido às diretrizes político-culturais implantadas por Marquês do Pombal e que, em contrapartida, o *português popular brasileiro* é originado do *português geral brasileiro*, oriundo do multilinguismo decorrente do contato entre o português europeu, as línguas indígenas e africanas no século XVI.

2. A colocação dos clíticos: um breve percurso histórico

A colocação dos clíticos em orações finitas é um fenômeno linguístico considerado importante por muitos estudiosos (PAGOTTO, 1992; MARTINS, 1994; CARNEIRO, 2005; MARTINS, 2009; GALVES E CARNERO, 2010; ANDRADE, 2010; REIS, 2011) devido às disparidades encontradas ao contrapor o PB com o PE. Tais disparidades acabam por retratar aspectos relevantes, evidenciando mudanças ocorridas historicamente que são fundamentais para a elaboração de hipóteses que colaborem para a compreensão da periodização do português, além de revelar algumas questões que envolve a formação das vertentes cultas e populares do PB, visto que a colocação dos clíticos realizada por brasileiros cultos em ambientes de formalidade se aproxima dos padrões do PE com uso considerável da ênclise, ao passo que em situações de espontaneidade ou na linguagem de brasileiros que utilizam as normas populares, a próclise é evidente.

Nas construções formadas por único verbo, ver-se na tradição gramatical e situações de escrita formal que em orações em que o verbo está em posição inicial absoluta (sentenças VI) a colocação deve ser de ênclise (exemplo 1). A ênclise nesse contexto é a única colocação possível no PE, visto que há no PE a restrição da possibilidade de um termo átono iniciar uma sentença. Já o PB apresenta caracterização distinta, visto que em situações de fala espontânea a preferência é pela próclise (exemplo 2), ocorrendo por vezes a completa generalização da colocação pré-verbal,

como aponta Carneiro (2016). Além disso, na escrita de brasileiros, é possível perceber uma variação entre a colocação enclítica e proclítica. Assim, como a próclise em início de sentença não é aceita no PE, esse contexto sintático evidencia uma das diferenças que caracterizam o PE e o PB, fazendo-se relevante (CARNEIRO, 2005; PAGOTTO e DUARTE, 2005; CARNEIRO e GALVES, 2006). Os exemplos que seguem ilustram a colocação dos clíticos nesse contexto.

(1) sinto-me satisfeito em lhe escrever sob| a luz elétrica que inaugurei no meu Caetitê|

(LEMOS, 2019, p. 83 ex original 94)

(2) te desejo muita saúde, paz, [ilegível] e sucesso em tudo.|| Da amiga que te gosta muito|

(LEMOS, 2019, p. 83 ex original 97)

As sentenças raízes principais afirmativas com verbo antecedido de um sujeito neutro (exemplos 3 e 4), sintagma preposicional (exemplos 5 e 6) e sintagma adverbial, formado por advérbios não atratores de próclise (exemplos 7 e 8), são outros ambientes sintáticos de relevância nas construções formadas por verbo único. Galves, Britto e Paixão de Souza (2005) classifica esse contexto como *Contexto de variação I*, que é assim denominado porque se apresentava como variável, com próclise amplamente majoritária, no Português Clássico (doravante PCI). Posteriormente, passa-se a perceber um aumento considerável da ênclise até se caracterizar por ênclise generalizada no PE (cf. Martins, 1994). No PB, entretanto, este se configura como um contexto de próclise generalizada em situações de fala espontânea (cf. Carneiro, 2016) e de variação na modalidade escrita, devido as pressões da norma padronizadora (GALVES E CARNEIRO, 2010). As sentenças a seguir exemplificam estes contextos.

(3) ela perguntou-me se você tinha| falado alguma coisa sobre ela eu disse que| não.

(LEMOS, 2019, p. 115 ex original 291)

(4) eu| me choquiei pensando que era| por loquise mas era roindade
(LEMOS, 2019, p. 115 ex original 292)

(5) Em visita cordeal, asseguro-lhe| e á digna Família alegres festas| e felicidades no anno a entrar.|

(LEMOS, 2019, p. 117 ex original 316)

(6) por| imfilisidade da minha vida **me| acho** na trite separação
(LEMOS, 2019, p. 118 ex original 320)

(7) hoje achei-a e logo fui te| escrever.
(LEMOS, 2019, p. 118 ex original 324)

(8) Agora te envio| esse requerimento, pedindo a| você executal-o com a tua| acostumada bondade e urgencia| precisa.
(LEMOS, 2019, p. 118 ex original 326)

Ao enfatizar construções formadas por grupos verbais, que são compostas por um verbo finito e outro infinito, o comportamento dos clíticos na história do português, instiga os pesquisadores em decorrência da perda da capacidade, no PB, desses elementos estarem adjacentes ao verbo finito em sentenças não passivas, ao passo que no PE essa colocação, por vezes, é obrigatória. Tal fenômeno, denominado por *Clitic Climbing* ou subida do clítico, dar-se quando um clítico argumento do verbo temático, ou principal, se encontra atrelado ao primeiro verbo da construção, do qual esse clítico não é complemento.

Além disso, é importante ressaltar que há no PB uma colocação não registrada ao longo da história do português, essa colocação conhecida como *inovação brasileira*, acontece quando o clítico aparece ligado, em próclise, ao verbo infinito. A seguir, é possível encontrar as colocações nas construções com grupos verbais.

(9) A dias que tenho tido grande desejo| de pessoalmente entender-me com Doutor João-|zinho, porem não me tem sido possível.

(LEMOS, 2019, p. 164 ex original 576)

(10) Aqui estou passando bem. Não| melhor porque não estou-lhe vendo a| todo momento.|

(LEMOS, 2019, p. 164 ex original 574)

(11) Ah! já estava me esquecendo, tá faltando papel paltado em Valen-|te é?

(LEMOS, 2019, p. 9 ex original 151)

(12) Hoje me lembro| mais de você.|| Te desejo tudo de bom que pode| existir nesse mundo, e que saiba aproveitá-lo todos os minutos e| horas desta felicidade

(LEMOS, 2019, p. 166 ex original 594)

Assim, de acordo com Carneiro (2005), a caracterização da colocação dos clíticos no período tido, pela periodização tradicional, como PCI é de próclise ao verbo finito categórica nos contextos em que a colocação pré-verbal estava favorecida (exemplo 9). No PE, essa colocação ocorre em sentenças dependentes, negativas ou principais com a presença de quantificadores, modificadores ou advérbios modais, elementos chamados por Martins (1994) de *atratores de próclise*. Conforme Pagotto (1992), nas sentenças com ausência de atratores a próclise ao primeiro verbo passa a variar, no PE, com a ênclise ao verbo infinito (exemplo 12), que é encontrado de forma majoritária no PE.

Quanto à colocação com ênclise ao primeiro verbo (exemplo 10), Andrade (2010) aponta que essa é uma colocação marginal, mesmo em dados das variedades europeias do português, sendo comum a variação entre a próclise ao primeiro verbo e ênclise ao segundo.

A construção de próclise ao segundo verbo (exemplo 11) é a colocação típica do PB. Esse tipo de construção é encontrada em dados de Pagotto (1992) em períodos posteriores ao século XIX, enquanto Carneiro (2005) observa um percentual significativo da *inovação brasileira* nas *Cartas Brasileiras* desde a segunda metade do século XIX. Martins (2009), Reis (2011) e Lemos (2019) apontam que no século XX a *inovação brasileira* possui colocação cada vez mais ampla e majoritária.

3. Aspectos teórico-metodológicos e os corpora da pesquisa

Este estudo em Linguística Histórica segue uma perspectiva Sócio-histórica (MATTOS E SILVA, 2008a) e é constituído a partir das agendas de pesquisa propostas pelo *Projeto para História do Português Brasileiro* (PHPB), estruturadas de acordo com Lobo (2009) em três campos interligados de pesquisa: a) campo histórico-filológico, que visa à constituição de *corpora* diacrônicos de documentos escritos no Brasil; b) campo de estudos das mudanças linguísticas através da análise dos *corpora* constituídos; c) campo que se detém na reconstrução da história social linguística do Brasil.

Assim, no que tange ao campo (a), este trabalho tem como suporte os trabalhos realizados por Santiago (2019) e Almeida, Carneiro e Oliveira (2011), visto que os *corpora* aqui utilizados foram devidamente constituídos em edição semidiplomática fac-similar pelas pesquisadoras, realizando tal edição de acordo com as normas do PHPB em caráter conservador, apenas expandindo as abreviações. O campo (b) é desenvolvido, neste trabalho, a partir do estudo da colocação dos clíticos em sentenças finitas com verbo único e grupos verbais nos *corpora*. Além disso, este trabalho também contribui para o campo (c), no que se refere ao estudo dos dados

separados por vertentes do PB, tendo em vista que os *corpora* analisados são constituídos de cartas manuscritas por escreventes de níveis diversos de escolaridade separados como representantes de um PB culto, semiculto e popular, conforme aponta Lucchesi (2015).

Os *corpora* utilizados nesta pesquisa são constituídos de 244 cartas e 10 cartões, datados de anos do século XX e manuscritos por indivíduos nascidos em cidades localizadas no semiárido baiano. Esses documentos pertencem a 3 acervos, caracterizados por conterem aspectos sociais distintos entre si, e fazem parte do banco de textos do *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (CE-DOHS/UEFS). Como já dito, tais acervos são: o *Acervo Dantas Júnior (1902 – 1962)*, as *Correspondências Amigas: o Acervo de Valente, Bahia (1980 – 1993)* e o *Acervo Cartas em Sisal: Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu (1906 – 2000)*.

O *Acervo Dantas Júnior* é composto por cartas destinadas à Dantas Júnior, descendente de uma família tradicionalmente política do interior da Bahia e que atuou no cenário político desde os 23 anos de idade como deputado estadual no contexto da República Velha. As cartas desse acervo são, de forma majoritária, manuscritas por indivíduos com altos níveis de escolaridade, tratando-se de juizes, advogados, professores universitários e indivíduos de altos cargos públicos. De maneira geral, os conteúdos das cartas retratam acontecimentos políticos, pedidos de favores, de cargos públicos ou de apoio político, além de agradecimentos pela realização dos favores. Deste acervo, foram utilizadas 118 cartas, das quais 52 apresentam linguagem mais informal, enquanto as demais revelam caráter mais formal.

As *Correspondências Amigas: o Acervo de Valente, Bahia* constituem um conjunto de cartas e cartões pessoais destinados a Adelmário Carneiro Araújo, baiano morador da cidade de Valente e que, através dos serviços dos Correios, buscava conhecer pessoas de várias cidades do Brasil. Os escreventes desse acervo, segundo Almeida, Carneiro e Oliveira (2011), era jovens com idades entre 20 e 35 anos, estudantes do Ensino Fundamental ou Médio e representantes de um português semipopular ou semiculto. O

conteúdo das cartas, notavelmente de cunho informal, retratava expressões de saudades, envio de notícias e novidades nas rotinas dos escreventes, além de combinações de encontros e comentários sobre esses encontros. Deste conjunto de documentos foram utilizados para esta pesquisa 35 cartas e 10 cartões.

Por fim, o *Acervo Cartas em Sisal: Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu* é constituído por 91 cartas pessoais trocadas entre escreventes adultos em fases iniciais de aquisição da escrita, os quais Santiago (2019) classificou como indivíduos *inábeis*. Os remetentes desses documentos são nascidos e/ou residentes de zonas rurais dos municípios baianos de Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu. Há neste acervo apenas 3 cartas escritas com linguagem formal, todas relativas a pedidos de casamento, as demais são caracterizadas pela informalidade na escrita. De modo geral, as cartas trazem como conteúdo o envio de notícias entre parentes e amigos, expressão de saudades e pedidos de favores.

Para realizar este trabalho os dados foram coletados exaustivamente, de forma manual, e classificados de acordo com os contextos sintáticos. Nas construções com verbo único, a classificação seguiu as tendências de colocação dos clíticos no decorrer da história do português, em contextos considerados mais relevantes por distinguir o PB e o PE, a saber: a) contexto de ênclise categórica no PE e b) contextos variáveis no PCI (os quais evidenciam a próclise majoritária no PB e a ênclise categórica no PE). Nos grupos verbais foram consideradas a subida e não subida dos clíticos no *corpus*, em que se observa a frequência da colocação de *inovação brasileira* em contraste com as demais colocações, que são mais comuns no PE.

Visto que a descrição dos dados se dá por vertentes do PB, foi considerado nesta pesquisa o nível de escolaridade dos escreventes, em que as amostras representativas do PB culto são os manuscritos oriundos de indivíduos com altos níveis de escolaridade, ou com ensino superior; as amostras do PB semiculto são representadas por escreventes com níveis médios de escolaridade, ou indivíduos que possuem ensino Fundamental ou Médio; e as amostras do PB popular são representadas pelas cartas

escritas por adultos em fases iniciais de aquisição da escrita pouco ou não escolarizados, essa classificação segue o proposto por Lucchesi (2015). Vale ressaltar ainda, que não foi possível identificar de forma mais específica o nível de escolaridade de alguns remetentes, os quais possuem documentos que fazem parte do *Acervo Dantas Júnior*, no entanto, por este acervo se caracterizar por ser constituído de documentos de indivíduos com condições socioeconômica alta e cargos que exigem maiores níveis de escolaridade, infere-se que estes são representantes do PB culto, entretanto, a fim de manter a transparência desses dados, os resultados desses escreventes são trazidos com a denominação *Sem identificação*.

Assim, os dados foram codificados e submetidos ao programa *Goldvarb-X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), a fim de obter resultados quantitativos em valor percentual nos diferentes contextos de colocação sintática. Vale ressaltar que, por esta não ser uma pesquisa de cunho variacionista não foram calculados os pesos relativos dos fatores, visto que o interesse principal é saber como se dá a colocação dos clíticos em contextos sintáticos específicos por diferir o PE do PB na história do português em amostras representativas de três diferentes vertentes do PB.

4. Resultados: a colocação dos clíticos em construções com verbo único

Nas 254 cartas que compõem os *corpora* desta pesquisa, foram encontrados 647 dados de clíticos em construções formadas por verbos únicos em sentenças finitas. Desse total, 207 dados, ou 32% das ocorrências, são de ênclise, enquanto os outros 440 dados, que corresponde à 68% das ocorrências, são de próclise. Serão apresentados, assim, os resultados separados por contextos que revelam certos padrões de colocação verificados ao longo da história do português (cf. Martins, 1994; Carneiro, 2005; Galves, Britto e Paixão de Souza, 2005), bem como a colocação por escolaridade dos escreventes e formalidade/informalidade das cartas.

O contexto de verbo em posição inicial nas sentenças (sentenças V1), revela ser um importante aspecto que caracteriza o PB (cf. Martins, 1994; Pagotto, 1992; Carneiro, 2005; Martins, 2009; e outros), visto que, não havendo um elemento precedente ao verbo que possa atrair o clítico à colocação pré-verbal, algumas línguas românicas apresentam o impedimento de que o clítico apareça no início da sentença, essa restrição existe no PE, enquanto que, em outras línguas românicas esse impedimento inexistente, tal qual o PB. Assim, separando os dados correspondentes à posição inicial absoluta daquelas em que vocativos e/ou saudações antecedem o verbo, apenas para tornar claro os resultados, a tabela que segue evidencia os resultados deste contexto.

Tabela 1. Colocação ênclise/próclise em sentenças V1 nas Cartas do Sertão Baiano (Século XX)

SENTENÇAS V1 e #V	ÊNCLISE (V-cl) Dados / Percentual	PRÓCLISE (cl V) Dados / Percentual	TOTAL Dados / Percentual
Posição inicial absoluta	67 / 89.3%	8 / 10.7%	75 / 87.2%
Com vocativos ou saudações	5 / 45.5%	6 / 54.5%	11 / 12.8%
TOTAL	72 / 83.7%	14 / 16.3%	86

Desse modo, como na escrita a colocação enclítica é comum entre escreventes brasileiros, devido ao fato de haver monitoramento da língua nesta modalidade, os 14 dados de próclise encontrados evidenciam uma quantidade relevante, sobretudo para notar a presença de uma colocação muito típica do PB nos *corpora*. Ao analisar separadamente esses resultados por escolaridade do escrevente, tem-se o seguinte gráfico.

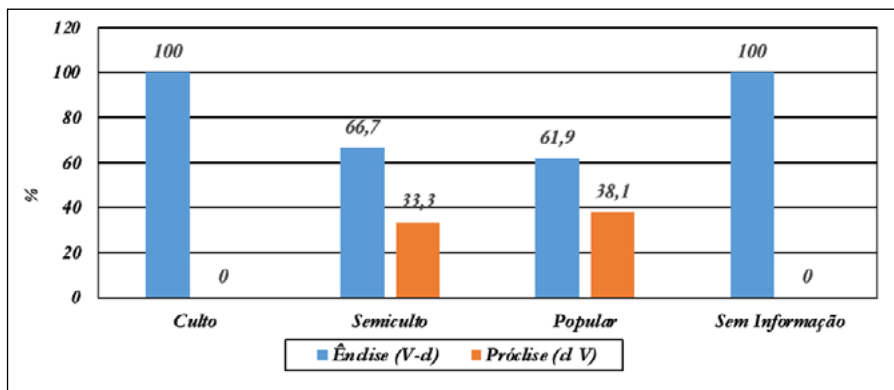


Gráfico 1. Colocação ênclise/próclise em sentenças V1 por escolaridade do escrevente nas Cartas do Sertão Baiano (Século XX)

Nota-se nos resultados por escolaridade do escrevente, a completa ausência de próclise em cartas de cultos, comprovadamente, e de cultos, por inferência a partir de outras informações sociais dos escreventes, denominado de “sem informação”. É interessante perceber que os dados de próclise neste contexto são observados em cartas de escreventes semicultos e pouco ou não escolarizados. Isso mostra que a restrição do clítico em início de sentença é mais evidente na escrita daqueles que possuem um maior nível de escolaridade, sendo interessante notar que a ausência total da próclise entre esses escreventes revela indícios que confirmam a ideia de Matos e Silva (2008b) ao relacionar o PE como antecedente histórico do PB culto, já que essa vertente segue padrões de colocação do PE.

Entretanto, ainda que a próclise esteja presente na escrita de semicultos e representantes do PB popular desses *corpora*, a diferença entre o percentual da ênclise não apresenta uma grande diferença entre cultos, semicultos e não escolarizados, visto que, a colocação é de 66,7% em documentos de semicultos e 61,9% em manuscritos de não escolarizados, ou seja, a colocação pós-verbal é ainda majoritária entre esses escreventes.

Galves, Britto e Paixão de Souza (2005) denomina de *contexto de variação I*, as orações raízes principais afirmativas com verbo antecedido de sujeito neutro, sintagma preposicional ou sintagma adverbial, com advérbios não atratores de próclise (sentenças V2, quando o verbo estiver imediatamente precedido por um desses elementos ou V>2 quando o verbo aparece antecedido por um desses elementos, porém, tal elemento é antecedido por algum outro elemento não atrator de próclise). Tal denominação ocorre devido a esse contexto sintático evidenciar a variação ênclise/próclise no PCI e, é considerado um importante contexto por apresentar ênclise categórica no PE e próclise categórica na fala espontânea do PB. A tabela a seguir ilustra os resultados desse contexto nos *corpora*.

Tabela 2. Colocação ênclise/próclise em *contexto de variação I* nas Cartas do Sertão Baiano (Século XX)

CONTEXTO DE VARIÇÃO I	ÊNCLISE (V-cl) Dados / Percentual	PRÓCLISE (cl V) Dados / Percentual	TOTAL Dados / Percentual
Sujeito Pronominal – V2	2 / 7.4%	25 / 92.9%	27 / 23.89%
Sujeito Pronominal – V>2	0	15 / 100%	15 / 13.27%
Sujeito DP – V2	11 / 47.8%	12 / 52.2%	23 / 20.35%
Sujeito DP – V>2	3 / 30%	6 / 66.7%	9 / 7.96%
Sujeito com O. relativa – V2	3 / 100%	0	3 / 2.65%
Sujeito com O. relativa – V>2	1 / 100%	0	1 / 0.88%
Sintagma Preposicional – V2	8 / 72.7%	3 / 27.3%	11 / 9.73%
Sintagma Preposicional – V>2	4 / 57.1%	3 / 42.9%	7 / 6.24%
Advérbio Não Modal – V2	4 / 44.4%	5 / 55.6%	9 / 7.96%
Advérbio Não Modal – V>2	2 / 25%	6 / 75%	8 / 7.07%
TOTAL	38 / 33.7%	75 / 66.3%	113

De modo geral, os dados deste contexto revelam a ocorrência de variação com uma colocação maior de próclise (66,3%). Além disso, sobre os ambientes em que o verbo é antecedido por um sujeito neutro, Lobo (1992) aponta que a próclise é categórica com sujeitos pronominais que, segundo a autora, caracteriza o PB. Martins (2008) percebe, em seus dados, a alta frequência da próclise em sentenças com sujeito pronominal desde o século XIX, enquanto dados de sentenças com sujeito DP são variáveis. Com isso, o autor levanta a hipótese de que a mudança que origina o PB aparece inicialmente em contextos com sujeitos pronominais.

Nos resultados referentes a esses contextos nos *corpora* dessa pesquisa, percebe-se uma aproximação significativa com os resultados observados por Lobo (1992) e (2008), visto que apenas 2 dados de ênclise foram encontrados entre as sentenças com verbo precedido apenas pelo sujeito pronominal (V2), um pertencente à escrita de cultos e outro de semicultos, e nenhum dado foi encontrado nas sentenças com verbo precedido de sujeito pronominal que é precedido por outro elemento (V>2).

Além disso, ao observar os resultados da colocação em sentenças com sujeito DP, percebe-se que uma variação significativa se faz presente nos *corpora*, já que em sentenças V2 tem-se 11 dados de ênclise e 12 de próclise e nas V>2 são 3 dados de ênclise e 3 de próclise, revelando novamente uma conformidade com os dados de Lobo (1992) e Martins (2008) e, conseqüentemente, indícios favoráveis à hipótese de Martins (2008).

O gráfico a seguir expressa os resultados do *contexto de variação I* por vertentes do PB.

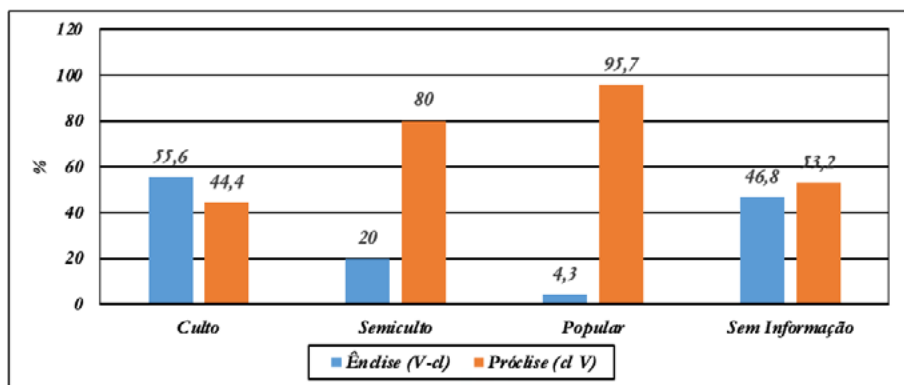


Gráfico 2. Colocação ênclise/próclise em *contexto de variação I* por escolaridade nas Cartas do Sertão Baiano (Século XX)

Nota-se que a próclise é majoritária na maioria dos escreventes, porém a ênclise apresenta ainda um alto índice entre escreventes comprovadamente cultos e escreventes cultos por inferência, apresentado no gráfico como “sem informação”. Os 4,3% de ênclise em dados de não escolarizados, representa apenas um dado de verbo antecedido de sujeito DP, ambiente sintático favorável à variação.

Observa-se ao realizar a comparação dos resultados por vertentes que apenas os escreventes comprovadamente cultos apresentam a colocação da ênclise superior à próclise. Carneiro (2005) ao analisar dados como esses, enfatiza a importância de um olhar atento na interpretação dos dados, visto que esses mesmos escreventes também realizam colocação pós-verbal em contextos de próclise categórica na história do português, o que indica uma colocação com pouca compreensão dos modelos, gerando a hipercorreção.

Assim, este contexto apresentou uma aproximação entre as vertentes dos semicultos e pouco e não escolarizados, enquanto os escreventes cultos, comprovadamente e por inferência, revelaram um uso mais considerável da ênclise. Considerando o trabalho realizado por Carneiro (2016) em dados extraídos de amostras da oralidade de cultos, semicultos e não escolarizados

da cidade de Feira de Santana, localizada no semiárido baiano, e cujo resultado evidencia a próclise categórica em todos os contextos, é possível relacionar o percentual de ênclise apresentado nos *corpora* desta pesquisa à influência da norma padronizada, visto que há uma maior variação entre os escreventes com maiores graus de escolaridade, ou seja, sujeitos mais propensos à ênclise via escolarização institucionalizada.

5. Resultados: a colocação dos clíticos em construções com grupos verbais

Nas sentenças com grupos verbais foram encontrados um total de 245 dados, em que 75,5% deles constituem casos de não subida do clítico e 24,5% com subida. É importante ressaltar que os dados em contexto considerado ambíguo, ambiente de oração não dependente em que o clítico aparece entre o primeiro e o segundo verbo, sem marca gráfica que evidencie adjacência desse clítico a um dos verbos e, também, sem a presença de atratores de próclise na sentença, foram considerados nessa pesquisa como casos de próclise ao segundo verbo, também conhecido como colocação de *inovação brasileira*.

Essa decisão é decorrente de duas justificativas: a primeira delas é que de acordo com Andrade (2010) a ênclise ao primeiro verbo era uma colocação marginal mesmo em dados do PE datados do século XIX e XX, a segunda justificativa é decorrente das pesquisas que revelam a constante queda da subida do clítico nas sentenças não passivas no PB bastante considerável no século XIX (PAGOTTO, 1992; CARNEIRO, 2005) e amplamente predominante no século XX (MARTINS, 2009; REIS, 2011; LEMOS, 2019).

Partindo para os resultados, o quadro que segue retrata a quantidade e percentual de dados nas colocações, considerando que a adjacência do clítico em próclise ou ênclise ao primeiro verbo constitui a presença de subida do clítico e a próclise ou ênclise ao segundo verbo constitui a ausência de subida do clítico, foram também integradas sentenças com ou sem elementos na sentença (representados por X).

Quadro 1. Distribuição dos dados das Cartas do Sertão Baiano por subida e não subida do clítico

ESTRUTURAS	QUANTIDADE DE DADOS
SUBIDA DE CLÍTICO	
V-cl V	9
V-cl X V	1
cl-V V	50
cl V X V	1
TOTAL COM SUBIDA:	61 24,5%
SEM SUBIDA DE CLÍTICO	
V V-cl	30
V X V-cl	12
V X X V-cl	5
V cl-V (Inovação Brasileira)	124
V X clV (Inovação Brasileira)	12
VXXclV (Inovação Brasileira)	2
TOTAL SEM SUBIDA:	185 75,5%
TOTAL GERAL:	245

Percebe-se no resultado geral de subida/não subida do clítico, uma preferência majoritária pela não subida nos *corpora*. Pagotto (1992), ao encontrar colocação do clítico em próclise ao verbo não-finito, colocação não atestada no PE, sugere ter ocorrido, no PB, uma mudança linguística que está relacionada à perda do movimento longo do clítico na sentença e, conseqüentemente, à queda na elevação do clítico.

Nas ocorrências com subida do clítico, nota-se maior percentual da colocação pré-verbal. De acordo com Andrade (2010), a ênclise ao primeiro verbo é uma colocação marginal, mesmo em dados das variedades europeias do português, sendo comum a variação entre a colocação de próclise ao primeiro verbo e ênclise ao segundo verbo. Sobre a próclise ao verbo finito, esta era uma colocação categórica no PCI, posteriormente, esse posicionamento passa a ser mais comum apenas com presença de atratores. No PB, com a queda da elevação do clítico, essa colocação passa a ser menos usada, como evidencia Pagotto (1992), desde o século XVIII.

Ao observar o tipo de verbo finito da sentença, nota-se que, dentre os verbos auxiliares e aspectuais há ocorrências de todos os tipos de colocação, sendo 30 dados de subida do clítico, 24 em auxiliares e 6 em aspectuais, e 93 ocorrências sem subida, em que 9 ocorrem em aspectuais e 84 em verbos auxiliares. Nos resultados de modais e volitivos, tem-se 15 dados de subida do clítico, nos quais 12 são de próclise, sendo 1 com verbo volitivo e 11 com modais, e 3 modais em ênclise ao verbo. Além disso, nota-se 51 casos de não subida, dos quais 19 são construções com volitivos, em que 10 são de ênclise e 9 da colocação de *inovação brasileira*, e 32 modais, em que em 11 deles o clítico está posicionado em ênclise e 21 são da posição inovadora. Nas construções formadas com verbos causativos e perceptivos, os dados apresentam 7 casos de próclise ao primeiro verbo e 23 da colocação de *inovação brasileira*. Nos verbos perceptivos, têm-se apenas 2 dados da colocação inovadora do PB.

Em relação aos verbos seguidos de preposição, Carneiro (2005) aponta que há uma tendência à ênclise ao segundo verbo com a preposição “a” e, com as demais preposições, há possibilidade de variação. Nos dados dessa pesquisa, encontra-se próclise ao segundo verbo, mesmo com a presença da preposição “a”, o que pode indicar uma possível generalização da colocação de *inovação brasileira*.

Ao observar os dados, separando-os entre a colocação de *inovação brasileira* e as colocações comuns ao PE, por escolaridade dos escreventes, é possível obter os seguintes percentuais:

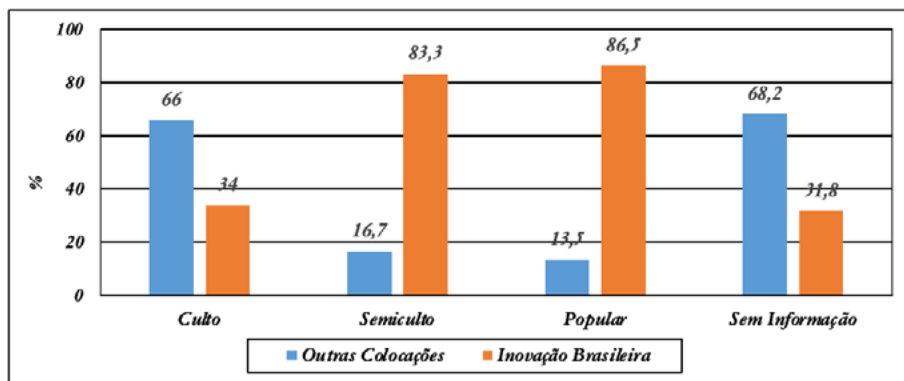


Gráfico 3. Frequência de *inovação brasileira* versus colocações do PE por escolaridade dos escreventes nas Cartas do Sertão Baiano (Século XX)

Nesses resultados, percebe-se uma maior frequência da *inovação brasileira* entre amostras de escreventes semicultos e representantes do PB popular, enquanto as colocações comuns ao PE exibem maior percentual entre os escreventes comprovadamente cultos e cultos, por inferência identificados como “sem informação”. Porém, é importante ressaltar a presença da *inovação brasileira* entre todos os níveis de escolaridade, o que aponta que, apesar da escolarização influenciar na frequência da colocação inovadora, todos os escreventes dos *corpora* utilizam uma colocação característica do PB na escrita.

6. As vertentes se aproximam?

De acordo com Lucchesi (1994), a história do PB favorece a polarização entre normas cultas, que estariam mais vulneráveis às influências

oriundas da gramática do português europeu moderno devido à escolarização institucionalizada, enquanto que as normas vernáculas, por não sofrerem tanta pressão de uma norma padronizada baseada no português europeu, expressariam mais fortemente o PB. O autor coloca que tais normas tenderiam a se aproximar no decorrer do tempo como consequência dos processos de industrialização e urbanização ocorridos no Brasil durante o século XX.

Andrade e Carneiro (2014) buscam verificar se a hipótese de Lucchesi (1994) acerca da aproximação das normas pode ser verificada através da análise da colocação dos clíticos em complexos verbais em cartas datadas dos séculos XIX e XX, manuscritas pelo que eles chamam de escreventes cultos e incultos. Os autores afirmam, com base nos resultados obtidos, que

a separação dos dados em duas vertentes constituintes da sociohistória do PB não dá suporte à hipótese apresentada em Lucchesi (1994), e sim a uma abordagem mais próxima à que se defende em Tarallo (1993). Em suma, ambas as vertentes se distanciam da gramática do PE, sendo distintas somente quanto à rapidez com que ocorre a mudança. (ANDRADE E CARNEIRO, 2014, p. 155)

No entanto, os pesquisadores ressaltam que os resultados encontrados por eles não invalidam a hipótese de Lucchesi (1994), mas evidenciam que “a extensão de suas previsões é mais limitada do que ele previa originalmente” (ANDRADE E CARNEIRO, 2014, p. 155), visto que, para eles, Lucchesi (1994) estuda, de formal geral, fenômenos de naturezas distintas e, por este motivo, afirmam que os fenômenos sintáticos podem estar menos vulneráveis a variações em condicionantes externos.

Sobre a colocação dos clíticos, o que se pode perceber, nos resultados dessa pesquisa, é que há uma aproximação entre as vertentes aqui consideradas, na modalidade escrita, confirmando o que coloca Lucchesi (1994). Como é visto no contexto de sentença V1, a colocação majoritária é de ênclise em todas as vertentes, apresentando um padrão de colocação em desacordo com o PB. Estes resultados, entretanto, denotam uma maior pressão da norma

padronizadora, adquirida entre escreventes cultos e semicultos nos processos de escolarização institucionalizada, mas também, exercem, em algum nível influência na colocação dos escreventes pouco ou não escolarizados.

Sobre *contexto de variação I*, a colocação pós-verbal é utilizada por escreventes de todas as vertentes, porém, seu percentual entre escreventes semicultos e pouco ou não escolarizados, é muito inferior aos resultados obtidos entre escreventes cultos. Além disso, os dados de hipercorreção, com uso da ênclise em contextos historicamente categóricos de próclise, também devem ser levados em consideração ao interpretar as colocações pós-verbais dos escreventes cultos neste contexto, visto que a hipercorreção evidencia a pouca propriedade desses escreventes cultos acerca de uma colocação dos clíticos conforme a norma padronizadora. Além disso, a colocação em próclise é vista de forma majoritária em todos os tipos de escreventes, o que também contribui para uma confirmação da aproximação entre as vertentes.

Nas construções com grupos verbais, a subida do clítico apresenta um menor percentual em relação à não subida, porém, ainda que a subida do clítico seja notada em maior número entre escreventes cultos, também se percebe esse tipo de colocação entre escreventes pouco ou não escolarizados, revelando indícios de aproximação entre essas vertentes. Deve-se ressaltar, também, que a posição de *inovação brasileira* se apresenta consideravelmente em todas as amostras representativas de distintas vertentes do PB nestes *corpora*, o que denota a presença do PB de maneira ampla em todos os tipos de escreventes dos *corpora* dessa pesquisa.

É importante ressaltar ainda que, ao observar os dados em *corpora* de linguagem escrita, deve-se considerar o caráter não natural dessa modalidade, visto que a escrita está mais vulnerável às influências da norma padronizadora e, como visto nos resultados, pode-se notar a presença dessa pressão, em maiores ou menores graus, entre todos os tipos de escreventes das cartas que constitui os *corpora* estudados. Vale ressaltar novamente que na pesquisa de Carneiro (2016) na modalidade oral, há a generalização da próclise em todos

os contextos sintáticos de colocação dos clíticos em dados tanto de falantes cultos quanto de falantes pouco ou não escolarizados, o que reforça como a norma padronizadora pode influenciar nos resultados.

Conclusão

Como já dito, este estudo objetivou realizar a descrição da colocação dos clíticos em *corpora* do sertão baiano representativo de três vertentes do PB: culta, semiculta e popular, como aponta Lucchesi (2015), realizando o seguinte questionamento:

Ao observar os resultados, no que tange ao padrão de colocação dos clíticos em contextos sintáticos relevantes por distinguir o PE do PB, é possível perceber uma aproximação entre as vertentes culta, semiculta e popular do PB, como aponta Lucchesi (1994), nas amostras dos *corpora* do século XX escritos por indivíduos do sertão baiano?

A hipótese elaborada foi a de que as vertentes podem revelar padrões distintos de colocação entre os documentos representativos das normas cultas, semicultas e populares, visto que, devido ao fato de ocorrerem em *corpora* de linguagem escrita, em que o uso da língua se dá de forma monitorada, a norma padronizadora pode exercer maior influência entre os escreventes cultos e semicultos. Além disso, supôs-se também que nas amostras de norma popular os padrões de colocação do PB sejam mais evidentes, uma vez que os escreventes são adultos pouco ou não escolarizados em fases iniciais de aquisição da escrita.

Em sentenças com verbo único, no primeiro contexto observado (verbo em posição inicial) a ênclise se apresentou categórica entre escreventes comprovadamente cultos e classificados como cultos por inferência, ao passo que entre os semicultos e pouco ou não escolarizados, ainda que houvesse 33,3% de próclise nos documentos de semicultos e 38,1% nos documentos dos indivíduos pouco ou não escolarizados, a ênclise se mostrou majoritária em

ambas as amostras. Nesse contexto sintático, então, a hipótese de Lucchesi (1994) acerca da aproximação das vertentes é confirmada, mas, confirma-se também a presença do PB entre os documentos de indivíduos semicultos e pouco ou não escolarizados, através dos dados de próclise.

No *contexto de variação I* (verbo antecedido por sujeito neutro, sintagma preposicional ou sintagma adverbial, com advérbios não atratores de próclise), foi notada a presença de variação entre indivíduos comprovadamente cultos, com ênclise majoritária (55,6%) e entre os considerados cultos através de inferência, com próclise majoritária (53,2%). Entre escreventes semicultos e pouco ou não escolarizados a próclise foi ampla, registrando 80% da colocação em amostras do PB semiculto e 95,7% nas amostras do PB popular. Assim, percebe-se que neste contexto as amostras de semicultos e pouco ou não escolarizados evidenciaram uma aproximação substancial, ao passo que os cultos revelaram um percentual considerável da ênclise.

Ao analisar estes resultados, entretanto, é importante levar em consideração que era esperado entre os escreventes com maiores graus de escolaridade, uma maior influência do uso da norma padronizadora adquirida via escolarização institucionalizada, que é baseada no PE. Porém, além de analisar o alto percentual de ênclise, deve-se levar em consideração o percentual também alto da próclise entre esses indivíduos, 44,4% entre em documentos dos comprovadamente cultos e 53,2% dos considerados cultos por inferência) o que pode permitir a relação da frequência de ênclise às influências da norma padrão adquirida via escolarização institucionalizada.

Nas construções com grupos verbais, notou-se a colocação majoritária da colocação sem subida do clítico (75,5%), evidenciando um resultado em consonância com o PB, principalmente pelo fato de que dos 185 dados de não subida do clítico, 138 dados são da próclise ao segundo verbo, ou seja, da colocação inovadora do PB. Entre os dados de subida, percebeu-se maior percentual de elevação nos verbos auxiliares temporais e aspectuais, causativos e modais nos dados do *Acervo Dantas Júnior*, caracterizado por ser constituído de documentos de escreventes cultos e

maioria dos documentos de cunho formal. Porém, dados de subida do clítico também foram encontrados entre escreventes pouco ou não escolarizados da zona rural. Além disso, a colocação de *inovação brasileira* foi percebida de modo amplo em todos os tipos de escreventes e documentos. Assim, é possível dizer que os resultados nas construções com grupos verbais revelam, assim como o contexto de verbo em posição inicial, a confirmação da hipótese de Lucchesi (1994).

Desse modo, considerando os resultados aqui explanados e os de Carneiro (2016), é possível perceber que a ideia de aproximação das vertentes mostradas por Lucchesi (1994) é viável e, inclusive, notável nas diferentes modalidades da língua nos *corpora* dessa pesquisa nos contextos de verbo em posição inicial, nas sentenças com verbo único, e no alto número não subida de clítico, evidenciando a próclise ao segundo verbo (colocação de *inovação brasileira*). Já no contexto de variação I, há uma aproximação substancial entre as vertentes semiculta e popular, porém um certo distanciamento da vertente culta, que apresenta uma variação relevante. Deve-se considerar, todavia, o caráter não natural da modalidade escrita que propicia um monitoramento da linguagem, bem como a possibilidade de influência da norma padronizadora, já que em amostras de fala espontânea de indivíduos cultos Carneiro (2016) evidenciou a total generalização da próclise.

Referências

- ANDRADE, Aroldo Leal de. **A subida de clíticos em português**: um estudo sobre a variedade europeia dos séculos XVI a XX. Orientadora: Charlotte M. Chambelland Galves. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística Histórica) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CARNEIRO, Zenaide. **Cartas Brasileiras**: um estudo linguístico-filológico. Orientadora: Charlotte M. Chambelland Galves. 2005. 2246 f. Tese (Doutorado em Linguística Histórica) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARNEIRO, Zenaide. Colocação de clíticos em orações finitas em duas vertentes do português oral feirense: um contexto não variável. In: ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; TEIXEIRA, Eliana Pitombo; CARNEIRO, Zenaide (orgs.). **Variação linguística em Feira de Santana - Bahia**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

CARNEIRO, Zenaide; OLIVEIRA, Mariana Fagundes; ALMEIDA, Norma Lúcia (orgs.). **Cartas brasileiras (1809 – 2000): coletânea de fontes para o estudo do português**. Vol. 2 (1902 – 1993). Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

GALVES, Charlotte. **A língua das caravelas: periodização do português europeu e origem do português brasileiro**. In A. De Castilho; M.A. Torres Moraes; R. Vasconcellos Lopes, & S. M. Lazzarini Cyrino (org). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007, pp. 513-528.

GALVES, C., BRITTO H.; PAIXAO DE SOUZA, M. C. (2005 [2002, 2003]). **The change in clitic placement from classical to modern european portuguese**: results from the Tycho Brahe Corpus. UNICAMP.

GALVES, C.; RIBEIRO, I.; TORRES-MORAIS, M. A. **Syntax and morphology in the placement of clitics. European and Brazilian Portuguese**. *Journal of Portuguese Linguistics* 4:2, p. 143-177, 2005.

GALVES, Charlotte. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

GALVES, Charlotte; CARNEIRO, Zenaide. **Variação e Gramática: colocação de clíticos na história do português brasileiro**. *Revista de Estudos da Linguagem*: UFMG, v.18-2, p.7-38, 2010.

GALVES, Charlotte; PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara; NAMIUTI, Cristiane. **Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa**. In: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHAFER-PRIEB, B. (Org.) *Grammatische Strukturen des Europäischen Portugiesisch*. Tübingen: Calepinus Verlag, 2006.

KROCH, Anthony. **Morphosyntactic Variation Proceedings of the 30th annual meeting of the Chicago Linguistics Society**, vol 2, pp. 180-201, 1994.

KROCH, Anthony. **Syntactic Change**. In Mark Baltin & Chris Collins (orgs.), *Handbook of Syntax*, Blackwell, 2001.

LEMOS, Maiara. **A colocação dos clíticos em sentenças finitas: um estudo sócio-histórico das vertentes do PB em cartas do sertão baiano (século XX)**. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana: UEFS, 2019.

LOBO, T. C. F. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H. F.; SOLEDADE, J. (Orgs.). **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LOBO, Tania. **A colocação dos clíticos em português: duas sincronias em confronto**. Orientadora: Rosa Virginia Mattos e Silva. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Histórica) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992

LUCCHESI, Dante. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. IN: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp.249-274.

LUCCHESI, Dante. **As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil**. *DELTA*. São Paulo, n. 17, v. 1, 2001, p. 97-130.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolingüística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, Dante. O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, C; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.

LUCCHESI, Dante. **Varição e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil**. Revista Internacional de Língua Portuguesa. 1994;12:17-28.

MARQUILHAS, Rita. **A faculdade das letras: Leitura e escrita em Portugal no séc. XVII**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MARTINS, Ana Maria. **Clíticos na História do Português**. Orientadores: Ivo Castro e Juan Uriagereka Tese de doutoramento. 1994. F. 332f. Tese (Doutoramento em Linguística Portuguesa). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

MARTINS, Ana Maria. A posição dos pronomes pessoais clíticos. In: **Gramática do Português**. Orgs RAPOSO, Eduardo Paiva; BACELAR, Maria Fernanda; MOTA, Maria Antónia; SEGURA, Luísa & MENDES, Amália. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p.2231-2302.

MARTINS, Marco Antonio. **Sintaxe e padrões de variação: próclise e ordem SV no Português do Brasil**. Linguistic Studies (Lisboa), v. 1, 2008, p. 161-178, 2008.

MARTINS, Marco Antônio. **Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20**. Orientadoras: Izete Lehmkuhl Coelho e Maria Lobo. 2009. 326f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da Linguística Histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Virgínia. **Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa**. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p.11-30, 2008b.

PAGOTTO, Emílio. **A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico**. Orientadora: Charlotte M. Chambelland Galves. 1992. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Histórica) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PAGOTTO, Emílio; DUARTE, Maria Eugênia. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In: Lopes, Célia Regina dos Santos. (Org.). **A Norma Brasileira em Construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19**. 1a.ed. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2005, v. p. 67-82.

SANKOFF, D. et al. **Goldvarb X: a multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>. Acesso em: 24 de novembro de 2017.

SANTIAGO, Huda da Silva. **A escrita por “mãos inábeis”**: uma proposta de caracterização. Orientadores: Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e Afrânio Gonçalves Brabosa. Tese (Doutorado - Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida. **Mudança na colocação dos clíticos na história do português**. Boletim da ABRALIN. 1995; 17:32-40.

A polissemia do prefixo “des-” em substantivos de ação com base em “-ção” e “-mento”

The polysemy of the prefix “des-” in action substantives based on “-ção” and “-mento”

Carlos Gustavo Camillo Pereira*

RESUMO

Este trabalho investiga as acepções do prefixo “des-” em substantivos de ação no Português Brasileiro por meio de uma abordagem da língua em uso e focaliza a importância do contexto para o reconhecimento do sentido que está sendo ativado pelo afixo. Inicialmente, são apresentadas as principais contribuições da Tradição Gramatical Normativa e da Teoria da Linguística Gerativa para a análise do referido prefixo. O corpus utilizado nesta pesquisa foi constituído a partir do mega-corpus eletrônico NILC da Universidade de São Paulo do campus de São Carlos. Os resultados da análise de dados revelam que a acepção do afixo “des-” na língua em uso é altamente influenciada pelo contexto, de maneira que é possível uma mesma palavra possuir sentidos diferentes, conforme esteja em diferentes situações de uso.

Palavras-chave: Prefixo des-; Formação de palavras; Língua em uso; Morfologia; Polissemia.

Recebido em 14 de julho de 2020.

Aceito em 14 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.470>

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / Universidade Federal do Rio de Janeiro, pereiraccg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3113-5584>

ABSTRACT

This paper investigates the meanings of the prefix "des" in action nouns in Brazilian Portuguese through an approach to the language in use and focuses on the importance of context for the recognition of the meaning being activated by the affix. Initially, the main contributions of the Normative Grammatical Tradition and the Theory of Generative Linguistics to the analysis of the referred prefix are presented. The corpus used in this research was constituted from the electronic mega-corpus NILC of the University of São Paulo developed on the São Carlos campus. The results of the data analysis reveal that the meaning of the affix “des-” in the language in use is highly influenced by the context, therefore it is possible for the same word to have different meanings, depending on whether it is in different situations of use.

Keyword: Prefix “des-”; Word formation; Language in use; Morphology; Polysemy.

Considerações iniciais

O prefixo des- é amplamente abordado em muitas pesquisas por diversos pesquisadores e investigadores da estrutura da língua portuguesa, os quais vão desde gramáticos tradicionais até linguistas de diferentes perspectivas teóricas. Na maioria desses estudos, há um frequente privilégio para a análise das construções do prefixo com bases verbais e, em um segundo plano, com adjetivos (SCHNEIDER; BIDARRA, 2009), (SILVA; MIOTO, 2009), (DE BONA, 2014), (DE BONA; RIBEIRO, 2018). Em relação ao sentido do prefixo, esses trabalhos pressupõem a existência de diferentes tipos de negações, tal como a privação, a contradição, a separação e a falta, sem apresentar, de maneira clara, uma justificativa para a apreensão da negação em diferentes sentidos. Além disso, a reversão também é elencada como uma das possibilidades significativas do afixo e é atribuída regularmente aos verbos.

É importante destacar que as combinações do prefixo com substantivos são pouco estudadas, sendo, às vezes, ignoradas ou consideradas irrelevantes devido ao fato de serem supostamente improdutivas na Língua Portuguesa contemporânea, o que resulta na massiva discrepância, em termos quantitativos, de trabalhos que se propõem analisar as construções “des- + verbo e/ou adjetivo” e “des- + substantivos”.

A fim de auxiliar no desenvolvimento de maior reflexão quanto ao sentido do prefixo des- em bases substantivas, este trabalho tem, por objetivo geral, estabelecer uma investigação das acepções do prefixo em substantivos de ação. Em adição, o presente trabalho se fundamenta em uma abordagem teórica da abordagem cognitivista que focaliza a análise da língua em uso, em contraste aos estudos de ordem normativa, uma vez que se utilizam de um corpus formado por palavras não transparentes, tais como “desafiar” e “desabafo” e das abordagens de cunho gerativista visto que se concentram mais na prescrição ou previsão de impossibilidade, além de, normalmente, não considerarem que o contexto em que a palavra está inserida seja relevante para a compreensão da acepção que o prefixo está desempenhando.

Os vocábulos que compõem o corpus desta pesquisa foram extraídos do grande corpus eletrônico do NILC da Universidade de São Paulo em São Carlos, que conta com mais de 32 milhões de palavras anotadas gramaticalmente. Além disso, eles são analisados considerando seu contexto de utilização. Dessa forma, investigo a acepção do prefixo “des-” de cada vocábulo considerando os elementos (con)textuais para determinar que sentido está sendo evocado na palavra em questão.

Devido à possibilidade de coletar um grande número de substantivos prefixados em “des-”, reservei uma seção, ao final deste artigo a fim de observar as acepções do prefixo de todos os outros itens lexicais que não foram contemplados no capítulo de análise de dados.

Por fim, acredito que este trabalho, por se basear em uma abordagem cognitivo-funcionalista, que privilegia a análise língua em contextos reais de uso, possua o potencial de proporcionar uma alternativa diferente no que diz respeito à investigação da construção dos itens lexicais.

2. O prefixo “des-” em múltiplas abordagens

Neste segmento, tenho por objetivo analisar pesquisas e trabalhos acadêmicos referentes ao prefixo “des-” a fim de que se torne mais clara a

contribuição que este trabalho visa propor para a compreensão dos sentidos do referido afixo em frente à multiplicidade de pesquisas relevantes já produzidas. Inicialmente, investigo o tratamento viabilizado ao prefixo “des-” em gramáticas normativas do Português de grande difusão no Brasil, sendo estas: Bechara (2009); Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2008). Subsequentemente, apresento as propostas dos trabalhos de Silva e Miotto (2009), Oliveira (2004 e 2009) os quais se identificam com a abordagem gerativa. Por fim, apresento as contribuições de Medeiros (2010), de Bona e Ribeiro (2018).

2.1. As contribuições das gramaticais tradicionais para o prefixo “des-”

Em relação à formação de palavras a partir do recurso da prefixação, é evidente as diversas divergências existentes. Assim, há afirmações de que o adequado seria considerar todos os produtos resultantes deste processo como um caso de composição, em vez de derivação. Esse posicionamento de baseia no fato de que muitos prefixos são independentes, uma vez que, de acordo com Cunha & Cintra (2013, p. 98-99), diferentemente dos sufixos, os prefixos, por geralmente obterem sua origem a partir de advérbios ou de preposições, possuem maior autonomia.

É proposto na tradição gramatical que seria possível estabelecer a existência de duas classes de prefixos. A primeira classe seria composta por prefixos que não possuem autonomia, ou seja, só podem ser utilizados a partir da adjunção a uma outra palavra, como no caso do próprio prefixo “des-” e “re-”, tal como em “desacreditar” e “rever”. Dessa maneira, se uma determinada palavra for constituída por meio desse recurso, estaríamos, de fato, diante de uma derivação prefixal. O segundo grupo, no entanto, se dá a partir de prefixos autônomos, ou seja, que também podem funcionar como formas livres, nos termos de Câmara Jr (2006). Assim, os prefixos “vice” e “recém”, como nas palavras “vice-reitor” e “recém-casados” são pertencentes

a estes grupos e, por isso, os vocábulos resultantes a partir de sua utilização seriam casos de composição.

Mais especificamente em se tratando do prefixo “des-”, o ponto de discussão central entre os gramáticos tradicionais é se ele deve ser considerado, ou não, como uma variante do prefixo “dis-”. A fim de aprofundar essa questão, Bechara (2009, p. 366) estabelece que o prefixo “des-” é, de fato, uma mera variante do prefixo “dis-”. Além disso, o gramático elenca 5 acepções para o referido afixo sendo elas: negação, ação contrária, cessão de um ato, ou de estado, ablação e intensidade) e cita como exemplo as seguintes palavras: desventura, discordância, difícil (dis + fácil), desinfeliz, desfear [=fazer muito feio], desmudar [=mudar muito] (BECHARA, 2009, p. 367). Há dois grandes inconvenientes nas explicações semânticas do gramático. A primeira é que ele não explica a qual das duas variantes os sentidos pertencem, além de se utilizar de palavras, cuja transparência é questionável para fundamentar as acepções estabelecidas. Por fim, o gramático também propõe que o prefixo “de-” também seja uma variante de “des-” e “dis-” e propõe mais quatro acepções: movimento para baixo, separação, intensidade e negação, exemplificando por meio das palavras “depenar” e “decair”

Indo de encontro com as proposições de Bechara, Cunha e Cintra (2013, p. 99) estabelecem que os prefixos “des-” e “dis-” são diferentes e, como consequência, não devem ser concebidos como um caso de variação. Especificamente em relação às acepções, é proposto que o afixo “des-” possua dois sentidos: separação e ação contrária, ao passo que o prefixo “dis-” e suas variações “di-” “dir-” possua três: separação, movimento para os lados e negação. Para exemplificar, Cunha e Cintra propõem os vocábulos “desviar” e “desfazer” como produtos da utilização de “des” e as palavras “dissidente”, “distender”, “dilacerar” e “dirimir” como resultado da adição do prefixo “dis-”¹.

1 É curioso o fato de os gramáticos Cunha e Cintra não atribuírem noção de negação ao prefixo “des-”. Dessa maneira, como se analisa a acepção do prefixo nas construções “desleal”, “desonesto” e afins? Acredito que dificilmente seria analisado como um caso de ação contrária ou separação.

Também em dissonância com Bechara e em acordo com os gramáticos Cunha e Cintra, Rocha Lima (2008, p. 203) enfatiza que “des-” e “dis-” se tratam de prefixos diferentes. Assim, em relação ao primeiro afixo, o gramático propõe quatro sentidos: separação, privação, ação contrária e negação, sendo exemplificadas nas palavras “desfazer”, “desfolhar”, “desmascarar”, “desonesto”, “desprotegido”, “destravar” e “desumano”. Em relação ao segundo, são propostas duas acepções: movimento para diversos lados e ação contrária, em relação aos exemplos, são viabilizados os seguintes vocábulos: “discordar”, “discutir”, “disseminar”, “disjuntar” e “distender”

2.2. A Linguística gerativa e a hipótese da seleção categorial

Em relação aos processos de prefixação, diferentemente do que propõe a tradição gramatical normativa, Silva & Miotto (2009) estabelecem, em suas proposições, que os prefixos selecionam rigidamente as bases categoriais às quais irão se combinar. É importante estabelecer que essa singularidade é reconhecida como sendo uma propriedade dos sufixos. Por esse motivo, Gonçalves (2011) afirma que o sufixo “-mente” se junta apenas aos adjetivos de gênero feminino para formar advérbios. Assim, não seria possível, por exemplo, utilizar este sufixo para construir advérbios a partir de substantivos, verbos e adjetivos masculinos.

Os linguistas Silva & Miotto formalizam sua proposição ao estabelecer que a seleção categorial do prefixo envolve necessariamente certas características semânticas da palavra base. Além disso, essa proposta se baseia nas análises de prefixos nas línguas eslavas conduzidas por Syenonius (2004). Adicionalmente, os linguistas afirmam que a hipótese de que os prefixos selecionam a base não resulta em um custo adicional ao falante uma vez que o mesmo princípio se aplica na sintaxe, uma vez que um verbo seleciona seus argumentos.

Segundo Silva & Miotto (2009, p. 15-17), um dos principais motivos para aderir a essa proposição seria o fato de ela evitar a ambiguidade estrutural. Para isso, utiliza-se, como exemplo, a palavra desmobilização que

pode ser representada, segundo os autores, por meio de três possibilidades de processos de derivação que assim se seguem: “[[[des[mobil]]iza]ção]”; “[[des[[mobil]iza]]ção]” ou “[des[[[mobil]iza]ção]]”.

Os autores afirmam que, pelo fato de o prefixo “des-” ser altamente produtivo em verbos, como em: desfazer, desconectar, descombinar, desinfetar, destelhar, reconsiderar etc. e “desmobilização” possuir a noção semântica de reversão de uma ação, o correto seria afirmar que o processo de estruturação adequado seria o proposto na segunda configuração supracitada. No entanto, como o prefixo “des-” também é produtivo em adjetivos no Português, como nos exemplos: desnecessário, desleal, deselegante, desigual etc., é possível compreender que o processo derivacional em “A” também seria possível. Dessa forma, para afirmar a validade de sua proposta de seleção categorial, os linguistas propõem que há dois prefixos homônimos na língua portuguesa.

Nas palavras de Silva & Miotto (2009, p. 17) caso um prefixo se combine a um verbo, seu sentido seria uma reversão de processo; contudo, se a adjunção ocorrer com um adjetivo, o sentido é um tipo de negação. Dessa maneira, há vocábulos como “desleal”, que possui o significado próximo a “sem lealdade”, porém em “desfazer” não há a possibilidade de interpretar esta palavra como “sem (não) fazer”. Por este motivo, os linguistas afirmam que é possível hipotetizar a existência de pelo menos dois prefixos “des-” e, por esta razão, deveria haver duas entradas para ele no dicionário de morfema no Português. O primeiro seleciona verbos e significa uma reversão e o segundo significa negação, mas, neste caso, se adjunge a adjetivos.

Em se tratando do argumento semântico, De Bona e Ribeiro (2018) afirmam que a categorização semântica aparentemente encontra respaldo no Português uma vez que o prefixo “des-” se adjunge a verbos que possuam uma semântica de processo, como em “desfazer”, “desnivelar”, “desconstruir”, “desligar” e “desarrumar”. Nesses casos, a noção de reversão de processo é clara. No entanto, o mesmo não ocorre com verbos que não expressam processos, o que impossibilita a formação de verbos como “desmorrer”,

“deschegar”, “desnadar”, “desandar”² etc. assim, a inviabilidade de usar o prefixo des- realmente é determinada pela incompatibilidade semântica com a base verbal. Porém, é importante estabelecer que, ainda assim, a proposta de Silva & Mioto (2009) ainda não está apta para proporcionar uma resposta definitiva quanto a este problema uma vez que De Bona & Ribeiro (2018, p. 615) examinam que há verbos como “gostar”, “crer”, “amar” que licenciam formações com prefixo “des-” e, quando isso ocorre, o sentido estabelecido não é uma reversão de processo e sim uma negação³. Se houver a adoção plena das propostas de Silva & Mioto, como haveríamos de analisar estas formações?

De Bona & Ribeiro viabilizam uma outra alternativa a qual estabelece que os verbos de estados e alguns verbos de ação disparam a mesma noção semântica que um adjetivo, que seria uma negação. Por esta razão, não é válido pressupor que as noções de reversões e negações estão automaticamente associadas às categorias dos verbos e dos adjetivos, respectivamente, uma

2 Quanto a esta afirmação, discordo de De Bona & Ribeiro (2018), uma vez que o verbo “desandar” é de uso consagrado no português brasileiro contemporâneo, sobretudo no que diz respeito às interações em contextos culinários, em que é comum ouvir frases como “mexa o molho sem parar, para não desandar” e afins. Além disso, objetivando fundamentar minha posição, baseio-me nas definições deste propostas por Fernandes (1972, p. 196) que estabelece o vocábulo “desandar” como: “Transitivo – Fazer andar para trás: “DESANDA a carruagem, e para à porta de outra hospedaria.” (Camilo, *Esqueleto*, 196.) / Percorrer em sentido contrário: “Um pouco adiante, DESANDEI o caminho e guiei para casa.” (M. Assis, *Brás Cubas*, 148.) “Andando e DESANDANDO um só caminho, proveito não alcança.” (Rui, *Estalante clássica*, 25.) [...] / Intransitivo – [...] Tornar, voltar retroceder: “Parece que chegou a DESANDAR para casa.” (M. Assis, *Outras relíquias*, 11.)

3 Também nesta situação discordo dos exemplos viabilizados por De Bona & Ribeiro (2018), uma vez que os verbos enumerados não possuem apenas sentido negativo, mas também licenciam uma interpretação reversiva, conforme pude analisar no dicionário eletrônico Houaiss (2001). Mais especificamente, em relação ao verbo “desgostar” são elencadas quatro acepções, das quais a segunda é descrita como “não gostar; deixar de sentir simpatia; amor por; desafeiçoar(-se), desestimar(-se); adicionalmente, “descreer” também é descrito a partir de quatro acepções, sendo a segunda “não acreditar ou deixar de acreditar” e, por fim, o verbo “desamar”, de acordo com o referido dicionário, possui três acepções, sendo a primeira “deixar de amar(-se); não (se) amar”.

vez que é necessário, primeiramente, analisar a semântica da palavra base. Com base nestas proposições, os linguistas De Bona & Ribeiro determinam que a postulação da existência de dois prefixos “des-” homófonos perde a credibilidade visto que o sentido do prefixo não é necessariamente diferente quando a categoria gramatical não é a mesma.

Ainda, em uma perspectiva gerativa no que diz respeito à formação de palavras, Oliveira (2004 e 2009) propõe, assim como Silva e Miotto, que o prefixo “des-” seleciona semanticamente as bases a que se unem. Isso quer dizer que o sentido do prefixo é pré-determinado sistematicamente por meio da configuração morfológica da palavra a qual o afixo se adjungiu.

No que se refere aos dados de sua pesquisa, a linguista explica que foram listadas cinquenta e cinco palavras de bases substantivas, cinquenta e cinco de bases adjetivas e setenta de bases verbais, todas coletadas a partir de jornais, de revistas e do Dicionário Novo Aurélio (1999), porém não houve explicações sobre os procedimentos adotados para a extração de dados, nem mesmo sobre o nome e as edições dos jornais e das revistas consultadas. Além disso, não há informações se as palavras coletadas são todas transparentes para o falante do Português Brasileiro contemporâneo.

Quanto às bases substantivas, Oliveira (2004, p. 94) realiza a análise das palavras fora de seu contexto de utilização e explica que o prefixo “des-”, quando acoplado a substantivos abstratos primitivos como nos pares “afeto/desafeto”, “serviço/desserviço” e “fortuna/desfortuna”, o sentido seria de “ausência de” ou “falta de”⁴. Caso o referido afixo esteja

4 Afirmando que o prefixo “des-”, quando adjungido a substantivos primitivos, significa apenas “ausência de” ou “falta de” é um posicionamento muito arriscado, uma vez que, por exemplo, na frase “Bolsonaro ‘fez desserviço’ ao criticar isolamento...” indica justamente que uma ação foi realizada, o que vai de encontro com a proposta adotada pela linguista. Dessa forma, enfatiza a fragilidade das análises que se propõem a analisar palavras prefixadas alheias de seu contexto de utilização. Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/26/bolsonaro-fez-desservico-ao-criticar-isolamento-contracoronavirus-e-medidas-de-doria-sao-insuficientes-diz-lider-comunitario-de-sp.ghtml>

adjungido a substantivos derivados pelos sufixos “idade”, “mento”, “ão”, “ção” ou “ança”, como em “desvalorização”, “desaparição”, “desunião”, “descomplementaridade”, “dessemelhança” entre outros, o sentido passa a ser de “contrário de”. Em substantivos deverbais formados por derivação sufixal zero, como nas palavras “desacordo”, “descarga”, “desacerto” e “desgoverno” o sentido também se mantém como “contrário de”.

Por fim, a pesquisadora, com base nesta análise, propõe que a RFP do prefixo “des-” acoplado a uma base substantiva possua dois produtos “a) um substantivo derivado que significa ‘ausência ou falta de X’, em que X é o substantivo primitivo e b) um substantivo derivado com o sentido de ‘que é o contrário de X’, em que X é o substantivo verbal.” (OLIVEIRA, 2004, p. 95).

É curioso notar que, para a autora, os substantivos derivados em “des-” nunca possuirão sentido reversativo, independentemente do seu contexto de uso, uma vez que a Regra de Formação de Palavra formalizada não prevê essa possibilidade. Como explicar, então, casos como “a desmontagem de automóveis é trabalhosa”? Seria viável interpretar “desmontagem”, neste contexto, apenas como “o contrário de montar”?

2.3. O argumento interno do verbo e os traços semânticos de Lieber

Medeiros (2010), ao abordar a descrição do prefixo “des-”, se apoia nos pressupostos da morfologia distribuída proposta por Hale (1993) e Marantz (1993 e 1997). Além disso, o linguista discorda das afirmações propostas por Silva & Miotto de que os prefixos selecionam rigidamente as bases às quais irão se unir pelo motivo de que essa proposição aumenta o número de homônimos que, segundo os autores, não possuem relação entre si. (“des-” que atua em verbos e o outro, em adjetivos). Além disso, Medeiros explica que, em se tratando dos verbos, não necessariamente o prefixo “des-” reverte o processo, mas, na verdade, pode negar e/ou inverter um estado que é interno ao verbo.

Dessa forma, o pesquisador propõe que o prefixo supracitado dispõe de uma seleção semântica e não categorial da base. Tal afirmação implica o fato de que, segundo suas proposições, o prefixo nega ou inverte o estado referente à própria significação verbal e não ao processo associado.

Para sustentar suas afirmações, Medeiros explica que, se o prefixo “des-” em desenterrar pressupusesse a ação anterior de enterrar algo, uma frase como “o João desenterrou as raízes daquela árvore” não poderia ser aceitável em situações em que as raízes nunca foram enterradas.

Sua argumentação se desenvolve sob esta linha de raciocínio e, a fim de demonstrar o potencial geral de suas propostas, Medeiros estabelece outros exemplos, como no caso dos verbos “descolar”, “desacordar”, “desorganizar”, “descolorido” que não pressupõem que o evento a que se referem tenha ocorrido anteriormente uma vez que “descolar” não pressupõe que algo tenha sido colado, por exemplo. Assim, Medeiros (2010, p. 98) estabelece que “É tarefa simples imaginar contextos em que usamos os verbos prefixados sem que o evento denotado pelo verbo de base tenha necessariamente ocorrido.”

Objetivando enfatizar suas proposições de que o prefixo “des-” não nega ou inverte um processo, Medeiros explica que verbos típicos que denotam atividade não o aceitam, ainda que haja um ponto final para as ações executadas. Por esta razão, não há possibilidade de construir verbos como *descorrer⁵ (dois metros), *destrabalhar (até o fim de semana), *desdançar (o música), *despular (a cerca), *desgritar (o seu nome) *desfalar (a promessa) e assim por diante. “Tais verbos não implicam, pelo menos não de maneira óbvia, mudança de estado de seu participante (agente), e, portanto, não servem de base para uma derivação que envolva tal prefixo.” (MEDEIROS, 2010, p. 98)

Assim, Medeiros estabelece um sentido único para o prefixo que se refere ao estado interno do verbo. Em se tratando dos adjetivos, o pesquisador

5 O uso do asterisco (*) é utilizado para indicar a ocorrência de uma palavra e/ou frase agramatical, ou seja, que não é considerada aceita por nenhum membro da comunidade linguística de um povo, independente de seu grau de instrução ou procedência geográfica.

afirma que, por terem a função de ligar uma entidade a um estado de valor de verdade, aceitam prefixação com des-. “Alguns nomes de estado, em particular muitos nomes de estados psicológicos (afeto, amor, esperança, alento, ânimo, estímulo, temor, etc.), também aceitam a prefixação.” (MEDEIROS, 2010, p. 116).

Também é importante salientar que os adjetivos e nomes com o prefixo des, ao contrário do que ocorria com os verbos, não pressupõem o estado denotado pela raiz. Por exemplo, alguém pode estar descontente com alguma coisa sem ter estado contente com ela antes. Isso reforça a ideia de que a pressuposição do estado é uma particularidade semântica dos verbos assim prefixados, não é algo universalmente associado ao prefixo. Como aos adjetivos e nomes discutidos acima não há processo associado, não há um estado inicial a ser desfeito, e, portanto, não há pressuposição de existência de um estado qualquer.

Por fim, o pesquisador postula que, pelo fato de o nó semântico de negação envolver uma noção de estado, espera-se não encontrar o prefixo “des-” em nomes de eventos como *trabalho*, *dança*, *pulo* etc. Também não será utilizado em nomes que designam seres e entidades no mundo como *cachorro*, *gato*, *pedra*⁶, entre outros.

Ainda em relação ao prefixo “des-”, De Bona & Ribeiro (2018) se baseiam nas proposições de traços semânticos desenvolvidos por Lieber (2004) para proceder a análise dos afixos. Os seis traços semânticos propostos possuem valores binários, podendo ser positivos ou negativos. A função principal desses

6 Acredito que essa proposição é passível de ser contestada, uma vez que há registros de utilização de palavras como “desprefeito” e “despresidente” que seriam justamente a adjunção do prefixo “des-” a palavras de que designam seres e entidades no mundo biofísico. Os exemplos podem ser encontrados, respectivamente, em:
<<https://twitter.com/calermarcelo/status/1188811932154978304>> Acesso em 08 de janeiro de 2020 e
<<https://dandomilhoaspombos.wordpress.com/2019/03/29/bolsonaro-o-despresidente-do-brasil/>> Acesso em 08 de janeiro de 2020.

traços, de acordo com os linguistas, é “distinguir as principais categorias ontológicas dos lexemas, assim como conceitos básicos de tempo, espaço e quantidade” (p. 621). Além disso, dependendo do item lexical, os traços podem estar presentes ou ausentes da estrutura semântica, levando em consideração a relevância de seu conteúdo para a descrição do vocábulo analisado.

Dentre os seis traços elencados, o de maior importância é o “Location” (doravante “Loc”) visto que, em itens lexicais cujas noções de tempo e espaço são relevantes, terá este traço positivo; porém, caso estas noções sejam irrelevantes, o referido traço será negativo.

De Bona e Ribeiro (2018), com base nos pressupostos de Lieber (2004), propõem que a ausência do traço “Loc” sinaliza a ideia de falta ou privação na caracterização de determinados verbos, nomes e substantivos que possuem sentido negativo a partir dos afixos derivacionais. Além disso, é interessante notar que as nuances de significado levemente distintas, como privação, negação contrária, negação contraditória e reversibilidade, já são acionadas a partir do traço [-Loc] quando entram em contato com a palavra base a que se adjungem. Dessa forma, “A semântica e o tipo de base ao qual o prefixo vai se adjungir apresentam, pois, um papel fundamental, já que a semântica de cada afixo só poderá ser determinada quando este estiver em contato com sua base” (p. 625).

Dessa maneira, reconhece-se a polissemia dos afixos. No entanto, é argumentado, segundo Lieber (2004), que não há a necessidade de distinguir entre os tipos de negação visto que apenas durante o uso do prefixo em uma base é que sua semântica será denotada. Assim, pode-se afirmar que o prefixo “des” possui diferentes significados, mas é a base selecionada que será responsável por acionar o sentido demandado. Logo, “A interpretação dos vários itens lexicais prefixados negativamente vai depender das propriedades do prefixo juntamente com a natureza semântica do item lexical e de esta poder ou não ser analisada como graduável. Esses afixos, então, podem ser considerados exemplos de uma polissemia construtiva.” (DE BONA & RIBEIRO, 2018, p. 625)

Adicionalmente, é proposto por De Bona (2014) que o prefixo “des-” possui apenas a semântica reversativa como produtiva no português atual; conseqüentemente, os traços semânticos de negação de um estado deixaram de ser produtivos. A fim de sustentar suas propostas, foi realizada uma pesquisa diacrônica com os itens lexicais transparentes precedidos pelo prefixo em questão com o objetivo de atestar que as construções cujos sentidos são de negação tratam-se de palavras com entradas muito antigas no vernáculo da língua portuguesa, ao passo que os que possuem a semântica de reversão da trajetória de um estado permanecem sendo construídos ainda no português contemporâneo.

Em relação aos substantivos, 86% dos que foram analisados são deverbais e foram elencados a partir do dicionário Houaiss 2009. Como resultado, constatou-se que substantivos como “desamor”, “desarmonia”, “desatenção”, “descaso”, etc., palavras estas cujo prefixo “des-” denota semântica de negação, tiveram sua incorporação no vernáculo do Português, respectivamente, em s. XIII, 1844, 1639-1696, 1817-1819 e assim por diante.

Em se tratando dos adjetivos, houve o mesmo sistema de coleta de dados e 81.2% destes são deverbais. Como forma de exemplificação, De Bona & Ribeiro (2018) estabelecem as palavras: “desamigo”, “descontente”, “deselegante”, “desigual” etc. cujas incorporações no léxico da língua ocorreram em s. XIII, s. XV, 1899 e s. XIII.

Por fim, também foram elencados verbos utilizando a mesma metodologia de coleta anteriormente citada. Dessa maneira foram estabelecidos os seguintes exemplos: “desamar”, “desconhecer”, “descreer” e “deslembrar” e suas respectivas inclusões lexicais se deram no século XIII e a última no século XV.

Finalmente, De Bona & Ribeiro (2018), objetivando decretar a improdutividade semântica negativa do prefixo “des-”, recorrem ao corpus de neologismos sobre o afixo em questão desenvolvido por Santos (2016). Dessa forma, as novas criações lexicais, verbais, substantivas e adjetivas, precedidas por “des-”, em sua maioria, carregam a noção semântica de retroação de

um estado ou ação, tendo, por exemplo, palavras como: desinvadir (1996), desacusar (1996), desincentivar (2004), deslavagem (1996), desconversa (1994), desarmador (sem registro), desarquivador (sem registro) etc.

Embora as informações supracitadas apontem para uma possível aparente improdutividade da semântica negativa do prefixo “des-”, o próprio corpus desenvolvido por Santos (2016) aponta neologismos igualmente atuais utilizando-se do prefixo “des-” com a semântica negativa, como nos exemplos: “desacontecimento” (1996), “desimportância” (1994), “desrelação” (1998), “despoliciado” (1997), “descomandado” (1999). No entanto, Santos (2016) afirma que tais formações são “esporádicas” em todo o corpus. Contudo, seria adequado estabelecer que o referido afixo não mais possua sentido negativo pelo fato de, aparentemente, formar poucas palavras “contemporâneas” com essa acepção?

3. Metodologia

Neste segmento, descrevo os processos metodológicos adotados nesta pesquisa. Assim, estabeleço três subseções para este fim. Inicialmente, trato da descrição do corpus selecionado, bem como a justificativa de sua escolha, além de especificar as condições de extração das palavras utilizadas como dados. Adiante, o subseção posterior explica o desenvolvimento das acepções que foram estabelecidas para o prefixo “des-” ao passo que a última seção descreve como ocorre a análise vocabular que emprego neste trabalho.

3.1. A construção do corpus e o processo de extração de dados

As palavras selecionadas para este corpus são substantivos derivados; portanto, adjetivos e verbos não fazem parte desta pesquisa. Além disso, expressões idiomáticas, mesmo que sejam formadas por substantivos, também não constituem meu objeto de análise, como no caso de “cair em desgraça”. A expressão exemplificada é constituída com o substantivo

“desgraça”, mas, pelo fato de que seu sentido é plenamente compreendido apenas considerando toda a estrutura, deliberei por evitar estes casos, além de haver uma extensa literatura que objetiva analisar se estas ocorrências se tratam realmente de expressões idiomáticas ou, na verdade, de uma palavra (BEBER, 2004; HALLIDAY, 2004; LIPKA, 1992), o que certamente não é objetivo de nossa pesquisa.

O substantivo, a fim de que fosse passível de análise, deveria ser transparente uma vez que adotei um recorte contemporâneo do PB. É importante destacar que defino o conceito de transparência utilizado neste trabalho como a interpretação da palavra prefixada de acordo com os significados projetados pelos elementos componentes da construção. Em outras palavras, um falante contemporâneo precisa não só reconhecer a presença do prefixo em um vocábulo, mas também a contribuição do prefixo para o sentido da palavra.

Adicionalmente, itens lexicais como “desenvolvimento”, “descontos”, “descoberta”, “desgaste”, “desempenho” não são de meu interesse, pois acredito que este tipo de palavra pode não ser unanimemente aceito como transparentes para o falante atual, dessa maneira se estabeleceria um contínuo em que algumas palavras seriam ou não reconhecidas como derivadas, além de que estes vocábulos, a depender do contexto, podem apresentar sentidos completamente diferentes quando utilizadas sem o prefixo. Em contrapartida, palavras como “desequilíbrio”, “desaceleração”, “desconforto”, “desinformação” e semelhantes são objetos de minha análise, pois respeitam ao critério da transparência estabelecido a priori e, quando ocorrem sem o prefixo, mantêm o mesmo sentido que fora negado e/ou revertido pelo afixo em questão.

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir do grande corpus eletrônico anotado NILC-SÃO CARLOS, que foi desenvolvido pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da Universidade de São Paulo em São Carlos, que pode ser acessado por meio do AC/CD,

acervo disponibilizado pela Linguateca⁷, projeto mantido por diversas universidades portuguesas e brasileiras. Além disso, o corpus é formado por notícias jornalísticas do Jornal Folha de São Paulo entre os anos de 1994 e 1995 e de textos acadêmicos produzidos pelos alunos do referido núcleo. (NUNES et al., 1996a, 1996b).

Quanto à sintaxe de busca, desenvolvi a formação “[pos=“N” & lema=“des.*”]”. Assim, “pos” (part of speech) refere-se à classe de palavra que decidi procurar, que no caso seriam os substantivos, aqui representados pela letra “N” (noun). Além disso, adicionei a informação ‘lema =“des.*”’ a qual se trata de todas as palavras do corpus iniciadas com “des” apresentadas em sua forma de singular, sem que haja, conseqüentemente, a listagem das variações de gênero e número. Dessa forma, por exemplo, as palavras “desagregadoras” e “desagregadores” seriam ocorrências do lema “desagregador”, evitando a repetição desnecessária do mesmo radical, o que poderia atrapalhar na contagem de substantivos derivados, uma vez que processos flexionais não formam novas palavras (BASÍLIO, 2004, 2007; GONÇALVES 2011).

Por fim, o uso da sintaxe resultou em 1320 substantivos iniciados com “des”. No entanto, este número de ocorrências abrangia também vocábulos não transparentes. Por este motivo, procedi para a coleta manual de todos os resultados obtidos nesta extração e estabeleci, com base nos critérios já elucidados, 100 substantivos transparentes derivados com o prefixo “des-”.

3.2. O desenvolvimento das acepções

Para o procedimento desta análise, decidi adotar quatro acepções para o prefixo “des-”, sendo uma forma de negação, outra de oposição e duas de reversão. Assim, entendo ser o caso de uma negação quando o prefixo “des-” possa ser substituído pelo advérbio de negação “não” ou semelhante

7 Disponível em <https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS>

sem que haja notável prejuízo em termos de sentido para a palavra em seu contexto de uso.

Além disso, é importante esclarecer que não considero conveniente propor diferentes tipos de negações, como no caso de uma “negação por falta”, uma vez que entendo que o sentido de determinadas palavras base, quando negadas, é que passam a ideia de “falta”, enquanto o prefixo “des-” continua apenas desempenhando o sentido de negação.

A fim de esclarecer minha opção por considerar apenas o sentido da negação, proponho a estrutura “a desnutrição infantil é preocupante”. Nesta frase, a palavra “desnutrição” seria compreendida, conforme já visto em alguns trabalhos analisados na revisão de literatura desta pesquisa, como uma negação por falta, pois é desejado que a nutrição das crianças ocorra; contudo, advogo que a “negação por falta” nada mais seria do que uma inferência, visto que o verbo “nutrir”, por meio do conhecimento enciclopédico do falante, constituído a partir de suas experiências corpóreas (CROFT & CRUISE, 2004), já carrega em si a informação de que essa ação/ato é importante para a existência plena do ser humano. Consequentemente, sua negação obviamente resultaria em um sentimento de falta, o que me faz entender que o prefixo em “desnutrição”, de fato, está apenas negando ao passo que a noção de falta é ativada a partir das conceptualizações do usuário da língua, conforme propõe Langacker (1991).

Chamo de “oposição enfática” as situações em que o prefixo “des” possui caráter expressivo, enfático e/ou estilístico. Nestas utilizações, o referido afixo passa a possuir sentido semelhante ao prefixo “anti”, conforme pode ser observado em “ele presta um desserviço à população”. Ao analisar esta ocorrência, não seria suficiente afirmar que “desserviço” deva ser compreendido simplesmente como um “não serviço”, antes há, por meio do contexto, uma evidência de que se trata de um “serviço ruim” ou um “antisserviço”. Dessa maneira, adoto essa nomenclatura para dar conta das situações em que o prefixo “des-” desempenha este sentido.

No tocante às reversões, concluo que elas podem reverter um processo ou um estado. É importante esclarecer que só será possível reconhecer de maneira eficaz qual tipo de reversão que o prefixo está desempenhando por meio da análise do tipo da nominalização que está sendo prefixada, que pode ser de base verbal ou nominal, além da observação do contexto de uso.

3.3. Procedimentos de análise

Os substantivos analisados foram separados em duas seções, considerando os seus sufixos formadores. Dessa forma, temos as seguintes subseções que constituem a análise de dados: 1 – substantivos deverbais com sufixo em “-ção” e 2 – substantivos deverbais com sufixo em “-mento”.

Deliberei pela criação das subseções considerando a presença dos sufixos formadores apenas por uma questão de melhor organização do trabalho. Acredito que a análise de vinte substantivos sem que houvesse nenhuma segmentação tornaria a visualização dos dados analisados menos intuitiva e mais propensa a apresentar dificuldades. Além disso, não parto do pressuposto de que o prefixo seja categorial, nem encontrei nenhuma evidência de que os sufixos desempenhassem algum papel importante que influenciasse no sentido que será evocado pelo prefixo.

Adicionalmente, antes de analisar o prefixo “des”, entendo ser conveniente analisar qual tipo de nominalização estamos diante, pois, dependendo de sua interpretação, a configuração morfológica da palavra será diferente. Assim, para verificar se estamos diante de uma interpretação verbal, o procedimento adotado será trocar a nominalização por uma forma verbal, geralmente o verbo no infinitivo; caso não haja um tipo de desajuste semântico para o enunciado, significa que estamos diante desta possibilidade de interpretativa. No caso de uma interpretação nominal, conseqüentemente, a nominalização não poderá ser trocada por uma forma verbal e, por fim, também haverá situações em que a nominalização pode assumir as duas interpretações no mesmo contexto a depender da leitura do falante.

Adotei o modelo de análise utilizado por Andrade (2006) e investigo o sentido do prefixo “des-” na palavra, levando em consideração os seus elementos (con)textuais de uso, pois tenho, como uma das hipóteses que fundamentam este trabalho, que apenas analisar a palavra por si só não revelará a polissemia existente no prefixo de maneira adequada.

Finalmente, objetivando justificar a adoção dessa modalidade analítica, proponho a frase: “a desvalorização do professor tem aumentado cada vez mais”. O prefixo utilizado pode ser entendido como a reversão do estado de ser valorizado uma vez que é possível entender que o professor era valorizado e agora não é mais da mesma forma que antes ou como um caso de negação visto que a estrutura “tem aumentado cada vez mais” aponta para um processo de gradação de uma não valorização. Assim, demonstro ser pouco proveitoso o empreendimento da análise do prefixo alheio de seu contexto situacional de uso.

4. Análise de dados

4.1. Nominalização com formação em sufixo (-ção)

(1) Mesmo surpresos com a morte do piloto, esses leitores souberam separar o que era boa informação de informação piegas, inútil ou apelativa, ou ainda mera **desinformação**.

(2) O preconceito e a **desinformação** sobre a doença foram temas tratados no 8º Congresso Brasileiro de Hansenologia que começou anteontem em São Paulo.

Tanto no primeiro como no segundo uso da palavra “desinformação”, estamos diante de uma nominalização de interpretação nominal. Na primeira situação, justifico esta compreensão uma vez que “desinformação” seria o efeito do ato de “desinformar”; além disso, essa nominalização poderia ser substituída pela palavra “engano”. Assim, concluo que essa nominalização não possui o sentido verbal, apenas o nominal.

Na segunda situação de utilização do vocábulo “desinformação”, novamente tem-se o produto concreto do ato de desinformar, resultando, dessa forma, em “preconceitos sobre a doença”. Adicionalmente, a referida nominalização, neste contexto, tem, por sinônimo, a palavra “equivoco”. Assim, não há possibilidade para uma interpretação verbal dessa nominalização. Temos, portanto, a seguinte configuração morfológica: [des[informação]]_s.

Em se tratando dos sentidos do prefixo “des” nestas ocorrências, entendo que sejam diferentes, pois em (1) há um paralelismo semântico proporcionado pela estrutura “os leitores souberam separar o que era a boa informação de [...] informação inútil [...]”. Dessa forma, o afixo possui uma clara ideia de oposição ao que seria uma informação adequada, a ponto de ser adjetivada como “apelativa”. Por esta razão, o prefixo “des-“, neste contexto de utilização, assemelha-se aos sentidos do prefixo “anti-“, ou seja, uma informação ruim.

Na segunda ocorrência da palavra “desinformação”, entendo que se trata de uma negação (por inferência, negação por falta) uma vez que a estrutura “sobre a doença” é utilizada como sendo o elemento negado pela construção “desinformação”, o que dispensa a ideia de que poderia haver uma reversão. Além disso, o prefixo poderia ser trocado pelo advérbio de negação “não”.

(3) Os recursos liberados pelo desarmamento poderão a curto e a longo prazos ser utilizados para reduzir os efeitos da fome e da **desnutrição**.

A nominalização “desnutrição” possui interpretação nominal, pois, neste contexto, ela deve ser entendida como o estado que é efeito da não ingestão de nutrientes necessários ao corpo saudável. Em relação aos aspectos (con)textuais, justifico essa interpretação pelo fato de que a própria estrutura “reduzir os efeitos” já indica que estamos diante do resultado do processo de “desnutrir” e não dessa ação propriamente dita. Como consequência, a nominalização se dá por meio da adição do prefixo diretamente ao nome: [des[nutrição]]_s. Em se tratando do sentido evocado pelo prefixo “des” nesta

palavra, entendo como um caso de negação (negação de falta, por inferência), pois o prefixo nega a palavra base, além de que ele pode simplesmente ser substituído pelo advérbio de negação “não”.

(4) Os bons resultados de fevereiro, segundo o departamento técnico do banco, se devem às liquidações de vestuário, **desaceleração** dos preços de serviços, aluguéis e nas feiras livres.

Nesta ocorrência, “desaceleração” possui dupla interpretação. Em uma perspectiva de interpretação verbal, é possível substituir a nominalização pela forma verbal “terem desacelerado”, resultando na leitura: “os bons resultados se devem a se terem desacelerado os preços”. A interpretação nominal ocorre uma vez que “desaceleração” pode estar se referindo ao resultado do ato de reverter a aceleração dos preços. Dessa forma, há duas configurações morfológicas [[des[acelera]_v]_vção]_s e [des[aceleração]_s]_s.

No que se refere ao sentido exercido pelo prefixo “des” neste contexto, entendo estar diante de uma reversão de estado, pois a estrutura “os bons resultados de fevereiro”, aliada à palavra “desaceleração”, indica que os preços, anteriormente, estavam passando por um acelerado aumento, porém esse estado foi revertido.

(5) Anteontem, a Federação Internacional de Automobilismo confirmou a **desclassificação** do alemão [Michael Schumacher], que perdeu seus pontos da corrida, e ainda o suspendeu por mais dois GPs.

A interpretação da nominalização “desclassificação” admite apenas uma possibilidade, que é a verbal, pois a estrutura “confirmou a desclassificação do alemão” poderia ser substituída por “confirmou ter desclassificado o alemão” ou ainda “confirmou desclassificar o alemão”, o que aponta o sentido verbal presente na nominalização em questão. Por essa razão, a configuração do item morfológico ocorre da seguinte maneira: [[des[classifica]_v]_vção]_s.

O sentido do prefixo nesta ocorrência pode apresentar dois sentidos, tanto uma negação quanto uma reversão de estado. A justificativa para a primeira compreensão se dá por meio da informação textual de que o piloto Alemão “perdeu seus pontos” resultando em sua “não classificação”. Contudo, o elemento textual “e ainda o suspendeu por mais dois GPs” implica a interpretação de que, na verdade, houve uma punição aplicada a Michael Schumacher que resultou na reversão de seu estado anterior que era de “classificado” para “desclassificado”. Dessa maneira, é possível afirmar que ambos os sentidos do prefixo podem ser reconhecidos neste contexto de uso a depender da leitura do falante.

(6) Segundo o tenente Victor Waldemar Raweri, 50, da PM de Limeira, a polícia invadiu o prédio porque os sem-teto haviam se recusado a cumprir um acordo que teria sido feito na noite de sexta para a **desocupação**.

Neste contexto, a palavra “desocupação” possui uma interpretação verbal, dado o sentido processual presente nesta nominalização. A estrutura “um acordo que teria sido feito [...] para [...]” denota que seu complemento necessita de propriedades verbais, ou seja, que expressem um ato e não um efeito. Dessa maneira, a nominalização em questão ocorre por meio da adição do prefixo ao verbo ocupar para, depois, adjungir o sufixo ao verbo, resultando na seguinte construção morfológica: [[des[ocupa]_v]_vção]_s.

Em relação ao sentido do prefixo “des” nesta situação de uso, compreendo como uma reversão de processo, pois a oração “os sem-teto haviam se recusado [...] a cumprir o acordo” indica que o prédio já estava ocupado. Dessa forma, “desocupação” se refere à reversão de ocupar. Por fim, como já explicado anteriormente, o fato de estarmos diante de uma nominalização verbal resulta em uma reversão de processo e não de estado.

(7) Fazer o que muitos de nós fazemos, por exemplo, quando vamos ao Museu Van Gogh, nos detemos extasiados diante das telas do seu período

são e passamos algo compungidos pelos trabalhos da última fase em que a **desorganização** mental do artista se manifesta de maneira tão implacável.

A interpretação da nominalização prefixada em “des-” só pode ser nominal uma vez que, neste contexto, “desorganização” não possui nenhum sentido processual/eventual. Essa afirmação é justificada pelo fato de que o referido vocábulo não pode ser substituído por nenhuma forma verbal, mas é possível que ocorra a substituição com a palavra “desequilíbrio” sem que haja desajuste semântico para o enunciado ou, até mesmo, pela estrutura “mente deteriorada”, o que realça ainda mais o sentido nominal da nominalização. Dessa maneira, a configuração do item lexical se dá pela adição do prefixo diretamente ao substantivo: [des[organização]_s].

O sentido do prefixo “des-”, nesta ocorrência, é uma reversão de estado uma vez que, analisando o contexto, as estruturas “última fase” e “mente sã” em contraponto com “desorganização mental” revelam que, anteriormente, a cognição do artista Van Gogh estava saudável, mas, posteriormente, ocorreu a mudança desse estado. Além disso, o complemento “de maneira tão implacável” descarta a ideia de processo e reforça o sentido de reversão de estado.

(8) Permitir a proliferação do descrédito do servidor público, dar-lhe atestado de ineficiência, omitir-se diante da campanha de sua difamação, desvalorizá-lo, desmotivá-lo, inculcar-lhe o desprestígio, incentivar-lhe a **desmotivação** e, para culminar, condená-lo a vencimentos aviltantes, significa renunciar à adequada, saudável e necessária boa prestação do serviço público que o país necessita, significa o homicídio doloso da função estatal.

A nominalização “desmotivação” é munida de sentido verbal visto que esse substantivo poderia ser trocado por uma forma do verbo “desmotivar” e constituir o contexto “...lhe incentivando a se desmotivar”. Além disso, os complementos anteriores a esta nominalização, a “difamação”,

a “desvalorização” e o “desprestígio”, são os elementos que atuam como o processo de desmotivação do servidor público, o que resulta na seguinte construção do item lexical: [[des[motiva]_v],ção]_s.

O prefixo “des-”, nesta ocorrência, pode ser entendido apenas como uma negação. A justificativa para essa afirmação se baseia no uso dos elementos a “desvalorização”, a “desmotivação” e o “desprestígio” como resultados de uma “não-motivação” do servidor público. Não entendo essa ocorrência como uma reversão, pois o complemento “a proliferação do descrédito do servidor público” aponta para a compreensão de que esses processos de desmotivação deste profissional já existiam, mas apenas foram se intensificando com o passar do tempo. Assim, qualquer sentido de reversão no prefixo é anulado neste contexto.

(9) Como os operadores vinham trabalhando já há alguns dias com a hipótese de **desvalorização** mais veloz do real em relação ao dólar, a notícia serviu como uma luva para as especulações.

A nominalização “desvalorização” possui interpretação verbal, pois é possível compreender o contexto como “...a hipótese de que o real desvalorizasse mais velozmente em relação ao dólar...”. Além disso, o complemento “mais veloz” aponta para a existência de um processo. Dessa maneira, a configuração morfológica do vocábulo é resultante da adjunção do prefixo ao verbo para, depois, ocorrer a entrada do sufixo: [[des[valoriza]_v],ção]_s.

O sentido do prefixo “des-”, nesta configuração, é uma reversão de processo visto que o contexto estabelece uma comparação entre as moedas “real” e “dólar”, de maneira que a primeira passa por um processo de reversão de ser valorizada. É verdade que se poderia argumentar sobre a possibilidade de estarmos diante de uma reversão de estado, porém não acredito que seja o caso, pois a estrutura “...vinham trabalhando já há alguns dias...” não deixa dúvidas de que realmente estamos lidando com uma reversão do processo de valorização e não de seu estado.

(10) O ex-deputado federal Benedito Pinga Fogo de Oliveira, 42, pediu ontem à Justiça Eleitoral de Jandaia do Sul (PR) sua **desfiliação** do PDT.

A interpretação desta nominalização é verbal devido à possibilidade de trocá-la por uma forma verbal e formular o contexto “o ex-deputado [...] pediu [...] para desfiliar do PDT”, o que revela a natureza processual/eventual da nominalização em questão, de forma que sua configuração é realizada da seguinte maneira: [des[filia]_v]_vção]_s.

O prefixo “des-” desempenha sentido de reversão de processo, pois o afixo está revertendo a condição de filiado do “ex-deputado federal Benedito”. Além disso, o complemento “ontem” reforça o entendimento da ocorrência de um processo em detrimento de um estado, pois localiza a ação no tempo.

4.2. Nominalização com formação em sufixo (-mento)

(1) A greve dos metalúrgicos também tem como uma das causas o **descumprimento** do acordo da câmara setorial.

Nesta ocorrência, a nominalização prefixada pode ser entendida como uma interpretação nominal ou verbal. Justifico a possibilidade de uma perspectiva nominal uma vez que “descumprimento” pode estar se referindo ao efeito de “descumprir” que resultou na greve dos metalúrgicos. No entanto, acredito que a contraparte verbal desta interpretação, além de possível, seja a mais provável de ser a leitura mais frequente visto que “o descumprimento do acordo” pode ser entendido como o ato/processo de descumprir os acordos. Dessa maneira, a configuração morfológica da palavra pode ocorrer tanto pela adição do prefixo “des” diretamente ao substantivo cumprimento: [des[cumprimento]_s]_s como por meio da adição do prefixo ao verbo para a subsequente colocação do sufixo: [[des[cumprir]_v]_vmento]_s.

No que se refere ao sentido do prefixo, os elementos contextuais apontam para o entendimento de que há evocação de sentido de negação,

pois a palavra “greve” é utilizada como resultado ou processo da falta de cumprimento do acordo estabelecido entre os metalúrgicos e a câmara setorial.

(2) No próprio Ministério das Minas e Energia, há sinais fortes de **descontentamento**, por exemplo, com a atuação do BNDES, gestor do programa de privatização do governo.

A nominalização “descontentamento” possui interpretação nominal uma vez que, neste contexto, ela equivale ao substantivo “insatisfação”. Além disso, o complemento “sinais fortes” reforça a compreensão de um estado. Dessa forma, o contexto poderia ser entendido como “No próprio Ministério [...], há sinais fortes de insatisfação [...]”. A configuração do item lexical se dá por meio da adição do prefixo diretamente ao substantivo verbal, resultando na estrutura [des[contentamento]_s].

Em relação ao sentido do prefixo na palavra “descontentamento”, acredito que ele seja uma negação (simples), pois, novamente, a estrutura “há sinais fortes de” funciona como elemento intensificador do sentido de negação. Além disso, o prefixo em questão poderia ser trocado pelo advérbio de negação “não”.

No entanto, também considero válida a possibilidade de que o prefixo também esteja desempenhando o sentido de uma reversão de estado. Ao considerar o complemento “com a atuação do BNDES”, pode-se inferir que, antes, o estado do Ministério era de contentamento, o que foi revertido por meio da atuação do BNDES. Os dois sentidos podem estar sendo evocados no prefixo, dependendo da leitura, de forma que não há como postular qual das possibilidades é supostamente mais adequada.

(3) O **desconhecimento** da autoria do crime não impede a instauração do inquérito policial: ele tem precisamente a finalidade de apurar a materialidade do fato e a autoria do crime.

Neste contexto da palavra “desconhecimento”, estamos diante de duas possibilidades de interpretação. A interpretação verbal é justificada por meio da substituição de “desconhecimento” pela sua forma verbal no infinitivo. Assim, teríamos, como contexto, “o desconhecer a autoria do crime não impede...”. A palavra nominalizada assume a interpretação de “o ato de desconhecer”.

A interpretação nominal também ocorre, pois a estrutura “o desconhecimento” pode ser entendida como o resultado/efeito desconhecer. Assim, o contexto poderia ser compreendido como “A insciência da autoria do crime não impede...”. Por este motivo, a configuração de “desconhecimento” tanto pode ser realizada a partir da adjunção do prefixo ao verbo, como em [[des[conhece]_v](i)mento]_s, como pela colocação do prefixo diretamente ao substantivo conhecimento: [des[conhecimento]_s].

Em relação ao sentido do prefixo, entendo ser o caso de uma negação, pois o prefixo pode ser substituído pelo advérbio de negação “não”. Dessa maneira, neste contexto de uso, “o desconhecimento” equivale a “o não-conhecimento”.

(4) Cercada por um **desconhecimento** geral no Brasil e envolvida por um modismo em outros países europeus, essa instituição surgiu no processo constituinte como objeto de polêmica.

Em se tratando do vocábulo “desconhecimento”, neste contexto, ocorre a interpretação nominal. A justificativa para esta compreensão se dá pelo fato de que esta nominalização pode ser substituída pela palavra “a ignorância”. Assim, teríamos o contexto “cercada por uma ignorância geral no Brasil...”. Além disso, não há a possibilidade de utilização de nenhuma forma verbal nesta ocorrência, o que corrobora para o entendimento de que não esteja ocorrendo uma interpretação verbal. Por fim, o complemento “cercada por um” reforça uma leitura nominal da nominalização uma vez que essa estrutura pressupõe um estado e não uma ação.

No tocante ao sentido do prefixo “des-” na referida palavra, acredito que ele seja uma negação uma vez que o afixo poderia ser substituído pelo advérbio de negação simples. Além disso, não se poderia pensar em reversão, pois não há nenhuma informação contextual que se refira ao estado anterior de conhecimento no Brasil sobre esta instituição.

(5) Inúmeras tentativas de cessar-fogo fracassam, assim como acordos de **desarmamento** gradual das forças em conflito.

No que diz respeito à interpretação da nominalização, ela apenas apresenta sentido verbal. Entendo, a partir da leitura do contexto, que se pode inferir um processo em que as forças em conflito deixariam de adquirir novos equipamentos bélicos. Além disso, o adjetivo “gradual” funciona como mais uma evidência para a ocorrência de um processo, o que nos leva a entender que a interpretação nominal não seria uma alternativa possível neste contexto já que o referido recurso textual indica um processo/ato. Dessa forma, a interpretação da nominalização, neste contexto, é a verbal, de maneira que o prefixo “des” se coloca ao lado do verbo para depois haver a nominalização, como em [[des[arma]_v]_vmento]_s e seu sentido é uma reversão de processo.

(6) O vibrião do cólera, entretanto, pode sobreviver por longo tempo em alimentos congelados contaminados e neste caso apresentam alto risco se ingeridos crus, após o **descongelamento**.

A nominalização “descongelamento”, a partir da análise do contexto de uso, assume apenas o sentido verbal, embora haja duas possibilidades de leitura da frase. A referência a “alimentos congelados contaminados” implica uma ideia de estado do alimento e não a um processo. Assim, “descongelamento” pode ser entendido como a reversão do estado de congelado. Além disso, também é possível compreender descongelamento como o processo/ato de descongelar, principalmente se for levado em consideração a estrutura “após

o” que pode pressupor tanto o processo de descongelar ou o estado que se resultou subsequentemente a esta ação. Dessa maneira, não há elementos contextuais suficientes que apontem qual leitura seria, supostamente, a mais adequada. De qualquer forma, a nominalização, nestas ocorrências, apenas ocorre a partir da adjunção do prefixo ao verbo para, depois, haver a entrada do sufixo nominalizador, formando a seguinte configuração: [[des[congelar]_v]_vmento]_s. Em relação ao sentido do prefixo, tanto pode ser uma reversão de processo, quando de estado.

(7) A queda da arrecadação, que começou mesmo em dezembro, está assustando os técnicos da Secretaria da Receita Federal por uma razão muito simples: os dados mostram um inequívoco processo de **desaquecimento** da economia, a despeito dos outros indicadores de vendas, que estariam apontando em direção contrária.

A interpretação da nominalização nesta ocorrência seria verbal visto que elementos textuais sustentam este entendimento, como o uso da estrutura “processo de”. Em adição, a oração “está assustando os técnicos da Secretaria da Receita Federal” aponta para a compreensão de que o “desaquecimento” ocorre de forma gradual e processual, o que enfatiza o caráter eventual da nominalização resulta na eliminação da possibilidade de uma interpretação nominal. A configuração do vocábulo “desaquecimento” seria [[des[aquecer]_v]_vmento]_s. Em relação ao sentido desempenhado pelo prefixo, entendo se tratar de uma reversão de processo devido à interpretação verbal da nominalização.

(8) Do exterior, Maluf mandou um basta aos **desentendimento** domésticos do PPR, em torno do apoio do partido à candidatura de Luiz Antônio de Medeiros (PP) ao governo paulista.

A nominalização em questão é de interpretação nominal, pois ela não possui sentido verbal. Além disso, o substantivo “briga” poderia substituir

a referida nominalização sem que houvesse desajuste à compreensão do enunciado e constituir o seguinte contexto “...Maluf mandou um basta às brigas domésticas...”. Assim, a configuração morfológica deste item lexical ocorre a partir da adição do prefixo diretamente ao substantivo: [des[entendimento]_s]. O sentido do prefixo “des”, nesse contexto, é de negação (se usarmos a inferência, seria uma negação por falta). Justifico esse entendimento uma vez que o afixo equivaleria ao advérbio de negação “não”.

(9) Demonstrando um certo **desentrosamento** e um excesso de preciosismo na finalização, os palmeirenses acabaram afunilando as jogadas para o meio.

Entendo que essa nominalização possui interpretação nominal visto que não é possível utilizar uma forma verbal para substituir a nominalização sem haver alteração de sentido no contexto. Assim, “desentrosamento” é entendido como o efeito e não a ação de desentrosar, de maneira que a nominalização, neste contexto, se equivale à palavra “desajuste”. A construção da palavra, dessa forma, seria: [des[entrosamento]_s].

Em relação ao sentido do prefixo, compreendo que se trata de uma negação, pois o complemento “...acabaram afunilando as jogadas para o meio” indica que essa deficiência em progredir as jogadas ocorreu em virtude de um(a) não/falta de entrosamento dos palmeirenses. Assim, descarta-se a possibilidade de uma reversão, pois não há elementos contextuais que indiquem que antes havia entrosamento entre os jogadores.

(10) A preocupação foi evitar o **descasamento** entre a correção financeira do custeio 94/95 com os financiamentos já concedidos (*sic*)

A interpretação dessa nominalização é nominal uma vez que “descasamento” pode ser entendido como “discrepância”, o que resulta no contexto “A preocupação foi evitar a discrepância entre...”. Adicionalmente, o complemento “entre a correção financeira [...] com os financiamentos já

concedidos” apontam para o entendimento de que há um estado de equilíbrio entre as duas ações, o que reforça a interpretação nominal. Em relação à configuração da palavra, ela seria [des[casamento]_s].

Nesta situação, compreendo que o sentido do prefixo como uma reversão de estado. Justifico esse entendimento, pois a estrutura “a preocupação foi evitar” indica que, nesta situação, o valor da correção financeira do custeio e dos financiamentos estavam afins; logo, o objetivo era impedir que houvesse a reversão desse estado.

4.3. Resultados das análises

Conforme visto anteriormente, este corpus é formado por 100 substantivos de ação transparente e os resultados alcançados reafirmam as acepções da negação e da reversão de estado como sendo as mais frequentes uma vez que ambas ocorreram em 42 das 100 palavras deste corpus, o que representa 42% de todos os usos.

A reversão de processo e a oposição possuem um baixo número de recorrência, tendo registrado, igualmente, 12 ocorrências cada em 100 palavras, respectivamente. Assim, tanto a reversão de processo quanto a oposição representam 12% dos usos.

Os resultados estão resumidos no quadro abaixo:

Quadro 1. Frequência das acepções do prefixo “des-”

ACEPÇÕES	OCORRÊNCIA	PORCENTAGEM
Negação	42 em 100 palavras	42%
Reversão de estado	42 em 100 palavras	42%
Reversão de processo	12 em 100 palavras	12%
Oposição (enfática)	12 em 100 palavras	12%

É válido destacar que, embora não seja expressivamente majoritária, a acepção de oposição enfática claramente se configura como um mecanismo frequente na utilização do falante de português brasileiro contemporâneo. Naturalmente, o fato de seu uso ser estilístico conseqüentemente faz com que este seja mais restrito, pois sua utilização se dá em situações em que se pretende estabelecer determinado uso expressivo. Por fim, esclareço que há situações em que o prefixo acumulou mais de uma interpretação, conforme pode ser consultado no apêndice.

Considerações finais

A pesquisa sobre o prefixo “des-” no PB é uma temática recorrente, o que resultou na multiplicidade de trabalhos relevantes já existente sobre o assunto. Contudo, uma das discordâncias mais frequentes em relação a este afixo é a gama de sentidos que ele possui. Há, até mesmo, discordância se o “des-” deveria ser ou não considerado uma variante do prefixo “dis”, ou quais tipos de negações e reversões ele viabiliza à palavra que se adjunge.

É importante reconhecer, ainda, a variedade de propostas apresentadas pelas diferentes abordagens linguísticas. Entre elas, destaca-se a proposição da perspectiva gerativa ao estabelecer a hipótese de prefixos homônimos. Mais especificamente, um possui sentido negativo e se adjunge à adjetivos e o outro, cujo sentido é reversativo, se acopla a verbos. Sob esta hipótese, o sentido do afixo só passa a ser reconhecido depois de um processo sintático que primeiro determina a base para, posteriormente, acessar o significado. Essa proposta, em consequência, terminaria com as ambigüidades existentes nas construções dos itens lexicais. Entretanto, em relação a esta contribuição, foram apontadas inconsistências, tais como a ocorrência de verbos na Língua Portuguesa prefixados em “des-”, cujo sentido é negativo em vez de reversativo, o que põe em xeque a postulação de prefixos homônimos, pelo menos nesses casos.

Em se tratando desta pesquisa, parto da concepção de que o prefixo possui natureza polissêmica e, além disso, apenas a partir do acesso ao contexto de uso é que de fato será possível compreender claramente o sentido do afixo. Por este motivo, decidi utilizar o corpus NILC uma vez que ele é composto por ocorrências da língua em uso.

Em relação às contribuições sociais e pedagógicas advindas desta pesquisa, considero que este trabalho pode ser utilizado de forma proveitosa para a exploração das possibilidades de sentidos ativados nas construções lexicais, principalmente em se tratando do ensino de português, em especial para estrangeiros, uma vez que os dicionários tradicionais não costumam fazer referência ao contexto de uso como um elemento determinante para a acepção que será desempenhada pelo prefixo.

Por fim, espero que este trabalho possa colaborar para a compreensão das acepções do prefixo “des-” em uma abordagem da língua em uso. É válido destacar que, pelo fato de este trabalho ter tratado apenas dos substantivos de ação, cujo foco estava na investigação da acepção do prefixo em seu contexto de uso, ainda é necessário aprofundamento para outras questões que, devido ao curto tempo e a extensão deste trabalho, não foram abordadas, tal como a importância do sentido do verbo/nome base para a evocação do sentido do prefixo “des-”. Caberia analisar de que maneira e até que ponto a acepção seria influenciada pela configuração morfológica; além disso, como o conhecimento enciclopédico do falante auxiliaria na ativação do sentido do “des-”. São questões que ainda permanecem em aberto e que certamente se constituem como um interessante objeto de pesquisa para trabalhos futuros.

Referências

ANDRADE, F. G. C. **Polissemia e produtividade nas construções lexicais: um estudo do prefixo re- no português contemporâneo.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

BASÍLIO, M. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Teoria lexical**. 8 ed., São Paulo: Ática, 2007.

BEBER, S. T. **Linguística de corpus**. Barueri: Editora Manole, 2004

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CROFT, W. CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUNHA, C. & CINTRA, L. Cintra. **Gramática do português contemporâneo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE BONA, C. 2014. **Os prefixos de negação des- e in- no PB: Considerações morfossemânticas**. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.

_____. RIBEIRO, P. N. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual. **DELTA. DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA (PUCSP. IMPRESSO)**, v. 34, p. 611-634, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GONÇALVES, C. A. V. **Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português**. 1 ed. São Paulo, Contexto, 2011.

HALE, K.; KEYSER, S. J. **On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations**. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. *The View From Building 20*. Cambridge Mass: MIT Press, 1993. p. 53-109.

_____. A. MARANTZ. **Distributed Morphology and the Pieces of Inflection**. In: HALE, K.; KEYSER, S. (eds.). *The View From Building 20*. Cambridge Mass: MIT Press, 1993. p. 111-176.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Headline Group, 2004.

LANGACKER, R. **Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar**. New York: Mouton de Gruyter, 1991.

LIEBER, R. **Morphology and Lexical Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LIPKA, L. **An outline of English lexicology** (Lexical Structure, Word Semantics and Word-Formation). Tübingen : Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1992.

MARANTZ, A. **No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon**. In: DIMITRIADIS, A.; SIEGEL, L. et al. University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium, Universidade da Pennsylvania, v. 4.2, p. 201-225, 1997.

MEDEIROS, A. B. Para uma abordagem sintático-semântica do prefixo des-. Revista da **ABRALIN**, vol.9, n.2: 95-121, 2010.

NUNES et al. “**a Construção de um léxico para o português do Brasil: Lições aprendidas e perspectivas**”. In: Anais do II Encontro para o processamento do português escrito e falado (Curitiba, PR, 21-22 de outubro de 1996a), Curitiba: CEFET-PR, p. 61-70.

_____. “**Desenvolvimento de um sistema de revisão gramatical automática para o português do Brasil**”. In: Anais do II Encontro para o processamento do português escrito e falado (Curitiba, PR, 21-22 de outubro de 1996b), Curitiba: CEFET-PR, p. 71-80.

OLIVEIRA, S. M. **Derivação prefixal: um estudo sobre alguns prefixos do português brasileiro**. Florianópolis: UFSC, 2004. Dissertação de Mestrado.

_____. **Aspectos da Derivação Prefixal e Sufixal no Português do Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2009. Tese de Doutorado.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANTOS, A. P. 2016. **Morfologia em diacronia – os caminhos e desvios de um afixo na história da língua**: o percurso histórico-semântico do prefixo des- em bases sufixadas e em formações parassintéticas. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

SCHNEIDER, L. & BIDARRA, J. O comportamento semântico do prefixo “des-”: questões de polissemia e produtividade lexical. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 71-84, 2009.

SILVA, M. C. F.; MIOTO, C. 2009. Considerações sobre a **prefiação**. **ReVEL**, v. 7, n. 12: 1-22.

Declarações equativas tautológicas com nome próprio¹

Tautological equative statements with proper name

Márcia Teixeira Nogueira*
Leosmar Aparecido da Silva**

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar declarações equativas tautológicas com nomes próprios (Np) como *Maria é Maria*. Com suporte teórico em Wierzbicka (2003) e Meibauer (2008), bem como em trabalhos de Keizer (2008) e Hengeveld e Mackenzie (2008), o artigo apresenta, inicialmente, uma discussão teórica sobre os aspectos conceituais e funcionais da tautologia, bem como sobre a natureza referencial ou predicativa do nome próprio pós-cópula, para, em seguida, analisar dados coletados da internet, em que a estrutura Np é Np é usada. Os resultados revelam que as declarações equativas tautológicas com nome próprio, no contexto em que aparecem, constituem uma estratégia argumentativa por meio da qual se assevera a singularidade da representação mental de uma entidade discursiva, valorada positiva ou negativamente.

Palavras-chave: Tautologia. Declaração equativa. Nome próprio.

Recebido em 1 de junho de 2020

Aceito em 5 de novembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.450>

*Universidade Federal do Ceará, marciatn@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0307-7532>

**Universidade Federal de Goiás, silva515@ufg.br, <http://orcid.org/0000-0002-3954-3518>

1 Este texto é um dos produtos gerados a partir do Estágio de pós-doutorado financiado pela CAPES por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD).

ABSTRACT

This paper aims to analyze tautological equative statements with proper noun (Np) like *Maria is Maria*. With theoretical support in Wierzbicka (2003) and Meibauer (2008), as well as in Keizer (2008) and Hengeveld and Mackenzie (2008), the paper initially presents a theoretical discussion on the conceptual and functional aspects of tautology, as well as on the referential or predicative nature of the post-copula proper noun, to then analyze data collected from the internet, in which the Np is Np structure is used. The results reveal that the tautological equative statements with proper noun, in the context in which they appear, constitute an argumentative strategy through which the singularity of the mental representation of a discursive entity, positively or negatively valued, is asserted.

Keywords: Tautology. Equative statement. Proper noun.

Introdução

Alguns estudos linguísticos (WIERZBICKA, 2003; MEIBAUER, 2008; ATAYDE, 2010) têm revisitado o tema das tautologias e identificado nelas valores semânticos e pragmáticos que justificam seu uso argumentativo em diferentes tipos de discursos. Uma tautologia é, tradicionalmente, tratada como um *vício de linguagem*, porque não acrescentaria nada além do que já foi dito. De acordo com Abbagnano (1982, p. 904), na terminologia filosófica tradicional, a tautologia, em particular nas definições, constitui um discurso vicioso enquanto inútil, porque repete, no predicado ou *definiens*, o conceito já contido no primeiro membro. Em termos de cálculo de predicado, uma declaração equativa como *um pneu é um pneu*² é tautológica, porque declara que um objeto é igual a si mesmo, sem a necessidade de verificar-se a referência desse objeto no mundo.

Em Silva e Nogueira (2018), a tautologia é tratada a partir das diferentes abordagens que ela tem recebido na Tradição Gramatical, na Lógica Proposicional, na Retórica e na Linguística. Com ênfase nos aspectos

2 *Slogan de um centro automotivo em Fortaleza-CE: Gerardo Bastos. Onde um pneu é um pneu.*

semânticos e pragmáticos de seu uso em declarações, tratamos, neste artigo, de um tipo particular de tautologia, aquela que se manifesta por meio de uma predicação equativa com nomes próprios, do tipo *Maria é Maria*. O objetivo é analisar os aspectos semânticos e pragmáticos de ocorrências em um conjunto de dados coletados da internet. Partimos de uma discussão sobre os aspectos conceituais e funcionais da tautologia com base em Fraser (1988), Gibbs e McCarrel (1990), Meibauer (2008), Wierzbicka (2003), e incluímos, nessa discussão, uma revisão crítica feita por Keizer (2008), sobre declarações que envolvem nome próprio na posição pós-cópula. Tratamos, especificamente, das tautologias que envolvem a repetição de um nome próprio numa estrutura equativa do tipo *Np é Np*. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise de ocorrências desse tipo de declaração tautológica com foco em seus aspectos semânticos e pragmáticos em cada contexto de uso.

1. Tautologia: aspectos conceituais e funcionais

Uma tautologia é conceituada, do ponto de vista da Lógica, como uma afirmação que, aplicados cálculos proposicionais, é verdadeira em relação a uma situação possível, mas pouco informativa, já que não adicionaria uma informação nova para o conhecimento do ouvinte (FRASER, 1988). Do ponto de vista linguístico, uma tautologia como *Maria é Maria* tem um componente lógico e, nesse sentido, será sempre verdadeira. Contudo, aspectos próprios da interação verbal contribuem para que essa declaração transmita uma mensagem, ainda que não imediatamente transparente (FRASER, 1988). Daí decorre o fato de alguns estudiosos como Atayde (2010) preferirem chamá-la de *quase-tautologia*.

Para Meibauer (2008, p. 442), as tautologias podem ser abordadas considerando-se quatro dimensões: 1) universalidade x especificidade das línguas; 2) convencionalidade x implicatura; 3) força ilocucionária; 4) estatuto predicativo do SN pós-cópula.

Em relação à primeira dimensão, Meibauer (2008, p. 442) afirma que as tautologias equativas existem em muitas línguas. Contrapõe a opinião de Wierzbicka (1987; 1988), segundo a qual, cada construção tautológica tem um significado convencional específico de cada língua, à visão de Grice (1989), de que haveria uma invariante semântica nas tautologias que permitiria interpretá-las por meio da aplicação de inferência informativa. O argumento de Wierzbicka (1987, 2003) é o de que o que é evidente, por si mesmo, em uma cultura pode ser questionado ou inaceitável em outra, e o que é visto como verdade fundamental em uma cultura pode ser visto como não verdade em outra.

Em relação à segunda dimensão, a problemática refere-se à consideração das tautologias como construções idiomáticas ou expressões com significado lexical cristalizado. Meibauer (2008, p. 444) considera que os significados das tautologias são idênticos aos significados lexicais convencionais, mas que existem tautologias que podem não ser convencionais.

A terceira dimensão de tratamento da tautologia diz respeito a sua força ilocucionária. Meibauer (2008, p. 446) considera que há, pelo menos, três forças atuantes: a força da justificação ou da desculpa (*guerra é guerra*), a força da censura (*uma regra é uma regra*), a força do elogio (*Brastemp é Brastemp*).

Considerando tautologias equativas com SN no inglês, Fraser (1988, p. 217-218) propõe que essas declarações sinalizam:

- i) que o falante deseja que o ouvinte reconheça que ele [falante] detém alguma visão em relação a todos os objetos referenciados pelo SN;
- ii) que o falante acredita que o ouvinte pode reconhecer sua visão particular;
- iii) que esta visão é relevante para a conversação.

Numa declaração como *Guimarães Rosa é Guimarães Rosa... merece portanto o respeito de todos*³, procura-se transmitir a crença de que

3 Comentário sobre um trecho de texto de Guimarães Rosa disponível em: <<https://br.answers.yahoo.com>> Acesso: 28 maio 2020.

os participantes compartilham uma visão a respeito de algum aspecto da entidade discursiva referenciada pelo Np da declaração e deseja trazer essa crença para a consciência do ouvinte.

Nesse sentido, a tautologia possui um componente metonímico, dado que um aspecto particular é encapsulado em uma construção que trata o ente como um todo. O modo diferente e peculiar de Guimarães Rosa exercer o papel social de romancista é apenas uma faceta de sua identidade como pessoa, mas a construção tautológica generaliza esse aspecto pontual como se todas as outras facetas também fossem peculiares. Para Gibbs e McCarrel (1990, p. 129), é necessário que, em construções tautológicas, o ouvinte reconheça a menção de que o todo se refere, na verdade, a alguma parte saliente desse todo.

Em relação à quarta dimensão, ou seja, ao estatuto predicativo do SN pós-cópula, há consenso, entre os estudiosos do tema, de que ele tem natureza predicativa, e não referencial. No entanto, quando o segundo SN é um nome próprio, a questão se complica, devendo ser considerada a possibilidade de esse SN ser analisado como referencial (numa declaração de identidade de referência) e não como predicativo. Por esse motivo, para tratar dessa importante questão, fazemos uma breve incursão nos trabalhos de Keizer (2008) e Hengeveld e Mackenzie (2008), especificamente sobre a discussão em torno da análise de declarações equativas com nome próprio após a cópula. Esse tipo de declaração coloca em pauta a diferença entre dois subatos básicos na constituição dos enunciados – referir e predicar.

Na ciência Linguística, as questões a respeito da referência têm sido tradicionalmente tratadas no âmbito da Semântica (FREGE, 1978 [1892]; LYONS, 1977). No entanto, na proposta da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), referência e atribuição⁴ são descritos como subatos do Nível

4 Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 108) tratam como Subato de Referência, a evocação de um referente (*reference*) e como Subato Atributivo (*ascription*), a evocação de uma propriedade, distinção que estamos tomando como correspondente à diferença entre os atos de referir e predicar, respectivamente.

Interpessoal, ou seja, são relativos à Pragmática, ao uso que se faz da língua (natureza acional), e não ao Nível Representacional, atinente à Semântica.

Como uma declaração com a cópula, em especial aquela que contém um nome próprio na posição pós-cópula, constitui, para a análise linguística, uma fronteira difícil entre os atos de referir e predicar, Keizer (2008) faz uma interessante discussão sobre os problemas teórico-conceituais no tratamento desse tema. Trazemos aqui apenas alguns pontos dessa discussão, bem como a proposta da autora, para o entendimento de uma declaração em estrutura equativa com nome próprio, para, em seguida, estendermos esse entendimento à análise de declarações equativas tautológicas também com nome próprio (Np é Np).

Keizer (2008, p. 185) lembra que, já na Gramática Funcional, Dik (1989, 1997) passa a descrever as entidades referidas como entidades da mente, isto é, como parte do mundo mental, que não necessariamente correspondem ao mundo real, podendo ser uma representação de um mundo mítico, ficcional ou hipotético. Com relação às declarações de identidade discutidas em Frege (1978 [1892], como em *The Morning Star is the Evening Star (A Estrela da Manhã é a Estrela da Noite)*⁵, Keizer (2008, p. 192) chama a atenção para o fato de que não se trata de uma declaração de relação de identidade entre duas entidades do mundo real, nem entre nomes que designam essas entidades, mas entre entidades mentais separadas. O resultado de uma declaração de identidade comunicativamente informativa como essa é, portanto, um mundo mental em que duas descrições passam a aplicar-se a uma mesma entidade (ou seja, $x_i = x_j$, e não $x_i = x_i$).⁶

5 A identidade contida no clássico exemplo *The Morning Star is the Evening Star* é discutida em Frege (1978[1892]) em torno dos conceitos de referência e sentido. Frege conclui que a identidade aqui é uma relação entre objetos, mas mediada pelo sentido.

6 Na formalização da GDF, x corresponde à categoria semântica Indivíduo, entidade de primeira ordem, que pode ser localizada no espaço e avaliada em termos da sua existência. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 131). Os índices diferentes formalizam a ideia de que os referentes, como representações mentais, são vistos como diferentes.

Para Keizer (2008), em *Eu sou Peter*, o nome próprio é usado em um tipo especial de atribuição que, em vez de instruir o ouvinte a atribuir uma propriedade, ela o orienta a atribuir o rótulo *Peter* a uma entidade do discurso já introduzida ou, em outras palavras, a expandir o conjunto de extensão mental⁷ do nome *Peter*, abrigando, sob esse rótulo, mais uma entidade (a referida pelo pronome de primeira pessoa). Em português, é corrente uma declaração como *Eu sou o Pedro* como resposta a alguém que, ao telefone, afirma *Gostaria de falar com o Pedro*. Nesse contexto, estaria favorecida a interpretação de que se trata, nesse caso, de uma declaração de identidade entre duas entidades discursivas, sendo os dois SN tratados como referenciais.

E o que poderíamos dizer em relação a uma construção como *O Pedro é o Pedro*, em que o mesmo nome próprio é utilizado antes e depois da cópula? Com base nas reflexões feitas por Keizer (2008), julgamos que, numa declaração desse tipo, a depender do contexto em que é utilizada, pode ser: a) uma declaração de identidade referencial entre duas entidades discursivas diferentes como representações mentais, não sendo, portanto, tautológica; b) uma construção tautológica⁸, em que o primeiro uso do nome próprio é referencial, mas o segundo tem natureza predicativa, é usado para reiterar, por meio do uso do mesmo nome próprio, uma única representação mental do falante, supostamente compartilhada pelo ouvinte, ressaltando-se a singularidade de uma entidade discursiva com características peculiares.

Supomos que o primeiro caso ocorre quando, por exemplo, o falante se dá conta de que alguém de nome *Pedro*, que ele conhece no seu ambiente de trabalho, é o mesmo rapaz, também chamado *Pedro*, de quem sua amiga sempre fala. Ambas são entidades identificáveis, com a mesma extensão mental relativa ao rótulo *Pedro* (homônimas), mas que eram representações

7 Definição de um conjunto de extensão mental: “The entire set of mental entities to which, in the view of speaker, the property (or properties) described by the lexeme(s) used in an expression applies (apply). (KEIZER, 2008, p. 202).

8 Ou *construção quase tautológica*, segundo Athayde (2010).

mentais distintas antes da constatação enunciada em *O Pedro é o Pedro!* Trata-se, portanto, de uma declaração de identidade comunicativamente informativa, que enuncia um mundo mental em que duas representações relativas a entidades diferentes passam a corresponder a uma mesma entidade. Em outras palavras, um mesmo nome próprio relativo a duas entidades distintas no mundo mental do falante passa a designar uma mesma entidade ($x_i = x_j$). Com essa declaração de identidade, o falante enuncia que as duas representações passaram a ser uma só. Esse tipo de declaração não será objeto de análise neste artigo, já que o foco aqui são declarações tautológicas.

Já no segundo caso, temos a situação que identificamos, por exemplo, em *O Ronaldo é o Ronaldo!*⁹ Essa declaração é utilizada para reforçar a identidade singular de uma única entidade discursiva, referida como identificável e definida no primeiro uso do nome próprio, e alvo da predicação contida no segundo uso do mesmo nome próprio, como estratégia de reiterar uma mesma representação mental que o falante tem dessa entidade. Nas tautologias em declarações equativas, o segundo uso do nome próprio, mais do que funcionar como a atribuição de um rótulo relativo a um conjunto de extensão mental (KEIZER, 2008), individualiza uma entidade e orienta o ouvinte a acessar, especificamente, uma representação mental já evocada no uso do nome próprio antes da cópula. Nesse segundo caso, podemos identificar, na declaração, uma tautologia pelo acesso a uma única entidade, enquanto representação mental, mesmo que por meio de dois subatos discursivos diferentes: o de referir e o predicar.

Consideramos que, na declaração *O Ronaldo é o Ronaldo!*, por meio do artigo definido e do nome próprio, o usuário da língua codifica um referente nominal identificável e acessível para o ouvinte. A definitude caracteriza-se, então, por ter natureza essencialmente pragmática e, por meio dos atos de referir e predicar, o falante pretende acessar, compartilhadamente, uma

9 Declaração do jogador José Fonte sobre o craque português Cristiano Ronaldo. Disponível em: <<https://bit.ly/2TRwHSU>>. Acesso: 29 maio 2020.

representação pré-existente na mente do ouvinte (GIVÓN, 2001; KEIZER, 2008). O enunciado *O Ronaldo é o Ronaldo!* implica dizer que há um ser no mundo conhecido do interlocutor que, por seus méritos como jogador de futebol, é suficientemente definível por si só. É um ser tão singular que, na avaliação do falante, a predicação mais adequada não é a atribuição de propriedades, mas a instrução tautológica de acesso a uma representação mental que já se tem do famoso jogador.

Feitas essas considerações sobre os aspectos conceituais e funcionais das tautologias em geral e, em particular, daquelas constituídas por nomes próprios, apresentamos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos utilizados na análise desse tipo particular de declaração tautológica em dados do português brasileiro.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois concebe a existência de múltiplas construções da realidade por meio da língua, e apresenta-se como uma interpretação de dados concretos à luz das reflexões de natureza teórica empreendidas na seção anterior.

As ocorrências foram buscadas na plataforma Google (google.com). Utilizando-nos do recurso de aspas duplas, a declaração tautológica pretendida foi escrita no interior das aspas (“...”). A mesma declaração tautológica foi digitada duas vezes: uma com e outra sem o determinante, pois as tautologias com Np, em sua forma, podem se realizar, como vimos, com ou sem a presença do artigo definido. Assim, em relação a representantes da música popular brasileira, por exemplo, digitou-se no buscador do Google “Roberto Carlos é Roberto Carlos” / “O Roberto Carlos é o Roberto Carlos” e também “Melchior é Melchior” / “O Melchior é o Melchior”.

Ainda em relação à coleta de dados, a categorização dos tipos de entidades enumeradas por Neves (2000) serviu-nos de parâmetro para selecionarmos oito dimensões/entidades da vida social que os nomes próprios

designam. Conforme o tipo de entidades, os nomes próprios buscados designavam: 1) representantes da literatura brasileira; 2) representantes do esporte; 3) representantes da música popular brasileira; 4) representantes políticos; 5) empresas; 6) espaços geográficos; 7) marcas/produtos; 8) festividades. As instâncias de 1 a 4 recobrem a busca por entidades subcategorizadas pelo traço semântico [+ humano]. As de 5 a 7 contemplam entidades com o traço [+ concreto]. E a instância de número 8 trata de entidades com traço [+abstrato]. O critério de escolha dos nomes próprios a serem buscados em sua realização em declarações equativas tautológicas (*token*) pautou-se pela representatividade e envergadura social da entidade no cenário nacional (e internacional). Pelo menos dois nomes próprios foram selecionados para integrar cada um dos oito tipos de entidades.

Não buscamos as ocorrências em *corpora* linguísticos já constituídos, porque as declarações equativas tautológicas com nome próprio não são tão frequentes, como atestado em consulta prévia a alguns bancos de dados do português brasileiro, tanto de fala como de escrita. Como o Google lida com os mais variados gêneros discursivos, foi possível selecionar 24 ocorrências de declarações tautológicas. A expectativa era a de selecionar, pelo menos, 32 ocorrências (4 para cada uma das oito dimensões/entidades). Contudo, declarações tautológicas sem o artigo definido foram menos frequentes. Na seção de análise e discussão dos dados, não analisaremos as 24 ocorrências, mas, por amostragem, somente as mais representativas.

3. Análise e discussão dos dados

Os resultados da análise apontam o uso de declarações tautológicas com nome próprio, presentes em diferentes tipos de gênero, tais como reportagens, *blogs*, comentários de *blog* e de reportagem, artigos de opinião e peças publicitárias.

Nomes próprios designam entidades únicas, segundo Neves (2000, p. 88), “de pessoas (antropônimos), lugares (topônimos), datas, festividades,

marcas de produtos, livros, revistas peças, associações, agremiações, órgãos ou repartições, etc.” Além disso, o nome próprio supõe um referente identificável e acessível para o interlocutor da interação. Como já era esperado, declarações tautológicas com nomes próprios designativos de entidades humanas foram mais frequentes em relação àquelas com nomes próprios designativos de entidades abstratas. A recorrência a marcas consagradas, empresas ou a pessoas públicas se deve, provavelmente, ao fato de os dados terem sido coletados no ciberespaço, que constitui, na atualidade, um importante espaço para divulgação de produtos e marcas, de exposição de pontos de vista sobre pessoas, lugares, fatos da vida social.

No contexto de uso de todas as ocorrências selecionadas, há valoração positiva ou negativa de uma empresa, marca ou pessoa, o que revela que a declaração tautológica funciona como um argumento conciso e eficaz para o convencimento e a persuasão do leitor. No uso de uma declaração equativa tautológica do tipo Np é Np, parece haver a intenção de evocar-se uma mesma representação mental de uma entidade discursiva. E isso se faz por meio do subato referencial realizado pelo Np antes da cópula e do subato atributivo que o mesmo Np realiza após a cópula, isto é, em posição predicativa, o que aciona conhecimentos partilhados e intersubjetivos entre os envolvidos no ato comunicativo. Essa estratégia tem, como efeito, a ênfase na singularidade dessa entidade, o que lhe confere uma importante função retórica no discurso.

Ocorrências como as descritas em (01), (02) e (03) a seguir, são construídas, com nomes próprios designativos, respectivamente, de *personalidades do esporte, da música e da política*.

(01) *“Eu joguei tanto ou melhor do que Pelé em 1970. Tanto que a imprensa mundial me elegeru o jogador da Copa de 70. Então eu não sei o que dizer. É a imprensa daqui que fala que o Pelé é o Pelé” – disparou Jairzinho.*

Declaração do Jogador Jairzinho do Futebol brasileiro e atuante na Copa de 1970. G1. 12 de maio de 2014. Disponível em: < <https://glo.bo/3eyUor3> > Acesso: 28 maio 2020.

(02) *Morador de Lins de Vasconcelos, no subúrbio do Rio, Jones Barbosa de Lima, de 55 anos, foi um dos primeiros a chegar [no show de Roberto Carlos], por volta das 7h. **Roberto Carlos é Roberto Carlos. Roberto Carlos é o cara. Escuto as músicas dele quantas vezes for e é sempre uma maravilha,**" diz o técnico de refrigeração, acrescentando que também foi um dos primeiros no show do Rei no Aterro do Flamengo. Fiquei 12 horas sem ir ao banheiro," lembra.*

Disponível em: < <https://glo.bo/3dj7gSd> > Acesso em: 06 set. 2019.

(03) *Como **Bolsonaro é Bolsonaro**, tentou o caminho da truculência: Trump se comporta como garoto-propaganda da cloroquina e tenta ganhar o aval de especialistas para sem emprego em larga escala. Não encontrou especialista respeitável que tenha comprado a sua tese. Já o presidente brasileiro pensou até em baixar um decreto determinando o uso do remédio.*

Reinaldo Azevedo. Trump, Bolsonaro e a cloroquina, que virou a cocaína da extrema-direita. 08 abr. 2020. Disponível em: < <https://bit.ly/36KjaBY> > Acesso: 29 maio 2020.

Em (01), a tautologia com nome próprio empregada em discurso reportado (*É a imprensa daqui que fala que o Pelé é o Pelé*) é de valoração positiva à entidade discursiva *Pelé*, mas tal valoração é atribuída, pelo jogador Jairzinho, à imprensa, com a qual ele não concorda, já que afirma ter jogado tanto ou melhor do que Pelé em 1970. Jairzinho contesta a singularidade do jogador *Pelé*. Atribui essa valoração injusta à imprensa brasileira que, ao contrário da imprensa mundial que o elegeu o jogador da Copa de 70, insiste que Pelé é um jogador diferenciado dos demais, posição que ofuscou outros talentos, como o dele.

Em (02), há uma supervalorização da conhecida figura do cantor Roberto Carlos por meio do uso da tautologia *Roberto Carlos é Roberto Carlos*. Nela, a função predicativa do segundo uso do Np fica tão evidente que o próprio falante reelabora a tautologia na sequência do texto, dizendo que *Roberto Carlos é o cara*, no sentido de que a singularidade do popular cantor é indiscutível. Tendo a opção de predicar propriedades, mesmo as mais elogiosas, o fã de Roberto Carlos preferiu apresentá-lo como um cantor

com excelência diferenciada, numa declaração tautológica que cumpre, com eficácia argumentativa, a evocação de uma representação mental que, segundo o entusiasmado fã do famoso cantor, é amplamente reconhecida e positivamente valorada.

Já em (03), a declaração tautológica *Bolsonaro é Bolsonaro* apresenta exterioridade em relação ao que se assevera na oração nuclear. Essa tautologia reforça uma representação mental que se tem de Bolsonaro, apresentada como causa de um comportamento previsível, que não poderia ser diferente sendo Bolsonaro quem é (*Como **Bolsonaro é Bolsonaro**, tentou o caminho da truculência*). Essa afirmação potencializa a força crítico-opositiva ao atual Presidente do Brasil, ao apresentar como amplamente compartilhada uma representação mental em que Bolsonaro é caracterizado como alguém de atitudes autoritárias. Essa tautologia, que também evoca a singularidade da entidade discursiva, tem valoração disfórica, embora a força ilocucionária pareça ser de justificação, no sentido de que não seria possível esperar de Bolsonaro uma reação equilibrada no contexto de combate à pandemia da Covid 19, sendo altamente previsível, portanto, que o Presidente pensaria na possibilidade de ‘baixar um decreto determinando o uso do remédio [cloroquina]’.

No dado (04), a seguir, faz-se uso de uma tautologia com o nome de uma *empresa* brasileira de telecomunicação. Em um debate sobre cotas para negros no programa *Na Moral*, da Rede Globo, exibido no dia 10 de julho de 2014, a emissora fez um corte de um dos blocos do programa, em que o debate se transformou em *bate-boca* e confusão. Sobre o corte feito pela Rede Globo, o militante do Movimento Negro faz uso de uma tautologia com nome próprio:

*(04) O militante do Movimento Negro lamenta o corte do debate no Na Moral, mas não ficou espantado: O debate foi acalorado desde o início. Uma pena não ter ido ao ar. Não estou frustrado, tampouco surpreso. A **Globo é a Globo**, jamais deixará de ser. Só lamento não ter podido levar para milhões de brasileiros nossa mensagem de combate ao racismo. O país ainda se nega a debater e enfrentar este assunto."*

Disponível em: < <https://bit.ly/3dkRYMG> > Acesso em: 06 set. 2019. Grifo nosso.

A tautologia usada pelo integrante do Movimento Negro surge num contexto sociopolítico de oposição dos movimentos de ações afirmativas à Rede Globo, porque consideram-na manipuladora da opinião pública. Assim, quando o enunciador diz *a Globo é a Globo*, ele evoca impressões e conhecimentos compartilhados sobre a emissora, que dizem respeito, na visão do militante, à peculiaridade da emissora de agir de modo contrário aos interesses dos grupos minoritários em favor do interesse do capital, dos empresários, do colonizador branco.

Com a tautologia, o enunciador deixa subentender que “o *modus operandi* da emissora de ‘esconder algumas verdades’ é e será sempre o mesmo”, “não tem como mudar”, “é preciso se conformar com a situação”. Algumas tautologias podem, de fato, evocar a ideia geral de *aceitação*, como na declaração *Criança é criança!* que sugere a tolerância que se deve ter com a atitude da entidade envolvida. Em relação ao dado analisado, contudo, a ideia de *aceitação* é apenas aparente, já que, ao dizer *a Globo é a Globo*, o ativista se mostra crítico em relação às atitudes da emissora. Reforça essa interpretação a afirmação do militante de que não estava surpreso com o corte do acalorado debate ocorrido no programa, o que significa dizer que não se poderia esperar algo diferente da parte da emissora.

A ocorrência a seguir, identificada no *blog* Tenso, traz um nome de um *espaço geográfico* na tautologia. No *blog*, é proposta uma enquete com a seguinte pergunta *Como escapar de uma segunda-feira?* Os usuários postam memes, dando resposta a essa pergunta e, em seguida, os leitores fazem comentários sobre tais memes. Sobre um que sugeria “ir para Bahia”, porque “lá todo dia é Olodum, carnaval e festa”, uma pessoa de naturalidade baiana assim faz seu comentário:

(05) *AQUI NA BAHIA é um lugar que enquanto os turistas se divertem, até no Carnaval, o baiano trabalha, ganhando dinheiro dos turistas que acham que são espertos mais inteligentes e melhores.
Na Bahia é o lugar que as pessoas moram e vivem e onde vocês passam apenas as férias.*

Lá tem Sol, tem ar puro, enquanto onde você vive tem poluição e stress. A BAHIA tem praias onde nenhum lugar tem a sua beleza, onde você mora tem fumaça, tem preconceito e na BAHIA tem amor no coração, e onde as pessoas estão sempre de braços abertos para receber pessoas como você (mesmo que você não mereça). Enfim, a BAHIA É A BAHIA! O RESTO É O RESTO.

Disponível em: < <https://bit.ly/3eswkX0/>>. Acesso em: 06 set. 2019.

Em (05), uma baiana se manifesta de maneira incisiva e crítica, dizendo que quem se diverte na Bahia, em plena segunda-feira, é o turista, enquanto o baiano trabalha. Acrescenta que o lugar onde mora o autor da resposta dada à pergunta feita pelo *blog* é poluído, estressante e sua população é preconceituosa, ao passo que a Bahia tem ar puro, sol, belas praias e um povo acolhedor, mesmo daqueles que não merecem essa acolhida. E conclui seu comentário com tautologias justapostas, escritas em letras maiúsculas. Faz, na primeira declaração, uma valoração positiva e, na segunda declaração, uma valoração negativa (*a BAHIA É A BAHIA! O RESTO É O RESTO*), ou seja, destaca a singularidade da Bahia em relação ao restante dos estados brasileiros. Como podemos constatar, três propriedades das tautologias são marcantes nesse dado: 1) a singularidade da entidade que é referida pelo primeiro uso do nome próprio e alvo de uma predicação no segundo uso desse mesmo nome próprio; 2) o convite indireto para a indiscutibilidade do tema, expresso pelo conjunto das tautologias coordenadas; 3) a contraposição entre o valor eufórico atribuído à Bahia e o valor disfórico atribuído ao que o falante chama de *resto*.

Devido à propriedade de agregar valor e por ter também função argumentativa, uma declaração tautológica com nome próprio do tipo Np é Np é usada pela publicidade não só para divulgar uma marca ou produto, mas também para torná-los lembrados como diferenciados em relação aos seus concorrentes.

Em relação a *marcas/produtos*, identificamos um anúncio publicitário da rede de lojas de baterias Moura, que utiliza como *slogan* uma declaração tautológica com o nome da marca. Veja a seguir.

(06) Vá por quem entende. MOURA É MOURA.

Fonte: Disponível em: < <https://bit.ly/2XJcosd>>. Acesso em: 06 set. 2019.

A declaração tautológica *Moura é Moura*, antecedida pelo enunciado *vá por quem entende*, pode ser interpretada com o sentido de que as baterias Moura têm qualidade incomparável às outras marcas. Elas, por si só e por sua singularidade, garantem a excelência no desempenho elétrico do carro. Por meio do uso do mesmo nome próprio, primeiro em função referencial e, depois, em função predicativa, numa declaração tautológica em que o verbo *ser* está no tempo presente, omnitemporal, o veículo publicitário confere ao produto distinção entre os demais, qualidade, a propriedade de ser insubstituível. Importante observar que a declaração *Moura é Moura* apresenta-se sem o uso do determinante. Não foram encontrados dados para a tautologia *A Moura é a Moura*, com o uso do determinante. Isso é significativo, porque há nuances de significado a serem considerados. Apesar de *Moura* ser um nome próprio, na propaganda, ele faz referência a um conjunto (plural) de baterias que têm esse rótulo, isto é, que pertencem a essa mesma marca. O objetivo da peça publicitária é contrapor a representação mental, supostamente positiva e amplamente reconhecida, das baterias nomeadas *Moura* com as de outras marcas de bateria. Isso enfraquece a premissa de que o nome próprio diz respeito a uma entidade particular, única, sendo também possível que haja coincidência entre o nome da marca e o nome da empresa, que, por sua vez, pode ter surgido como referência ao sobrenome de uma família.

O dado (07), a seguir, diz respeito a *festividades*. Nela, o diretor do torneio de tênis *Rio Open* fala da feliz coincidência de o evento ocorrer justamente nas datas do Carnaval do Rio de Janeiro em 2015, pois foi possível participar do torneio e do festejo do Carnaval:

(07) *O Carnaval é a maior festa do mundo. A gente não pode ignorar e achar que o Rio Open é o Rio Open, e o Carnaval é o Carnaval. A gente acha que os dois vão bem juntos.*

Lui Carvalho, diretor do Rio Open. 17 fev. 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/2ZULtMv>>. Acesso: 29 maio 2020.

Carnaval é um nome próprio que designa um evento, não um indivíduo, um produto ou um lugar. Apesar disso, em (07), não há diferença semântica significativa em relação a tautologias com nomes próprios que designam entidades concretas e humanas. Há, no caso de nomes próprios relativos a festividades ou datas comemorativas, uma possibilidade maior de particularização (o *Carnaval de 2020*), embora não seja impossível realizar a fragmentação de uma entidade discursiva que, semanticamente, pertença à categoria de Indivíduo (*O José adulto*). Ainda que a representação mental de uma festividade como *Carnaval* seja mais difusa, menos claramente delineada do que, por exemplo, a de um cantor famoso, e, no amplo contexto social, esse tipo de entidade receba valorações bastante diferentes, é possível evocar, por meio de um nome próprio, uma representação com características amplamente conhecidas dessa festividade.

No dado (07), há duas tautologias coordenadas (*o Rio Open é o Rio Open, e o Carnaval é o Carnaval*), mas, ao contrário do que identificamos no uso de tautologias coordenadas do dado (05), não há uma valoração positiva para o primeiro e uma valoração negativa para o segundo evento. O propósito aqui é ressaltar a singularidade e importância dos dois eventos, o famoso torneio de tênis (*Rio Open*) e o Carnaval, devendo ambos ser prestigiados.

Conclusão

Os dados contendo declarações equativas tautológicas com nome próprio analisadas neste texto comprovam que elas são utilizadas para reforçar uma representação mental singular de uma única entidade discursiva. No primeiro uso do nome próprio, a entidade é referida como identificável

e definida e, no segundo uso do nome próprio, essa entidade é alvo de uma predicação, que cumpre a função de reiterar essa representação mental que o enunciador tem da entidade discursiva. Assim, uma mesma representação mental é acessada, respectivamente, pelos atos de referir e de predicar, numa construção como *Roberto Carlos é Roberto Carlos*.

Do ponto de vista linguístico, fica, então, relativizada a consideração dos estudos da Lógica de que há um vazio informativo nas tautologias. Se os dois nomes próprios têm natureza acional diferente em declarações equativas tautológicas, conforme defende Atayde (2010, p. 137), “elas deixam de ser consideradas ‘redundantes’ ou ‘supérfluas’, carreando, pelo contrário, um importante valor comunicativo”. O uso linguístico, como vemos, “não se deixa reduzir às leis da lógica matemática” (ATAYDE, 2010). Além disso, eficácia comunicativa não significa pleno preenchimento informativo de formas verbais e nominais.

As tautologias analisadas neste artigo revelam, em uma única declaração, os usos referencial e atributivo dos nomes próprios. De fato, ainda que os nomes próprios não atribuam propriedades, eles podem ser utilizados predicativamente como instruções de acesso à representação mental de uma entidade cujos atributos se encontram socialmente compartilhados.

Os dados revelam, ainda, que as tautologias em declarações equativas com nome próprio (Np é Np), situadas contextualmente: 1) atuam na demarcação contundente do ponto de vista do enunciador que, com elas, pode valorar positiva ou negativamente a entidade discursiva e, portanto, tem forte atuação retórica; 2) podem ocorrer de modo independente, de modo coordenado a outra tautologia ou podem, ainda, ocorrer em cláusulas dependentes ou encaixadas. Em cada um desses modos de ocorrência, há diferentes efeitos. Numa tautologia justaposta ou coordenada a outra tautologia, por exemplo, é possível que se faça uma distinção enfática de categorias, com ou sem valoração. Na tautologia que se articula como cláusula dependente em relação à nuclear (isto é, com exterioridade em relação ao um conteúdo asseverado) pode-se reforçar, como pressuposta, uma representação

mental numa crítica ou num elogio à entidade referida; 3) constituem, em alguns casos, convite à aceitação (real ou aparente) de um problema para o qual se julga não haver solução; 4) funcionam, em muitos casos, como convite à indiscutibilidade de uma representação do referente tratado; 5) são de fácil acesso à memória; 6) conferem caráter singular e atemporal de indivíduos, empresas, lugares, marcas/produtos, festividades, com o uso do verbo *ser* no presente do indicativo; 7) referem com maior ou menor grau de definitude a depender do tipo de entidade.

Cumprido dizer, ao final, que a análise desse tipo de declaração equativa tautológica revelou que o segundo uso do nome próprio serve ao propósito geral de reiterar a singularidade de uma única entidade discursiva, reconhecida por características peculiares da representação mental que dela tem o falante.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ATAYDE, F. “Krieg ist Krieg ist Krieg” («Guerra é guerra é guerra») – repetição e recriação no 'discurso fraseológico. *Real – Revista de Estudos Alemães*. Universidade de Coimbra, n. 1, p. 127 – 149, jul. 2010.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Dordrecht-Holland/ Providence: Foris Publications, 1989.

_____. **The theory of functional grammar**, part 2: complex and derived constructions. (Ed. by K. Hengeveld). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FRASER, B. Motor oil is motor oil; an account of English nominal tautologies. **Journal of Pragmatics** 12. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., p. 215-220, 1988.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978 [1892].

GIBBS, R. W. jr.; McCARREL, N. S. Why boys will be boys and girls will be girls: understanding colloquial tautologies. **Journal of Psycholinguistic Research** 19. p. 125-145, 1990.

GIVÓN, T. **Syntax**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. 1, 2001.

HENGEVELD, K; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KEIZER, M. E. Reference and ascription in functional discourse grammar: an inventory of problems and some possible solutions. In: VELASCO, D. G.; RIJKHOFF, J. (Eds.). **The Noun Phrase in Functional Discourse Grammar**. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, p.181–220, 2008.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MEIBAUER, J. Tautology as presumptive meaning. **Pragmatics & Cognition**. 16:3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 439-470, 2008.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

SILVA, L. A. DA; NOGUEIRA, M. T. Construções tautológicas: tradição gramatical, lógica e argumentação. **Revista de Letras**, v. 2, n. 37, p. 194-209, 3 dez. 2018.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys: radical pragmatics vs radical semantics. **Language**. 63, p. 95-114, 1987.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys. A rejoinder to Bruce Fraser. **Journal of Pragmatics** 12. p. 221-224, 1988.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys: even ‘truisms’ are culture-specific. In: _____. **Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.

Ensino gramatical na classe inferior de gramática da *ratio studiorum* (1599)

Grammatical teaching in the lower class of grammar of *ratio studiorum* (1599)

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discorrer acerca do pensamento linguístico na classe inferior de gramática da *Ratio Studiorum* (1599). A análise teórico-metodológica se fundamenta nos princípios da Historiografia Linguística, a partir dos pressupostos de Pierre Swiggers (2014) e Konrad Koerner (2014). A discussão se dá no contexto da Reforma Católica e da expansão marítima portuguesa, vinculando o pensamento linguístico à tradição latina. Busca-se, assim, inserir a análise no contexto político-cultural da época e verificar o pensamento linguístico por ela propagado.

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

This work aims to discuss linguistic thinking in the lower grammar class of *Ratio Studiorum* (1599). The theoretical-methodological analysis is carried out on the principles of Linguistic Historiography, based on the assumptions made by Pierre Swiggers (2014) and Konrad Koerner (2014). The discussion takes place in the context of the Catholic Reformation and the Portuguese maritime expansion, linking linguistic thinking to the Latin tradition. Thus, the paper seeks to insert the analysis in the political cultural context of the time and to verify the linguistic thinking spread by it.

Keywords: Grammar. Teaching. Linguistic Historiography.

Recebido em 28 de maio de 2020.

Aceito em 9 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.348>

*Universidade Federal Fluminense, janainal@id.uff.br, orcid.org/0000-0001-7747-7577

Introdução

Pierre Swiggers (2014), ao tratar sobre o objeto e os objetivos da Historiografia Linguística (HL), salienta que, no estudo do conhecimento linguístico, um dos pontos de “ancoragem” para a análise historiográfica reside na história das instituições. Deste modo, neste artigo, busca-se, através da análise dos métodos de ensino da Companhia de Jesus na classe inferior de gramática, ver de que modo esta rede institucional contribuiu com o prosseguimento do conhecimento linguístico vinculado à tradição gramatical latina. Convém mencionar que a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação no Brasil por mais de duzentos anos, promovendo, através da *Ratio Studiorum* (1599), uma educação global.

Com este plano de estudos, a Companhia organizou o seu sistema educacional e trouxe para o Brasil um modelo de ensino vigente na Europa. Os padres jesuítas, cuja formação estava alicerçada no humanismo renascentista, tinham por objetivo catequizar os povos que habitavam as terras recém colonizadas. Para a realização deste propósito, os padres se valeram do ensino, pois acreditavam que o desenvolvimento do ser humano como um todo se dava através da formação nas artes liberais. O propósito da missão jesuítica pode ser visto no regimento da própria Companhia de Jesus, as *Constituições*.

[307] 1. O fim que a Companhia tem diretamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim exige uma vida exemplar, doutrina necessária, e maneira de a apresentar. Portanto, [...] devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-la para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor.

Para isto a Companhia funda colégios e também algumas Universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos [...] possam instruir-se [...] (*Constituições*, 2004, p. 115).

A missão, portanto, se baseia na formação dos padres para que estes assumam o papel de propagadores do evangelho através do exemplo

de vida e do ensino. A formação intelectual jesuítica, então, compreendia uma escolarização que preparasse o homem tanto para a atuação na esfera religiosa quanto na civil. Era, pois, uma formação de caráter duplo, visando ao mundo do trabalho, que serviria aos interesses da Coroa portuguesa, e ao mundo espiritual, resgatando o público que a igreja católica havia perdido no movimento protestantista.

No Estado do Brasil, a catequese e o ensino são práticas socioculturais do chamado “capitalismo monárquico português” na nova situação política mundial determinada pelos Descobrimentos, pela Reforma protestante, pela Contrarreforma e pela disputa comercial e política das potências da Europa pelas possessões coloniais. Iniciado no Estado do Brasil em um momento de aguda crise econômica de Portugal, o programa concilia os interesses da Companhia de Jesus, da Coroa portuguesa e dos coloniais luso-brasileiros (HANSEN, 2010, p. 14-15).

A missão jesuítica está, dessa forma, dentro de um contexto político e sociocultural bastante abrangente, que envolve interesses governamentais e religiosos. Assim, em termos gerais, no que se refere ao princípio da contextualização proposto por Konrad Koerner (2014), o “clima intelectual” da época é marcado pelo cenário de busca do desenvolvimento econômico português, com as grandes navegações, e pela incorporação do pensamento humanista nos métodos de ensino. Ainda a respeito do cenário sociocultural, a educação jesuítica vai prezar por um humanismo voltado ao religioso. Esse fato faz com que os textos utilizados para o ensino nos colégios não promovam o embate com os dogmas religiosos, mas que tratem de questões relativas ao modo de se expressar, de como fazer uso de autores clássicos para desenvolver a “arte do bem dizer”.

A importância que a Companhia de Jesus assumiu, diante do cenário político e cultural apresentado, fez com que ela urgisse a organização de um material que conduzisse os preceitos e objetivos da Ordem. Num processo que levou cinquenta e um anos, os jesuítas elaboraram a *Ratio Studiorum*, cuja

edição se efetivou em 1599. Esse documento compilou todas as demandas dos colégios e, a partir dele, é possível debater o pensamento linguístico que vigorou dentro dos colégios jesuítcos ao redor do mundo por mais de dois séculos. Esse modelo educacional coloca a educação no Brasil, no período em que os jesuítas estiveram como responsáveis pelo ensino, em paridade com o que havia na Europa, ainda que em teoria. A proposta era a de que todos os alunos no Brasil tivessem acesso aos mesmos conteúdos e métodos dos alunos europeus.

Contudo, a visão humanística de ensino dos jesuítas, ao chegar ao Brasil em 1549, se deparou com um cenário bem diverso do europeu. O Brasil colônia não dispunha dos mesmos recursos que Portugal. Havia carência de várias ordens, como vestuário, alimentação e espaço físico (LEITE, 1938). Esse fato fez com que a missão se voltasse mais para a catequização do que para o ensino propriamente dito, durante todo o século XVI. Assim, o ensino das artes liberais, e conseqüentemente o ensino de línguas, ficou restrito aos padres que chegavam ao Brasil.

Como dito anteriormente, os jesuítas permaneceram no Brasil por mais de dois séculos, logo, o sistema educacional oferecido por eles iria gerar resultados. Por isso, o debate a respeito do pensamento linguístico e gramatical proposto e efetivado pela Companhia de Jesus torna-se um importante tema, tendo em vista sua relevância no cenário nacional da época e na história da educação brasileira.

A fim de refletirmos acerca do pensamento linguístico apregoadado pela Companhia de Jesus, apresentamos, nos próximos tópicos, de que modo o ensino de língua deveria ser ofertado nos colégios jesuítcos. Para tanto, elegemos, dentre as três classes de estudos de latim, a classe inicial, nomeada pela *Ratio Studiorum* como *regulae professoris infimae classis grammaticae*, entendendo que, conforme postula Swiggers (2013, p. 42), “os textos que o historiógrafo (ou o historiador) da linguística deve estudar podem ser considerados o ‘reflexo (ou depósito) material’ da história da linguística”.

1. *Ratio Studiorum*: algumas considerações

Antes de prosseguirmos com a análise da classe de gramática inferior¹, cabe trazermos uma breve exposição da *Ratio Studiorum*, a fim de podermos inserir o texto de reflexão dentro de um contexto mais amplo. Com isso, intentamos mostrar que o texto analisado encontra-se dentro de uma perspectiva maior e que ele colabora para a execução de um plano educacional bem mais amplo do que o apresentado aqui.

Como qualquer grande empreendimento, a Companhia de Jesus, com seu exponencial crescimento, precisou elaborar objetivos, meios e regras para o seu funcionamento. O fundador, Inácio de Loyola, desde a criação da Ordem, deixou registrado a necessidade de se elaborar um documento que servisse como norte para o ensino nos colégios. Esse desejo seria efetivado pelo padre Aquaviva², após diversas outras tentativas feitas por outros padres. O plano de estudos da Companhia, a *Ratio Studiorum*, foi concretizado em 1599 e foi elaborado a partir das experiências de diversos professores de vários lugares. De uma forma geral, o currículo da *Ratio* pode ser dividido da seguinte forma:

-
- 1 O termo “inferior” se refere ao fato dessa classe ser o estudo inicial. Não se deve, portanto, tratá-la como menor ou menos importante.
 - 2 O padre Cláudio Aquaviva foi eleito Geral da Companhia de Jesus em 1581, na Congregação Geral. Ele seria o responsável por acompanhar a comissão que havia sido elegida nesta mesma reunião. Coube a ele conduzir todo o processo de ida e vinda do esboço da *Ratio* aos colégios até a sua edição final em 1599. Vale mencionar que o plano de sistematizar a *Ratio* vinha desde 1548, sob a intenção de Jerônimo Nadal (Cf ROSA, 2015; FRANCA, 2019).

Quadro de divisão do currículo da *Ratio Studiorum* (1599)

LETRAS OU HUMANIDADES	5 anos
Retórica Humanidades Gramática Superior Gramática Média Gramática Inferior	
FILOSOFIA OU ARTES	3 anos
TEOLOGIA	4 anos

No currículo de Letras ou Humanidades, encontramos as classes de gramática. Nossa análise tem por foco a classe de gramática inferior, que era o primeiro seguimento de estudos gramaticais a que os alunos eram submetidos quando entravam no colégio. Para tanto, era necessário que o discente chegasse a esta classe alfabetizado. É importante notar que o tempo de formação nos colégios jesuíticos levava, em média, doze anos de duração.

Conforme o quadro apresentado, a formação oferecida nos colégios da Companhia visava não somente à preparação de um indivíduo no idioma latino. Acima de tudo, intentava a formação de um humanista. Esse aspecto tem por base a formação do fundador da Companhia, Inácio de Loyola³, que estudou em colégio e universidade com prerrogativas humanistas. Antes mesmo da formação da Ordem, a Europa vivenciava os ares das humanidades, tendo como grande propagador do ensino humanista o filólogo e teólogo Erasmo de Roterdão. Em Portugal, o humanismo nas instituições de ensino iniciou-se com o envio de “bolseiros” ao colégio francês de Santa Bárbara e com a reforma da Universidade de Coimbra, no reinado de Dom João III.

3 Loyola estudou em Alcalá, numa “recém-criada universidade, fundada pelo arcebispo de Toledo, Francisco Jiménez de Cisneros, e constituía o foco mais importante do humanismo em Espanha” (LOYOLA, 2005, p. 82). Depois, foi para Paris, onde estudou no Colégio de Montaigu e Santa Bárbara. Este último, sendo, entre 1520 e 1548, “o centro mais activo e brilhante do humanismo parisiense” (LOYOLA, 2005, p. 103).

No espírito da reforma pode vislumbrar-se a tendência ideológica de D. João III, desde logo considerando as ideias dos mestres que, no começo do seu reinado, chamou a Portugal para educação de seus irmãos. Eram portugueses que se distinguiam nas Universidades da Europa, onde se sustentavam as novas ideias humanistas, entendendo-se, por isso, que o monarca procurou ‘aqueles em quem encontrava, com mais sólida garantia, as preocupações ideológicas que eram eco das suas próprias’ (JACA, 2010, p. 4).

O pensamento de ensino jesuítico estava alicerçado numa visão religiosa, cujo propósito era o de permitir que o homem tivesse o conhecimento sobre o seu Criador através do desenvolvimento da pessoa humana. Neste sentido, ansiava-se por uma educação que permitisse ao aprendiz fazer a leitura dos textos sagrados, não com o intuito de rebatê-los, mas de os assimilar conforme havia sido deliberado no Concílio de Trento. Cumprir ter em mente que a aprovação da Companhia pelo Papa se deu dentro do contexto de reforma católica.

Em continuidade à estruturação da *Ratio Studiorum*, cabe ressaltar que ela é uma compilação de regras para o funcionamento dos colégios da Companhia. Ela indicava o organograma da instituição, o material didático a ser utilizado, os autores a serem estudados, a forma de aplicação de exercícios, a avaliação dos alunos, dentre outras orientações. Grosso modo, podemos dizer que o plano de estudos da Companhia era uma espécie de BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da época.

A compilação é formada por 467 regras, divididas em categorias. Inicia-se com as regras para o Provincial, depois, respectivamente, Reitor, Prefeito de estudos, Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, Regras para o professor de Sagrada Escritura, Regras do professor de língua hebraica, Regras para o professor de teologia escolástica e assim por diante. Ao todo, são 27 seções. Essa organização demonstra a preocupação por um ensino unificado, o que permitiria ao aluno ou professor ser transferido para qualquer localidade ou país e ainda assim poder continuar do seguimento em que havia parado.

Inicialmente, os colégios da Companhia visavam à admissão somente de alunos que quisessem ingressar na Ordem, no entanto, a reforma protestante e a incessante busca pelos colégios fizeram com que os planos fossem mudados. Com isso, a entrada nos colégios também se tornou gratuita. Esse mesmo ideal e modelo de educação vão ser trazidos ao Brasil.

A princípio, contudo, devido à escassez de recursos e ao choque cultural com os indígenas, a missão jesuítica brasileira vai se resumir à catequese-escola. O objetivo da missão era o de aculturar os povos indígenas ao modo de viver europeu, conforme podemos ver em carta de Anchieta datada de 1584.

O método que se adota nestas missões, é ensinar e explicar a doutrina cristã aos Índios e Africanos reunidos em um lugar, batizar, ouvir-lhes as confissões, separá-los das concubinas e sujeita-los às leis do matrimônio: o que nesta província é trabalho quotidiano, necessario e utilissimo á salvação das almas (ANCHIETA, 1933, p. 399).

Ainda com relação à divisão do currículo, o curso de gramática, que daria acesso ao nível superior de ‘Filosofia ou Artes’, tinha a duração de três anos e poderia ser estendido por mais dois, totalizando cinco. A noção de seriação permitia ao aluno a oportunidade de ter um conteúdo mais humanizado, priorizando a questão qualitativa sobre a quantitativa.

A subdivisão da classe de gramática obedecia ao seguinte critério: um ano de estudo na classe inferior, um na média e um na superior. Caso o aluno não conseguisse atingir os objetivos propostos na classe inferior ou na média, ele poderia cursar mais um ano em cada uma. Somente na superior essa possibilidade era vetada.

As aulas ocorriam de segunda a sábado. O tempo era dividido da seguinte maneira: duas horas e meia durante a manhã e duas horas e meia durante a tarde, totalizando cinco horas diárias. A modalidade de estudos almejada era o de internato, mas a Companhia admitia alunos externos. Aos sábados, ocorriam a sabatina e os desafios, em que competições entre os colégios eram estimuladas.

Os autores que deveriam ser trabalhados nas aulas variavam. Na classe inferior, estudavam-se as cartas mais fáceis de Cícero; na média, as cartas de Cícero aos familiares e Ovídio; na superior, Cátulo, Tibulo, Virgílio, dentre outros.

Para entender a divisão das classes de gramática, é imprescindível ter uma noção da gramática de Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres* (1572). Esse compêndio de língua latina é dividido em três livros e, de modo geral, cada livro é o centro dos estudos em cada classe de gramática. Em virtude disso, a obra de Álvares se tornou uma das mais editadas gramáticas do mundo (MIRANDA, 1995; KEMLLER, 2013). O seu uso era recomendado no plano de estudos da Companhia, conforme podemos notar na regra de número 23 para o Provincial.

23. Gramática do P. Manuel Álvares. – Cuide que os nossos professores adotem a gramática do P. Manuel [Álvares]. Se em algum lugar o seu método parecer muito elevado para a capacidade dos alunos, adote então a gramática romana, ou, após consulta do Geral, mande compor outra semelhante, conservando sempre, porém, a importância e propriedade de todas as regras do P. Álvares (FRANCA, 1952, p. 128; FRANCA, 2019, p. 98).

A gramática latina de Álvares pôde contribuir para a unificação do ensino gramatical, visto que, antes da sua elaboração, diversas gramáticas de Latim eram utilizadas na época (Cf MIRANDA, 1995; SPRINGHETTI, 1961-1962). Almeida Navarro (2000, p. 396) destaca que “adotou-se a gramática de Despautério em Portugal, desde o início, nos colégios da Companhia de Jesus, e ainda continuava em uso quando Manuel Álvares publicou sua célebre gramática, isso em 1572.”

2. Classe de gramática inferior

Primeiramente, para ter acesso a este nível de escolaridade, o aluno precisaria estar alfabetizado, ou seja, deveria ser conhecedor do alfabeto

latino. Ao ingressar na primeira classe de gramática, o professor apresentaria ao discente o primeiro livro da gramática de Manuel Álvares.

[...] Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. Onde houver duas subdivisões, na subdivisão inferior se explicarão, do primeiro livro, os nomes, verbos, as regras fundamentais, as quatorze regras da construção, os gêneros dos nomes; na superior do primeiro livro a declinação dos nomes sem os apêndices, e ainda os pretéritos e os supinos; [...] (FRANCA, 2019, p. 165).

Esta classe tinha por objetivo apresentar a Etimologia da língua latina, que corresponde ao que denominamos Morfologia atualmente. Essa parte compreende as classes de palavras, divididas da seguinte forma: nome, pronome, verbo, particípio, preposição, advérbio, interjeição e conjunção (FERNANDES, 2007). Tal empreendimento propiciaria ao discente a formação necessária para que ele tivesse acesso ao estudo da sintaxe posteriormente.

O método de ensino gramatical de Álvares era baseado na descrição e apresentava, conforme assevera Cardoso (1995), a junção do *usus* e do *ratio*, configurando, assim, uma gramática de cunho pedagógico.

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

Não é propósito deste artigo adentrar na gramática alvaresiana, mas se valer dela para apresentar o pensamento linguístico jesuíta que vigorou na *Ratio Studiorum* e foi propagado em diversas partes do mundo através dos colégios jesuíticos.

As orientações que são dadas ao professor desse seguimento são divididas em nove regras. A primeira, como já mencionado, contém o objetivo

do curso, que é o de proporcionar aos alunos “o conhecimento perfeito dos elementos da gramática e inicial da sintaxe” (FRANCA, 2019, p. 165). Em seguida, são dadas orientações para a divisão do tempo. Neste momento, é possível perceber a tentativa de uma aula versátil, pois busca-se preencher o tempo com práticas dinâmicas, o que poderia atrair a atenção dos alunos. Essa atitude diferencia o ensino jesuítico do modelo estritamente escolástico.

2. *Divisão do tempo.* – O tempo dividir-se-á do seguinte modo. Na primeira hora da manhã recitação de cor, aos decuriões, de Cícero e da gramática, correção pelo professor dos trabalhos escritos recolhidos pelos decuriões, enquanto os alunos se ocupam em outros exercícios mencionados na regra 4. Na segunda hora matutina, repetição rápida da última preleção de Cícero, explicação, por meia hora, da nova que será logo objeto de interrogação, e finalmente, ditado do tema.

[...] a última meia hora da manhã, porém, seja sempre empregada toda em desafio ou exercício de aula (FRANCA, 2019, p. 165).

A terceira regra aponta para a forma de correção dos trabalhos escritos. Neste momento, cabia ao professor apontar as falhas que o aluno tivesse cometido quanto à gramática, à ortografia e à pontuação. A orientação era para que o professor sempre fizesse as correções seguindo os preceitos da gramática. Desse modo, não cabia ao mestre questionar outros usos, o que valia era o latim utilizado pelos autores clássicos e descrito na gramática alvaresiana.

Álvares deixa bem claras as suas influências, ao citar Aristarco, Diomedes e Donato. Simão Cardoso (1995) ainda aponta outra fonte utilizada pelo gramático, ao analisar o que Álvares diz, quando se refere às palavras que são declináveis, ele (1995, p. 164) verifica que “na justificação que apresenta [Álvares] utiliza os mesmos critérios de Varrão”. Ocorre, dessa maneira, ainda nas palavras de Cardoso (p. 165), que “Álvares apresenta uma classificação das ‘partes orationis’ com uma base gramatical que radica na gramática do período latino após Varrão”.

A regra de número quatro trata dos exercícios que deveriam ser passados enquanto o professor estivesse ocupado corrigindo os trabalhos que os alunos haviam feito em casa. Do mesmo modo que a gramática de Álvares, podemos ver o pensamento linguístico exposto nessa classe de gramática através de exercícios que mostram o descritivismo linguístico.

4. Exercícios durante a correção dos trabalhos escritos. – Enquanto corrige os trabalhos escritos, poderá o professor passar aos alunos os exercícios seguintes: verter para o latim um ditado vernáculo de acordo com as regras da sintaxe, traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e em seguida retrovertê-lo para o latim; [...] (FRANCA, 1952; 2019).

O ponto central deste curso era o ensino de gramática. Por causa disso, como aponta a regra de número cinco, o professor poderia estimular o interesse dos alunos, fazendo-os “declinar, conjugar e interrogar gramática de todos os modos” (FRANCA, 2019, p. 166), durante a preleção da gramática. O ensino se dava pelo método de perguntas e respostas e buscava que o aluno tivesse o máximo possível de contato com a língua latina. No entanto, por ser essa uma classe introdutória, a explicação das regras gramaticais e os exercícios poderiam ser ministrados na língua vernácula, mas sempre acompanhado da exposição em latim. O ensino abarcava não somente a memorização de regras gramaticais, por meio de recitação e sabatinas, mas também a literatura. Esse modo de educação contemplava a formação linguística do estudante nas esferas gramatical e literária.

6. Preleção dos autores. – A preleção de Cícero, que por via de regra não excederá quatro linhas, obedecerá ao método seguinte: Em primeiro lugar leia seguidamente todo o trecho e indique, resumidamente, em vernáculo, o sentido. Em seguida traduza o período no idioma pátrio, palavra por palavra. [...] explique as metáforas com exemplos muito acessíveis e não dite coisa alguma, a não ser talvez o argumento. Em quarto lugar percorra de novo o trecho do autor em vernáculo (FRANCA, 1952; 2019).

A respeito do princípio da imanência postulado por Koerner (2014), a classe inicial de gramática latina deveria também propiciar aos discentes o conhecimento introdutório da sintaxe: “do livro segundo, a introdução à sintaxe sem os apêndices⁴ até aos verbos impessoais” (FRANCA, 2019, p. 165). Para Álvares, “sintaxe” é o mesmo que “construção”, sendo “*syntaxis Graece, Latine constructio est recta partium orationis inter se compositio*” (ÁLVARES, 1572 apud FERNANDES, 2007, p. 93). Assim, sintaxe é “a correcta interligação das partes do discurso” (FERNANDES, 2007, p. 93). Por ser uma classe introdutória, os exercícios escritos não deveriam ser extensos e deveriam proporcionar meios de se aplicar as regras da gramática.

7. Assunto dos exercícios escritos. – O assunto de exercício escrito deverá ser ditado, palavra por palavra, em vernáculo; ser claro, não exceder, geralmente, quatro linhas e servir principalmente à aplicação das regras de gramática. Às vezes poderá mandar-se aos alunos que transcrevam alguma versão curta de Cícero, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe, [...] (FRANCA, 2019, p. 167).

Ao estudar a língua latina, o aluno acabava por se aprofundar na sua língua vernácula, uma vez que o conhecimento da língua estrangeira permitiria que ele verificasse o funcionamento da sua própria língua. O ato de ouvir e escrever o exercício que era ditado, mais as decúrias que os alunos faziam, corroboravam uma aprendizagem tríade, pautada na leitura, na escrita e na fala.

A penúltima regra trata da preleção da gramática, que deveria ser breve. A orientação era a de que fosse exposta apenas uma regra por dia. Para a fixação dela, o professor deveria lembrá-la durante os exercícios escritos, nos desafios, na preleção dos autores e mesmo na repetição que os alunos

4 Os apêndices que a *Ratio* menciona se referem à parte de acréscimo que Álvares fez por toda a gramática. Eles tratam de assuntos pormenorizados para as classes seguintes e também auxiliam o professor, pois são compostos por explicações filológicas.

faziam ao início de cada aula. A preleção não se tratava de uma simples explicação, ela permitia que o aluno tivesse um momento de análise acerca do modo como a língua opera, o seu funcionamento.

A regra de número nove trata dos meios para a fixação da aprendizagem. Esse poderia ser considerado um momento de descontração, em que os alunos fixariam o conteúdo de forma interativa.

9. *Desafio*. – O desafio ou exercício de aula poderá versar sobre as faltas que um êmulo descobriu nos trabalhos escritos do outro, sobre questões relativas aos pontos em que se exercitaram na primeira hora, sobre perguntas de locuções vernáculas para aplicação de uma regra de sintaxe (procure-se que o interrogado repita imediatamente, com as mesmas palavras, a expressão proposta e depois de breve reflexão a enuncie quanto possível, não palavra por palavra, mas toda, de uma só vez, em latim), sobre as flexões de nomes e verbos mais difíceis, especialmente dos que ocorreram na preleção, conservando ou saltando a ordem dos casos e tempos, declinando os nomes isolados ou articulando substantivos, adjetivos e pronomes, sobre a recitação das definições das noções elementares, ou exemplos, sobre a versão rápida das formas verbais do latim para o vernáculo e vice-versa, sobre transposição da voz ativa para a passiva, sobre a indicação dos pretéritos e supinos, dos gêneros e casos dos nomes propostos e outros exercícios semelhantes a critério do professor (FRANCA, 2019, p. 167).

Além dos exercícios em sala de aula e dos desafios, os alunos eram submetidos a exames escritos. Essas provas deveriam seguir os seguintes critérios: “Para o exame em todas as classes haja um, ou se for mister, dois trabalhos de prosa;” (FRANCA, 2019, p. 132). Há a preocupação em não sobrecarregar o aluno e em avaliar não somente a gramática, mas também a aprendizagem literária.

Ainda com relação ao ensino gramatical na classe de gramática inferior, podemos notar, por meio da análise do método de ensino linguístico, o diálogo da educação jesuítica com o *modus parisienses*.

Ocorre que já existia, desde os fins do século 14 nos Países Baixos e na Alemanha, certa variedade de escolas ao redor das Fraternidades dos Irmãos de Vida Comum, fundadas por Gerard Groot (1340-1384). Os elementos característicos nas escolas destes irmãos eram a divisão dos estudantes por classes, cada uma com um mestre e um programa preciso, ordenado e progressivo. Empregavam, também, o Quadrivium -aritmética, música, geometria e astronomia -, sendo que cada matéria tinha um professor especializado e as mesmas eram coordenadas com outras disciplinas ensinadas na mesma escola. Além disso, utilizavam a Bíblia para a formação dos jovens no ideal de vida cristã para o qual todas as ciências e letras deveriam estar direcionadas. Outros elementos típicos de sua pedagogia eram a adoção do sistema de decúrias, o exame de passagem para o nível de estudos literários, o cultivo da língua vernácula, os emolumentos para os melhores estudantes, o teatro escolar, as punições e as disputas (STORCK, 2016, p. 143).

Com isso, podemos dizer que os jesuítas se valeram de um modelo bastante difundido e o adaptaram aos seus colégios, trazendo, dessa forma, uma concepção de ensino que vigorava ao menos dois séculos antes. Em seu plano de estudos, o *modus parisiensis* aparece na divisão das classes de ensino, através de turmas seriadas pelos níveis de aprendizagem, como já vimos na divisão das classes inferiores e média, em tópico anterior. Ele também fica manifesto nas regras para a divisão do tempo, nos exercícios em sala de aula, na preleção da gramática e nos desafios.

Até o momento, tecemos considerações a respeito do ensino da língua latina. Contudo, a *Ratio* também apregoa o estudo do grego. Enquanto o latim era estudado como uma língua de cultura, pois há muito tempo ele não era uma língua de comunicação, o grego serviria como meio de facilitar a leitura das *Sagradas Escrituras*. Essa formação ia ao encontro do caráter humanista religioso da Companhia, completando, dessa forma, um ensino que abarcava a formação intelectual e espiritual.

Como já elucidado anteriormente, o humanismo em Portugal, e conseqüentemente incorporado pela Companhia de Jesus, foi o vinculado à questão religiosa. Esse pensamento vai ser propagado também nos colégios

jesuíticos e está explícito na classe de gramática inferior, quando orienta a respeito das atividades do colégio nos dias de sábado: “na última meia hora, explicação de catecismo ou exortação espiritual, salvo quando tenha sido feita na sexta feira; neste caso, empregue-se o tempo no estudo daquilo que cedeu o lugar ao catecismo” (FRANCA, 2019, p. 166).

A respeito do grego, temos a seguinte recomendação: “Em grego, a subdivisão mais atrasada aprenderá a ler e escrever, a mais adiantada os nomes simples, o verbo substantivo e o verbo barítono” (FRANCA, 2019, p. 165). A edição da *Ratio* de 1599, diferentemente do que fala com relação ao latim, não indica qual gramática deveria ser usada no ensino da língua grega. Porém, Almeida Navarro (2000, p. 389), retomando Rodrigues (1981, p. 439), esclarece que “entre os jesuítas, por exemplo, a gramática grega de Clenardo foi adotada desde o começo como livro de texto em seus colégios”. Navarro ainda elucida que:

Importa dizer que a edição lisboeta de 1595 da gramática grega de Clenardo (e a primeira que se conhece de prelos portugueses) foi mandada compor para uso da Companhia de Jesus, cujo monograma aparece estampado no frontispício da obra. O grego que se aprendia no âmbito da Companhia de Jesus era-o com a gramáticas de Clenardo, como anteriormente já se viu, e isso até o século dezoito, quando a gramática de Port Royal assumiria a primazia no ensino da língua helênica naquele país. Conhecem-se edições setecentistas portuguesas da gramática grega de Clenardo, de 1702 e de 1729 (NAVARRO, 2000, p. 390).

A obra de Clenardo vai, portanto, vigorar por, pelo menos, dois séculos nos colégios da Companhia de Jesus.

A respeito do método pedagógico de Clenardo, sua visão de ensino estava pautada no aluno, conforme menciona Morais.

Tendo sempre como centro das suas preocupações o aluno, preconizava um ensino que não sobrecarregasse a memória deste com minudências gramaticais ou regras inúteis, que fosse vivo e intuitivo e que se pautasse pela clareza e pela simplicidade de processos (MORAIS, 2009, p. 118).

Navarro ainda acrescenta:

Clenardo preconizava um ensino de línguas clássicas como se elas fossem línguas vivas; esse seria feito de modo ameno, viva e intuitivamente, sem o recurso à memorização forçada de regras gramaticais, mas, sim, ao ensino direto, visando ao aprendizado pela prática, de forma ordenada, clara e simples (NAVARRO, 2000, p. 387).

Com efeito, a aceitação da gramática de Clenardo se deu por seu valor pedagógico, enriquecido pela sua prática docente. A edição de 1549 pode ser dividida em quatro partes⁵.

A primeira [...] é a mais extensa, contendo o fundamental para a leitura e entendimento dos textos por parte dos que se iniciavam na língua de Homero: o alfabeto, as regras da pronúncia e o essencial relativo às oito partes em que os antigos, desde Dionísio da Trácia, autor da primeira gramática grega, dividiam a oração (nome, verbo, participio, pronome, artigo, advérbio, conjunções e preposições). Na segunda parte [...], inclui o autor algumas notas sobre os adjectivos e sobre as declinações e insere ainda breves capítulos sobre os numerais, os graus de comparação, os nomes verbais (verbalia) e os nomes heteróclitos (heteroclitá). Na terceira, [...], apresenta uma listagem de verbos anómalos com a enunciação dos seus principais tempos. Para a quarta e última parte [...], a exposição de umas quantas regras de sintaxe, sucintas e não muito numerosas (MORAIS, 2009, p. 119).

O ensino do grego buscava uma simplificação da língua, a fim de que a sua apreensão fosse facilitada. Diferentemente da gramática alvaesiana,

5 Posteriormente, os jesuítas irão utilizar edições da gramática de Clenardo de prelos portugueses. Esses aditamentos se afastam, em alguns aspectos, da edição *princeps* de 1549. As edições portuguesas são ainda mais sucintas e se adaptam aos moldes da Companhia de Jesus, trazendo, como mostra Carlos Morais (2009, p. 129), “tradução das formas verbais para vernáculo”. O autor ainda faz uma síntese das três edições, 1594, 1595 e 1608.

Clenardo compôs um compêndio bem menor, visando mais precisamente ao uso do que explicações filológicas. Ainda segundo Morais, Clenardo (2009, p. 119) “procurava pôr em destaque, sobretudo, alguns dos aspectos em que o grego diferia do latim [...]”

Nesse sentido, vemos que, para o ensino de grego, a *Ratio* pontua, na segunda regra, que trata da divisão do tempo, que deveria haver recitação da gramática grega, assim como da latina, no período da tarde. A recitação e a explicação tanto do latim quanto do grego se davam em sequência. O ensino pode ser visto como complementar. Nessa classe também esperava-se que o aluno já saísse conhecedor da sintaxe grega. O plano de estudos da Companhia informa que deveria ser guardado ao menos um quarto de hora, ou seja, um pouco mais de quinze minutos. Talvez o ensino concomitante ao latim permitisse a aprendizagem do grego, visto tão reduzido tempo. Convém ressaltar que a *Ratio* é produto da prática docente ao longo dos anos nos colégios jesuítcos.

Os exercícios a serem feitos durante a aula, conforme indica a regra de número quatro, demonstram o ensino ainda pautado na escolástica: “das regras de gramática, sobretudo das explicadas recentemente, recolher dificuldades ou expressões para propor aos êmulos, articular ou compor concordâncias, copiar grego, e outros semelhantes” (FRANCA, 2019, p. 166).

No que concerne ao assunto dos exercícios escritos, regra de número sete, há a sugestão de se copiar o conteúdo que seria dado a respeito do grego. O ensino dessa língua baseia-se na memorização e na repetição das regras. A preleção da gramática deveria seguir as mesmas instruções que foram dadas para o latim, já que a regra de número oito não menciona algo específico para a gramática grega.

A gramática de Clenardo ainda apresenta um aspecto bastante importante dentro do contexto dos colégios jesuítcos. A edição de 1594, conforme apresenta Morais, mostra-nos o quanto o estudo do grego estava atrelado ao religioso.

Seguem-se-lhe, já à margem do texto gramatical clonado, as orações do Pai-Nosso (Oratio Dominica), da Ave-Maria (Salutatio Angeli ad Beatissimam Virginem), da Salve-Rainha (Salve Regina) e do Credo (Symbolum Apostolorum) e ainda um passo do prólogo do Evangelho Segundo S. João sobre o Verbo Divino (Jo. 1. 1-14), acompanhados pelas respectivas traduções latinas (MORAIS, 2009, 122).

A colocação de elementos religiosos nesta gramática coopera para inculcar o pensamento cristão na hora de uma consciência metalinguística. O credo e as orações também eram uma forma de memorização, já que eles faziam parte da vida cristã cotidiana. A partir deles, era possível até mesmo fazer uma introdução acerca do ensino gramatical, como ocorreu na missão no Brasil, cujo objetivo foi a catequese escola. Ou seja, os indígenas aprendiam o credo sem nem mesmo ter o conhecimento da língua. É importante frisar que a concepção de ensino daquela época não é a mesma atualidade, visto que aquela sociedade concebia o ensino juntamente com a prática religiosa, tendo em vista os contextos social e cultural do século XVI (HANSEN, 2010).

Em suma, a Companhia de Jesus, através dos seus colégios, vai levar para diversas partes do mundo uma visão de língua alicerçada no humanismo renascentista, tendo como base a vertente cristã católica.

Conclusão

O pensamento linguístico promovido pela Companhia de Jesus, através dos seus colégios, reflete um grande compromisso com o ensino. A temática do estudo gramatical aliado a um texto literário é, pois, uma preocupação que vigora não somente em relação aos estudos de língua materna, mas também em relação a uma segunda língua.

Os jesuítas, mesmo não se distanciando totalmente da escolástica, intentaram e promoveram um ensino particular, pois vincularam o pensamento humanista renascentista da época a uma concepção de ensino pautada no objetivo de desenvolvimento do ser humano através da *literae*.

Além disso, o contexto de formação dos colégios, tendo como pano de fundo a reforma católica e a expansão da Coroa portuguesa por meio da colonização, trouxe a preocupação de um ensino que servisse não somente à questão religiosa, mas também à econômica. Atualmente, é possível vermos essa visão de educação nas diretrizes educacionais brasileiras, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que preconiza, em seu artigo primeiro e inciso segundo, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Com foco na aprendizagem significativa do aluno, os jesuítas buscaram compor materiais pedagógicos que contemplassem as demandas dos alunos. Devido a isso, tiveram grande preocupação em confeccionar materiais didáticos que visassem não somente ao auxílio do professor, como a gramática de Manuel Álvares, que precisou ser suprimida por causa dos diversos comentários filológicos, mas também ao auxílio do aluno, mostrando-o como fazer uso dos materiais. A adaptação dos materiais para atender ao público pode ser vista nas três edições portuguesas da gramática de Clenardo, que sintetizam ainda mais a língua grega para os alunos.

Por fim, o pensamento linguístico na classe inferior de gramática acompanha as prerrogativas de sua época e se alicerça num modelo gramatical há muito difundido, o da tradição latina.

Referências

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

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph Anchieta, SL (1554-1594)**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira AS, 1933.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de maio de 2020.

CARDOSO, Simão. A gramática latina no séc. XVI: as <<partes orationis>> na gramática do P.e Manuel Álvares (1572) e na Minerva de Sanctius (1587). **Revista da Faculdade de Letras línguas e Literaturas**. v. 12, p. 159-172, Porto, 1995.

COMPANHIA DE JESUS. Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FERNANDES, Gonçalo. De Institutione Grammatica Libri Tres (1572) de Manuel Álvares (1526-1583). **Revista da Academia Brasileira de Filologia**. v. 4, p. 85-99, Rio de Janeiro, 2007.

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

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

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

JACA, Carlos. Situação da Universidade no período anterior à sua transferência para Coimbra. In: **Diário do Minho – Linhas Gerais sobre a História da Universidade Conimbricense. Das suas origens à Reforma Universitária Pombalina de 1772**. p. 1-37, 2010.

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

KOERNER, E. F. Konrad. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trad. Cristina Altman, Sónia Coelho, Susana Fontes, Rolf Kemmler et all. Braga: 2014.

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

LOYOLA, Ignacio de. **Autobiografia de Santo Inácio de Loiola**. Trad. António José Coelho, S.J. Braga: Editorial A. O., 2005.

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

MORAIS, Carlos. As artes de gramática ex Clenardo para o ensino do Grego em Portugal. In: **As Artes de Prometeu: Estudos em Homenagem a Ana Paula Quintela**. Org. Belmiro Fernandes Pereira e Marta Várzeas. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009. P. 117-134.

NAVARRO, Eduardo de A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)**. v.1, p. 385-406, Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000.

ROSA, Teresa Maria R. da F. **Monumenta historica** O Ensino e a Companhia de Jesus (séculos XVII a XVIII) Volume I (1540-1580). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

SPRINGHETTI, Emilio. Storia e fortuna della Grammatica di Emmanuele Alvares, S. J. **Humanitas**. 13-14, Coimbra, 1961-1962.

STORCK, João Batista. Do modus parisiensis ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 139-158, Apr. 2016.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 1-21, 1º e 2º semestres de 2014.

Língua portuguesa em sua variedade padrão: estudo de caso num folhetim eletrônico

Portuguese language in its standard variety: Case study in an electronic serial

Hugo Lenes Menezes*

RESUMO

A linguagem verbal não é um bloco homogêneo. Ao lado dos seus registros, os quais simplifiadamente correspondem à formalidade e à informalidade, apresenta-se sob a forma de variedades históricas ou temporais; geográficas ou espaciais; etárias ou de idade e sociais ou culturais. Nessas últimas, inserimos a chamada norma culta, que, por uma convenção, é reconhecida como a variedade padrão, da qual fazemos uso como emissores ou receptores. Assim sendo e considerando o nosso idioma vernáculo, temos aqui por objetivo empreender uma abordagem da variedade padrão, ilustrando-a mediante uma amostra de ocorrências comunicativas, que, colhidas num folhetim eletrônico brasileiro, possuem as suas raízes no português ibérico, ou europeu. Para tanto, juntamente aos filólogos Erich Auerbach e Aires da Mata Machado Filho, estudiosos da gramática tradicional, como Wagner da Rocha Sena e Jânia Martins Ramos, os linguistas Ferdinand de Saussure, Joaquim Mattoso Câmara Júnior e Leonor Scliar-Cabral embasaram o presente artigo.

Palavras-chave: Língua portuguesa, variedades linguísticas, variedade padrão, folhetim eletrônico.

Recebido em 23 de abril de 2020.

Aceito em 28 de junho de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.403>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, hugomenezes@ifpi.edu.br,
orcid.org/0000-0001-6234-267X

ABSTRACT

Verbal language is not a homogeneous block. Beside his records, which simplify correspond to formality and informality, it is presented in the form of historical, geographical, age and social varieties. In the latter, we insert the so-called cultured norm, which, by a convention, is recognized as the standard variety, of which we make use as emitters or receivers. Therefore and considering our vernacular language, our aim here is undertake an approach of the standard variety, illustrating it through a sample of communicative occurrences, which, taken in a Brazilian electronic serial, have their roots in the Iberian Portuguese, or European Portuguese. To this end, together with the philologists Erich Auerbach and Aires da Mata Machado Filho, the scholars of the traditional grammar Wagner da Rocha Sena and Jânia Martins Ramos, the linguists Ferdinand de Saussure, Joaquim Mattoso Câmara Júnior and Leonor Scliar-Cabral subsidized this article.

Keywords: Portuguese language, linguistic varieties, standard, variety, electronic serial.

Considerações iniciais

1. Referencial teórico

1.1 Filologia, gramática tradicional e linguística: informações fundamentais

Até os inícios do século XX, o estudo das línguas era realizado pela filologia e pela gramática tradicional. Conforme Erich Auerbach (1987, p. 11-25), a filologia centra-se no interesse pela compreensão de uma cultura letrada, por meio da análise de fontes escritas, sejam elas históricas ou literárias, com foco no desenvolvimento diacrônico, tendo em vista o estabelecimento da autenticidade dos textos, a sua forma original e significados.

Sendo um dos ramos pioneiros em termos de linguagem verbal nos Oitocentos, tal linha de investigação, desde 1880, dispõe do periódico acadêmico especializado e intitulado *Jornal Americano de Filologia* (sigla em inglês AJP), fundado nos Estados Unidos pelo seu renomado erudito Basil Lanneau Gildersleeve, professor da Universidade John Hopkins. Um marco na

divulgação de pesquisas na área, o AJL, que é trimestral e contém em média 176 páginas, incorpora diversos enfoques interdisciplinares entre os seus temas.

No concernente à gramática tradicional, essa, enquanto estudo da língua, se revela no objetivo que persegue, qual seja, o de ser prescritiva, normativa, de determinar as regras do que é instituído como certo e errado no falar, especialmente para a arte oratória ou retórica, e no escrever, com base nos textos da tradição literária, igualmente à filologia, e nos atos de comunicação das elites. Em 1536, o padre Fernão de Oliveira publicou a primeira gramática do nosso idioma, a *Grammatica de lingoagem portuguesa*. O seu estilo baseava-se no referido conceito clássico de gramática, entendida como a “arte de falar e escrever corretamente.”

Admitindo que o saber teórico da gramática tradicional seja imprescindível ao aprendizado da variedade padrão da língua, Wagner da Rocha Sena (1986, p. 91) observa que todos nós fazemos uso da chamada norma culta, quando não na qualidade de emissores de mensagens, ao menos na de destinatários. E no ensino da Língua Portuguesa, como julga a estudiosa Jânia Martins Ramos, é:

[...] realmente necessário que o aluno tenha, além do seu próprio dialeto, acesso à linguagem de pessoas *cultas*, quer pela mídia quer por outros meios, a fim de que o professor deixe de ser o único porta-voz dessa variedade linguística, como também o único destinatário dos textos produzidos pelos alunos (*Apud* SARAIVA, 2020, p. 19-20. Grifo nosso).¹

Nesse sentido, cumpre-nos mencionar que representantes dos estratos populares desejam ascender socialmente. Por conseguinte, os docentes, não obstante reconhecerem as diferenças apresentadas, em nível de classes, pela linguagem verbal, encarando tais diferenças com respeito, devem mostrar ao discente que, dentro do meio dele e das diversas identidades sociais, as suas expressões são legítimas, mas que, caso aspire à aludida ascensão, sem

1 Atualizamos todas as citações pelo Novo Acordo Ortográfico de 1990.

desqualificar a variedade de origem, necessita ter conhecimento do padrão dito culto, inclusive desenvolvendo o hábito de consultar livros de gramática tradicional e dicionários vernáculos.

A partir dos Novecentos, as línguas passaram a ser estudadas também pela linguística, que, como ciência da linguagem verbal, pela primeira vez é definida por Ferdinand de Saussure, o qual a entende como um ramo autônomo de outra ciência, a semiologia, de que ele é considerado o pai e que é destinada ao exame da vida de todos os signos, ou sinais que produzimos no universo social, visando à comunicação.

No período de 1907 a 1910, Saussure ministrou três cursos sobre linguística na Universidade de Genebra - Suíça. Em 1916, três anos depois do seu falecimento, os discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye, com o auxílio de A. Ridlinger, reuniram as anotações de estudantes que acompanharam os cursos. E, de posse dos preciosos apontamentos, editaram o frutífero livro *Curso de linguística geral*.

Ao contrário da gramática tradicional, a ciência supracitada não é normativa e sim descritiva, explicativa da linguagem humana por excelência: a verbal. Especialistas em linguística têm por objeto o que os falantes de uma mesma língua efetivamente *fazem* para viabilizar a comunicação e não *o que eles devem fazer*. Em tal esfera, Saussure firmou certas noções teóricas que são básicas na linguística. Vejamo-las.

A linguagem verbal se oferece em duas dimensões: língua e fala. A língua é o código, entidade abstrata e social. A fala é o ato individual de seleção e atualização do código; é o uso momentâneo da língua. Essa dicotomia é vista por Saussure como o ponto de partida da análise linguística, ao que se segue a dicotomia sincronia/diacronia. Ambas descritivas, a primeira é o estudo de determinado “estado” de um idioma e a segunda o é da evolução histórica.

Embora o mestre genebrino nunca tenha recorrido ao termo *estrutura*, na sua teoria está implícito que a organização interna de uma língua se assemelha a uma grande estrutura, formada por sistemas e subsistemas. Para ele, a linguagem verbal, a língua ou idioma, é um sistema de signos, no caso os

vocais ou os vocábulos, que combinam um conceito denominado *significado* a uma imagem acústica e/ou visual, o *significante*. Os signos linguísticos se processam em dois planos: o paradigmático e o sintagmático. Aquele representa o nível das seleções dos signos (*in absentia*), enquanto esse é o nível das combinações dos signos na sequência do enunciado (*in presentia*).

Aqui já afirmamos que a linguística não possui o caráter normativo da gramática tradicional, a qual se coloca como um conjunto de regras para o “bem falar e escrever.” Entretanto, a ciência fundada por Saussure não nega a existência da gramática. Apenas a concebe, desassociando-a de uma natureza prescritiva, enquanto o sistema de fatos e leis naturais que regulam a linguagem verbal em profundidade e nas suas variedades.

Despontando na condição de ciência-piloto no campo das humanidades, visto que mantém estreitas relações com todas elas, a linguística chegou a ser a prática investigativa mais intensamente discutida nas universidades, conquistando a vanguarda do conhecimento.

1.2 Variedade padrão x não padrão

Em linhas gerais, podemos dizer que toda língua se manifesta sob duas modalidades, ou como querem os linguistas, duas variedades: a culta ou padrão e a popular ou não padrão, a qual se caracteriza pela despreocupação com os preceitos da gramática normativa.

Ao praticarmos a variedade popular, não nos detemos para verificar se as palavras são precisas, sugestivas ou belas; o assunto nos chega por uma relação imediata. E o vocabulário da modalidade popular, que está longe de ser a maior parte do léxico, é composto por termos conhecidos, o que nos leva logo a entender o enunciado, como se fôssemos direto à ideia e não existisse a palavra entre o emissor e o receptor.

Utilizamos a variedade não padrão como quem se sente à vontade, vestido de trajes caseiros. E com as roupas de andar em casa, não costumamos ir às instituições de ensino, onde a modalidade linguística que

vamos aprender difere da que falamos e ouvimos em família, bem como em outros convívios e circunstâncias informais. Para além de semelhantes contextos, tal modalidade é utilizada, principalmente, por indivíduos sem um grau de escolaridade mais elevado.

Trazemos à baila o advérbio *principalmente*, uma vez que um mesmo falante pode se valer ora da variedade não padrão, ora da culta. Por ser típica das classes populares, acolhendo na sua estrutura construções sintáticas simplificadas, expressões coloquiais e até gírias, a modalidade não padrão tem pouco ou nenhum prestígio social.

Já a chamada norma culta, em todas as categorias da gramática normativa (fonéticas/fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e morfossintáticas) e nas pertinentes convenções (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc), volta-se para a inteligibilidade e a produção oral e escrita.

Ademais, pela atribuição de modelo à norma culta, essa é um fator de integração nacional, como acontece em relação ao Brasil, cujo território é de uma grandeza continental. Na variedade padrão, particularmente no tocante à categoria sintática, destaca o filólogo Aires da Mata Machado Filho:

[...] as palavras e as suas combinações são escolhidas com todo o cuidado. Organizam-se de tal maneira, que podem servir a todas as pessoas que falam a mesma língua, em determinado país (MACHADO FILHO, s.d., p. 7).

Para tanto temos de apanhar as relações existentes entre as palavras, a melhor maneira de unir umas às outras e de arrumá-las convenientemente. (Cabe-nos) ter mais cuidado com o modo de construir a frase (MACHADO FILHO, s.d., p. 45).

A “boa linguagem”, que naturalmente é a de “sintaxe correta”, resulta dos professores e da cultura dos escritores (clássico-eruditos), das pessoas instruídas. A escrita e a fala que eles preferem constituem o modelo para todos (MACHADO FILHO, s.d., p. 44-45. As aspas são nossas).

A modalidade acima comentada é a de maior prestígio e, portanto, amplia as possibilidades de conquistas na sociedade, a exemplo do acesso aos bens culturais e do direito à cidadania, à instância reivindicatória, à participação política, mediante a informação direta das leis, sobretudo, a fundamental ou Constituição da Nação. De uso clássico, característico em meio às elites, a chamada norma culta tem os seus fatos sistematizados, como apontamos, pela gramática prescritiva. Essa possui lugar garantido e não se anula diante da linguística sincrônica ou gramática descritiva. No entanto, como lembra Joaquim Mattoso Câmara Júnior, trata-se de uma gramática:

[...] à parte, imposta por injunções de ordem prática dentro da sociedade. Depois, mesmo quando convém à correção de um procedimento linguístico (porque marca desfavoravelmente o indivíduo do ponto de vista da sua pessoa social, ou porque prejudica a clareza e a eficiência da sua capacidade de comunicação, ou porque cria um cisma perturbador num uso mais geral adotado, é preciso saber a causa desse procedimento para poder combatê-lo na gramática normativa (CÂMARA JÚNIOR, 1992, p. 15-16).

2. Estudo de caso num folhetim eletrônico

1.1 Apresentação do corpus

O *corpus* da pesquisa que deu origem ao artigo que ora desenvolvemos constitui-se de 15 frases enunciadas dentro da variedade padrão da Língua Portuguesa e recolhidas mediante a audiência de 3 capítulos de uma obra de Walther Negrão, obra essa que é um clássico da televisão brasileira, uma superprodução da emissora Rede Globo, um sucesso arrebatador entre nós e no exterior, exibido em 50 países. Falamos de *Direito de amar* (1987), um

folhetim eletrônico de 172 capítulos.² O referido *corpus* transcrevemos e analisamos aqui subsequentemente ao contexto histórico e a uma sinopse de tal telenovela, que, com a colaboração de Marilu Saldanha, Ana Maria Moretzsohn e Alcides Nogueira, foi adaptada de *A noiva das trevas* (1956), uma antiga radionovela de Janete Clair, a qual se inspirou, por sua vez, na vida da avó do seu marido, o dramaturgo Dias Gomes.

A escolha de tal *corpus* deveu-se ao fato de os personagens do folhetim em tela, quase todos pertencentes a classes privilegiadas, como banqueiros, industriais e médicos, se encontrarem no contexto histórico da *Belle Époque brasileira*, cuja comunicação verbal, falada e escrita, é dominada por expressões linguísticas peculiares ao português ibérico ou europeu, base da variedade padrão vigente no Brasil.

1.2 Contexto histórico

A *Belle Époque* é uma fase histórico-cultural, considerada de paz (armada), expansão intelectual, artística e de euforia frente ao progresso tecnocientífico da Segunda Revolução Industrial, com as suas máquinas de diversas ordens. Decorreu aproximadamente entre a Guerra Franco-Prussiana, em 1871, que resultou na unificação da Alemanha, e a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, quando a tecnologia desenvolvida passou a ser

2 Com o Romantismo, o sistema literário (autor/obra/leitor), consolidou-se a partir da construção de um público efetivo, influenciado pela leitura da prosa folhetinesca. Desse posto de observação, não foi: “Gratuito o surgimento, em grande forma e esplendor, dos romances de folhetim. Ou seja, os livros iam sendo publicados através de jornais, em capítulos que eletrizavam e mantinham em suspense por algum tempo os leitores. Daí as semelhanças entre o folhetim e a estrutura das novelas de televisão” (CITELLI, 1990, p. 85), rebento então da ficção seriada oitocentista, como a história em quadrinhos. Essa, em namoro com o cinema, em cujas telas o folhetim se insinuou na fita em série norte-americana, deu origem às fotonovelas, as quais, juntamente com aqueles mesmos quadrinhos, roubaram as páginas, nas revistas, do folhetim, espécie romanesca que veio a público como radionovela e telenovela.

aplicada ferozmente na produção de armamentos pesados jamais vistos: bombas de grande poder de destruição, canhões, carros blindados, metralhadoras, gases tóxicos etc. Além disso, o recém-criado avião – um dos símbolos do triunfo de então – tornou-se uma das armas mais temidas. Na *Belle Époque*, que se situa *à cheval* entre os Oitocentos e os Novecentos, predominam manifestações estético-estilísticas como o cambiante, variável, insinuante, luminoso e fugidio Impressionismo, mormente na pintura, e o ornamental, sinuoso, colorido e floral *Art Nouveau*, presente na arquitetura, desde os portões e portais, as fachadas dos edifícios, até os vitrais, e nos objetos decorativos (joias, quadros, esculturas, vasos, mobiliários, azulejos etc).

Em nível de arte verbal, toda a elite intelectual consumia os poemas escritos por Baudelaire, Rimbaud e Verlaine. Na prosa, entre outros gêneros, cultivaram-se a ficção científica, a criminal, como as histórias em torno do detetive Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle; a narrativa gótica, a exemplo do romance *O retrato de Dorian Grey* (1890), de Oscar Wilde, um *dândi* homoerótico, condenado pelo vitorianismo inglês; e, nas duas primeiras décadas da centúria passada, o romance “policial” de aspecto folhetinesco e *noir*. Nessa forma prosística, destacam-se heróis tais quais: o justiceiro detetive e ladrão Arsène Lupin, um Robin Hood francês, criado por Maurice Leblac, e o superladrão parisiense Fantômas, criado por Marcel Allain e Pierre Souvestre, enquanto uma transição entre os vilões do romance gótico do século XIX e os *serial killers* da literatura moderna. Ambos os personagens se mascaravam e usavam armas inovadoras.

Dispondo de grandes universidades, como a Sorbonne, livrarias, estúdios e galerias de arte, teatros, óperas, balés, cafês-concertos, restaurantes de alta gastronomia, cabarés, como o famoso *Moulin Rouge* e o seu *cancan*, divertida dança, além de cinemas, parques públicos, *boulevards* e a alta costura, cujos ateliês eram frequentados pelas madames endinheiradas, Paris, a Cidade Luz e àquela altura o centro de onde se irradiavam quase todas as tendências globais, era o núcleo da *Belle Époque*, desenvolvendo uma boêmia cultura urbana, com muitos bailes e jantares, em que tudo era exagerado e

os gastos, exorbitantes. A capital francesa também era a do luxo, sendo a grande estrela do tempo. Referência mundial, a França mostrou-se importante igualmente pelas suas políticas de saneamento público e urbanização, que drasticamente renovaram Paris, sob a administração do Barão de Haussmann, os preceitos da medicina higienista do cientista Louis Pasteur e as suas pesquisas de microbiologia, que contribuíram para combater epidemias e doenças infectocontagiosas, o que fez baixar os índices de mortalidade.

Uma das formas encontradas para celebrar todos os progressos foi a organização, entre o *Champ-de-Mars* e os *Champs Élysées* em Paris, da Exposição Universal de 1900, uma feira mundial com pavilhões nacionais e temáticos, exibindo produtos de várias nações. O evento também fazia a propaganda da ação “civilizatória” que países como a França e a Inglaterra tinham em suas colônias. Na verdade, a feira pretendia fazer o balanço de um século que progrediu enormemente e reafirmar a liderança de Paris. Ao mesmo tempo, celebrava-se o *Art Nouveau*, que, no seu apogeu, foi o estilo universalmente presente na exposição. Ali, o sistema burguês mostrava-se pujante, tecnologicamente avançado e detentor de uma grande e lucrativa estrutura colonial.³ Simultaneamente, a *Belle Époque*, de um capitalismo em plena liberalização mundializadora, passou por uma escalada do socialismo organizado e, conforme a articulista Fátima Oliveira (2016, s.n), ativista médica, pesquisadora de bioética, gênero e etnia, tal período histórico-cultural corre paralelo às movimentações que:

[...] resultaram na Revolução Russa de 1917. Enquanto a *Belle Époque* fascinava letrados do mundo (leia-se: classe média e burguesia), as ideias socialistas ganhavam corações e mentes em diferentes países. A *Belle Époque* é contemporânea da segunda onda feminista: luta sufragista, mobilizações das operárias (criação de sindicatos femininos) e internacionais socialistas de mulheres: 1ª Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, Stuttgart, 1903; 2ª Conferência Internacional de

3 Cf. BLOM, 2015 e HAUSER, 2000.

Mulheres Socialistas, Copenhague, 1910; e 3ª Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, Berna, 1915. Sob a vigência da *Belle Époque*, foi definido o Dia Internacional da Mulher, o 8 de março, proposto em 1910, na 2ª Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, organizada por Clara Zétkin (1857-1933) e Rosa Luxemburgo (1871-1919), tendo como eixo a luta pela emancipação feminina e a igualdade de oportunidades no trabalho e na vida social e política – aspirações ainda atuais (OLIVEIRA, 2016, s.n).

Por outro lado, tirante os fatos pontuais supracitados, o puritanismo feminino da era vitoriana, que foi a versão inglesa da *Belle Époque*, mostrou-se comum no mundo ocidental, onde a mulher, no caso presente, a burguesa, após atingir o seu fim último, ou seja, casar-se, devia se restringir ao papel de guardiã da família heterossexual monogâmica, modelo tão forte que, como assinalou o historiador Henrique Carneiro (2000, p. 21), não recebeu refutação nem da parte de Sigmund Freud, então o teórico mais questionador do legado da cultura da repressão sexual. À esposa e mãe, companheira fiel e “rainha do lar”, que representava toda a moral na sociedade, cabia a paz doméstica e a obrigação de preservar a reputação da sua classe.

O código de conduta moral para a mulher se refletiu na moda. Por ser uma época de aparência recatada e discreta, os vestidos fartos cobriam todo o corpo, sendo de muito mau gosto deixar aparecer o tornozelo ou o colo. Apenas em bailes ou encontros sociais noturnos, como ópera ou teatro, a mulher podia exibir os braços, ombros, a nuca e também o colo, através de um pequeno decote. Acessórios como leques, véus, chapéus, luvas, sombrinhas e xales fomentavam a indústria da moda feminina e eram essenciais para compor o *visual* que exigia a época. A mulher jovem podia trazer os cabelos soltos. Já a adulta ou casada deveria usar penteado com o cabelo preso.

Por fim e particularmente entre nós, o contexto histórico focado recebeu a denominação de *Belle Époque* brasileira ou tropical e marcou, sobretudo após 1889, com a Proclamação da República, capitais como Manaus (AM), Belém (PA), ambas chamadas *Paris dos Trópicos* ou *Paris na América*, e Rio de Janeiro (DF), todas sintonizadas com a tendência do

Ocidente para as grandes reformas urbanísticas, caudatárias das parisienses, nas cidades que reuniam condições econômicas para tal e a sua elevação a centro da vida social. Uma das reformas nacionais ficou conhecida como o “bota-abaixo” do prefeito carioca Pereira Passos a partir de 1904, ano em que o Presidente Rodrigues Alves aprovou a política sanitária de Oswaldo Cruz, na esteira do francês Louis Pasteur, com vistas a erradicar as epidemias que assolavam o País e, mais especificamente, a então capital federal, o Rio de Janeiro, começando o seu trabalho pela febre amarela.

Seria impossível entender a *Belle Époque* no Brasil, onde na Primeira República floresceu o ideal do anarquismo e do sindicalismo, fora das suas fortes ligações com a França. Era quase uma obrigação, entre as nossas elites, que os seus membros fossem, ao menos uma vez por ano, até Paris, para que estivessem sempre a par de todas as inovações e garantissem o vínculo com a atualidade do mundo.⁴

1.3 Sinopse do folhetim

A trama, deliciosamente folhetinesca, da telenovela *Direito de amar* foi ambientada na cidade do Rio de Janeiro, reconstituindo detalhes da arquitetura dos primeiros anos do Século XX, como a Rua da Saúde, e, palco de aspirações para os modernistas no novo milênio, a Confeitaria, nos moldes daquela fundada por lusitanos, qual seja, a Colombo.⁵ Tudo isso se

4 Cf. NEEDELL, 1993.

5 A sua arquitetura e ambiente lembram a *Belle Époque* nacional. Entre 1912 e 1918, os salões do interior do estabelecimento foram reformados com um toque *Art Nouveau* em enormes espelhos de cristal da Antuérpia, emoldurados por elegantes frisos em jacarandá. Uma abertura no teto do térreo deixa ver a claraboia do salão de chá, com belos vitrais. **Por oportuno, citamos a existência da Casa Cavé**, a mais antiga confeitaria da cidade do **Rio**, frequentada pelas elites assim como a Colombo e inaugurada em 1860 pelo francês **Charles Auguste Cavé**. Embora inspirada nos cafés parisienses, os destaques do seu *menu* sempre foram os doces dos lusos, cuja cultura se reflete também na decoração com painel de azulejos e lenços portugueses.

passa num período em que a unidade monetária no Brasil da República Velha ainda era o réis, um padrão instituído pelos portugueses na época colonial, e quando a Europa se encontrava no emblemático e acima descrito momento da humanidade: a *Belle Époque*.

As características de semelhante era repercutiram de modo profundo na sociedade brasileira, em particular no seu comportamento linguístico, marcado por galicismos, principalmente morfossintáticos e prosódicos, bem assim por lusitanismos. Vamos, então, a uma sinopse do folhetim eletrônico que evocou lembranças da capital carioca: das previsões de Nostradamus, que faziam os personagens temer pela virada do século, passando pelos intelectuais e artistas boêmios, até a campanha de Oswaldo Cruz pelo saneamento básico.⁶

1.4 Corpus da pesquisa

- a) *Acomode-se, Manoel.*
- b) *Encontro-me bastante cansada.*
- c) *Tenho algumas perguntas a fazer-lhe.*
- d) *Assim ficará melhor para chegarmos ao foco da febre amarela.*
- e) *Quando for à casa paroquial, espero vê-lo.*
- f) *Não sou eu a aborrecê-lo.*
- g) *Creio que essa é uma tarefa que caberia ao senhor marido dela.*
- h) *A ti, o mosquito não atacará.*
- i) *Que chantagem Paula fez para angariar novamente o seu afeto?*
- j) *Não se furte a esse ato de caridade.*
- k) *O doutor pretende fixar residência em Paris?*
- l) *Ela está mais preocupada consigo própria.*
- m) *Agora, cá estou eu.*
- n) *Eu o provoquei.*
- o) *Já se faz tarde.*

6 Ver sinopse no anexo do artigo.

1.5 Análise do *Corpus*

Nas frases *Acomode-se, Manoel* e *Encontro-me bastante cansada*, verificamos a colocação do pronome pessoal do caso oblíquo depois do verbo (ênclise), dentro da variedade padrão ou culta, na qual não se inicia período com o retromencionado pronome.

Observamos na frase: *Tenho algumas perguntas a fazer-lhe*, a utilização da ênclise em observância à prevalência da forma verbal do infinitivo, favorecendo a elegância e a eufonia, dois traços da variedade padrão ou culta.

Nos períodos: *Assim ficará melhor para chegarmos ao foco da febre amarela* e *Quando for à casa paroquial, espero vê-lo*, ocorre a regência culta dos verbos *chegar* e *ir*, mediante o uso da preposição *a*, ligando-os aos seus adjuntos adverbiais de lugar, ao contrário do que acontece na variedade não padrão ou popular, em que os mesmos verbos regem a preposição *em*.

Constatamos na frase: *Não sou eu a aborrecê-lo*, uma construção sintática clássica. Isso porque, em semelhante contexto, o verbo *ser* foi tomado sob o valor semântico ou significado de *estar*, revelando a preferência pelo infinitivo em relação à forma verbal do gerúndio, numa locução do português ibérico ou europeu, que, como mencionamos, se mantém no fundamento da variedade padrão ou culta em vigor entre nós.

No período: *Creio que essa é uma tarefa que caberia ao senhor marido dela*, localizamos um aspecto da variedade padrão ou culta, qual seja, a formalidade no registro linguístico em nível de tratamento relacional humano, além do uso do futuro do pretérito, tempo verbal desconsiderado na variedade não padrão ou popular, em favor do pretérito imperfeito.

O objeto direto preposicionado, que indica uma sintaxe mais elaborada, própria da variedade padrão ou culta, podemos ver na frase: *A ti, o mosquito não atacará*, uma vez que o verbo *atacar* é transitivo direto.

Nos seguintes períodos: *Que chantagem Paula fez para angariar novamente o seu afeto? O doutor pretende fixar residência em Paris? Não se*

furte a esse ato de caridade, o vocabulário mais amplo, proveniente do léxico erudito, encontra-se na variedade padrão ou culta, faz-se presente.

Como no Brasil a variedade padrão ou culta assenta-se no português ibérico ou europeu, nela surgem lusitanismos lexicais e sintáticos, como atestam as frases que se seguem: *Ela está mais preocupada consigo própria e Agora, cá estou eu*. Tal se deve ao fato de que, na variedade não padrão ou popular, o pronome pessoal *consigo* e o advérbio de lugar *cá* são respectivamente substituídos pela locução *com ela* e pelo termo *aqui*.

Na frase: *Eu o provoquei*, deparamos com o uso culto do pronome oblíquo, dada a ocorrência da colocação proclítica ali aceita, haja vista a presença do pronome pessoal do caso reto *eu*, uma palavra que, convencionalmente, atrai o pronome para antes do verbo. Ademais, o enunciado focado exemplifica a variedade padrão ou culta visto que o pronome reto, para a gramática tradicional, não pode ser objeto direto, como quer a variedade não padrão ou popular: *Eu provoquei ele*.

Examinando o período: *Já se faz tarde*, identificamos uma construção erudita, em que o verbo *fazer* aparece indicando tempo decorrido, acompanhado do pronome oblíquo *se*, enquanto elemento de caráter estilístico, que confere realce clássico à frase. Ao passo que, na variedade não padrão ou popular, a escolha recai na construção com o verbo *ser*: *Já é tarde*.

Considerações finais

No presente artigo, considerando o nosso idioma vernáculo, tivemos por objetivo empreender uma abordagem da variedade padrão ou culta, ilustrando-a por meio de uma amostra de ocorrências comunicativas, colhidas num folhetim eletrônico brasileiro, a saber, a telenovela *Direito de amar*, o que nos permitiu tecer as considerações finais infracitadas. Vejamos:

- a) A variedade linguística padrão ou culta, falada e escrita, pauta-se pela gramática normativa ou prescritiva;
- b) No Brasil, essa variedade possui as suas raízes no português lusitano;

- c) O elemento essencial em que se assenta a variedade padrão ou culta reside na eufonia e na elegância expressiva, cujo modelo se encontra na tradição literária clássica;
- d) Por constituir, através de uma convenção, o padrão da linguagem verbal, a variedade em causa representa um fator de integração nacional;
- e) Por ser utilizada pelas elites, a variedade padrão ou culta possui e concede prestígio social a quem dela faz uso.

Referências

AUERBACH, Erich. A filologia e as suas diferentes formas. In: _____. **Introdução aos estudos literários**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BLOM, Philip. *Anos vertiginosos: mudança de cultura no Ocidente – 1900-1914*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Variabilidade e invariabilidade na língua. In: _____. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARNEIRO, Henrique. **A igreja, a medicina e o amor**: prédicas moralistas da época moderna em Portugal e no Brasil. São Paulo: Xamã, 2000.

CITELLI, Adilson. **Romantismo**. São Paulo: Ática, 1990.

GHASPAR, Emerson. **Direito de amar**: um clássico das 18h. Disponível em: <https://oplanetatv.clickgratis.com.br/colunas/bau-da-tv/direito-de-amar-um-classico-das-18h.html>. Acesso em 20/04/2020.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. Língua de casa e língua da escola. In: _____. **Pequena história da língua portuguesa**. Brasília: MEC, s.d.

NEEDELL, Jeffrey. **Belle Époque tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

OLIVEIRA, Fátima. **Fernanda Torres detonando diretamente da Belle Époque**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaofatima-oliveira/fernanda-torres-detonando-diretamente-da-belle-epoque-1.1252477>. Acesso em 20/04/2020.

SARAIVA, Líbia Mara S. **De efetivação do ensino de língua padrão**: em busca de fontes atuais. Disponível em: <file:///D:/A1MEUSDOCUMENTOS/11229-Texto%20do%20artigo-30544-1-10-20171005.pdf>. Acesso em 21/04/2020.

SECCO, Duh. **Direito de amar**: confira resumo completo da trama. Disponível em: <http://tvhistoria.com.br/30-anos-do-ultimo-capitulo-de-direito-de-amar-confira-resumo-completo-da-trama>. Acesso em 20/04/2020.

SENA, Wagner da Rocha. **Contribuição ao estudo da norma culta escrita do Português do Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, 1986 (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa).

IV. Anexo

Sinopse: Direito de amar

Última noite do ano de 1900, *réveillon* de 1901, passagem para um novo século, o XX, e o nascimento de um grande amor, o de Adriano (Lauro Corona) e Rosália (Glória Pires), uma menina de 14 anos, doce e romântica, mas jamais sofredora. O seu comportamento frente às adversidades surpreende os pais, Leonor (Esther Góes) e o industrial Augusto Medeiros (Edney Giovanazzi); encanta Adriano e desperta no pai dele, o temível Francisco de Montserrat (Carlos Vereza), poderoso banqueiro, autoritário e cruel, uma devoção amorosa tão profunda, que o vilão, monarquista no tempo da Primeira República, aficionado por ópera e de temperamento mutante, quase se redime diante dos telespectadores. Nem desconfia ele que irá disputar a pretendida com o herdeiro. Augusto, abarrotado de dívidas e em eminente falência, hipotecou a casa e tentou o suicídio, sendo impedido pela única filha, embora à custa do seu "direito de amar". O banqueiro, credor de Augusto, a esse propõe que lhe conceda a mão de Rosália como pagamento da promissória. Por sua vez, a menina se apaixona por um misterioso alguém com quem dançara em um baile de máscaras na virada do século, sem saber que era Adriano. Médico recém-formado na Europa e de volta à cidade do Rio de Janeiro, sem nada revelar, o jovem foi ao encontro do inimigo do pai, o Dr. Jorge Ramos (Carlos Zara), seu mestre e amigo, que sobre ele tem ascendência, inclusive na escolha profissional. Por influência do mestre, Adriano participará da campanha saneadora de Oswaldo Cruz, bem como do ideal anarco-trabalhista. Na mesma noite do baile, o Sr. de Montserrat sofre um acidente e é socorrido pelo filho, que o leva para repousar na casa de Ramos. Quando acorda, o banqueiro fica possesso e pede a Adriano que retorne para casa. O filho volta à nefasta mansão familiar, em cujo sótão o capitalista mantém reclusa a perturbada Joana (Ítala Nandi), tia do rapaz. Chamada nas redondezas "a louca do sobrado", tal mulher sabe demais sobre o obscuro passado do capitalista. Após o baile, em que Adriano disse para Rosália: "Feliz Ano Novo, *Mademoiselle*. Feliz 1901, 1902, 1903...", ambos, não obstante se conhecerem por trás de máscaras, não se esquecem. E o Sr. de Montserrat acaba descobrindo que

tem, dentro de casa, um rival. Cobra então a posse da filha de Augusto, negociada como moeda de troca. Embora de personalidade forte e apaixonada pelo jovem médico, a heroína, para fazer valer a palavra do pai, já autculpado e debilitado, aceita o matrimônio de arranjo com o banqueiro, sem lhe entregar o corpo e, muito menos, o coração. Ela, que dará as costas ao noivo, diz-lhe estar, depois do casamento, emancipada da tutela dos pais e dona de si. A mocinha de perfil contestador sai da morada do esposo e, vestida de noiva, percorre ruas do Rio de Janeiro, rumo a uma pensão, onde passa a trabalhar como faxineira da mal falada Esmeralda (Cinira Camargo), tendo igualmente obtido lugar para morar num orfanato. Paralelo a isso, a cidade do Rio de Janeiro é tomada por uma epidemia de febre amarela, que atinge também tal orfanato. E, numa atitude extrema para angariar fundos destinados à instituição que lhe concedeu abrigo, Rosália concordou em servir de modelo, praticamente despida e em poses sensuais, para o pintor Danilo (João Carlos Barroso). Diante da repercussão negativa da sua atitude, inclusive sobre o filho do capitalista, desse a protagonista se acha obrigada a aceitar o convite para voltar ao lar. Ali, a sua presença deixa arrasado Adriano, que vê na amada uma interesseira. A animosidade reina e não cessa nem quando a eleita afirma que preferiu não ir para a residência dos pais apenas para ficar perto do amado. Esse, que vinha fugindo do assédio de uma falsa amiga de Rosália, qual seja, Maria Paula (Cissa Guimarães), uma prima sua invejosa, após o consórcio da pretendida, termina por se relacionar com a megera e ficar noivo dela, a qual, filha dos proprietários da Confeitaria, ponto de encontro da intelectualidade boêmia carioca, assevera estar grávida do médico. Todavia, a declarada paternidade é uma mentira para forçá-lo a casar-se com ela, que, prestes a realizar o seu intento, é desmascarada, pois Cirineu Farfan (Carlos Gregório), esse sim o pai do filho que Paula espera, se apresenta como tal. Sem opção, a megera é obrigada a se casar com aquele homem. Adriano torna a se envolver com a eleita, que, acidentada, dele recebe os cuidados e amor. Só não esperava que, em segredo, ainda fosse prestar assistência ao rapaz, baleado numa manifestação pública, em que ele e Ramos apoiaram grevistas e anarquistas, sendo então procurados e detidos pela polícia. Como exigência do banqueiro para libertá-los, Rosália promete cumprir as obrigações de esposa. Soltos os dois, ela se deita com Montserrat e só não é deflorada porque Joana, ou “a louca do sobrado”, irrompe a alcova, bradando ser vítima de uma traição. Tratada por Ramos e

Adriano, ela recupera a lucidez e começa a se lembrar do seu passado. Assim, semelhantes médicos descobrem que Joana é na verdade a sua irmã gêmea e a primeira esposa do vilão, chamada Bárbara (Ítala Nandi). Ramos e Adriano abrem o túmulo dela e o avistam vazio. Portanto, quando todos acreditavam na morte de Bárbara, ela estava viva. No passado, a gêmea de Joana foi alvo de disputa entre o Sr. de Montserrat e Ramos, desse chegando a ser amante e a ter um filho, Adriano, enquanto era casada com o capitalista. Ao descobrir o adultério, o vilão pensou em matar o menino. No entanto, para não assumir que foi traído, preferiu registrar o filho bastardo como legítimo e, passando-se por viúvo, fez a sociedade aceitar que a sua esposa e mãe de Adriano estava morta, porém mantendo-a trancafiada na sua mansão. A farsa é desfeita com a chegada da verdadeira Joana, que vivia na França sob outra identidade: a cortesã Nanette. Bárbara e Joana se juntam para destruir o banqueiro, que é denunciado pelo crime de bigamia. Ao tomar conhecimento do caso, alegando a bigamia do marido, que tanto anseia pela primeira noite com Rosália, essa se recusa a satisfazer-lhe os desejos. O banqueiro foge e vai se esconder numa torre. O verdadeiro pai de Adriano descobre o vilão e os dois, para resolverem as suas diferenças, marcam um duelo, durante o qual, ciente do seu fracasso, em todas as suas investidas (em especial, na conquista do coração de Rosália), Montserrat, exímio atirador, aponta a sua arma para o alto, deixa-se atingir por Ramos e morre, numa cena antológica da teledramaturgia brasileira, inspirada numa passagem do romance *A montanha mágica* (1924), de Thomas Mann. O consórcio da filha de Augusto é anulado e Adriano, enfim, poderá viver, três anos depois e ao lado de Rosália, o amor em toda a plenitude, desejando a ela: “Feliz 1904, 1905, 1906”, durante um baile de máscaras no *réveillon*, como no primeiro encontro, e terminando por casar-se com a amada.⁷

7 Cf. GHASPAR, 2020 e SECCO, 2020.

Linguística aplicada: o processo de produção e reescrita textual na educação básica

Applicated linguistics: the textual production and rewriting process in basic education

Márcia Dias Kraemer*
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinih**
Rafaella Salvini***

RESUMO

Este artigo trata do processo de produção e de reescrita de texto no Ensino Médio. O objetivo do trabalho é tratar do estudo acerca da construção do conhecimento linguístico em uma perspectiva processual (Geraldí, 1997), sob a óptica da Análise Dialógica do Discurso e à luz da Linguística Aplicada. Como aporte metodológico, a pesquisa possui natureza teórico-prática, com abordagem qualitativo-interpretativa e fins explicativos. Os procedimentos técnicos correspondem à pesquisa de revisão bibliográfica, estudo de caso e pesquisa-ação. A geração de registros acontece por meio da documentação indireta bibliográfica e direta intensiva na descrição documental. O método principal de análise e de interpretação dos dados é o dialético, tendo como subsídio secundário, os procedimentos técnicos histórico, comparativo

Recebido em 23 de abril de 2020.

Aceito em 28 de junho de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.402>

*marciakraemer@uol.com.br, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS,
Orcid: 0000-0002-8780-7813

**jocielipardinih@gmail.com, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE,
Orcid: 0000-0002-4451-8253

***rafaella_salvini@hotmail.com, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE,
Orcid: 0000-0002-6923-1224

e monográfico. Como resultados, propõe-se uma planilha de Revisão Interacional que pode ser adaptada e utilizada na escola, além de refletir acerca do processo de produção e de reescrita textual.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Ensino Médio; Produção e Reescrita Textual.

ABSTRACT

This paper is about the process of text's production and rewriting in High School. The work's aim is deal with studies about the linguistic knowledge construction in a processual perspective (GERALDI, 1997), from the optic of Dialogical Discourse Analysis and Applied Linguistics. As a methodologic basis, the research has theoretic-practical nature, with qualitative-interpretative approach and explicative purposes. The technical procedures corresponds to the bibliographic revision research, case study and action-research. The production of registers happens through the bibliographic indirect documentation and the direct one in the documental description. The main method of analysis and data interpretation is the dialectic one, having as secondary subside, the monographic, comparative and historical technic procedures. As results, it is proposed an Interactional Revision spreadsheet which can be adapted and used in the school, besides reflecting about the textual production and rewriting process.

Keywords: Applied Linguistics; High School; Textual Production and Rewriting Process.

Introdução

A partir de construtos teóricos bakhtinianos em relação à compreensão do texto como forma de interação, pauta-se, neste estudo, na concepção dialógica e interacional de linguagem, considerando o sujeito e as diversas situações de enunciação (Bakhtin/Volochinov, 2003 [1929]; Bakhtin, 2009[1979]). Propõe-se, dessa maneira, o trabalho com a produção e a reescrita textual na Rede Básica de Ensino, a fim de refletir sobre caminhos para a efetivação de uma prática didático-pedagógica concernente aos letramentos necessários ao contexto escolar em foco.

Nesse prisma, o estudo encaminha-se pelos pressupostos metodológicos da transdisciplinaridade ao fazer pesquisa em Linguística Aplicada,¹ uma vez que se propõe a observação de uma realidade de ensino, visando à reflexão sobre as dinâmicas geradas na aula de produção e de reescrita textual com estudantes do 2º ano do Ensino Médio.² Justifica-se essa delimitação, uma vez que se entende “[...] o conhecimento [acontecer] pela aproximação do sujeito com o problema em sucessivas aproximações e recusas.” (Lucena; Sarava; Almeida, 2016, p. 10).

Nesse viés, o trabalho tem como objetivo, a partir dos pressupostos teóricos da escrita como processo (Geraldí, 1997), sob a óptica da Análise Dialógica do Discurso - ADD³ e da Linguística Aplicada- LA,⁴ responder

1 A transdisciplinaridade, ao se fazer pesquisa em Linguística Aplicada, tem-se mostrado um caminho possível no trabalho de estudiosos dessa área do saber (Moita Lopes, 2006; Signorini; Cavalcanti, 2004), por se defender um *hibridismo teórico-metodológico* na pesquisa qualitativo-interpretativista que proponha a problematização, a reflexão crítica, eivada pela Ética e centrada nas necessidades das práticas sociais de uma sociedade democrática de direito. Para essa concepção, a língua(gem) “[...] manifesta-se como um instrumento dialógico nas relações em sociedade: expressa o pensamento do sujeito/ indivíduo social, medeia conhecimentos e atua sobre o outro e o mundo que o cerca. Trata-se de um sistema semiótico, que flui continuamente, constituído pela e na produção social, histórica, cultural e ideológica em uma dada comunidade de prática linguística. A linguagem, com efeito, responde a duas faces: a) uma formal, em que prevalece o sistema *linguístico*, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como *signos neutros*; b) uma discursiva, em que se evidencia um sistema *translinguístico*, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do *discurso*, em que as palavras e as expressões equivalem a *signos sociais*. (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 64).

2 De ora em diante, utilizar-se-á a sigla EM para a referência ao Ensino Médio.

3 A ADD é uma teoria do Círculo de Bakhtin. Segundo Costa-Hübes, o “Círculo de Bakhtin correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Incluía o linguista Valentin Volochinov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975) dentre outros.” (Costa-Hübes, 2014, p. 20). De ora em diante, utilizaremos a sigla ADD para a referência à Análise Dialógica do Discurso.

4 De ora em diante, utilizar-se-á a sigla LA para a referência à Linguística Aplicada.

à indagação de pesquisa do estudo: em que medida se podem efetivar os processos de escrita e de reescrita em contexto de EM? Elencam-se, como objetivos específicos:

- a) Estudar o construto teórico da ADD no que tange aos elementos constitutivos dos textos-enunciados de gêneros discursivos;
- b) Pesquisar como se efetiva o processo de escrita e de reescrita sob a óptica da LA;
- c) Investigar, por meio de observação descritivo-analítica, o trabalho com a produção e a reescrita do texto em uma turma do 2º Ano do EM.

Para isso, orientados teoricamente pelos pressupostos da ADD, recorre-se ao pensamento linguístico do Círculo de Bakhtin (Volochínov/Bakhtin, 1926; Bakhtin/Volochínov, 2003[1929]; Bakhtin, 2009[1979]), com foco na produção e reescrita textual (Geraldí, 1997; Menegassi, 2010; 2016; Costa-Hübes, 2012).

Para a geração de dados, a pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo-interpretativista, com fins explicativos, pauta-se em uma prática de ensino no viés da pesquisa-ação, em que uma das pesquisadoras assume tanto o papel de professora como de observadora, participe na ação e na observação. Os dados são gerados por documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e direta intensiva (pesquisa-ação). O método principal de análise e de interpretação é o dialético, centrando-se na reflexão acerca do processo do fenômeno em curso, e o método de procedimento é o histórico (construto teórico), o comparativo (teoria versus prática) e o monográfico (estudo de caso).

O desenvolvimento do artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, expõe-se a compreensão de texto como forma de interação, a partir do processo de produção e de reescrita textual; na sequência, descreve-se o processo de geração dos registros e da caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa; após isso, apontam-se as reflexões acerca do processo de produção e de reescrita textual; e, por fim, os resultados alcançados por meio da pesquisa.

1. O texto como forma de interação: produção e reescrita textual

Ao compreendemos o texto como forma de interação, realizamos o processo de produção e de reescrita de textos, adotando a escrita como processo (Geraldi, 1997). Desse modo, segundo Geraldi, como mediadores do conhecimento, os professores devem propor um comando para produção, possibilitando ao estudante: a) o que dizer; b) para quem dizer o que se tem a dizer; c) estratégias para dizer o que se tem a dizer (Geraldi, 1997). Conforme Menegassi, é preciso uma finalidade definida, isto é, o intuito, o porquê do dizer (Menegassi, 2010; 2016). Além disso, é necessário atentar para a interlocução que pode ser: a) real, quando o outro se faz presente no momento da escrita; b) virtual, quando se projeta o outro na produção; c) superior, quando se leva em consideração o ambiente institucional na interlocução:

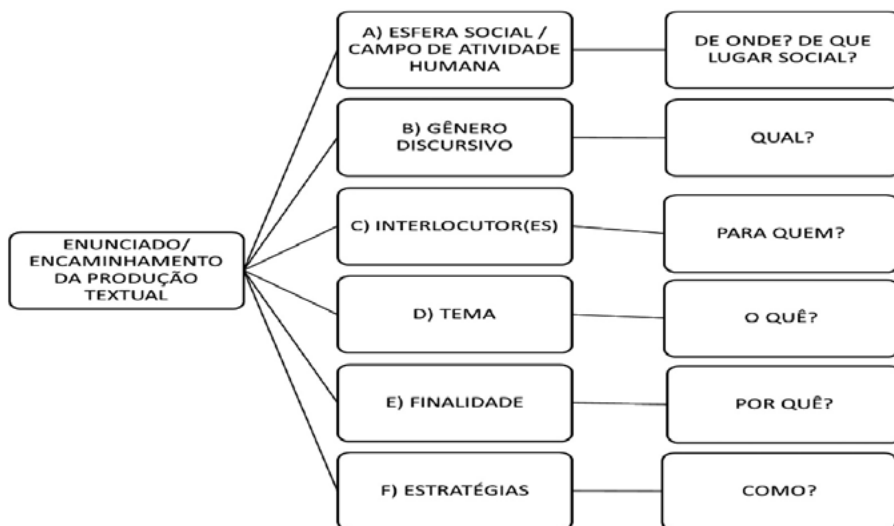


Figura 1. Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação.

Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11).

Também, é importante compreender que o estudo do gênero discursivo deve ser construído como um trabalho prévio, a partir do qual se preparam reflexões acerca de seu contexto mediato, com seus elementos constitutivos (referencialidade, expressividade e endereçabilidade), bem como imediato, com seus elementos orgânicos (projeto enunciativo, exauribilidade, conteúdo temático, construção composicional e estilo), consubstanciado em suas diversas situações de uso nos diferentes campos de atividade humana (Sobral; Giacomelli, 2016; Bakhtin/Volochínov, 2003 [1929]).

Outro aspecto primordial é o de que a circulação social estabelecida, na produção de textos, sobressaia o ambiente escolar, evidenciando sua função social e comunicativa. Ainda, para a efetivação do processo, é preciso definir um suporte textual, no qual o texto possa circular, como uma folha de papel ou até mesmo um site de internet. Para finalizar, é indispensável evidenciar o posicionamento social do autor. Todos esses elementos são essenciais para que o estudante tenha condições de realizar sua produção escrita.

Após o momento da escrita, que é o ato de escrever efetivamente, a revisão acontece, podendo ser realizada por um colega, pelo próprio aluno ou pelo professor. A partir das correções e das sugestões realizadas em seu texto, o estudante o reescreve, adequando-o à situação de enunciação.

Sendo assim, todo o processo discutido caracteriza a prática de escrita como um processo que corresponde à concepção interacional de linguagem (Perfeito, 2010), proposta pelas Diretrizes Estaduais, doravante DCE de Língua Portuguesa (Paraná, 2008), as quais defendem a constituição do sujeito pelas interações estabelecidas com outro(s) no ambiente social em que vive. Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador e coprodutor de sentidos e não simplesmente avaliador, primando pelo trabalho com a produção de textos em que, de fato, sejam aprimoradas as capacidades linguístico-discursivas de seus estudantes.

Ao partir de uma situação real de ensino, na qual o professor realiza a análise reflexiva do texto de seu aluno, promovendo a interação, destacam-se, neste artigo, as três maneiras geralmente usadas pelos docentes, conforme

Serafini, para estabelecer a revisão das produções escolares: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória* (Serafini, 1989).

Na *indicativa*, o docente apenas indica os pontos positivos e os pontos de melhoria para o estudante sem o auxiliar, ficando a cargo de o aluno descobrir em quais aspectos deve aprimorar seu texto. A forma *resolutiva* é apenas o ato de apontar aspecto de melhoria do texto para o estudante, acontecendo, geralmente, a demarcação no próprio texto ou em sua margem, na qual o professor apenas grifa ou sinaliza, por exemplo, a palavra e a corrige para o educando, fornecendo-lhe a resposta para apenas *passar a limpo* (Serafini, 1989).

Em relação à maneira *classificatória*, o professor classifica os *erros* ou *inadequações*, podendo acontecer em forma de tabela ou no próprio texto, por numerações ou abreviações combinadas previamente com os estudantes. Ruiz, entretanto, acrescenta a *revisão textual-interativa* que corresponde a comentários que podem estar posicionados ao final do texto, como um bilhete, ou na margem do texto, focalizando aspectos relacionados ao conteúdo global da escrita. Dessa forma, propicia ao estudante a reflexão sobre sua prática, adequando sua produção à situação de uso (Ruiz, 2015 [2010]).

Simioni apresenta uma reelaboração do tipo de correção classificatória, nomeando-a *classificatória interativa*, pois, para além da classificação e do reagrupamento dos possíveis problemas do texto, o professor estabelece o diálogo com o estudante, auxiliando-o a refletir sobre suas escolhas linguístico-discursivas (Simoni, 2012). Desse modo, conforme a autora, essa correção focaliza a utilização de códigos categorizadores para apontar no texto as inadequações e, também, no “[...] diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-o refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação.” (Simoni, 2012, p. 103).

Além disso, consideraram-se os aspectos linguístico-discursivos realizados pelo discente em sua segunda versão, os quais podem ser de:

- a) Adição, ou acréscimo: [...] acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...] mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (FABRE, 1986, p. 69).

Tais aspectos realizados pelo discente estão estritamente ligados à revisão empreendida pela professora, sendo uma atitude responsiva de manifestação da contra palavra ao apontamento do docente. A contra palavra é um conceito do dialogismo que, para Bakhtin/Volochínov (2003[1929]), condiz à apropriação da voz/palavra do outro pelo sujeito que a ressignifica a partir de suas próprias experiências.

Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora, partícipe da pesquisa-ação, realiza predominantemente a revisão que se aproxima do que a teoria categoriza como correção classificatória interativa. Contudo, para além do uso de uma planilha classificatória, ela acompanha todo o processo de produção e de reescrita textual em sala de aula, apontando os pontos positivos, primeiramente, bem como os pontos de melhoria, explicando as inadequações e as alterações necessárias para o aprimoramento do texto, ao estabelecer uma relação dialógica entre professor coautor e aluno produtor do enunciado. Por isso se categoriza essa revisão como interacional, uma vez que trabalha dialogicamente a produção do enunciado, haja vista que medeia presencialmente o processo de revisão e de reescrita dos textos, ressaltando aspectos da forma e do conteúdo das produções.

Logo, apesar de a professora em questão realizar, em parte das etapas da escrita e da reescrita, uma revisão interacional, consideram-se todos os tipos de estratégias descritas pertinentes em relação ao processo de

produção do texto, podendo ser utilizadas simultaneamente ou isoladamente, dependendo da intencionalidade docente e da atividade. Na sequência, trata-se da geração dos registros realizados pelas pesquisadoras, a fim de provocar a reflexão acerca de todo o processo de produção e de reescrita dos textos, objetos de análise deste estudo.

2. A descrição da geração de registros e os sujeitos participantes da pesquisa

Convém ressaltar que o presente artigo corresponde a um estudo em Ciências Humanas, pautado, teoricamente, no viés bakhtiniano, em se tratando de concepção de língua(*gem*).⁵ Tal investigação também se ancora na LA, em sua vertente ligada ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa no EM. Enfatiza-se a orientação teórica-empírica da pesquisa, uma vez que se estabelece um cotejo entre teoria e prática, com cunho qualitativo-interpretativista, cujo foco é analisar e interpretar os dados subjetivamente, estudando as particularidades do fenômeno investigado a partir de um recorte no microcosmo social, neste caso, a sala de aula, considerada um ambiente propício a esse tipo de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008).

A pesquisa-ação é um dos procedimentos técnicos escolhidos, sendo uma das pesquisadoras, como já mencionado, participe na ação e na observação, junto aos estudantes, visto que as reflexões empíricas partem do contexto da sala de aula. Considera-se que esse tipo de posicionamento é relevante e demanda muita atenção processual, pois a professora pesquisadora procura analisar o trabalho que desenvolve como outra de si mesma (Bakhtin/Volochínov, 2003 [1929]), procurando, com efeito, perceber *os pontos cegos* (Erickson, 2001, p.13) não observados do lugar de professor, no cotidiano das aulas.

5 Nos escritos do Círculo de Bakhtin não há distinção entre língua e linguagem. Por isso, emprega-se, neste artigo, o termo *língua(gem)*.

Essa técnica procedimental de geração de dados, é elegida, para potencializar o entrelaçamento do estudo teórico ao empírico. Tal viés, ao mesmo tempo, investiga e produz conhecimentos sobre a realidade estudada, como também realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade (Reis, 2009). O seu ponto de partida é o de articular a produção de conhecimentos, com vistas à conscientização dos sujeitos e à proposição de soluções aos problemas sociais. A pesquisa-ação educacional é essencialmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e de pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas investigações para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005).

Utiliza-se, ainda, como ferramenta para a geração dos dados, de acordo com o mencionado na introdução deste texto, a documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e a direta intensiva (pesquisa-ação). O método dialético subsidia a análise e a interpretação dos dados, em virtude de refletir sobre o fenômeno em curso, tendo, como recurso procedimental, o método histórico (construto teórico), o comparativo (teoria versus prática) e o monográfico (estudo de caso).

As informações analisadas, neste trabalho, articulam-se por meio de aulas de Produção Textual, ministradas em uma turma de 2º Ano do EM de uma escola particular, situada no Oeste paranaense. Essa aula é parte constituinte de uma sequência de atividades didáticas desenvolvidas pela professora em torno do gênero Redação do Enem, no primeiro semestre de 2019.

Em relação aos sujeitos envolvidos na produção empírica das informações, a professora que medeia às atividades tem 10 anos de experiência docente em Rede Privada de Ensino. A turma, foco da pesquisa-ação, é constituída por 22 estudantes de quatro cidades diferentes, sendo elas Guaraniaçu, Campo Bonito, Ibema e Catanduvas. A faixa etária dos discentes varia entre 15 e 16 anos.

Diante dos objetivos estabelecidos neste estudo e pretendendo responder aos questionamentos norteadores do trabalho, a seguir, tratam-se das atividades didático-pedagógicas: a proposta de produção textual e a revisão interacional,

a partir do método sociológico de análise de gênero, de acordo com o que preconiza a ADD e as teorias acerca da produção e da reescrita textual.

2.1 Proposta de Produção Textual e de Revisão Interacional

A partir da teoria adotada para a produção da Redação do Enem, a professora planeja o trabalho e, ao propor a introdução da atividade para os alunos, (re)apresenta qual é o propósito interdisciplinar do ensino de língua(gem), em que se integram quatro componentes curriculares: Gramática, Literatura, Interpretação Textual e Produção Textual. A intenção, por parte da docente, de estabelecer a integração entre os conhecimentos atinentes ao estudo linguístico, de forma holística, uma vez que ministra as quatro frentes.

A Produção Textual equivale a um componente na composição da avaliação somativa, mas não em relação à carga horária, sendo integrada ao planejamento das outras três frentes. As orientações iniciais aos alunos, para apresentar a atividade, são realizadas de forma dialogada e interacional, com o intuito de estabelecer o saber partilhado entre docente e discente sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Para sintetizar as informações que são discutidas, apresenta-se o Quadro 1:

Quadro 1. Proposta de Produção Textual – Orientações Iniciais.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
ORIENTAÇÕES INICIAIS	
Condições de Produção	
Conteúdo Programático da Atividade	Carga Horária: 3h/a
<ul style="list-style-type: none">• Linguagens, Códigos e suas Tecnologias• Gramática• Interpretação Textual	

continua

Objetivos da Atividade	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Produzir uma Redação do Enem a partir do estudo do tema <i>Leitura, pensamento crítico e autonomia</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem, por meio da categoria retórica dissertativo-argumentativa do gênero discursivo Redação do Enem; • Refletir sobre a apropriação da habilidade de argumentação dos alunos, por meio das atividades prévias; • Diagnosticar o desenvolvimento das habilidades de escrita e das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.
Carga Horária e Componentes Curriculares	
Por se tratar de cinco aulas semanais ao estudo de Língua Portuguesa, sendo duas horas/aula dedicadas ao Componente Curricular de Literatura, duas para Gramática e uma para Produção Textual, a proposta de atividade compreende o período destinado à Produção Textual, utilizando três aulas (uma por semana), sendo que, na última etapa, a finalização resulta na produção do texto do gênero Redação do Enem, cuja categoria retórica é a dissertação-argumentativa.	
Métodos Procedimentais	
O método que norteia a leitura e a produção textual é o sociológico, em que se parte do contexto situacional da Redação do Enem, propiciando a reflexão acerca da prática social de produção do gênero, com a análise de seus elementos constitutivos (referencialidade, situacionalidade, expressividade) e orgânicos (projeto enunciativo: aceitabilidade, conteúdo temático, composicional e de estilo). Além disso, há o enfoque também no processo de revisão dos textos produzidos, pela mediação docente.	

continua

Reflexão Analítica acerca da Produção Textual

- A reflexão analítica acerca da produção textual tem como objetivo principal diagnosticar, de maneira formativa, a apropriação e o desenvolvimento do estudante no processo de produção e de reescrita do texto, a fim de uma devolutiva para a docente acerca da metodologia adotada na atividade proposta.
- Sugere-se que os apontamentos anotados pela professora no processo de revisão devem ser observados com atenção, para possibilitar a progressão dos pontos favoráveis e de melhoria do texto;
- Enfatiza-se a preocupação em cumprir com o acordado sobre os prazos de entrega e de devolutiva das produções, no intuito de que o processo desenvolva-se de forma a otimizar os resultados.
- As produções serão valoradas conforme o convencionado nas disciplinas em que se integra.⁶

Após o esclarecimento acerca das orientações iniciais, em que a professora apresenta os objetivos da aula e as etapas que serão realizadas durante o processo de produção textual, a docente, juntamente com os alunos, estuda um texto produzido por um estudante em situação de Enem que atende à proposta do gênero no ano de 2014, como forma ilustrativa para os passos seguintes. No material didático, fazem a leitura e refletem sobre as competências avaliadas pelo Enem em cotejo com a redação analisada.

Em seguida, a professora propõe aos alunos a leitura de uma coletânea de textos acerca do tema *Leitura, pensamento crítico e autonomia*,⁷ começando

6 A produção escrita convencionalmente tem um valor de 8,0 pontos de um total de 10,0. Esse valor consta no Projeto Político Pedagógico da Escola: 8,0 pontos de atividades avaliativas e 2,0 pontos distribuídos em trabalhos e atividades afins. Os estudos sobre Produção Textual inserem-se nos diferentes componentes, mas compõem uma nota distinta. Ao final do trimestre, são somadas as quatro médias, resultando em uma única nota de Português.

7 A proposta de produção textual é selecionada no material apostilado da turma (Pereira, 2018).

com a pré-leitura do título, a fim de que os estudantes criem hipóteses sobre o conteúdo as quais serão cotejadas posteriormente:

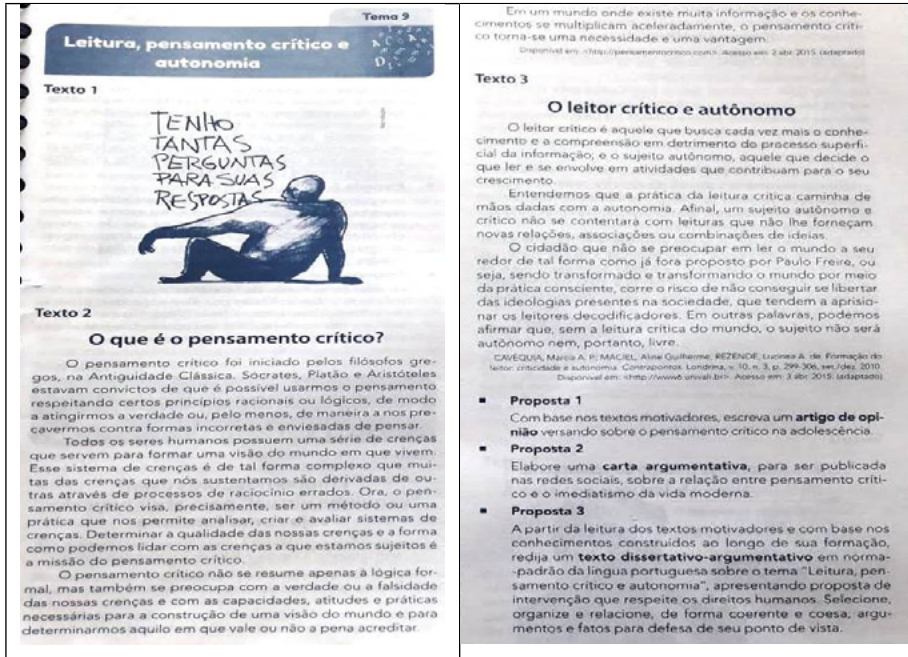


Figura 2. Textos acerca da temática *Leitura, pensamento crítico e autonomia*

Fonte: Pereira (2018, p. 17).

Depois da leitura - primeiro, individual e silenciosa, em seguida, em conjunto e oral -, a docente inicia o diálogo com os alunos no tocante à temática, comparando as hipóteses elencadas na etapa da pré-leitura, com a compreensão que os estudantes apresentam posteriormente à leitura propriamente dita dos textos. Logo, elenca com os alunos a delimitação e o enfoque temático presentes na coletânea (Menegassi; Zanini, 1997), estabelecendo um diálogo acerca desse mapeamento e dos principais argumentos que poderão subsidiar a produção textual dos alunos. Por meio dessa discussão, apresenta o seguinte comando de produção (Figura 2):

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “Leitura, pensamento crítico e autonomia”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. (Pereira, 2018, p. 17).

De acordo com Triviños, para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados, deve-se considerar o todo, isto é, o objeto de investigação deve ser tomado no seu contexto imediato de produção (Triviños, 1987). Assim, antes de iniciar o processo de escrita, a professora medeia à produção de um plano de texto no quadro, guiando-se pelo método sociológico de estudo de gêneros discursivos, com foco nas regularidades/estabilidades de textos-enunciados do Enem:

Quadro 2. Elementos Constitutivos e Orgânicos do Gênero Discursivo



Posteriormente, debatem sobre o planejamento da produção escrita, abrangendo o conteúdo temático *Leitura, pensamento crítico e autonomia*. Desse modo, é propiciado o conhecimento da temática, a fim de que o estudante tenha *o que dizer*. A partir da leitura dos textos motivadores sobre o tema, os alunos são convidados a elencar, em seus cadernos, de oito a dez argumentos relacionados à proposta. Em seguida, a professora evidencia exemplos possíveis de estruturar composicionalmente o gênero discursivo Redação do Enem, levando exemplos de textos desse gênero que circulam socialmente, para os discentes se familiarizarem, tratando de sua composição: introdução (tese), desenvolvimento (formulação de argumentos) e conclusão (intervenção).

No material didático, examinam os tipos de argumentos (citação, raciocínio lógico, evidências, etc.), a fim de propiciar as condições necessárias para a produção textual. Logo, a professora, com o auxílio dos estudantes, faz um planejamento no quadro, coletivamente, sobre o tema proposto, como um exercício prévio, ilustrativo, a fim de materializar os passos metodológicos da produção textual.

A partir disso, solicita aos estudantes que façam um esboço estrutural próprio e individual do texto, contendo uma tese já explícita na introdução, até três argumentos que serão os tópicos frasais dispostos nos parágrafos do desenvolvimento e a proposta de intervenção na conclusão (de acordo com o solicitado pelo comando de produção), sendo que, nesta, deve haver a peroração.⁸

Além disso, a professora orienta acerca do estilo de linguagem formal que precisa ser utilizado, identificando com eles o uso de estratégias que possam favorecê-los no momento da escrita. Por fim, apresenta a Planilha

8 Em retórica clássica, a peroração encontra-se na conclusão do texto, tendo o propósito de lembrar à audiência os pontos principais do discurso e influenciar suas emoções, persuadindo-a a aderir à tese do produtor do texto. Segundo Reboul, equivale ao *momento por excelência em que a afetividade se une à argumentação* e, por essa razão, *conclama à ação* (Reboul, 2004, p. 60).

de Revisão Interacional – PRI,⁹ que pode norteá-los no que tange ao que se espera em sua produção e de como as revisões acontecerão nesse processo.

Quadro 3. Planilha de Revisão Interacional – PRI

PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL		
I Contexto de Produção	1.1 Situação de produção, horizonte social e de expectativa:	
	1.1.1 Trata-se de um do gênero solicitado pelo comando de produção?	Sim () Não () Parcial ()
	1.1.2 Atende-se, no texto, à necessidade de interação estabelecida (esfera comunicativa) de acordo com o contexto de produção? (A quem se dirige, quando e onde? Lugar social de interação).	Sim () Não () Parcial ()
	1.1.3 Apresenta-se, no texto, a modalidade de linguagem adequada para o contexto de produção solicitado?	Sim () Não () Parcial ()
	1.1.4 Identifica-se, no texto, (implícita ou explicitamente) os interlocutores imediatos/preferenciais/reais, secundários/virtuais e em potencial/superiores?	Sim () Não () Parcial ()
	1.1.5 Reconhece-se, no texto, de forma global e genérica, o tema proposto pelo comando de produção?	Sim () Não () Parcial ()
	1.1.6 Distingue-se, ao longo do texto, o posicionamento ideológico defendido pelo produtor do texto?	Sim () Não () Parcial ()

continua

9 A denominação *Planilha de Revisão Interacional*, doravante PRI, espelha-se na concepção interacional de linguagem e nas teorias sobre a produção textual, de acordo com a ADD. Opta-se por essa terminologia, uma vez que a produção e a reescrita de texto acontecem em diferentes âmbitos de constituição do gênero discursivo, seja no plano do conteúdo temático, no da estrutura composicional ou no do estilo de linguagem (Sobral, 2019). Justifica-se o uso da Planilha de Revisão Interacional, em função do que assevera Serafini, ao afirmar que é “[...] fundamental fornecer aos alunos uma planilha de análise [...]” para nortear o entendimento do estudante sobre o processo de escrita e de reescrita (Serafini, 1989, p. 119). Esclarece que eles “[...] têm [de] perceber com clareza que a [revisão] deve contribuir para o aperfeiçoamento do texto em alguns de seus aspectos específicos, sobre os quais o autor possa trabalhar [...]” (Serafini, 1989, p. 119). Dessa forma, é preciso que o docente determine orientações para que o aluno tenha a possibilidade de revisar sua produção escrita em busca de pontos de melhoria. Tais encaminhamentos constituem a análise do professor acerca do processo de produção textual, propiciando o diálogo com o aluno, em um processo de alteridade entre autor/texto/leitor.

PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL		
2 Conteúdo Temático	2.1 A produção apresenta:	
	2.1.1 Título Impertinente: fuga ao tema ou repete o título do texto de apoio, com algum erro ou inadequação.	
	2.1.2 Título paráfrase: parafraseia o título do texto de apoio.	
	2.1.3 Título pertinente: apresenta-se articulado ao texto ou como síntese dele.	
	2.1.4 Título criativo: é um convite sedutor à leitura.	
	2.2 A proposição temática da produção apresenta:	
	2.2.1 Fuga ao tema proposto.	
	2.2.2 Leitura tangencial: toca no assunto, mas não o tematiza; apresenta divagações, fragmentos dos textos de apoio ou, ainda, trabalha apenas o assunto proposto.	
	2.2.3 Leitura superficial: apresenta elementos que apontam para o desenvolvimento do tema, ou seja, para o enfoque temático, mas não vai além das informações dos textos de apoio.	
	2.2.4 Leitura adequada: desenvolve o tema completo; acrescenta informação nova, mas não apresenta tese ou a expõe incompleta ou, ainda, fundamenta-a no senso comum.	
	2.2.5 Leitura complexa: desenvolve o tema, com enfoque temático e contempla informação nova, retomando-a com fins a persuadir o leitor.	
	2.3 A argumentatividade da produção apresenta:	
	2.3.1 Problemas gravíssimos: sem expansão textual, com exemplos inadequados ou divagação, mas não foge totalmente ao tema.	
	2.3.2 Problemas: pouca argumentação; problemas na progressão, com algumas contradições internas e externas.	
	2.3.3 Boa: apresenta uma tese, mas a argumentação não apresenta muita elaboração.	
	2.3.4 Muito boa: apresenta tese, argumentação que extrapola o texto de apoio, mas faltam marcas de persuasão do leitor ao final.	
	2.3.5 Ótima: apresenta uma tese; argumentação extrapola o texto de apoio; conclusão com intervenção e evidências de convencer o leitor.	

continua

PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL		
2 Conteúdo Temático	2.4 A produção respeita:	
	2.4.1 A repetição pertinente de ideias/argumentos, de acordo com a proposta temática da coletânea?	Sim () Não () Parcial ()
	2.4.2 A relação de ideias, de acordo com a proposta temática da coletânea?	Sim () Não () Parcial ()
	2.4.3 A progressão temática, de acordo com a proposta temática da coletânea?	Sim () Não () Parcial ()
	2.4.4 A não-contradição, de acordo com a proposta temática da coletânea?	Sim () Não () Parcial ()
3 Construção Composicional	3.1 O texto apresenta:	
	3.1.1 A categoria retórica proposta pelo comando de produção?	Sim () Não () Parcial ()
	3.1.2 Domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer?	Sim () Não () Parcial ()
	3.1.3 Uma tese em relação ao tema?	Sim () Não () Parcial ()
	3.1.4 Argumentos que sustentem a tese, desenvolvidos em parágrafos distintos (como tópico frasais)?	Sim () Não () Parcial ()
	3.1.5 Seleção, relação, organização e interpretação de informações e fatos que justifiquem e comprovem os argumentos elencados para subsidiar a tese?	Sim () Não () Parcial ()
	3.2 O texto:	
	3.2.1 Não apresenta a categoria retórica proposta pelo comando de produção: tipologia não compatível com a solicitada no comando.	
	3.2.2 Apresenta marcas frágeis da categoria retórica proposta pelo comando de produção: tenta marcar uma das categorias dissertativas – tese, argumentos e conclusão –, mas o desenvolvimento ou parte das categorias entra em outra tipologia.	

continua

PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL		
	3.2.3 Apresenta marcas razoáveis da categoria retórica proposta pelo comando de produção: marca as categorias dissertativas – tese, argumentos e conclusão – não de modo satisfatório, semanticamente não preenche bem ou, ainda, falta uma das categorias, como a tese.	
	3.2.3 Apresenta marcas adequadas da categoria retórica proposta pelo comando de produção: tese sustentada com exemplos pertinentes.	
4 Estilo de Linguagem de Linguagem, 4 Estilo de Linguagem	4.1 O texto apresenta-se com:	
	4.1.1 Ausência de marcas coesivas: sem elementos coesivos ou com uso completamente inadequado deles.	
	4.1.2 Marcas coesivas mínimas: marcas coesivas esporádicas, denotando falta de segurança quanto à função que elas exercem no texto.	
	4.1.3 Marcas coesivas: poucos elementos coesivos e problemas de sequencialidade que prejudicam a estrutura interna do parágrafo e desse em relação aos demais.	
	4.1.4 Marcas coesivas boas: uso de elementos de coesão com alguns problemas esporádicos	
	4.1.5 Marcas coesivas ótimas: elementos coesivos adequadamente empregados.	
	4.2 A modalidade de linguagem apresenta-se:	
	4.2.1 Fora das normas: a redação apresenta problemas em todos os níveis gramaticais	
	4.2.2 Com uso regular: conhecimento mínimo do padrão da língua portuguesa, mas com emprego de palavras inadequadas, com deslizes de grafia, de concordância, de regência e de pontuação que comprometem a leitura da redação; apresenta também paragrafação imprecisa, frequência de estruturas orais descontextualizadas.	
	4.2.3 Com uso aceitável: os problemas de pontuação, de grafia, de concordância e de regência não comprometem o sentido do texto.	
	4.2.4 Com uso correto: conhecimento da norma padrão, com algumas falhas de pontuação e deslize no uso de palavras e de regência pouco utilizados no cotidiano.	
	4.2.5 Com uso sofisticado: a redação não apresenta nenhuma falha gramatical, contendo frases, períodos e parágrafos bem elaborados.	

continua

PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL			
4 Estilo de Linguagem	4.3 Atente-se para os seguintes itens enumerados no texto		
	4.3.1 Ortografia		4.3.24 Crase (acrescentar)
	4.3.2 Separação silábica		4.3.25 Crase (retirar)
	4.3.3 Acentuação		4.3.26 Recursos coesivos (acrescentar)
	4.3.4 Letra legível		4.3.27 Recursos coesivos (trocar)
	4.3.5 Letra maiúscula		4.3.28 Sequência lógica (adequar)
	4.3.6 Letra minúscula		4.3.29 Clareza das ideias (adequar)
	4.3.7 Marcação de parágrafo		4.3.30 Coerência temática (adequar)
	4.3.8 Ponto final (acrescentar)		4.3.31 Coerência interna (adequar)
	4.3.9 Ponto final (retirar)		4.3.32 Repertório linguístico (adequar)
	4.3.10 Vírgula (acrescentar)		4.3.33 Concordância (corrigir)
	4.3.11 Vírgula (retirar)		4.3.34 Regência (corrigir)
	4.3.12 Dois pontos (acrescentar)		4.3.35 Pessoa do discurso (uniformizar)
	4.3.13 Dois pontos (retirar)		4.3.36 Parágrafo (iniciar)
	4.3.14 Ponto e vírgula (acrescentar)		4.3.37 Fragmento destacado (adequar)
	4.3.15 Ponto e vírgula (retirar)		4.3.38 Termo vago (adequar)
	4.3.16 Ponto de interrogação (acresc.)		4.3.39 Termo incorreto (corrigir)
	4.3.17 Ponto de interrogação (retirar)		4.3.40 Termo repetitivo (adequar)
	4.3.18 Ponto de exclamação (acresc.)		4.3.41 Termo desnecessário (retirar)
	4.3.19 Ponto de exclamação (retirar)		4.3.42 Termo ausente (acrescentar)
	4.3.20 Parênteses (acrescentar)		4.3.43 Termo deslocado (adequar)
	4.3.21 Parênteses (retirar)		4.3.44 Termo senso comum (adequar)
	4.3.22 Aspas (acrescentar)		4.3.45 Título (adequar)
4.3.23 Aspas (retirar)		4.3.46 Categoria discursiva (adequar)	

Fonte: Produção fundamentada em Costa-Hubes (2012b) e Zanini e Menegassi (1999).

A partir da apresentação da Planilha de Revisão Interacional – PRI, a professora reforça a discussão acerca da produção textual privilegiar o contexto situacional proposto, o conteúdo temático elencado, a construção composicional solicitada e o estilo adequado à situação comunicativa. Além disso, ressalta que, todo texto tem duas versões: a primeira, produzida a lápis, intitulada de *Rascunho*, e a segunda, preenchida a caneta, chamada de *Definitiva*, objetivando simular de forma efetiva o gênero Redação do Enem.

A primeira versão escrita é realizada sempre em sala de aula, com a mediação presencial da professora. A segunda, caso não haja tempo para a reescrita em sala de aula, pode ser finalizada em casa. A segunda versão, ao ser entregue, deve estar anexada à primeira versão (a lápis, já analisada e com apontamentos da professora).

A partir dessas orientações, a professora inicia o acompanhamento da produção do texto. Enquanto os alunos escrevem sua primeira versão, na sala, ela faz atendimento e supervisão de cada processo, individualmente. O mesmo procedimento é feito quando se devolve a primeira versão analisada para que os estudantes aprimorem os pontos positivos do texto, bem como procedam na reescrita dos pontos de melhoria. Nessa ação procedimental, a docente perfaz a revisão *discursivo-dialógica* de aspectos de conteúdo que precisam ser mais bem explorados, sanando as dúvidas que surgem. Nesse curso, o processo das revisões trata dos aspectos pertinentes ao estudo do gênero discursivo, tanto de aspectos constitutivos quanto orgânicos da produção.

3. Revisão discursivo-dialógica no processo de produção e reescrita textual

Com o intuito de delimitar a pesquisa, focaliza-se na produção e na reescrita textual de um estudante, participe de todo o processo de produção textual e de revisão interacional, conforme discriminado na seção anterior:

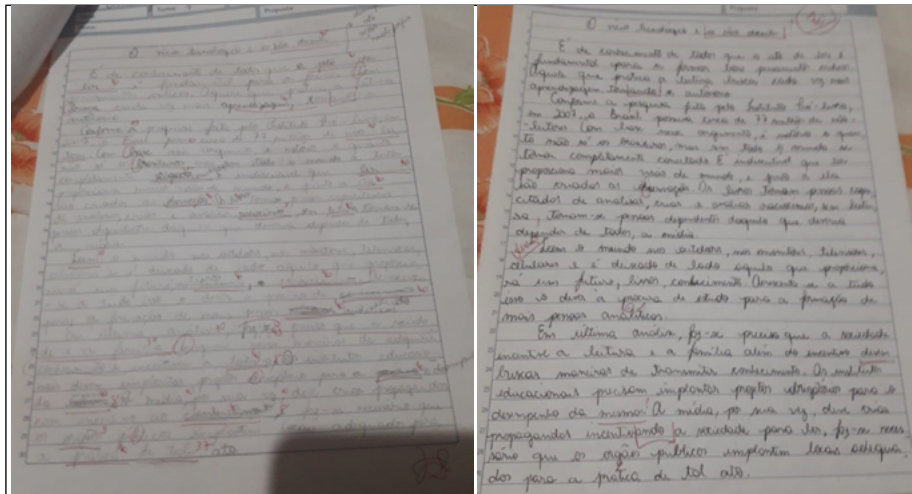


Figura 3. 1.^a e 2.^a versão da produção textual do estudante

A partir da revisão realizada por meio da PRI, ressalta-se que, em sua primeira versão, o discente atende ao contexto de produção, pois seu texto:

- a) trata de um texto-enunciado do gênero solicitado pelo comando (PRI - item 1.11);
- b) atende a necessidade de interação estabelecida (PRI - item 1.12);
- c) apresenta uma linguagem parcialmente adequada ao contexto de produção (PRI - item 1.13);
- d) identifica no texto os interlocutores (PRI - item 1.14);
- e) reconhece, no texto, de forma genérica o tema solicitado (PRI - item 1.15);
- f) distingue-se, ao longo do texto, o posicionamento ideológico defendido pelo produtor do texto (PRI - item 1.16).

Em relação ao conteúdo temático, o partícipe atende à temática abordada pela coletânea *Leitura, pensamento crítico e autonomia*, uma vez que apresenta:

- a) produção que respeita a repetição pertinente de ideias/ argumentos, de acordo com a proposta temática da coletânea (PRI – item 2.4.1);
- b) relação de ideias (PRI – item 2.4.2);
- c) progressão temática (PRI – item 2.4.3).

Contudo, precisa de alguns aspectos de melhoria em determinados itens, pois o/a:

- a) título está impertinente, uma vez que foge ao tema (PRI – item 2.11);
- b) leitura pode melhor, uma vez que desenvolve o tema completo, acrescentando informação nova, mas fundamenta-a no senso comum (PRI – item 2.2.4).
- c) tese pode melhorar, pois a argumentação não apresenta elaboração adequada (PRI – item 2.3.3).

A construção composicional corresponde à solicitada pelo comando, haja vista que o estudante:

- a) apresenta a categoria retórica proposta pelo comando (PRI – item 3.1.1);
- b) demonstra o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer, mesmo que parcialmente (PRI – item 3.1.2);
- c) defende uma tese em relação ao tema (PRI – item 3.1.3);
- d) expõe argumentos que sustentam a tese, desenvolvidos em parágrafos distintos (PRI – item 3.1.4);
- e) faz seleção, relação, organização e interpretação dos argumentos elencados para subsidiar a tese (PRI – item 3.1.5);
- f) mostra marcas razoáveis da categoria retórica proposta pelo comando (PRI – item 3.2.3).

Já quanto ao estilo de linguagem, na primeira versão, o estudante:

- a) apresenta marcas coesivas mínimas ou esporádicas, denotando falta de segurança quando à função que elas exercem no texto (PRI – item 4.1.2);
- b) utiliza um repertório linguístico de uso regular (PRI – item 4.2.2).

Na segunda versão, depois das observações da professora em relação aos aspectos que precisam ser revistos pelo discente, o estudante, produtor do texto, atenta-se para os apontamentos, resultando no aprimoramento:

- a) da modalidade de linguagem que se torna satisfatória ao contexto de produção (PRI – item 4.2.3) .
- b) da argumentatividade, pois apresenta tese, argumentação que extrapola o texto de apoio, embora ainda faltem marcas de tentativa de persuasão do leitor ao final (PRI – item 3.2.3).
- c) do estilo de linguagem, porque o discente apresenta um avanço com marcas coesivas boas, apesar de alguns problemas esporádicos (PRI – item 4.1.4).

Em síntese, ao realizar a reescrita do texto, com base na revisão classificatória interativa, o estudante apresenta melhorias. Além disso, demonstra a apreensão dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero Redação do Enem. Todavia, ao não atender parte das recomendações docentes que exigem ações mais complexas, relativas principalmente à argumentatividade do texto, apresenta limitações, justificadas, talvez, pelo tema que tende mais à abstração; às eventuais idiossincrasias do produtor do texto que resultam na subjetividade inerente a cada produtor/escritor, bem como a suas limitações; ou até a falta de outras estratégias didático-pedagógicas que pudessem subsidiar o estudante de melhor forma.

Considerações finais

É possível refletir, a partir do estudo realizado, que a escrita pode ser privilegiada como processo quando se pauta a aprendizagem na concepção dialógica e interacional de língua(gem). Constata-se que melhorias na maneira de compreender o desenvolvimento do estudante são passíveis de acontecer, ao se fortalecer o aprimoramento das capacidades linguístico-discursivas. Deve-se apreender que o *encaminhamento*, a *produção*, a *revisão* e a *reescrita textual* são etapas que compõem o caminho para a re(construção) do texto autoral.

Nesse sentido, realiza-se o estudo teórico da ADD, em relação aos elementos constitutivos dos textos-enunciados e gênero discursivo, principalmente no que concerne ao texto-enunciado produzido pelos estudantes; reflete-se acerca do processo de escrita e de reescrita, seguindo os preceitos da LA; observa-se, de maneira descritivo-analítica, o processo de produção e de reescrita textual na Rede Básica de Ensino.

Pode-se, por meio dessas ações, compreender que a revisão discursivo-dialógica, juntamente com a proposta da PRI, permite à docente mediar o processo de (re)escrita de forma a propiciar a melhoria do texto do estudante, sujeito da investigação. Ademais, o planejamento da ação docente juntamente com o encaminhamento de produção textual estimulam condições necessárias para a escrita discente. Logo, tal proposta mostra-se como um caminho possível ao trabalho docente no EM, conforme preconizam os documentos norteadores da Educação Básica - DCE de Língua Portuguesa (Paraná, 2008), que visa a uma proposta dialógica e interacional de língua(gem).

Referências

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

COSTA-HÜBES, T. C. 2012 a. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In: Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Cascavel, 2012. Anais ...* Cascavel, CELSUL. p. 1-15.

COSTA-HÜBES, T.C. 2012 b. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *In: Working Papers em Linguística. Anais ...* Florianópolis, UFSC. p. 01-20.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). Gêneros De Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade.* Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-34.

ERICKSON, F. Prefácio. *In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON (Org.). Cenas de Sala de Aula.* São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, 1986, p.59-79, Avril-Jun.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem – texto e linguagem.** 4ª ed. (É 4.) São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T. C.; LUNARDELLI, M. G. A Linguagem e sua Natureza Ideológica. *In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas.* São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 63-88.

LUCENA, A. M. S; SARAIVA, E. S. S; ALMEIDA, L.S.C. A. Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação. **Millenium**, jan/jun, 2016, p. 179-196.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (Orgs.). **A Produção Textual e o Ensino**. Maringá: Edue, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. Escrita como trabalho na sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 193-230. MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85 – 105.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. 2010. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD).

PEREIRA, T. H.M. **Práticas da produção textual: 2ª Série/** Thais Helena Miguel Pereira/ Georgia Fabiana Mendes Marinho (Org).- 9 ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, (Coleção Integrada), 2018.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, M. F. C. T. A pesquisa e a produção de conhecimentos. *In*: **Introdução à Pesquisa Científica em Educação**. Botucatu: Unesp, 2009.

RUIZ, E. D. **Como Corrigir Redações na Escola**. 3ª (É 3.)reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M.T. **Como Escrever Textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMONI, C.A. **A Sequência Didática como Proposta de Trabalho com os Gêneros Discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. D. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, 18, 2016, p. 307-322.

SOBRAL, A. Entrevista Especial IV. **O consoante** – produção do grupo Gênese (Gêneros em situação de escrita). Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2005, p. 443-466.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. Avaliação de redação: o tema. In: do X Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, Londrina. **Anais...** Londrina, X CELLIP. 1997, p. 43-51.

_____. Avaliação de redação: proposta de uma planilha. In: XI Semana de Letras, 1999, Maringá. **Anais** Outras Palavras- XI Semana de Letras. 1999, p. 437-445.

Estudos de linguística: a colocação dos pronomes pessoais na linguagem corrente¹

Manuel Said Ali

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021n61.528>

What is grammatically correct is what is accepted by the great body of those who speak a language, not what is laid down by the grammarian.

A. H. Sayce²

No estudo da colocação dos pronomes pessoais complementos em português os gramáticos têm gasto muita tinta e inutilizado muita pena, para nos convencerem afinal de contas de uma só verdade: podem dar as regras que quiserem, no Brasil não se colocam nem jamais se hão de colocar os pronomes do mesmo modo que em Portugal.

A meu ver, em vez de perderem o tempo a estabelecer essas duvidosas regras de que por fim vêm a zombar escritores nossos que nada ficam a dever aos melhores portugueses, mais avisados andariam os gramáticos, se se

-
- 1 [Nota do editor] Este artigo foi publicado originalmente em *Revista Brasileira*, t. I, n. 1-6, p. 301-311, 1895. Procedeu-se à atualização da ortografia e da pontuação para facilitar a leitura, respeitadas as preferências lexicais e gramaticais do autor.
 - 2 [Nota do editor] Archibald Henry Sayce (1845-1933), filólogo britânico, orientalista, professor da Universidade de Oxford. O extrato da epígrafe foi retirado de SAYCE, A. H. **Introduction to the science of language**. London: C. Kegan Paul & Co., v. II, 1880, p. 334, 1880.

contentassem com assinalar o fato da divergência como um dos traços que distinguem o falar brasileiro do falar lusitano.

Não sei como possam ser intransigentes, quando o fenômeno ainda está tão mal estudado, que os preceitos existentes se referem apenas alguns casos isolados. O mais interessante é que se é errôneo o nosso modo de empregar o pronome, mais errôneo ainda são várias das regras que se criaram para salvar o purismo. Filhas da fantasia ou de observação pouco escrupulosa fazem-nos encontrar na linguagem escrita do Brasil não só faltas contra aquele purismo estacionário mas até erros... de acordo com milhares de exemplos de clássicos portugueses. É um paradoxo: mas nas páginas seguintes verá o leitor que não há exagero na minha asserção.

Antes de entrar na análise do assunto, cumpre-me declarar que a questão da colocação dos pronomes foi também estudada pelo sempre chorado Batista Caetano³, pelo Dr. Paranhos da Silva⁴, pelo Sr. João Ribeiro⁵ e outros, em cujos trabalhos se nota mais largueza de vistas do que nos escritos dos gramáticos puristas⁶.

I

Há alguns anos, conversava eu com alguns dos nossos mais distintos professores sobre questões de ensino; tratávamos, se bem me lembro, dos

3 [Nota do editor] Batista Caetano de Almeida Nogueira (1826-1882), filólogo, poeta, jornalista e professor brasileiro, natural do Estado de Minas Gerais.

4 [Nota do editor] José Jorge Paranhos da Silva (1839-1895), filólogo, sociólogo e jurista brasileiro, natural do Rio de Janeiro.

5 (Nota do editor) João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), jornalista, filólogo, historiador e professor brasileiro, natural do Estado de Sergipe.

6 O Dr. Paranhos da Silva entende que não devemos usar, na escrita, de linguagem diferente da que *todos* falamos no Brasil: “de acordo com Whitney, diz elle, conformemo-nos com o gênio do nosso idioma, isto é, *a resultante das preferências da sociedade brasileira*”. O Sr. João Ribeiro, numa tese de concurso apresentada em 1886, observa: “Muita gente notará talvez como escandaloso o pouco caso em que tenho a conhecidíssima questão do purismo na colocação dos pronomes, na linguagem do Brasil”.

métodos mais racionais para o estudo das línguas. Eis que, de repente, um dos colegas acode com a esta observação: “Sabem? Descobri um erro de colocação de pronome em Antônio Vieira. Num dos seus sermões encontra-se a seguinte cincada: “nós lavamo-nos desta desgraça.”

Não pude atinar com o erro, porque (confesso-o francamente) desconhecia naquela época a sutil regra que ainda hoje figura em alguns compêndios. Pedi explicações. O meu colega respondeu: “Pois não sabe que o pronome se coloca antes do verbo quando vier claro o sujeito pronominal? De mais a mais, li há dias que, em se tratando de verbo pronominal com o sujeito claro, a próclise *sempre* ocorre *em todos os escritores célebres*”.

Eu, que até então julgava indiferente a colocação do pronome complemento, estando claro o pronome sujeito, agradei a lição e disse de mim para mim: sempre quero ver se também sou forte em descobrir...*cincadas*. Daquela data em diante sempre que lia um livro de bom escritor português, não me escapava um exemplo de ênclise que não marcasse. Com grande espanto meu, consegui reunir até hoje uma coleção tão notável, que o diretor da *Revista Brasileira* se recusa a publicá-la toda, ponderando que o não permitem os escassos limites do fascículo. Consente apenas que gema o prelo para a publicidade dos exemplos seguintes tanto de autores antigos como de modernos:

Eu ponho-me a pagar (G. Vicente, *Lusitania*); *Eu rio-me daquilo* (G. Vicente, *Os físicos*); *Vós tendes-me em dois ceitis* (G. Vicente, *Quem tem farelos...*); *Eu também...faço-me com ele um Hércules* (Antônio Ferreira, *Bristo*); *Eu conheço-a de menina* (Antônio Ferreira, *ib.*); *Eu vejo-me noite e dia aqui fechada* (*Romanceiro Geral*); *Eles chamam-me... marinelo* (Antonio Ferreira, *Bristo*); *Ele solicita-nos com sua graça* (Bernardes, *Luz e Calor*); *Vós... ensinai-me a viver* (D. Francisco M. de Melo, *Sonetos*); *Eles crucificaram-no, nós adoramo-lo* (Vieira, *Sermões*); *Vós tende-la por trabalhosa...Vós tende-la por cansada* (Vieira, *ib.*); *Mas nós lavamo-nos desta desgraça* (Vieira, *ib.*); *Elas foram-se pôr na cabeça* (Vieira, *ib.*); *Eu encaminhei-me sozinho para o Calpe* (Herculano, *Eurico*); *Porque eu voltava-me para o céu* (Herculano, *ib.*); *Eu amava-te muito* (Herculano, *ib.*); *Eu precipitei-me nele* (Herculano,

ib.); *Eu despenhei-me* (Herculano, *ib.*); *Nós habituamo-nos a tê-la em conta de segunda mãe* (Herculano, *Monge de Cister*); *Eu encostei-me no pé do lar* (Herculano, *ib.*); *Vós...andais-me comido de pecados* (Herculano, *ib.*); *Tu vai-te com Alá* (Herculano, *ib.*); *Eu esquecer-me-ia de tudo* (Herculano, *ib.*); *Vós esquecestes-vos disso* (Herculano, *Lendas e Narrativas*) *Ele e eu rimo-nos da simplicidade dos remendões* (Rebello da Silva, *Mocidade de D. João V*); *Vossa paternidade e eu enganamo-nos um com o outro* (R. da Silva, *ib.*); *Eu deito-me a perder com este parasita* (R. da Silva, *ib.*); *Eu inclino-me a crê-lo* (C. Castelo Branco, *Boêmia do Espírito*); *Eu...volto-me para o verdugo* (C. Castelo Branco, *ib.*); *Nós acercamo-nos de José de Ramata* (Eça de Queiroz, *Relíquia*); *Ela ergueu-se de um salto* (Eça de Queiroz, *Crime do Padre Amaro*).

Isto dispensa comentários, tanto mais quanto a célebre regra foi inserida apenas de quatro ou cinco exemplos respingados aqui e acolá! Mas não falemos em semelhante assunto; que essas cócegas na pituitária dos dogmáticos fazem espirrar e então podem nos apresentar, por capricho, uma lista enorme de casos de próclise, a qual, quando muito, provará exatamente o nosso argumento, isto é, pode-se empregar um e outro modo. O leitor sensato, que até agora tem colocado indiferentemente o pronome, continue a proceder assim e não se incomode com as nossas de *gramatiquices*. Consulte o seu ouvido; se errar, errará com Herculano, Vieira, Castelo Branco etc. etc. Deus o livre de errar com os gramáticos puristas!

II

Achando se antes do verbo um advérbio ou locução adverbial, afirmam alguns não sei se diga ditadores que só é admissível a próclise. Já em 1871, o célebre José Feliciano de Castilho⁷ perdeu o seu latim e o seu robusto fôlego a enumerar-nos os advérbios que, na sua opinião, exigiam semelhante colocação

7 [Nota do editor] José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1810-1879), escritor, jornalista e advogado português.

do pronome. Castilho discutia com os defensores de José de Alencar⁸, e infelizmente nas nossas lutas literárias e científicas dá-se às vezes o mesmo que nas lutas civis: em tempo de guerra mentira como terra. O preceito de Castilho não era a expressão da verdade e não devia ser generalizado⁹, enquanto se não provasse a sua exatidão para os casos particulares a que o polemista aludia. Não é a categoria da palavra que determina esta ou aquela colocação de pronome, mas sim o modo de pronunciar a frase. A prova é que com o mesmo advérbio se encontra ora a próclise, ora a ênclise.

Ainda mais, não é preciso empregar grande esforço para encontrar no português corrente numerosíssimos exemplos contra a imaginária regra. Apelemos para o seguinte: *D'uma janela do aposento descortinava-se a baía do Tejo* (Herculano, *Monge de Cister*); *Por fim veio-me uma boa ideia* (Herculano, *ib.*); *Ao cair das trevas guiaram-me para o aposento onde devia passar a noite* (Herculano, *ib.*); *Vasco, prosseguiu Fr. Lourenço, voltando-se para o seu companheiro...Depois encaminhou-se para a porta da alcova e disse: Irmã!* (Herculano, *ib.*); *Neste momento ouviu-se um suspiro que partia da alcova* (Herculano, *ib.*); *Agora pedimos-lhes¹⁰ cortesmente* (Herculano, *ib.*); *Então enganaram-me* (Herculano, *ib.*); *Então pareceu-me ouvir muito ao longe um choro sentido* (Herculano, *Eurico*); *Cá diz-se que é melhor sermos nós vassallos da coroa... lá faz-se valer o perigo, o sacrificio a que nos expomos* (Rebelo da Silva, *Mocidade de D. João V*); *Lá dizia-se que a criadora do mundo havia sido uma enorme e desmedida vaca* (C. Castelo Branco, *Boémia do Espírito*).

8 (Nota do editor] José Martiniano de Alencar (1829-1877), escritor e político brasileiro. Alencar foi duramente criticado por Castilho devido à colocação dos pronomes e a outros fatos gramaticais típicos do português brasileiro que o escritor português considerava desabonadores do bom vernáculo.

9 Essa generalização aparece englobadamente numa regra da *Gramática portuguesa* do Dr. Alfredo Gomes. Diz o autor que o pronome pessoal complemento coloca se antes do verbo “depois das palavras ou expressões condicionais dubitativas e circunstanciais de modo, tempo, quantidade e lugar”. É uma regra longa, confusa e errônea.

10 (Nota do editor] No original está “pedimo-lhes” por erro óbvio.

Bem se vê que é de todo impossível estabelecer regras exatas para colocação dos pronomes pessoais complementos, enquanto permanecer a questão no terreno em que até agora tem sido estudada. É evidente que não basta o fato de se achar a palavra A ou B antes do verbo para produzir a anteposição ou a posposição do pronome.

Deve entrar em linha de conta um outro fator muito importante. Para se obter a solução do problema é indispensável fazer o que até hoje não se fez: indagar quais as condições em que a mesma palavra A ou B se apresenta acompanhada do verbo com o pronome enclítico e quais as condições em que ela aparece seguida do verbo com o pronome proclítico. Ou melhor ainda: examinemos antes de tudo se há ou não uma construção normal e, no caso afirmativo, qual o fator que determina a construção acidental. Se conseguirmos possuir esses dados, teremos também a chave para a investigação da causa pela qual tanto o Português letrado como o homem do povo, que não aprendeu a ler e escrever, empregam, sem saber por quê, o pronome do mesmo modo, ao passo que nós os Brasileiros usamos o pronome diversamente.

III

Se tomarmos como critério o falar lusitano, poderemos aceitar um dos modos de colocar os pronomes *me*, *te*, *se*, *lhe*, *o*, *a*, etc., como construção normal?

Os fatos nos autorizam a opinar pela afirmativa. Realmente, se considerarmos que o complemento por via de regra se coloca depois do verbo, os mencionados pronomes, que nada mais são do que complementos, também devem vir depois do verbo. Logo, do ponto de vista teórico, os pronomes *me*, *te*, *se*, etc., quando pospostos, isto é, quando enclíticos, acham-se na ordem direta ou normal.

Se consultarmos a prática, encontraremos a confirmação desse princípio; tanto assim que naquelas frases simples em que o verbo não é precedido de palavra alguma que possa influir sobre a colocação do pronome encontramos invariavelmente a ênclise. Basta considerarmos o caso mais

simples de todos: quando a oração começa pelo verbo. Aí tanto o literato português como o lusitano mais inculto empregam, sem exceção, o pronome posposto. Ambos dizem igualmente: *dá-me, conhece-me, zanguei-me*, etc. e não: *me dá, me conhece*, etc. Podemos, portanto, estabelecer a seguinte regra: os pronomes pessoais complementos são normalmente enclíticos, isto é, pospõem-se ao verbo e a eles se encostam.

Se a ênclise representa a construção normal, é claro que a próclise significa construção accidental, deslocação do pronome devida a causas cujo estudo nos importa conhecer. Mas quando é que ocorre essa deslocação? Para estudar o fenômeno convenientemente torna-se necessário proceder com método, e não é colecionando sem ordem exemplos de autores de épocas diversas que havemos de chegar ao resultado; porque a língua não se conserva a mesma em todos os tempos. O mais acertado será começar a investigação por uma fase conhecida, isto é, a linguagem hodierna: que, se o fenômeno for devido à pronúncia, mais facilmente se observará no idioma vivo de hoje do que nas obras de autores dos séculos idos, nas quais a linguagem talvez não esteja isenta de afetação.

Para que não influam em nosso espírito os preconceitos gramaticais, tomemos para ponto de partida das nossas operações um dos casos de que menos se ocupam os compêndios, a saber: o infinito precedido de preposição. Que a deslocação aí é fato notável, verifica se pelo quadro que formei, tomando umas cem páginas de cada um dos três escritores A. Herculano, Rebelo da Silva e Camilo Castelo Branco e apontando todos os casos que se me deparavam. Para afastar outras causas perturbadoras limitei a observação aos exemplos de infinito simples (presente) e, relativamente à preposição *de*, excluí os casos em que ela dependia do verbo *haver*. Também não se acham contemplados nesta estatística os exemplos de infinito precedido da preposição *a* por motivos que mais adiante serão explicados.

		Casos de deslocação (próclise)	Casos de colocação normal (ênclise)
PARA	Rebelo	26	-
	Herculano	20	1
	Camilo	18	1
DE	Rebelo	29	1
	Herculano	12	6
	Camilo	17	4
ANTES DE	Rebelo	2	-
	Herculano	1	-
	Camilo	-	1
DEPOIS DE	Rebelo	1	-
	Herculano	1	-
	Camilo	-	1
EM VEZ DE	Rebelo	1	-
	Herculano	3	-
	Camilo	2	-
EM	Rebelo	2	-
	Herculano	-	2
	Camilo	2	-
POR	Rebelo	-	-
	Herculano	-	2
	Camilo	1	1
SEM	Rebelo	10	-
	Herculano	2	-
	Camilo	2	-
ATÉ	Rebelo	-	-
	Herculano	1	-
	Camilo	1	1
Total		154	21

O que quer dizer que, dos 175 exemplos encontrados, os casos de deslocação representam a grande maioria de 88 por cento.

Antes de aventurar qualquer conclusão, pareceu-me razoável estudar determinados exemplos da minoria. Não tardei a reconhecer que aqueles 12 por cento de casos em que se mantinha a colocação normal eram devidos a princípios de eufonia. Assim é que em Herculano lemos: *para meter me às vagas, de segurar-se com ambas as mãos*; frases sem dúvida mais agradáveis de ouvir do que se começassem deste modo: *para me meter, de se segurar*. É sabido que são mais harmoniosos os períodos que acabam por uma sílaba átona do que os terminados por sílaba acentuada; e isto explica-nos o não haver deslocação de pronome complemento nos seguintes trechos da belíssima linguagem do Eurico: *Fiamo-nos em ti, porque não precisavas de trair-nos. Estávamos nas mãos dos soldados de Pelágio, e foi a um aceno teu que eles cessaram de perseguir-nos*.

A eufonia deu também origem à aparente exceção que observamos no infinito precedido da preposição *a*. O concurso dessa preposição com as formas pronominais *o, a, os, as* produz uma linguagem confusa e intolerável ao ouvido, como nestes exemplos: *disposto a a comprar; inclinado a o vender*, etc. A ênclise, a princípio preferida, acabou por fixar-se nos casos em que ocorriam essas formas pronominais. A analogia completou a obra; e a ênclise veio a generalizar-se para todos os casos em que vinha a preposição *a* com infinito e qualquer pronome pessoal complemento. A linguagem literária de Portugal confirma plenamente esta explicação. Ao passo que nas obras seiscentistas ainda são frequentes os exemplos de deslocação com a preposição *a*, nos escritores modernos só mui esporadicamente se encontrará semelhante construção. O que aí se observa constantemente são frases assim: *a fastigar-me, a enfiá-las, a falar-lhe, a causar-me*, etc.

IV

Todo o mundo sabe o que é uma lei física. Em virtude da lei da gravidade, por exemplo, os corpos tendem a cair para o centro da terra; e

quando um objeto, como o balão, a pena, sobe na atmosfera, em vez de descer, ninguém diz que esse objeto constitui uma exceção da lei da gravidade.

O balão cairia exatamente como um pedaço de chumbo se não interferissem outras causas. Se aplicarmos este raciocínio ao que acima observamos relativamente à colocação do pronome junto ao infinito com preposição, seremos levados a acreditar que existe alguma lei em virtude da qual o pronome tende a deslocar-se do seu lugar de complemento; tanto mais quanto as exceções são apenas aparentes e se explicam perfeitamente pela interferência de outras causas, como o caso do balão.

Qual será essa lei? Deve ser de ordem fonética, por isso que o Português analfabeto desloca o pronome sensivelmente nos mesmos casos que o Português letrado, o qual por sua vez não consegue dar-nos com exatidão a regra gramatical. Para um e outro é uma questão de ouvido, como se costuma dizer. Indaguemos, pois, qual a particularidade na pronúncia de uma preposição acompanhada de infinito. A primeira cousa que se observa é o pronunciarem-se ligadas as duas palavras. Não se pode fazer aí essa ligeira pausa que se faz às vezes entre outras palavras. Será a deslocação devida a semelhante fenómeno? Se assim for, ela deve aparecer regularmente também nos outros casos em que o verbo é precedido de qualquer palavra que se pronuncie ligada a ele. Vejamos:

Entre o pronome relativo (bem como o pronome interrogativo) e o verbo o Português não faz pausa. Aí emprega também o pronome deslocado. Depois de negação que modifique imediatamente o verbo seguinte, há pronúncia ligada. Coincide este fato igualmente com a deslocação do pronome para antes do verbo. O mesmo se observa em geral com as conjunções subordinativas. Depois de advérbio ou locução adverbial ora faz-se pausa, ora há pronúncia ligada; também aí se observa ora pronome enclítico no seu lugar normal, ora deslocado. A pausa é evidente nos exemplos anteriormente citados para refutação da regra ampliada de Castilho; bastar lembrar os seguintes: *então, pareceu-me ouvir muito ao longe um choro sentido; Cá diz-se que é melhor sermos nós vassallos da coroa... lá faz-se valer o perigo,*

o sacrifício a que nos expomos. Entretanto, em exemplos como: *já se vê, cá me tens*, o advérbio pronuncia-se ligado. Entre o auxiliar *ter* e o particípio passado não se faz pausa, e o pronome, que normalmente deveria vir depois do particípio, desloca-se para antes dele, tornando-se enclítico do auxiliar, e até para antes do auxiliar se este por sua vez for precedido de palavra que a ele se ligue na pronúncia.

Nas formas perifrásticas formadas pelos verbos *ir, vir, estar*, seguidos de gerúndio, onde há pronúncia ligada, observa-se também o pronome complemento entre os dois verbos e não depois do gerúndio: *vai-se...confundindo* (Herc. *Eur.*); *vai-se enfileirando* (Herc. *Monge*); *ia-me esquecendo* (Herc. *Ib.*); *o sol ia-se pondo* (Herc. *Ib.*); ou então para antes do auxiliar, quando este, por seu turno, ligar-se à palavra anterior: *classe média que se ia organizando* (Herc. *Monge*).

Quando antes do verbo se acha um sujeito substantivo, faz-se uma ligeira pausa antes do verbo, conservando-se o pronome enclítico no seu lugar normal, como neste caso: *a misericórdia de Deus valeu-me sempre* (Rebello da Silva). Por analogia, emprega-se a mesma construção quando o sujeito é pronome pessoal ou demonstrativo: *porque eu voltava-me para o céu* (Herculano); *isto passava-se um dia antes* (Rebello da Silva). Quando, porém, o sujeito substantivo, pronome pessoal ou demonstrativo, é enfático, pronuncia-se o verbo ligado a ele, e dá-se a deslocação do pronome, como se vê naquele belo exemplo de Herculano: *UMA FEBRE VIOLENTA o alimentava*, com que se pode confrontar a frase com sujeito comum que vem logo em seguida: *este fatal alimento faltou-lhe por fim e expirou*. Como exemplo de pronome servindo de sujeito enfático, e portanto com pronúncia ligada, podemos citar este do mesmo autor: *há entre nós um abismo*: TU o abriste.

Ora, esses fatos todos autorizam-nos a aceitar efetivamente a deslocação do pronome com uma lei fonética, que se pode formular nos seguintes termos: os pronomes pessoais complementos *me, te, se, lhe, o, a*, etc. deslocam-se para antes do verbo quando este é precedido de qualquer palavra que não admite pausa depois de si.

Só em virtude dessa lei fonética e do princípio geral da colocação do complemento é que todos os portugueses colocam semelhantemente os pronomes. É essa a célebre questão de ouvido que o analfabeto lusitano não sabe explicar. É evidente que o fato de pertencer uma palavra a essa ou a aquela categoria não podia determinar essa ou aquela construção. As categorias gramaticais são cousas em que entra muita convenção e de todo ignoradas daquele que não possui algum estudo. Além disso, esse processo de estabelecer preceitos obrigou, como já provei anteriormente, os gramáticos a fazer regras fantásticas bem verdadeira contradição com os fatos, mesmo tomando por critério os escritores que passam por clássicos. Ainda mais, os preceitos, além de errôneos, são incompletos, porque só poderiam servir para alguns casos. Em suma, as regras dos compêndios dão-nos informações em parte fantásticas, em parte deficientes ou vagas, e, no entanto, pretendem passar por dogmas.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ADRIANA LEITÃO MARTINS é doutora em Linguística (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua como professora associada do Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras. Atualmente, é chefe do Departamento de Linguística e Filologia e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da mesma universidade. Tem experiência na área de sintaxe, com ênfase no conhecimento linguístico de sujeitos com patologias linguísticas, de crianças adquirindo linguagem e de indivíduos adquirindo L2.

ALUIZA ALVES DE ARAÚJO é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Associada O do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É coordenadora do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará – LAPESCE/UECE.

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS possui licenciatura e mestrado profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela mesma universidade, professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (SEDUC) e supervisora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Araguaína (SEMED).

CARLOS GUSTAVO CAMILLO PEREIRA é licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida, Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português e em Língua Latina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, é Mestre em

Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Adicionalmente, é Doutorando em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por fim, seus interesses de pesquisa consistem nos seguintes tópicos: Morfologia do Português e suas interfaces, Linguística Cognitiva, Gramática de Construções Baseada no Uso e Análise do Discurso.

DAVID NOVAES CIDADE possui Licenciatura em Letras (Português/Alemão) pela UFRJ e colaborou no Projeto Cláusulas Hipotáticas: Interface Sintaxe e Prosódia (2016-2018) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Violeta Rodrigues.

EDUARDO PARÉ GLÜCK é doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição.

ELISA BATTISTI é professora Associada do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Coordena a equipe de pesquisadores do LínguaPOA, acervo de entrevistas sociolinguísticas do Instituto de Letras da UFRGS. Tem experiência nas áreas de Fonologia e Sociolinguística, com pesquisas sobre fonologia do português brasileiro, variação e mudança fonético-fonológica. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

GABRIELA ABREU é graduanda em letras português-inglês da universidade federal do rio de janeiro. atua como pesquisadora no grupo de pesquisa biologia da linguagem (Bioling - UFRJ), vinculada ao projeto de pesquisa "a representação e a realização linguística de tempo e aspecto", onde desenvolve pesquisas sobre o aspecto no português do Brasil desde 2018. Possui experiência na área de Letras em estudos linguísticos e de literatura brasileira.

HUGO LENES MENEZES é doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP, com pós-doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP e Aperfeiçoamento pelo Centre d'Approches

Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) de Vichy – França. Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras do IFPI.

ILANA DA SILVA REBELLO é doutora (2009) em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora Associada 40h DE, de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense. Está vinculada à linha de pesquisa Teorias do texto, do Discurso e da Tradução do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Projeto de Iniciação à Docência, vinculado ao Instituto de Letras/UFF e é coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa UFF (Quadriênio 2019-2022). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: semiolinguística, mídia, leitura, interpretação e escrita.

JANAINA FERNANDA DE OLIVEIRA LOPES é mestra em Estudos de Linguagem (2020) pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Leitura e Produção de Textos (2018) e graduada em Letras - Português/Literaturas (2017) pela mesma Universidade.

JOCIELI APARECIDA DE OLIVEIRA PARDINHO é mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, Bolsa Capes. Professora da Educação Básica do Município de Ubitatã, Paraná.

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), mestre e graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é professor adjunto I da UFPI, diretor Pro Tempore do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos; professor formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI), onde é coordenador de estágios do Curso de Letras/Inglês; e professor dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da UFPI, e em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

LEONARDO FERREIRA KALTER é professor associado da Universidade Federal Fluminense na área de Língua e Literatura Latinas, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Membro do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico - LABPEC/UFF e do GT de Historiografia da Linguística Brasileira da ANPOLL. É líder do grupo de pesquisa: Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/UFF). Realizou estágio pós-doutoral, na área de Letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2013). Atua nos seguintes temas: Historiografia Linguística no Brasil (Linguística Missionária e Gramaticografia) e Ecolinguística (Análise do Discurso Ecológica).

LEOSMAR APARECIDO DA SILVA é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 2018, concluiu pós-doutorado na Universidade Federal do Ceará, sob a supervisão de Márcia Teixeira Nogueira e com o apoio da Capes. É professor de Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisas na área de descrição do português, linguística cognitiva e ensino de língua portuguesa em perspectiva cognitivo-funcional.

LIVIA OUSHIRO é professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNICAMP e coordenadora do Laboratório Variação, Identidade, Estilo e Mudança (VARIEM). Sua pesquisa recente trata das relações entre variação e identidades sociais no estado de São Paulo, incluindo análises sobre coesão dialetal, percepção sociolinguística e contato entre dialetos. Interessa-se também pelo desenvolvimento e pela divulgação de novos métodos em Sociolinguística.

MAIARA DA SILVA LEMOS é doutoranda em Estudos Linguísticos (UEFS) e Integrante do Projeto de Pesquisa CE – DOHS - Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão.

MARCELO MÓDOLO é doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP (2004). Concluiu pós-doutorado (2006) em linguística histórica e semântica cognitiva pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor de Filologia e Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2. Tem experiência na área de linguística e filologia, atuando principalmente nos seguintes temas: morfossintaxe do português de uma perspectiva cognitivo-funcionalista, filologia (crítica textual) de manuscritos modernos e divulgação científica.

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Bolsa Capes. Estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza.

MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, em Araraquara-SP. Atualmente, dedica-se, como professora titular voluntária, a atividades de ensino, pesquisa e orientação na Pós-Graduação em Linguística (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Ceará. É líder do Grupo de Estudos em Funcionalismo (UFC/CNPq).

MARIA DE FÁTIMA NUNES MADEIRA é graduada em Letras com licenciatura em Inglês e Português (1984). Mestranda no Programa de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Seus estudos estão relacionados à Filologia, Paleografia e História da Língua Portuguesa.

MARIANA FAGUNDES DE OLIVEIRA LACERDA é doutora em Linguística (UFBA – 2009), com estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa

(CAPES). Pós-doutora em Linguística de Corpus (UNEB – 2019). Professora Titular na Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa e do projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB). Membro do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro e da Comissão Científica Internacional do Projeto Pombalia – Pombal Global.

MARINETE RODRIGUES DA SILVA é professora da Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras. Tem graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Acre (2011), mestrado em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2013) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto (2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: sociolinguística e gramática funcional.

MIRELLA DE OLIVEIRA FREITAS é licenciada em Letras e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), doutora em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desenvolve estudos que focalizam as práticas de letramentos em contextos situados de ensino-aprendizagem de língua materna, visando à ressignificação de escolhas didático-metodológicas para o desenvolvimento de competências leitora e escritora mais imbuídas de criticidade e autonomia.

NAYANA PIRES DA SILVA RODRIGUES é mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019) e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa na área da “Gramática na Teoria Gerativa”, sob a orientação da professora doutora Adriana Leitão Martins. Tem experiência na área de audiologia, realizando exames de audiologia clínica, Processamento Auditivo Central (PAC), terapia de treinamento auditivo e terapia de voz clínica.

RAFAELLA SALVINNI é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL da Universidade Estadual do Oeste Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Professora da Rede Privada e Estadual de Ensino do Paraná.

RAPHAEL MENDES é graduando em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq por dois anos (2018-2020) na área de Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, orientado pela Prof.^a Dr.^a Vanise Medeiros.

ROSSANA RAMOS HENZ é mestre e doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) nos *campi* de Garanhuns e Mata Norte da Universidade de Pernambuco (UPE) e professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

SABRINA VIER é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e coordenadora do Curso de Letras - Português - Licenciatura EaD da mesma instituição.

THYAGO JOSÉ DA CRUZ é professor adjunto na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Letras pela UFMS. Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS. Doutor em Letras pela UFMS.

VANISE MEDEIROS é professora associada da UFF, com pós-doutorado pela Sorbonne Nouvelle Paris III. Bolsista do CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Coordenadora do Grupo Arquivos de Língua (GAL) e uma das coordenadoras do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) da UFF. Tem experiência na área de Letras, atuando em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

VINICIUS DA SILVA VIEIRA é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE).

VIOLETA RODRIGUES é doutora em Letras Vernáculas (2001) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais sob supervisão da Professora Doutora Maria Beatriz Nascimento Decat. Atualmente, é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando nos cursos de Graduação da Faculdade de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas.

WAGNER RODRIGUES SILVA é licenciado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui estágio de pós-doutorado na The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e na Aswan University (Egito). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D, membro do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística – CA-LL/CNPq (2021-2024) e do grupo de trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (FELA/ANPOLL), docente no *Campus* de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando na Licenciatura em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado). Coordena o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Possui publicações que tematizam educação científica, práticas de ensino de línguas e de formação de professores, conteúdos de interesse em pesquisas desenvolvidas e orientadas na Linguística Aplicada.

ZENAIDE DE OLIVEIRA NOVAIS CARNEIRO é doutora em Linguística (2005) e pós-doutora em Linguística de *Corpus* (2010) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora plena da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde coordena o projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB). Integra a equipe de pesquisadores do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro e a Comissão Científica Internacional do Projeto Pombalia – Pombal Global.

