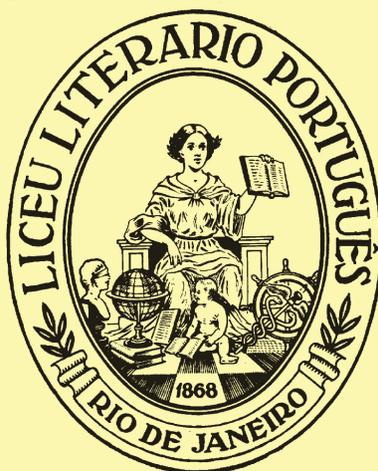


# CONFLUÊNCIA

REVISTA  
DO  
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Per multiplum ad unum*



N.º 47 – 2.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro

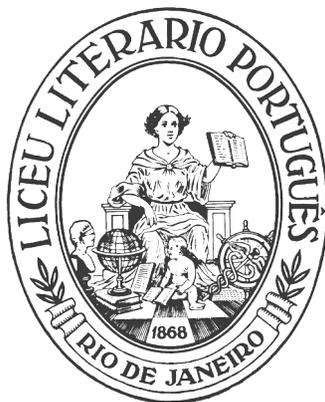
# CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

*Per multiplum ad unum*

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

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



N.º 47 – 2.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro

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

**CORPO DIRETIVO 2013/2014**

**DIRETORIA**

Presidente:	Francisco Gomes da Costa
Vice-presidente:	Henrique Loureiro Monteiro
1.º Secretário:	Francisco José Magalhães Ferreira
2.º Secretário:	Armênio Santiago Cardoso
1.º Tesoureiro:	Joaquim Manuel Esparteiro Lopes da Costa
2.º Tesoureiro:	Jorge Manuel Mendes Reis Costa
1.º Procurador:	Carlos Eurico Soares Félix
2.º Procurador:	Manuel José Vieira
Diretor Bibliotecário:	Maximiano de Carvalho e Silva
Diretor Cultural:	Horácio França Rolim de Freitas
Diretor Escolar:	Evanildo Cavalcante Bechara
Diretor de Divulgação:	João Manuel Marcos Rodrigues Reino

**CONSELHO DELIBERATIVO**

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

**CONSELHO FISCAL**

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

**CONSELHO CONSULTIVO**

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

**CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS**

Diretor: António Gomes da Costa

**DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO**

Acadêmica Rachel de Queiroz (*in memoriam*)

**DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Prof. Evanildo Bechara

**DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA**

Prof. Arno Wehling

**SUPERINTENDENTE**

Albino Melo da Costa

# CONFLUÊNCIA

REVISTA  
DO  
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

## CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

## CONSELHO EDITORIAL

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

## Diagramação

Quadratto Comunicação e Design  
Rossana Henriques  
[www.quadratto.com.br](http://www.quadratto.com.br)

Pede-se permuta

Pídese canje

On demande l'échange

Sí 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](mailto:liceu@liceuliterario.org.br) – Internet: [www.liceuliterario.org.br](http://www.liceuliterario.org.br)

A matéria da colaboração assinada é da responsabilidade dos autores.



# Sumário

Apresentação. Homenagem Horácio França Rolim de Freitas.....	9
A prefixação na tradição gramatical portuguesa .....	13
GRAÇA RIO-TORTO	
Caminhando com os fundamentos da gramática gerativa.....	40
ANIELA IMPROTA FRANÇA	
ALERIA LAGE	
A emergência da gramática do português brasileiro em Goiás.....	68
ROZANA REIGOTA NAVES	
HUMBERTO BORGES	
<i>Línguas brasílicas: poder e identidade linguísticas no Brasil do século XVI</i> (um estudo de história social da linguagem).....	103
MAURÍCIO SILVA	
A construção resultativa verdadeira em português brasileiro. ....	120
CÂNDIDO SAMUEL FONSECA DE OLIVEIRA	
MARCELLO MARCELINO	
Marcas de uso temporais em um dicionário dialetológico.....	139
CAROLINA DO SOCORRO ANTUNES SANTOS	
Inadequação vocabular em redações escolares brasileiras.....	157
MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE	
A relação entre os nomes e as coisas: reflexões gregas e saussurianas.....	172
DENILSON PEREIRA DE MATOS	
AMANDA DE SOUZA BRITO	

As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral .....	205
GUSTAVO XIMENES CUNHA	
Leonard Bloomfield e o ensino de leitura .....	239
MARIA DE LOURDES RODRIGUES DA FONSECA PASSOS	
DJENANE BRASIL DA CONCEIÇÃO	
A produção escrita no ensino fundamental: o quê, como e para quem se escreve? .....	261
VANESSA ARLÉSIA DE SOUZA FERRETTI-SOARES	
EDERSON LUÍS SILVEIRA	
VANESSA WENDHAUSEN LIMA	
As origens das orações correlativas em português .....	285
WANDERCY DE CARVALHO	
Resenha .....	309
CAVALIERE, Ricardo. <i>A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros</i> . Rio de Janeiro: Lexikon, 2014. Orelha assinada por Evanildo Bechara. 176pp. R\$36,00	
MARIA CARLOTA ROSA	
Colaboradores deste número .....	316

# HORÁCIO FRANÇA ROLIM DE FREITAS



(1931-2014)



## APRESENTAÇÃO

O presente número de *Confluência* presta homenagem a Horácio França Rolim de Freitas, um dos mais qualificados filólogos brasileiros das últimas gerações, falecido em 1 de novembro de 2014. Dono de um rigoroso pendor para a pesquisa acurada do fato linguístico, sobretudo no campo da Morfologia, a que emprestou com mais assiduidade as atenções, Horácio pautou sua trajetória profissional tanto como emérito pesquisador, quanto como professor querido, merecidamente elogiado pela seriedade e empenho com que se dedicava à arte do magistério.

A retidão de princípios que traçou o caráter de Horácio manifestava-se em certo viés positivista, que se expressava na comprovação exaustiva das teses linguísticas que defendia, sobretudo no campo árido da investigação etimológica. Entretanto, por trás das cortinas cerradas que o rigor científico que lhe impunha, residia uma alma afável e cordata, de um homem sempre zeloso de seu mister, pronto a unir esforços nas tarefas do cotidiano.

Horácio Rolim de Freitas compunha o Conselho Editorial de *Confluência*. Sua relação com o Liceu Literário Português era a de um colaborador dedicado, que durante décadas esteve presente nas principais atividades culturais e educacionais desenvolvidas pelo Instituto de Língua Portuguesa. Até retirar-se, em face de um lamentável acidente que o privou de continuar cumprindo as atividades profissionais regulares, Horácio exerceu o cargo de coordenador do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, além de nele haver atuado como professor de Morfologia Portuguesa.

Entre os textos de sua qualificada bibliografia, destaca-se o volume *Princípios de morfologia* (5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007[1979]), obra fundamental para os que desejam iniciar-se na seara dos estudos da morfologia sincrônica sob os princípios do estruturalismo, a qual, nas palavras de Sílvio Elia, “cumpre exemplarmente sua finalidade” (veja resenha no número 2 de *Confluência*). Discípulo do inesquecível filólogo Olmar Guterres da Silveira, coube a Horácio oferecer ao público interessado um estudo definitivo de sua bibliografia no livro *A obra de Olmar Guterres da Silveira* (Rio de Janeiro:

Metáfora Editora Ltda., 1996). Ainda da lavra de Horácio Rolim de Freitas são vários artigos publicados em *Confluência*, tais como *Um problema de semântica* (n. 9), *Etimologias numa visão culturalista de Serafim da Silva Neto* (n. 14), *Crônicas de Machado de Assis ou crônicas machadianas? – Aspectos lingüísticos do problema* (n. 16), *Dicionários e etimologias* (n. 24), *Em defesa de Mattoso Camara* (n. 25-26), entre tantos outros.

Membro da Academia de Filologia, onde ocupou a cadeira n.º 24, cujo patrono é Teodoro Fernandes Sampaio, e professor aposentado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nosso homenageado deixa uma trajetória exitosa em vários estabelecimentos de ensino médio e superior, a par de um sem-número de atividades em instituições de pesquisa e ensino. Sua presença entre os familiares e amigos ultrapassa a finitude do tempo em que viveu fisicamente, para perpetuar-se indelével na memória dos que tiveram o privilégio de seu convívio.

Como remate afetivo desta lembrança, reproduzimos, a seguir, um texto escrito por sua esposa Marlene Coelho Rolim de Freitas, lido por ocasião da homenagem que a Academia Brasileira de Filologia prestou ao grande linguista brasileiro.

Ricardo Cavaliere

*Meu esposo adorado,*

*Há tempo de semear e há tempo de colher. Há tempo de trabalhar e há tempo de descansar.*

*Compreendo muito intensamente a sua tristeza ao ouvir a professora da novela agradecer a homenagem recebida dos alunos. Isso fez com que você relembresse as aulas que já não dá mais, a saudade dos alunos, a saudade dos belos momentos vividos em meio a eles que tanto o amaram e que – tenho certeza – ainda o amam e admiram, estejam onde estiverem. Porque você é um ser admirável, elogiado por todos, aclamado, diria mesmo endeusado por todos que com você convivem ou conviveram um dia. Diria que você é uma unanimidade. Todos o admiram, todos o respeitam e alguns até o invejam pela sua felicidade e pelo seu caráter, por sua dignidade.*

*Tudo o que foi plantado está-se espalhando através daqueles professores de hoje que um dia já passaram pelas salas de aula onde havia um Professor Horácio, um amigo bom e compreensivo, correto e exigente, mas sobretudo humano. Estudioso e cumpridor de seus deveres, tanto como professor quanto como marido, pai, irmão, avô, tio, amigo...*

*Mas há um tempo de trabalhar e um tempo de descansar. Agora está na hora de descansar. Vamos alegrar-nos com o que temos hoje: você plantou e está colhendo. Quantas homenagens e alegrias você já recebeu e teve! Quantos e quantos alunos o admiram e amam! Quantas pessoas gostariam de ser como você é! Você espalhou beleza pelo mundo e colhe agora os frutos do bem que fez, do que ensinou, das lições de vida que deu, do alento aos que dele necessitavam! Por tudo isso, qual a Bernardes, a você admira-se e ama-se! E como eu o admiro e o amo! Olho para trás e só vejo glórias e agradecimentos. Olho para a frente e vejo uma bela estrada ainda a percorrer, exatamente como eu a vi num sonho bem antigo e do qual jamais me esquecerei: uma estrada bem comprida, de terra batida, meio bege, meio amarela, bem lisa, tendo dos dois lados sebes verdes cheias de flores. E eu ia sozinha percorrendo aquele caminho sem fim que se afinava, de tão longo e distante! Mas eu sabia que tinha que percorrê-lo todo e o fazia feliz, talvez porque pressentisse que, numa curva qualquer, iria encontrar aquele que viria a ser a razão de eu viver. Encontrei-o e juntos percorremos a estrada bela e florida, cheia de vitórias e homenagens, trabalhos e mais trabalhos, mas uma caminhada feliz porque a percorremos juntos. Vamos continuar a percorrê-la enquanto Deus assim o permitir, mas não se esqueça nunca de que ela é toda florida e sempre será e as flores – porque criadas em nossa imaginação – não morrerão nunca. Estarão para sempre viçosas e belas, porque foram feitas de todos os atos bons que um professor praticou na vida. Um professor a quem eu amo muito e a quem admiro como o ser mais bem talhado pelas mãos de Deus e que tive a imensurável sorte de um dia encontrar no meio do caminho e que me pegou pela mão e levou-me ao encontro da felicidade.*

*Obrigada, meu amor.*

*Marlene*



## A PREFIXAÇÃO NA TRADIÇÃO GRAMATICAL PORTUGUESA

### PREFIXATION IN PORTUGUESE GRAMMATICOGRAPHIC TRADITION

Graça Rio-Torto  
Universidade de Coimbra  
gracart@gmail.com

#### RESUMO:

O objetivo deste estudo consiste em rastrear o modo como a prefixação tem sido analisada na tradição gramatical portuguesa. Para tal, são consideradas gramáticas de referência, brasileiras e portuguesas, desde J. Soares Barbosa (1822) a Said Ali (1931), por forma a observar os fundamentos teóricos e os resultados da sua aplicação ao universo da prefixação da língua portuguesa. Sendo a prefixação um espaço de fronteira entre a derivação e a composição, os estudos escrutinados refletem esse contínuo. Analisam-se em particular as unidades morfolexicais cujo tratamento oscila entre a prefixação e a composição, e comentam-se criticamente os argumentos aduzidos em vista a uma optimização da sua percepção por parte das gramáticas contemporâneas. Após a introdução, o artigo estrutura-se em duas grandes secções: a prefixação como subclasse da composição e a prefixação como subclasse da derivação. Uma secção final analisa criticamente as perspectivas compulsadas e bem assim as modernas tendências de tratamento da prefixação na literatura gramatical contemporânea brasileira e portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Palavras. Prefixação. Composição. Gramaticografia do Português. Teoria Morfológica.

**ABSTRACT:**

This study aims to highlight how prefixation has been parsed in Portuguese grammaticographic tradition. Some Brazilian and Portuguese reference grammars (J. Soares Barbosa (1822), Vasconceloz 1900, Nunes 1919, C. Michaëlis de Vasconcelos s/d (1916), Said Ali (1931)) have been selected, in order to observe their theoretical approach to the prefixation of the Portuguese Language. As prefixation is in a border space between derivation and composition, the studies scrutinized reflect that continuum. This paper examines the morpholexical units whose treatment fluctuates between prefixation and composition, and comments critically the arguments adduced in order to optimize your perception on the part of contemporary grammars. After the introduction, the article is structured into two main sections: the prefixation as a subclass of composition and the prefixation as a subclass of derivation. A third section is devoted to the analysis of prefixation in contemporary reference grammars and the final section presents a critical discussion of the overview provided by the studies under analysis as well as the conclusions.

**KEYWORDS:** Prefixation. Lexical composition. Portuguese grammaticographic tradition. Morphological theory

**Introdução**

As fronteiras entre prefixação e composição são desde há muito um tema de grande controvérsia entre os especialistas.

A prefixação é presentemente considerada um sector da formação de palavras diferente da composição, mas com fortes pontos de contacto com esta (Lieber; Štekauer 2009; Gonçalves 2011, Rio-Torto 2014).

O estudo que aqui se empreende visa dar a conhecer o modo como em gramáticas de referência do português a prefixação tem sido encarada, de modo a melhor percebermos os fundamentos teóricos e históricos da sua atual percepção por parte da teoria gramatical contemporânea. A selecção das obras analisadas (Barbosa 1822, Vasconceloz 1900, Nunes 1919, C. Michaëlis de Vasconcelos s/d (1916) e Manuel Said Ali 1931) assenta essencialmente em dois critérios que se entrecruzam: a sua relevância e representatividade quer teórica quer descritiva, pois trata-se de obras de referência da tradição gramatical portuguesa e inequivocamente representativas das concepções epocais em que foram produzidas; o seu contributo maior para o conhecimento atual do

domínio prefixal da língua portuguesa. O cotejo com as gramáticas de Cunha/Cintra (1984), de Bechara (2004) e com as bases do Acordo Ortográfico de 1990 revela até que ponto estes textos são largamente tributários da reflexão operada pela tradição gramatical portuguesa aqui escrutinada.

O quadro teórico que serve de suporte a este estudo é o da morfologia lexicalista e construcional, tal como tem sido aplicado ao português por Alves 2000, Gonçalves 2011, Rio-Torto 1998, Rio-Torto et al. 2013 e pelas equipas que estes estudiosos lideram. Não obstante as particularidades do pensamento destes autores, os seus trabalhos têm em comum uma concepção em que derivação e composição são domínios diferentes, mas contíguos, e bem assim uma concepção da gramática genolexical da língua em que os operadores são portadores de sentidos, uns mais prototípicos que outros, organizados em redes funcionais e conceptuais.

No que diz respeito aos prefixos da língua portuguesa, estes têm origem maioritariamente em (i) prefixos latinos (ad-, in-, re-), em (ii) preposições latinas (ad, ante, contra, cum, in, trans) e em (iii) advérbios (bene, male, minus) também latinos. Na língua-mãe (cf. ante, contra), como na portuguesa (*ante*, *contra*), uma mesma forma pode ter valor prefixal (*ante-câmara*, *contraproposta*) ou preposicional (*ante o acontecido*, *contra o parecer do legislador...*), mas a forma não faz (nem se confunde com) a função: a preposição *com* (cf. alinhar *com* alguém, pactuar *com* x, viver *com* x) não equivale funcionalmente ao prefixo *com-* em *compatriota*, *compactuar*, *consorte*.

Num estudo cujo *corpus* é constituído por gramáticas históricas, Caetano, 2003, p.83 sustenta que «Na maioria das gramáticas históricas, a prefixação é predominantemente um tipo de composição [...] esta opção teórica [...] não está relacionada com uma questão de época, nem com o modelo seguido (neogramático ou estruturalista)»

O quadro seguinte sintetiza alguns dos nomes de gramático/s cujas concepções sustentam esta tese da autora.

Tabela 1. Prefixação **dentro e fora** da composição

Prefixação incluída dentro da <b>composição</b>	Prefixação dentro da <b>derivação</b>
Theofilo Braga (1876), Carl von Reinhardstoettner (1878), Manuel Pacheco da Silva Jr. (1878), Manuel Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade (1887), António R. Vasconcellos (1900), Eduardo C. Pereira (1916), José J. Nunes ([1919] 1899), Francisco M. Sequeira (1938a e 1938b), Ismael Coutinho (1938), Carolina Michaëlis de Vasconcellos (s.d.), Mattoso Câmara Jr. (1975)	Othoniel Mota (1916), Brandt Horta (1930?), Manuel Said Ali (1931), Joseph Huber (1933), Jaime de Sousa Martins (1937)

A ideia de que os prefixos são dotados de maior autonomia, nomeadamente face aos sufixos, perpassa pela literatura que a ambos se dedica. Mas, como é sabido, a autonomia dos prefixos é relativa e, quando muito, acentual, não sintática.

Os prefixos originam-se maioritariamente em preposições e advérbios. Mas não é por isso que os prefixos da língua contemporânea possuem autonomia sintáctica. Os sufixos são sistematicamente formas presas. Os prefixos não são formas autónomas, ou necessariamente dotadas de maior autonomia que os sufixos (veja-se *des-*, *in-*, *hipo-*, *hiper-*, etc.), mas presas. As preposições que estão na sua base, essas sim, podem funcionar com maior autonomia. As preposições são articuladores intrassintagmáticos, são regidas por um termo subordinante, pelo que, no limite, não são sintacticamente livres. Algumas preposições são acentualmente autónomas, outras não.

Se observarmos as 16 ‘verdadeiras’ preposições que Barbosa, 1822 elenca, verificamos que há preposições com e sem independência acentual. O quadro seguinte visualiza umas e outras.

Tabela 2. Prefixos (em Barbosa, 1822) com e sem independência acentual

Com independência acentual	Sem independência acentual
ante, apoz, até, contra, desde, entre, para, sobre	a, com, de, em, per, por, sem, sob

Se tivermos em conta a lista de prefixos de Vasconcellos, 1900, verificamos que todos os monossilábicos não constituem domínio acentual, e o inverso se verifica para os dissilábicos.

Tabela 3. Prefixos que entram em compostos (Vasconcelloz, 1900)

[-constituem domínio acentual]	[+constituem domínio acentual]
A-, Con-, De-, Des-, Em-, Es- ou ex-, In- ou i-, Pre-, Re-, Sub-, so-, so-	Ante-, Anti-, Circum-, Contra, Entre-, Extra-, Sobre, Soto-, Ultra-

## 1. A prefixação como subclasse da composição.

### 1.1 Compostos pluriverbais e compostos por prefixação em Jerónimo Soares Barbosa (1822)

Jerónimo Soares Barbosa, na *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*, distingue dois processos de formação de palavras: a composição e a derivação. O autor tem uma visão bastante clara da missão da composição e da derivação: «a declinação, composição, e derivação dos vocabulos não se faz senão para concentrar em huma palavra com sua idea principal outras accessorias (...)» (BARBOSA, 1822, p.311).

Os ‘nomes substantivos’ podem ser de três tipos:

**(i) primitivos** : *terra, mar*

**(ii) Derivados** (os «que nascem dos primitivos» (BARBOSA, 1822, p.119): *Terrestre, Terráqueo, de terra (...)*). **Subclasses de derivados**: *Augmentativos, Diminutivos, Collectivos, Verbaes*.

**(iii) Compostos**: os nomes «são os que se compõem de duas, ou tres palavras Portuguezas, ou inteiras, ou alteradas com alguma mudança» (BARBOSA, 1822, p.122)

Os compostos com que exemplifica o seu pensamento são constituídos por VN, VAdv, VV, NN (usamos N como equivalente a substantivo). No conjunto dos compostos também J. Soares Barbosa inclui (i) palavras aglutinadas, como *fidalgo*, que eliminámos por estar totalmente lexicalizada, (ii) palavras portadoras de prefixos, como *antemanhã, contramestre, semrazão*. O quadro seguinte sistematiza as possibilidades elencadas pelo autor.

Tabela 4. Esquemas de composição segundo Barbosa (1822) e sua equivalência na LPC: Língua Portuguesa contemporânea (RIO-TORTO; RIBEIRO 2012)

Esquemas de composição segundo Barbosa (1822)		Classes na LPC
Dois substantivos	<i>Pontapé<sup>1</sup>, mestresala, nortesul, varapau, usufruto</i>	NN
Substantivo e adjetivo	<i>Boquirrôto, Cantochão, lugartenente, malfeitor, manirroto</i>	NA
Adjetivo e substantivo	<i>Altibaixo</i>	AA <sup>2</sup>
Verbo e nome	<i>Baixamar, Beijamão, botafogo, catasol, esfolagato, fíncapê, passatempo, pintarroxo, sacabuxa, sacatrapo, talhamar, torcicollo, gyrasol, valhacouto</i>	VN
Verbo e advérbio	<i>Passavante, Puxavante</i>	V Adv.
Dois verbos	<i>Corrimaça, ganhaperde, mordefuge, vaivem</i>	VV
Preposição e nome	<i>Antemanhã, contramestre, contra tempo, entrecasco, parabem, parapeito, semrazão, sobresalto, traspé</i>	Pref. N
Compostos de três palavras <sup>3</sup>	<i>Capaemcollo malmequer</i>	NPrep.N
		N Pronome V

Para este autor, os prefixos são encarados como preposições, e o processo em que operam é o da composição.

A caracterização que o autor faz das unidades a que hoje em dia chamaríamos de prefixos (assinalados com fundo cinzento no quadro acima) é coerente com a que faz das preposições. Estas são encaradas como «palavras

1 *Pontapé* poderia ser incluído na classe dos compostos resultantes de dessintagmação.

2 Não é claro que *altibaixo* seja uma adjunção de adjetivo e substantivo, parecendo mais um caso da AA. O nome *centopea*, que o autor insere nesta classe, não deve nela figurar, por ser um cultismo.

3 No conjunto dos compostos de três palavras, poder-se-iam considerar duas subclasses: a que envolve uma preposição (*capaemcollo*), e a que envolve um pronome (*malmequer*). Em todo o caso, pelo menos neste caso, o todo encontra-se já totalmente lexicalizado, não sendo mais percebido como um composto. Também *ventapoupa* (*vent'apoppa* e atualmente *de vento em popa*) não é mais um composto do português.

curtas e monosyllabas (BARBOSA, 1822, p.311), indeclináveis, simples, não compostas, primitivas, não derivadas, e funcionando como unidades de articulação interlexical («Preposição he huma parte conjunctiva da oração, que posta entre duas palavras indica a relação de complemento, que a segunda tem para a primeira. (...)» (BARBOSA, 1822, p.310), servindo assim o propósito de compactar em uma só unidade lexical várias palavras.

Ora, se bem se depreende, a preposição é um constituinte de articulação entre duas palavras, o mesmo não acontecendo com o modo como que presentemente são concebidos os prefixos, que não articulam duas palavras. Este aspecto não foi tido em conta por Barbosa que, na senda da tradição gramatical que o precede, dá mais importância à origem preposicional dos prefixos que ao estatuto funcional destes, por oposição ao das preposições.

Original é a reflexão que aduz sobre o número de preposições da língua. Relativamente ao número de preposições em língua portuguesa apresenta uma visão crítica face à classificação feita por outros autores, como se observa nas seguintes palavras:

«Nossos Grammaticos contão na Lingua Portuguesa até quarenta preposições [...]. A palavra *cerca*, que João de Barros conta como preposição, e *Fóra, Póz, Traz*, de que também usam nossos escriptores, são as mesmas que *acerca, afora, apoz, atraz*. De todas estas quarenta palavras so dezeseis são preposições sem duvida alguma, a saber: *a, ante, apoz, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, per, por, sem, sob, sobre*. As mais todas ou são nomes, ou advérbios, e como taes devem ser tiradas da posse injusta, em que as puzerão nossos Grammaticos» (BARBOSA, 1822, p.314).

O quadro seguinte resume o pensamento do autor.

Tabela 5. Verdadeiras e falsas preposições (Barbosa 1822)

«Nossos Grammaticos contão na Lingua Portuguesa até 40 preposições»	Só 16 são verdadeiras preposições
<i>a, abaixo, ácerca, acima, afora, além, ante, antes, apoz, áquem, arroda, aoredor, até, atraz, com, contra, conforme, de, debaixo, decima, defronte, detraz, dentro, depois, diante, desde, em, entre, excepto, juncto, longe, perto, para, per; perante, por, segundo, sem, sob, e sobre.</i>	<i>a, ante, apoz, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, per, por, sem, sob, sobre.</i>

Das 16 preposições que considera existirem no português, Barbosa seleciona apenas 6 para exemplificar a composição por prefixação. Acrescenta o prefixo tras- (traspé), que não consta da lista das preposições elencada pelo próprio.

Tabela 6. Preposições presentes em compostos por prefixação (Barbosa, 1822)

Preposição	Exemplos de compostos por prefixação	Preposição	Exemplos de compostos por prefixação
<b>a</b>	-	<b>em</b>	-
<b>ante</b>	<i>antemanhã</i>	<b>entre</b>	<i>entrecasco</i>
<b>apoz</b>	-	<b>para</b>	<i>parabem, parapeito</i>
<b>até</b>	-	<b>per</b>	-
<b>com</b>	-	<b>por</b>	-
<b>contra</b>	<i>contramestre, contratempo</i>	<b>sem</b>	<i>semrazão</i>
<b>de</b>	-	<b>sob</b>	-
<b>desde</b>	-	<b>sobre</b>	<i>sobresalto</i>

Como se observa pelos dados acima, para este autor os prefixos operam no âmbito da composição. Em todos os demais casos, estão em jogo duas unidades lexicais ‘maiores’, como N, A ou V, por exemplo. Uma perspectiva deste tipo de alguma forma prenuncia a que presentemente é defendida por alguns especialistas, segundo a qual as preposições também são classes nucleares ‘maiores’.

## 1.2. Composição por prefixação e composição multipalavras em Vasconceloz (1900)

Na sua Gramática Histórica da Língua Portuguêsa para VI e VII Classes do curso dos Liceus, António Garcia Ribeiro de Vasconceloz distingue (i) «composição imperfeita ou espúria» de (ii) «composição perfeita».

Por composição entende o autor o processo pelo qual se reúnem «duas ou mais palavras, embora de categorias diferentes, em ordem a formarem uma só palavra» (96).

Há palavras justapostas que não formam propriamente um composto.

Tabela 7. Condições de existência de um composto (A. G. R. de Vasconceloz 1900).

Um composto perfeito obedece a três quesitos (IDEM, ibidem, p. 97).  
 (i) o todo acha-se subordinado a um acento principal  
 (ii) o todo flexiona-se como uma só palavra, mantendo-se inalterado o primeiro elemento  
 (iii) o primeiro elemento tem significação diversa e mais determinada do que a do segundo elemento.

A não reunião destas três condições faz do composto um composto imperfeito ou espúrio.

A composição (verdadeira, não ‘espúria’) divide-se em (i) composição por prefixos e (ii) composição propriamente dita ou de palavras. Qualquer delas pode processar-se por via erudita ou por via popular (cf. quadro seguinte)

Tabela 8. Classes de compostos (VASCONCELLOZ 1900)

Composição (Popular/Erudita)	composição perfeita	Composição propriamente dita ou de palavras
		Composição por prefixos
	composição imperfeita ou espúria	

No quadro que se segue apresentam-se exemplos facultados pelo autor (respeitando a ortografia deste) para as diferentes subclasses de compostos.

Tabela 9. Classes de compostos e exemplos (VASCONCELLOZ 1900)

<b>Classes de compostos</b>	<b>Compostos perfeitos</b>	<b>Compostos imperfeitos ou espúrios</b>
NN	<i>rosa-chá</i>	<i>Bolo-rei, couve-flor</i>
NA	<i>aguardente, Montalegre, villa-nova</i>	<i>águia-real, amor-perfeito, pelle-vermelha</i>
AN	<i>preia-mar</i>	-
VN	<i>chucha-mel, papa-figos</i>	-
V Adv.	<i>benffallante, menosprezar</i>	-
Preposição/prefixo N	<i>entreabrir</i>	-
N prep N	-	<i>ave-do-paraiso, cabo-d’esquadra</i>

Concebendo a prefixação como uma subclasse da composição, importa agora observar quais os prefixos que, para Ribeiro de Vasconcelloz 1900, operam no âmbito da composição. Disso se ocupa o quadro seguinte.

Tabela 10. Prefixos que entram em compostos (VASCONCELLOZ, 1900)

<b>Prefixos e sua significação</b>	<b>Exemplos (com grafia e hifenação do autor)</b>
<b>A-</b> (significação própria)	Acercar, adeantar, afadigar, avizinhar Achatar, arredondar, agravar, aprovação
<b>Ante-</b> (situação anterior, prioridade de tempo)	Ante-sala, ante-pôr, antedata
<b>Anti-</b> (oposição)	Anti-philosophico, ant-scientifico
<b>Circum-</b> (em roda)	Circun-escrever, cirum-polar
<b>Con-</b> (concomitância)	Co-administrador, col-locar, com-patriota, con-tristar, cor-respondência
<b>Contra-</b> (oposição, situação fronteira)	Contra-muro, Contra-ordem, contro-vérsia
<b>De-</b> (ablação, negação, intensidade)	De-pennar, de-compor, de-lamber-se
<b>Des-</b> (separação ou ablação; negação)	Des-thronar, des-ventura
<b>Em-</b> (introdução, collocação, modo, mudança d'estado)	Em-bainhar, en-cabrestar, en-feitar, em-mudecer
<b>Entre</b> (situação média, reciprocidade, atenuação)	Entre-linha, entre-laçar, entre-abrir
<b>Es-, ex-</b> (exaurição, esforço, mudança d'estado)	Es-gotar, es-tirar, es-palmar, ex-cursionista
<b>Extra-</b> (fora de, alem de )	Extra-vasar, extra-judicial
<b>In-</b> (negação)	In-aptidão, impenitente, ir-realizável, il-legal, i-ignorância
<b>Pre-</b> (anterioridade, superioridade)	Pré-opinar, pré-domínio
<b>Re-</b> (repetição, reciprocidade, intensidade)	Re-admitir, re-saudar, re-queimar
<b>Sobre-</b> (posição superior, superioridade, excesso)	Sobre-casaca, sobre-humano, sobre-carregar
<b>Soto-</b> (posição inferior, inferioridade)	Soto-pôr, soto-mestre
<b>Sub-, so-</b> (posição inferior, inferioridade)	Sub-arrendar, sob-alçar, so-braçar, so-negar
<b>Trans, trás, três</b> (além de, através de)	Trás-parecer, trás-passar, três-noitado
<b>Ultra-</b> (além de, excesso)	Ultrapassar, ultra-liberal

Na secção seguinte (cf. tabela 11) listam-se, em colunas que facilitam a comparação, as 16 Preposições que podem funcionar como prefixos, para Barbosa 1822, os 24 prefixos que entram na composição em Vasconcelloz 1900, a que então se acrescem os 19 de Nunes 1919.

1.3. Composição por prefixação em duas gramáticas históricas: *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa* de José Joaquim Nunes (1919) e *Pontos de Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho (1938)

1.3.1. Composição por prefixação no *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa* de José Joaquim Nunes ([1919] 1989)

Para José Joaquim Nunes, na história da língua portuguesa destacam-se duas grandes vias de formação de palavras:

- (i) a formação *popular*, na qual inclui a derivação e a composição
- (ii) a formação *literária*, que engloba a composição latina e palavras de proveniência grega por derivação e por composição.

Os processos de formação são:

- a **derivação**, entendida como processo que permite atribuir um valor ou papel diferente a palavras já usadas na língua, ou acrescentar-lhe um elemento novo (por exemplo, um sufixo).

- a **composição**, definida como o processo através do qual «se reúnem duas ou mais palavras que, tendo tido antes vida própria e independente e possuído cada uma delas sua significação especial, vieram por fim a fundir-se por forma tal, que desta fusão resultou uma única, em geral com um só acento e sempre com uma ideia singular» (NUNES [1919] 1989:388).

A composição pode fazer-se

- (i) por *justaposição* («[...] solda dois ou mais nomes por modo natural, sem quebra das leis que regem a língua, nem omissão de quaisquer partículas» (Nunes [1919] 1989, p.390.)

- (ii) por *composição elíptica* («pela qual [...] cria uma palavra única, que engloba numa só as duas designações, com omissão da relação existente entre as duas substâncias» [Nunes [1919] 1989, p.391) e

- (iii) por *prefixação*.

Os principais elementos com valor prefixal que J. J. Nunes aponta para a formação de substantivos, adjetivos e verbos são: *com, contra, de, des-, es-, em, entre, menos, pos-, per-, pre-, pro-, re-, so-, sobre, tras-, tres-*. No quadro seguinte estão assinalados a negrito os elementos com valor prefixal – pós e pró – não elencados pelos gramáticos anteriores.

Tabela 11. Prefixos que entram na composição (Barbosa 1822, Vasconcelloz 1900 e Nunes 1919): quadro comparativo.

Preposições [16] que podem funcionar como prefixos (Barbosa 1822)	Prefixos [24] que entram em compostos (Vasconcelloz 1900)	Elementos [19] com valor prefixal (Nunes 1919)
A	A-	A
ANTE	ANTE-	ANTE
-	ANTI-	-
-	BEM	BEM
-	CIRCUM-	-
APOZ	-	-
ATÉ	-	-
COM	CON-	COM
CONTRA	CONTRA	CONTRA
DE	DE-	DE
-	DES-	DES
DESDE	-	-
EM	EM-	EM
ENTRE	ENTRE-	ENTRE
-	ES- OU EX-	ES
-	EXTRA-	-
-	IN- OU I-	-
-	MENOS	MENOS
PARA	-	-
PER	-	PER
POR	-	-
-	-	<b>POS</b>
-	PRE-	PRE
-	-	<b>PRO</b>
-	RE-	RE
SEM	-	-
SOB	-	-
SOBRE	SOBRE	SOBRE
-	SOTO-	-
-	SUB-, SO-, SO-	-
-	TRANS, TRÁS, TRÊS	TRÁS, TRES
-	ULTRA-	-

### 1.3.2. Forma, origem, valor ([±expletivo]) e uso ([± separável]) dos prefixos em Ismael de Lima Coutinho (1938)

Ismael de Lima Coutinho, em *Pontos de Gramática Histórica*, inclui a prefixação no âmbito da composição, e não no da derivação.

Para Lima Coutinho a composição «é o processo de formação de palavras pela união de dois ou mais elementos vocabulares de significação própria, que se combinam para representar uma ideia única: *sobrenadar*; *amor-perfeito*, *fidalgo*» (COUTINHO 1938 [1958], p.188-189).

Nos compostos da língua portuguesa, regra geral o determinado (elemento principal) precede o determinante (elemento secundário), como em *papel-moeda* ou *couve-flor*. Fica por saber se também assim é entendido quando o composto se faz por prefixação.

Para além de recordar que na origem dos prefixos estão advérbios ou preposições, Ismael de L. Coutinho classifica-os quanto à sua (i) forma, (ii) valor — seria de especificar que se trata de valor semântico, (iii) uso (melhor seria (in)separabilidade) e (iv) origem. O quadro seguinte sintetiza os aspectos essenciais do pensamento do autor.

Tabela 12. Forma, origem, valor e uso dos prefixos (Coutinho, 1938)

<b>Forma</b>	<b>Popular</b>	a-linhar, em-pobrecer	<b>Erudita</b>	híper-sensível, ultra-moderno, super-excitado
<b>Origem</b>	<b>Latina</b>	ad-erir, bene-mérito	<b>Grega</b>	a-católico, sin-taxe, anti-doto.
<b>Uso</b>	<b>Separável</b>	Entre-casca, sobre-nadar, com-por	<b>Inseparável</b>	In-grato, re-integrar, dis-por.
<b>Valor</b>	<b>Expletivo</b>	a-mostrar, des-inquieto, en-curvar	<b>Inexpletivo</b>	o-por, bem-dizer, intro-duzir

A reflexão deste autor denota uma apurada consciência metalinguística para a época; todavia, teria sido conveniente separar as palavras eruditas das formadas em português, para que um leitor não considere que, por exemplo, *opor* ou *introduzir* (cf. quadro anterior) são palavras formadas por prefixação dentro da língua portuguesa.

### 1.4. Prefixação adverbial e preposicional em Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1916)

Nas *Lições de Filologia Portuguesa*, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, diferencia três classes de processos de formação de palavras:

(i) sufixação (cf. «junção de *sufixos* a temas, palavras primitivas, ou a palavras já derivadas, de antemão existentes no tesouro da língua» (Vasconcelos, 1916, p. 41).

(ii) prefixação ou, nas suas palavras, «junção de prefixos» (ibidem)

(iii) composição (cf. «união de duas ou mais palavras em uma única» (ibidem), a que chama também justaposição ou fusão.

Para Carolina Michaëlis de Vasconcelos o estatuto da prefixação é híbrido, pois ocupa um lugar de fronteira entre a afixação e a composição. Atentemos nas lapidares palavras da autora:

«**A prefixação tem o seu lugar entre a sufixação e a composição.** Parece-se a certos respeito com uma, e a outros respeito com a outra. Parece-se com a composição por unir duas ou mais palavras independentes, afim (sic) de representar uma ideia nova. A independência das palavras que costumam servir de prefixos não é todavia absoluta. Maior e positiva nos advérbios (*bem, mal, não, mil*), e em adjectivos com funções de advérbios (*bom, mau, reduzido a má, gran, sant, recém*, etc.) ela é menor e quasi nula nas preposições» (VASCONCELOS 1916, p.86).

Das palavras de Carolina Michaëlis de Vasconcelos depreende-se que há lugar a uma escala de (in)dependência dos formantes morfolexicais do seguinte tipo:

Tabela 13. Escala de [±dependência] dos formantes morfolexicais à luz do pensamento de Carolina Michaëlis de Vasconcelos.

Independência total de cada palavra na composição	Maior independência		Independência quase nula
	nos prefixos de origem adverbial	em adjectivos com função de advérbio	
duas ou mais palavras independentes	<i>bem, mal, não, mil</i>	<i>bom, mau, reduzido a má, gran, sant, recém</i>	Prefixos com origem preposicional

Ao proceder à enumeração e explicação dos elementos com valor prefixal, Carolina Michaëlis de Vasconcelos (cf. quadro seguinte) recorre à comparação com a língua latina, ora para registar casos de marcação erudita e/ou literária,

ora para assinalar exemplos de mera adaptação ao português, ora para sugerir a inclusão de novos prefixos (*além, aquém, não, sem*), ora para evidenciar algumas inovações.

Tabela 14. Quadro de prefixos segundo Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1916).

Prefixos	
preposicionais	adverbiais
A- (adeus, amimalhar, afugentar) Ante- (ante-câmara, ante-roso) Contra- (contra-veneno) De- (defamar, debulhar) Em- [ <i>&lt;Lat. In</i> ] (embuço, ensalmo, encadernar, embravecer) Entre- (entrelinhas, entrecosto) Por- (porvir, porcento, pormenor) Sobre- (sobremesa, sobretudo, sobreveste, sobrehumano) So- (socapa, socialco) Sota-, soto- (sotapiloto, sotamestre) Tras-, tra-, três- (tresler, tressuar) Ultra- (ultramar, ultra-ridículo)	Ante- (antepassado, antepor) Bem- (bem-aventurado) Bis- (bisneto, biscoito) Com- (combater, confiar, coexistir, co-herdeiro) Contra- (contra-ordem, contrafé, contrapor) Des- (deshora, desamparo, desgosto, desdizer, descrer) Entre- (entreaberto, entreter) Mal- (macriado, malferido, maltreito idem, p. 97) Menos- (menosprezo, menosprezar, menocabar) Re- (requerer, retribuir) Sobre- (sobrenome, sobreescrito, sobrecarregar, sobressair, sobrevir) So- (sorriso, socorro, sobraçar, sonegar) Vice- (visconde, vice-rei)
<b>a acrescentar</b> (VASCONCELOS, 1916, p.87)	além (além túmulo, além-mar) aquém (aquém-Douro, aquém-Tejo) não (não consoante, não cumprimento, não existência, não pagamento) sem (sem-fim, sem número, sem sal)
<b>Prefixos numerais:</b> ter, três, tre e tetra (VASCONCELOS, 1916, p.97)	
<b>Prefixos que ocorrem em palavras entradas por via literária:</b> ad- (admitir), inter- (interferir), per- (permutar), super-, supra-, sub- (subtratar), trans (transferir)	
<b>Prefixos que ocorrem apenas em vocábulos eruditos:</b> Anti, circum, extra, ob, obs, pro, per	

A comparação entre os prefixos latinos e os portugueses permite verificar que não houve perdas significativas da língua-mãe para a língua-alvo. O quadro seguinte visualiza tal realidade. Nele se sinalizam (cf. >>>>) os prefixos latinos que, segundo Carolina Michaëlis de Vasconcelos, foram descontinuados na língua portuguesa. Ø seguido de traço de eliminação (cf. *Infra*, *Foris*, *Θb*) significa perda de representatividade do prefixo, no entender da autora.

Após o quadro tecem-se algumas considerações sobre as condições de uso de alguns prefixos na época de Carolina Michaëlis de Vasconcelos e no português dos nossos dias.

Tabela 15. Quadro de prefixos em latim e em português do início do século XX (dados extraídos de Carolina Michaëlis de Vasconcelos, 1916)

Latim: 30 prefixos (ibidem: 86)	Português (da época de Carolina M. de Vasconcelos)
ab	ab (apenas em lexias por via literária: <i>admitir</i> )
ad	ad-
Ante-	Ante-
Bene	Ben-
Bi, bis	Bi, bis
Circum-	Circum- (apenas em vocábulos eruditos)*
Contra-	Contra-
Cum	Com, co-
De-	De-
Dis	Dis
E, ex	E, ex
Foris >>>>>>	Ø Foris
In	In
Infra >>>>>>	Ø <del>Infra</del>
Inter	Inter (em lexias por via literária: <i>interferir</i> )*
Male	Male
Minus	Minus
Ne	Ne
Ob >>>>>>	Ø <del>Ob</del> (apenas em vocábulos eruditos)
Per	Per (apenas em lexias por via literária: <i>permutar</i> )
prae	Prae (apenas em vocábulos eruditos)
pro	pro- (apenas em vocábulos eruditos)
Post	Post
Re	Re
Retro >>>>>>	Ø <del>Retro</del> (obscurecido em <i>redemoninho</i> , <i>redopio</i> )
Sub	Sub
Super	Super
Trans, trás	Trans, trás (em lexias por via literária: <i>transferir</i> )
Tri, tris	Tri, tris
vice	vice

Porque há diferenças sensíveis entre o português do início do século XX, retratado por Carolina Michaëlis de Vasconcelos, e o do sec. XXI, devem ser explicitados alguns esclarecimentos relativos aos prefixos acima elencados:

(1) *Circum-*: no português contemporâneo, ocorre não só em vocábulos eruditos, como se depreende da descrição de C. M. Vasconcelos, mas também em lexemas comuns (*circuncentro*, *circunfluir*, *circunfundir*, *circungirar*, *circunjazer*, *circunver*, *circunvoar*)

(2) *Infra-*: prefixo erudito, mas disponível no português contemporâneo e não apenas em vocábulos eruditos (*infra-assinado*, *infracomum*, *infraescava-*

ção, *infra-hepático, infra-homem, infrajurássico, inframediocre, infraoitava, infrarrenal, infravermelho, infravioleto*)

(3) *Prae-*: deveria ter sido esclarecido que apenas está presente em vocábulos eruditos (*preclaro*)

(4) *Pro-*: ‘a favor de’: muito disponível no português contemporâneo, praticamente de modo irrestrito

(5) *Retro-*: actuante no português contemporâneo (*retroagir, retroalimentação, retrocarga, retro-datar, retro-foguete, retro-operar, retro-ovário, retro-pedalar, retro-projeção*)

## 2. A prefixação como subclasse da derivação: Manuel Said Ali (1931)

Said Ali distingue derivação de composição e, de forma inovadora no século XX, inclui a prefixação e sufixação na derivação.

A composição é encarada como o processo de «criar palavras novas combinando vocábulos já existentes» (Ali [1931] 1971: 229). Critica os autores que incluem na composição as palavras portadoras de prefixos: sendo razoável admitir tal solução com prefixos que têm existência acompanhada, não seria possível fazê-lo com prefixos outrora chamados ‘inseparáveis’, como *dis-*, *re-*, *in-*.

A lista de prefixos é a seguinte, acompanhados de exemplos.

Tabela 17: Prefixos do Português (Said Ali 1931] 1971).

Derivação prefixal: prefixos	Exemplos
ante-	antevéspera, ante-sala
anti-	antimilitar, anti-social
bis-	bisavô, bisneto, bissexto
circum-	circunvizinho
cis-	cisalpino, cisplatina
con-, com-, co-	coirmão, coexistir
contra-	contratempo, contra-senso, contra-veneno
des-	desabrigo, desleal
entre-	Entrever, entretecer, entrecorrer
ex-, es-	esfriar, esquentar
in-, im-	ilegível, inábil, implantar
inter-	intervir, intermédio, interoceânico
pre-, pro-, per-	∅
re-	reatar, recomeçar
sobre-, super-, supra-	sobreposição, supranumerário
so-, sub-	sobraçar, soerguer, sorrir, sonegar, soterrar

soto-, sota-	soto-capitão, soto-pôr
suso-	susodito, susonomeado
trans-, tres	Transbordar, tresler, tresloucar, tresmudar, trespassar
vice-, viso-, vis-	vice-almirante, vice-rei

Relativamente ao processo de composição, «Chama-se palavra composta a toda combinação de vocábulos que serve de nome especial para certo género de seres, ou com que se exprime algum conceito novo, diferenciado do sentido primitivo dos elementos componentes» (Ali [1931] 1971, p. 258).

No quadro abaixo encontra-se uma sùmula das possibilidades arroladas pelo autor, respeitando a grafia da época.

Tabela 18. Classes de composição (ALI [1931] 1971)

Classes	Composição: combinações possíveis	exemplos
NN	Substantivo + substantivo	algodão-polvora, caixeiro-viajante, carro-dormitorio, couve-flor, fidalgoapr'endiz, papel-moeda, parede-mestra
N prep N	Substantivo + preposição + substantivo	Arma de fogo, estrada de ferro, homem de estado, mestre de cerimonias, mestre de obras, menina dos olhos, pai de familia, pe-de-gallinha, pe-de-cabra
NA	Substantivo + adjetivo	amor proprio, aguas furtadas, arma branca, cabra-cega, Idade-Media, mãos-rotas, obra prima, sangue frio
AN	Adjetivo + substantivo	alto-forno, baixa-mar, bellas-artes, livre-pensador, meia-idade, meia-noite, meio-dia, preia-mar
AA	Adjetivo + adjetivo	azul marinho, claro-escuro, anglo-saxonio, heroico-comico, luso-brasileiro, surdo-mudo, verde escuro
Pron N	Pronome + substantivo	Nosso Senhor, Nossa Senhora, Sua Santidade, Vossa Alteza, Vossa Paternidade, Vossa Senhoria
Num N	Numeral + substantivo	bisavô, bisneto, trigemeo, tres-folhas, mil-homens, segunda-feira, terca-feira
Adv. V	Com os advérbios <i>mal</i> e <i>bem</i>	bem-afortunado, bem-criado, bendizer, bemquerença, bem-intencionado, mal-andante, mal-aventurado, malcriado, mal-intencionado, maldizer, malfeitor, mal-soante, maltratar, mal-sofrido

VN	Combinações de verbo + substantivo	bate-folhas, bate-estacas, beija-flor, busca-pe, desmancha-prazeres, espanta-ratos, furta-fogo, fura-bolos, fura-paredes, ganhapão, guarda-roupa, lava-pes, lava-pratos, limpa-trilhos, manda-chuva, mata-cavalo, mata-mouros, passatempo, pinta-monos, quebra-nozes, quebra-cabeça, quebra-mar, saca-rolhas, tiradentes, tira-teimas, trinca-nozes, trocatintas
VV	Verbo+verbo	corre-corre, ganha-perde, vaivém

Pode dizer-se que com este autor se inicia um novo paradigma de abordagem da prefixação. Curiosamente, e segundo Ali, essa era a perspectiva dos neogramáticos, que ele secunda, como as suas palavras testemunham: «A divisão derivação suffixal e prefixal que aqui fazemos e adoptamos [...] coincide com a maneira de ver de Meyer-Lübke, Nyrop e outros modernos linguistas, contrariando portanto aqueles que excluíam ou excluem do conceito de derivação os prefixos e todas as palavras formadas com prefixos» (ALI, 1931, p. 292). Doravante a prefixação, tal como a sufixação, figuram mais recorrentemente como subclasses da derivação.

### 3. A prefixação nas gramáticas brasileiras e portuguesas contemporâneas.

Antes de explicitarmos o modo como é tratada a prefixação nas gramáticas brasileiras e portuguesas contemporâneas, importa fazer um balanço do legado de que dispomos por parte da gramaticografia sobre língua portuguesa.

O quadro seguinte reúne a reflexão dos gramáticos antes estudados. Nele se observa, a par com um intervalo numérico de prefixos não muito alargado – entre 16 e 24 –, uma significativa dispersão qualitativa dos prefixos considerados, fruto dos fundamentos que presidem a cada uma das abordagens. Por exemplo, *após* só figura em Barbosa 1822, pois este elenca as preposições que podem funcionar como prefixos. Os autores de formação mais historicista não repartem por classes separadas as variantes erudita e popular (cf. *sobre-*, *super-*, *supra-*), o que nós respeitámos, nos quadros traçados; mas hoje em dia, atendendo ao seu diferente funcionamento (RIO-TORTO, no prelo), teríamos de operar com três classes distintas de operadores prefixais.

Segue-se o quadro comparativo.

Tabela 19. Quadro comparativo dos prefixos em Barbosa 1822, Vasconcelloz 1900, Nunes 1919, C. Michaëlis de Vasconcelos s/d (1916) e Manuel Said Ali (1931)

Preposições[16] que podem funci-onar como prefí-xos (Barbosa 1822)	Prefixos [24] que entram em compos-tos (Vasconcelloz 1900)	Elementos [19] com valor prefixal (Nunes 1919)	Prefixos[23] (C. Michaëlis de Vasconcelos 1916)	Prefixos [21] Manuel Said Ali ([1931] 1971)
a	A-	a	ad-	-
ante	Ante-	ante	Ante-	Ante
-	Anti-	-	-	Anti
-	-	bem	Ben-	-
			Bi, bis	bis-
-	Circum-	-	Circum-	circum-
apoz	-	-	-	-
até	-	-	-	-
-	-	-	-	Cis-
com	Con-	Com	Com, co-	con-, com-, co-
contra	Contra	contra	Contra-	contra-
de	De-	de	De-	
-	Des-	des	-	des-
desde	-	-	-	-
-	-	-	Dis	-
Em	Em-	em	-	-
entre	Entre-	entre	-	entre-
-	Es- ou ex-	es	E, ex	ex- (es-)
-	Extra-	-	-	-
-	In- ou i-	-	In	in-, im-
-	-	-	Inter	inter-
-	-	-	Male	-
-	-	menos	Minus	-
para	-	-	-	-
per	-	per	Per	per-
por	-	-	-	-
-	-	pos	Post	-
-	Pre-	pre		pre-
-	-	pro	pro-	pro-
-	Re-	re	Re	re-
sem	-	-	-	-
sob	-	-	-	-
sobre	Sobre	sobre	Super	sobre-, su- per-, supra-
-	Soto-	-	-	soto-, sota-
-	Sub-, so-, so-	-	Sub	so-, sub-
-	Trans, trás, três	Trás, tres	Trans, trás	-
			Tri, tris	-
			vice	-

Um conjunto de operadores que desde sempre suscitou e continua a suscitar grande controvérsia é o que envolve *bem*, *mal*, *menos*, *sem* e *não*. O quadro seguinte ilustra o modo como têm sido encarados.

Tabela 20. *Bem, mal, menos, sem, não* na gramaticografia sobre língua portuguesa.

Prefixação					Composição
	Barbosa 1822	Vasconcelloz 1900	Nunes 1919	C. Michaëlis Vasconcelos 1916	Said Ali ([1931] 1971)
<i>bem</i>	-	bem	bem	bem	bem
<i>mal</i>	mal	mal	-	mal	mal
<i>menos</i>	-	menos	menos	menos	∅
<i>sem</i>	sem	-	-	sem	∅
<i>não</i>	-	-	-	não	∅

Como se observa no quadro acima, apenas Carolina Michaëlis de Vasconcelos considera todos os operadores em apreço como prefixos, havendo oscilação nos demais autores quanto ao seu tratamento. Em coerência com a separação entre prefixação e composição, em Said Ali (1931) *bem* e *mal* inscrevem-se na composição, e *menos*, *sem*, *não* não constam do universo de prefixos.

No seu Glossário de “Unidades Lexicais Neológicas de caráter prefixal”, Alves (2000) considera como prefixos as quarenta e duas unidades presentes no quadro seguinte, e nelas se incluem *mal*, *não*, *sem*, mas nele não constam *bem* e *menos*.

Tabela 21. Quadro de prefixos em ALVES, 2000

(1) A-	(10) In	(19) Micro-	(28) Pré-	(37) Sub-
(2) Além-	(11) Infra-	(20) Mini	(29) Pró-	(38) Super
(3) Ante-	(12) Inter	(21) Mono	(30) Quase-	(39) Supra-
(4) Anti-	(13) Intra-	(22) Multi	(31) Re-	(40) Trans-
(5) Após-	(14) Macro	(23) Não-	(32) Recém	(41) Ultra-
(6) Arqui-	(15) Mal-	(24) Para-	(33) Retro	(42) Uni-
(7) Co-	(16) Máxi-	(25) Pluri-	(34) Sem-	
(8) Extra-	(17) Mega	(26) Poli-	(35) Semi-	
(9) Hiper	(18) Meta-	(27) Pós-	(36) Sobre-	

Também na *Gramática derivacional do Português* (2013), de RIO-TORTO et al., *não* e *sem* não figuram como prefixos, e as estruturas adverbiais *bem* e *mal* são consideradas como estando mais próximas dos compostos, em virtude da sua autonomia sintática.

Se compararmos o universo de prefixos e de não prefixos nas gramáticas de CUNHA; CINTRA (1984) e de BECHARA (2004), constatamos convergência de posições relativamente a muitos prefixos, e divergência relativamente a um conjunto menos numeroso de prefixos (linha de baixo do quadro seguinte). Reproduzem-se aqui as configurações que os autores usam, mesmo que nos seus étimos ou variantes erudito/as.

Tabela 22. Constituintes prefixais e não prefixais em Cunha/Cintra (1984) e em Bechara (2004)

Prefixo	<b>Cunha; Cintra 1984; Bechara 2004</b>	
	<i>a(b)-, ad-, ante-, circum-, cis-, cum-, contra-, de-, des-, dis-, di(s)-, ex-, es-, e-, em-, in-, extra-, in- (negação), inter-, entre-, intro-, intra-, ob-, per-, pos-, pro-, re-, retro-, sobre-, soto-, sota-, trans-, tras-, tres-, ultra-, vice-, vis-</i>	
	<b>Cunha; Cintra 1984</b> <i>justa-, super-, supra-</i>	<b>Bechara 2004</b> : <i>ambi-, bene-, bem-, bis-, centum-, decem-, infra-, pluri-, praeter-, primu-, pre-, satis-, semi-, so-, sob-, sub-, tris-, tri-, tress-, un-</i>

Também para estes gramáticos *bem, mal, não* e *sem* não figuram como prefixos.

À luz do Acordo Ortográfico de 1990 (cf. BASE XV), *bem, mal, não* e *sem* são considerados como fazendo parte de compostos. O quadro seguinte sintetiza o exposto relativamente aos estudos mais recentes sobre os casos mais problemáticos.

Tabela 23. *Bem, mal, menos, sem, não*: na composição e na prefixação (séculos XX e XXI)

	Prefixação		Composição	
	Michaëlis Vasconcelos 1916	Alves 2000	Said Ali ([1931] 1971)	Acordo Ortográfico 1990
<i>bem</i>	bem	ø	bem	bem
<i>mal</i>	mal	mal	mal	mal
<i>menos</i>	menos	ø	ø	ø
<i>sem</i>	sem	sem	ø	sem
<i>não</i>	não	não	ø	não

Como se observa por este quadro, e pelos demais antes apresentados, não obstante o avanço alcançado no tratamento de prefixação e de composição em português, subsistem ainda divergências no tratamento de unidades morfolexicais.

#### 4. Considerações finais

A reflexão empreendida revela de forma lapidar que o modo como são encaradas as unidades morfolexicais que hoje denominamos de prefixais varia em função das concepções teóricas da época em que se situam, constituindo ainda hoje em dia um campo de fértil interpelação.

Durante largos séculos os prefixos foram encarados na sua relação com as preposições que estão na sua origem: a língua portuguesa era olhada por comparação com a língua latina, e por consequência aquilo que hoje denominamos de prefixos são vistos como ‘preposições que funcionam como prefixos’. Este estado de coisas é bastante saliente até à época de Barbosa 1822, que identifica dezasseis preposições que, em seu entender, podem operar como prefixos (*a, ante, apoz, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, per, por, sem sob, sobre*), e também em Nunes 1919, que delimita dezanove formantes com valor prefixal (*a, ante, bem, com, contra, de, des, em, entre, es, menos, per, pos, pré, pró, re, sobre, trás, tres*). Tal como estes estudiosos, também Vasconcellos 1900 inclui os prefixos (*a, ante, anti, bem, circum, com, contra, de, des, em, entre, es/ex, extra, in/i, menos, pre, re, sobre, soto, sub/so, trans/trás/três, ultra*) no âmbito a composição.

C. Michaëlis de Vasconcelos s/d (1916) inaugura uma nova forma de encarar a prefixação, considerando-a a meio caminho entre a sufixação e a composição. Esta estudiosa identifica os prefixos do português, estabelecendo simultaneamente o contraste comparativo com os do latim, e ainda diferencia os prefixos com origem preposicional, com uma independência quase nula, dos prefixos de origem adverbial (*bem, mal, não, mil*), com maior independência. Os compostos são formados com duas ou mais palavras independentes. Ademais, a autora identifica prefixos (*além, aquém, não, sem*) que devem ser acrescentados aos antes considerados, e bem assim a classe dos prefixos numerais. Os prefixos entrados por via literária e erudita configuram classes separadas dos demais.

Pela primeira vez, de forma inequívoca, o critério da autonomia das unidades, conjugado com o da sua origem funcional, assume-se como definitivo das duas grandes classes de formantes: a dos prefixos que, como os demais afixos, são unidades presas, e a das unidades livres que operam no âmbito da composição.

Said Ali distingue derivação de composição e, de forma inovadora no século XX, inclui a prefixação e a sufixação no seio da derivação. O conjunto de prefixos que delimita não é muito diverso do de Michaëlis de Vasconcelos, mas pela primeira vez, ao que cremos, a prefixação é inequivocamente considerada

como subclasse de derivação. Assim será também o entendimento de Cunha/Cintra (1984), de Bechara (2004) e de Rio-Torto (2013, 2014).

Mais recentemente, Alves (2000) amplia o universo de prefixos para 42, quase duplicando o volume de prefixos face aos de 24 de Vasconcellos 1900, aos 23 de Michaëlis Vasconcelos 1916 e aos 21 de Said Ali ([1931] 1971. Por certo, na base dessa ampliação está a grande regularidade e amplitude combinatória dos formantes, parâmetros que são presentemente decisivos para cunhar um formante como afixal (cf. Rio-Torto 2013: cap. 6, 2014 e no prelo).

Com exceção de *bem*, *mal*, *menos*, *sem* e *não*, a que nos referiremos abaixo, os prefixos fixados pela tradição gramatical respondem positivamente aos critérios elencados por Rio-Torto (2013: 329-348) para diferenciar formantes prefixais de formantes de composição, critérios que aqui se explicitam:

- (i) Prefixos: combinatória pluricategorial;
- (ii) Prefixos: não especificação categorial;
- (iii) os prefixos ocupam posição fixa
- (iv) os prefixos não funcionam como núcleos lexicais ou categoriais dos produtos em que ocorrem
- (v) os prefixos não têm capacidade denominativa, e por isso funcionam essencialmente como modificadores das unidades lexicais a que se acoplam;
- (vi) os prefixos não ocorrem como palavras independentes, pelo que não são especificáveis quanto ao género e não flexionam em número e em género
- (vii) os prefixos não alteram a classe lexical da base a que se juntam

Cumpramos agora fazer referência a *bem*, *mal*, *menos*, *sem*, *não*, pois trata-se de formantes que ainda hoje não são objecto de tratamento consensual (cf. tabela 20). Apenas Michaëlis de Vasconcelos 1916 os encara como prefixos, mas Said Ali ([1931] 1971) integra *bem* e *mal* no âmbito das composição. Além destes dois, o Acordo ortográfico 1990 considera também *sem* e *não* como formantes de compostos. Já para Alves (2000) *mal*, *sem* e *não* são prefixos, pelo que se deduzirá que *bem* e *menos* entrem na composição.

De acordo com a escalaridade proposta por Rio-Torto (2013, 2014), *bem* e *mal* não configuram uma classe prototípica de prefixos, pelo facto de se combinarem essencialmente com bases adjetivais (*bem aventurado*, *bem humorado*, *malcriado*, *mal humorado*), sendo residuais as nominais e as verbais. Também *sem* não é encarado como um prefixo, pois combina-se apenas com nomes para formar nomes sistematicamente exocêntricos (*sem abrigo*, *sem casa*, *sem salário*, *sem terra*). Já não tem um estatuto prefixal mais prototípico, há muito sinalizado por Correia 1992.

Dos critérios atualmente usados para delimitar os formantes prefixais dos de composição importa ainda ter em conta (i) a paradigmaticidade e a gramaticalização acrescidas, que se traduzem pela integração do formante num paradigma e pelo seu funcionamento crescentemente regular; (ii) a perda de propriedades fonológicas (erosão fonológica, mudança (supra)segmental) e/ou semânticas (extensão/redução de sentido, por exemplo).

Tendo em conta estes critérios, diremos que os advérbios *bem* e *mal* desde cedo começaram a sofrer alguma erosão fonológica (cf. *bendito*, *bendizer*; *benffallante*, *bemquerença*), mas não são presentemente dos mais produtivos (cf. RIO-TORTO, no prelo). O advérbio *menos* também não é dotado de representatividade suficiente para ser considerado como produtivo na formação de novas palavras. Já o advérbio *não* e a preposição *sem* são marcados por uma enorme regularidade e produtividade, estando num estado perfeitamente consolidado de gramaticalização (Heine, B.; Claudi, U.; Hünemeyer, F., 1991). Por essa razão têm sido amplamente considerados como constituintes prefixais. No caso de *não* a sua policategorialidade é bem maior que a de *sem*, mas fica por dirimir se o facto de *sem* só formar nomes exocêntricos pode ser encarado como critério mais relevante que a sua grande produtividade, regularidade e gramaticalização.

Por isso as soluções aventadas não são definitivas, devendo acompanhar a mudança da língua: a circunstância de alguns destes constituintes virem a alargar o seu espectro de atuação e tornarem mais produtivo o seu uso pode conduzir a uma sua total gramaticalização e, nesse caso, estão criadas algumas das condições para que sejam integrados no conjunto dos prefixos.

Estudos mais acurados, quer de natureza teórica, quer aplicados ao Léxico do Português, hão-de fundamentar, com critérios tão objetivos quanto possível, a caracterização dos casos de fronteira que subsistem no limiar da prefixação e da composição.

## Referências

- ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA — 1990 (consulta em 21.02.2015) disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?acordo&version=1990>
- ALI, Manuel de Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Melhoramentos [1931], 1964.
- ALVES, Ieda. *Um estudo sobre a neologia lexical: os micro sistemas prefixais do português contemporâneo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Livre Docência, 2000.
- BARBOSA, Jerônimo S. *Gramática filosófica da língua portuguesa*. 8 ed. Edição Anastática, Comentário e Notas Críticas de Amadeu Torres, 2005 [1822].
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.
- CAETANO, Maria do Céu. *A formação de palavras em gramáticas históricas do português: análise de algumas correlações sufixais..* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de doutoramento, 2003, 483p.
- CORREIA, Margarita. O comportamento prefixal de não. *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filología Románicas*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, vol. 2, 1992, p. 347-356.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- CUNHA, C.; CINTRA, L.F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 10 ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa. 1984.
- FÁBREGAS, A; SCALISE, S. Morphology. *From data to theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.
- GONÇALVES, Carlos. Composição e derivação: pólos prototípicos de um continuum? *Domínios de Linguagem*, vol.5, n. 2, 2011, p. 62-89.
- HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1991.
- LIEBER, R.; ŠTEKAUER, P. *The Oxford handbook of compounding*. Oxford: OUP, 2009.
- NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa (Fonética e Morfologia)*. 9 ed. Lisboa: Clássica Editora, 1989 [1919].
- NUNES, Susana da Costa. *Prefixação de origem preposicional na língua portuguesa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, dissertação de doutoramento em linguística Portuguesa, 2011, 343p.

- RIO-TORTO, Graça. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora, 1998.
- RIO-TORTO, Graça. Prefixação. In Graça Rio-Torto et al. *Gramática derivacional do português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 339-385.
- RIO-TORTO, Graça. Prefixação e composição: fronteiras de um contínuo. Verba v. 41 *Anuario Galego de Filoloxía* (USP), 2014, p. 103-121.
- RIO-TORTO, Graça. *A prefixação no português contemporâneo*. São Paulo: (no prelo).
- RIO-TORTO, G.; Ribeiro, S. Portuguese Compounds. *Probus* 24, 2012, p.119-145.
- RIO-TORTO, Graça (ed.). *Gramática derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- VASCONCELLOZ, António Garcia Ribeiro de. *Gramática histórica da língua portuguesa* (VI e VII Classes do Curso dos Lyceus). Paris/Lisboa: Aillaud/Alves; Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Francisco Alves, 1990.
- VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. *Lições de filologia portuguesa*, segundo as prelações feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13. (Seguidas das Lições Práticas de Português Arcaico). Lisboa: Edição da Revista de Portugal / Dinalivro, 1916.

Recebido em 21 de fevereiro de 2015.

Aceito em 2 de abril de 2015.

# CAMINHANDO COM OS FUNDAMENTOS DA GRAMÁTICA GERATIVA

## RIDING THE ESSENCE OF GENERATIVE GRAMMAR

Aniela Improta França

UFRJ/CNPq

aniela@gmail.com

Aleria Lage

UFRJ

alerialage@gmail.com

### RESUMO:

Esse artigo tem como propósito revisar os fundamentos, hipóteses, objetivos e propostas de implementações computacionais da Gramática Gerativa, sob uma ótica interdisciplinar que inclui além da Linguística, a Epistemologia, a Neurociência da Linguagem, a Biologia e a Evolução das Espécies. O artigo defende que, não obstante as atualizações que a Gramática Gerativa assumiu em seus 60 anos de existência, há uma coerência profunda das suas ideias principais, o que torna as muitas alterações e versões hipóteses de trabalho legítimas para um mesmo corpo teórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática Gerativa; computação sintática; fundamentos teóricos; Além da Adequação Explicativa; evolução das espécies.

### ABSTRACT:

This article aims at reviewing the foundations, assumptions, goals, and computational implementations of Generative Grammar, under an interdisciplinary perspective. Aside from Linguistics, this view includes Epistemology, Neuroscience of Language, Biology and Evolution of Species. The article argues that despite the upgrades that Generative Grammar assumed in its 60 years of existence, there is a profound coherence of its main ideas, and this coherence makes the many versions of the theory turn into legitimate work hypotheses for a unified theoretical framework.

**KEYWORDS:** Generative Grammar; syntactic computation; theoretical underpinnings; Beyond Explanatory Adequacy; evolution of species.

## 1. Validando a pergunta central da Gramática Gerativa

Desde a fundação da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1957), um grande corpo teórico vem sendo formado para desvendar o que é a Faculdade da Linguagem, quais atributos biológicos lhe servem de base, e como ela se implementa no homem. Ao longo dos anos, os conceitos e a terminologia técnica da Gramática Gerativa têm sido constantemente atualizados e até mesmo radicalmente alterados. Por exemplo, as regras sintagmáticas (*Phrase structure rules*)<sup>1</sup>, típicas da versão Transformacional dos anos 60, não existem mais no modelo teórico atual. Hoje se fala em Computação em Linguagem Humana (*CHL – Computation in Human Language*), que é um termo para um novo conceito, adotado desde Chomsky (1993).

Não obstante as atualizações que a Gramática Gerativa assumiu em seus 60 anos de existência, há uma coerência profunda das ideias principais que conceituam linguagem na nossa espécie. Isso torna as muitas alterações e versões, promovidas ao longo desses 60 anos, hipóteses de trabalho legítimas para um mesmo corpo teórico, hipóteses falsificáveis<sup>2</sup> e, conseqüentemente, legitimamente superáveis por novas versões propostas por Chomsky (CHOMSKY, 1993, 1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2005, 2006, 2011) ou por ele e seus colaboradores (CHOMSKY, LASNIK, 1995; HAUSER, CHOMSKY, FITCH, 2002; FITCH, HAUSER, CHOMSKY, 2005; BERWICK *et al.*, 2013).

- 
- 1 As Regras Sintagmáticas, ou Regras de Reescrita, eram uma maneira de descrever a sintaxe de uma língua através da quebra de uma sentença em suas partes constituintes (categorias sintáticas). As regras sintagmáticas eram do tipo  $A \rightarrow B C$ , que significava que o constituinte A podia ser decomposto nos subconstituintes B e C. Em seguida, outras decomposições aconteciam a partir de B e C.
  - 2 A noção de falseabilidade ou refutabilidade de uma teoria científica foi introduzida pelo filósofo austríaco, naturalizado britânico, KARL POPPER (1902-1994), como um pré-requisito do método científico. Falseabilidade é a possibilidade lógica de uma hipótese poder ser atestada como falsa a partir de uma observação particular ou experiência física. Por exemplo, a afirmação *Nenhum ser humano vive para sempre* não é falsificável e, portanto, não é uma boa hipótese, cientificamente falando. Seria impossível para um mortal observar a imortalidade em uma outra pessoa. Por outro lado, *Todos os seres humanos vivem para sempre* é uma boa hipótese científica, justamente porque é falsificável. Dentro na nossa mortalidade, podemos observar que as pessoas morrem. Note que o conceito de falseabilidade é bastante complexo, pois a primeira hipótese, que não pode ser verificada pelo Método Científico, na prática está correta. Temos muita evidência de que ninguém vive para sempre. Em contraste, a segunda hipótese, apesar de ser cientificamente bem formada e de poder ser verificada, é falsa.

Uma teoria linguística, como qualquer modelo científico, procura suplantar os requisitos minimamente necessários para fazer face a uma pergunta central, cuja resposta revele a essência de uma verdade do mundo.

Desde sua criação, a Gramática Gerativa elege como sua pergunta fundamental o Problema de Platão: “Como podemos saber tanto com tão pouca evidência?” A partir dessa pergunta, nos propomos aqui a avaliar a Gramática Gerativa, alguns de seus estatutos e, finalmente, o encaminhamento interdisciplinar a que chegou essa teoria nos dias de hoje.

Uma teoria é verdadeiramente apropriada se a pergunta a que ela se propõe responder é bem formulada cientificamente. Circunscrevendo o Problema de Platão na cognição de linguagem, podemos analisá-lo em suas duas premissas: (i) que os bebês já *sabem* muito ao nascer, pois parte do conhecimento deles é inata, determinada pela genética da espécie; e (ii) que há pouca ajuda explícita do meio, já que não há um programa de aprendizagem construído para a aquisição de linguagem, similar ao programa de alfabetização, por exemplo. E mesmo assim, todos os bebês com cerca de dois anos e meio de idade se tornam falantes nativos da língua de uma comunidade.

Em relação à primeira premissa, alguns pesquisadores da evolução das espécies, nos últimos anos, têm proposto que teria havido uma mutação genética nos tornando diferentes de outros primatas, e que essa mutação, que nos teria caracterizado então como seres humanos, poderia ter desempenhado um papel fundamental para o estabelecimento da Faculdade da Linguagem no homem.

Há evidências sustentando esta proposta. Uma delas é apresentada em Gopnik (1990), um trabalho seminal descrevendo a Família KE, uma família extensa de Londres com cerca de trinta membros, dos quais quinze sofriam de uma rara dispraxia verbal. Esse acometimento é descrito como uma severa disfunção generalizada de linguagem, afetando tanto a fonação, visto que os portadores tinham dificuldade em controlar movimentos finos na metade inferior do rosto, assim como a estrutura da fala, pois não conseguiam estruturar sentenças adequadamente e também exibiam muitas trocas fonológicas.

Como a disfunção parecia estar bem circunscrita nessa família, os KE passaram a ser objeto de intensa pesquisa genética em todo o mundo, até que Simon Fisher e colegas (FISCHER *ET AL.*, 1998) identificaram no genoma dos membros afetados uma pequena mutação em parte do cromossomo 7 (SPCH1) do gene FOXP2 nessa região cromossômica. Essa mutação, que diferenciava os quinze membros afetados da família dos demais, foi encontrada também em um outro indivíduo não relacionado à família, mas que exibia deficiências linguísticas semelhantes. Com isso, o gene FOXP2 passou a ser relacionado

à cognição de linguagem na espécie humana (FISCHER *et al.*, 1998; LAI *et al.*, 2001).

Porém o quadro se complexificou porque não são só os humanos que têm o gene FOXP2. Primatas não humanos, como o chimpanzé, que têm um genoma 98,5% similar ao nosso, também têm o FOXP2, mas não desenvolvem competência linguística. Ora, se existe tamanha semelhança genética, poderíamos especular que as diferenças linguísticas entre as duas espécies não seriam devidas à hereditariedade, mas sim a algum fator do meio ambiente. Mas se assim fosse, como explicar que os chimpanzés não desenvolvem a nossa competência linguística, nem mesmo quando são criados por humanos e passam por longos períodos de instrução linguística especializada? (SEIDENBERG, PETITTO, 1987; HAYES, NISSEN, 1971)

Em contraste, na espécie humana, os bebês desenvolvem linguagem e com grande facilidade. Desenvolvem linguagem até concomitantemente a muitas deficiências, como Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Williams, entre outras. Há relatos de crianças surdas que criam espontaneamente sistemas linguísticos sinalizados muito semelhantes às línguas orais, com estruturas hierárquicas, encaixes e sistemas pronominais referenciais (PETITTO, KOVELMAN, 2003; PENHUNE *et al.*, 2003). Assim, a grande distinção entre humanos e outros primatas teria que estar relacionada a alguma diferença entre o próprio FOXP2 de primatas humanos e não humanos.

De fato, mais recentemente, Konopka *et al.* (2009) sequenciaram o FOXP2 em humanos e em chimpanzés e verificaram que a versão humana do gene produz proteínas que diferem da dos chimpanzés em apenas dois dos 715 *loci*<sup>3</sup>. Para determinar o impacto dessas duas mutações, os pesquisadores primeiro colocaram células cerebrais humanas em uma cultura e injetaram algumas amostras de FOXP2 humano. Em outra cultura de células cerebrais humanas, injetaram FOXP2 de chimpanzé. O resultado foi que o FOXP2 humano conduziu à expressão de um conjunto de genes diferente daquele conduzido pelo FOXP2 do chimpanzé. Isso indica que aquelas proteínas diferentes realmente promovem consequências funcionais.

Essa pesquisa ainda propõe que a composição de aminoácidos da variante humana do FOXP2 sofreu evolução acelerada, e a mudança naqueles dois

---

3 *Loci* (do latim vulgar [locais], plural de *locus* [local]) são as posições fixas em um cromossomo onde estão localizados determinados genes ou marcadores genéticos. A lista organizada de *loci* conhecidos para um cromossomo é chamada de mapa genético. O mapeamento genético é o processo de determinação do *locus* para um determinado caráter fenotípico.

aminoácidos teria ocorrido na época do surgimento da linguagem, em nós humanos. Uma mutação acelerada explica por que duas espécies geneticamente tão semelhantes como os chimpanzés e os humanos podem, em um período evolucionário tão curto entre elas, ter adquirido características profundamente diferentes (TERRACE *et al.*, 1979; FITCH, 2000).

O estado da arte desse assunto do FOXP2 não vai muito além desse ponto, exceto no entendimento de que um gene raramente é o responsável direto por uma função complexa. O FOXP2, por exemplo, funciona como um regulador das atividades de muitos outros genes, atua em várias áreas do cérebro e em diferentes estágios do desenvolvimento do bebê e da criança. Parece que ele está envolvido no crescimento dos axônios longos de neurônios que atuam nas áreas do desenvolvimento motor, visual e linguístico (FISHER, SCHARFF, 2009).

Retomando então o Problema de Platão (*Como podemos saber tanto com tão pouca evidência?*), a primeira premissa, *saber tanto*, envolve o substrato genético que ainda não foi completamente desvendado. A experiência do bebê inserido em sua comunidade linguística não fornece dados necessários para induzir Princípios (Princípios e Parâmetros – P&P (CHOMSKY, 1981)) que estão presentes no estágio maduro da capacidade linguística, visto que os bebês falam sentenças que nunca ouviram. Por exemplo, os Princípios da Teoria da Ligação<sup>4</sup> não estão explícitos diretamente nos dados. Eles constituem uma maneira específica pela qual o Mecanismo de Aquisição de Língua processa os dados primários.

Quanto à segunda premissa, *pouca evidência*, esta é uma grandeza que exhibe um limite superior que a distingue de *muita evidência* e um limite inferior que a distingue de *nenhuma evidência*. A respeito do limite superior, Chomsky, (1965) oferece as considerações resumidas a seguir.

(i) O *input* que o bebê recebe ao seu redor é constituído, em grande parte, por dados degenerados (interrupções, reformulações, possíveis misturas de dialetos e de línguas). Não há muito *input limpo* e didático.

(ii) Os dados linguísticos recebidos pelo bebê são finitos, mas a capacidade

---

4 A Teoria da Ligação trata da correferência que se estabelece canonicamente entre expressões-R (expressões referenciais) e anáforas ou pronomes. Por exemplo, em *João cortou-se com a navalha*, a anáfora do tipo reflexivo *se* não significa nada se não se relacionar com um antecedente; no caso, *João*. Em *João cortou ele com uma navalha*, o pronome *ele* não pode ter *João* como antecedente; seu antecedente está no universo discursivo, ou em outra sentença já expressa. Os Princípios da Teoria da Ligação são princípios sintáticos complexos, que não estão expressos de forma explícita e consciente nos dados.

que ele atinge lhe permite compreender e produzir um número potencialmente ilimitado de sentenças. Isso somente é possível se considerarmos que a gramática incorpora uma propriedade recursiva, capaz de gerar um processamento que não é ditado pela experiência. Isso significa que o processo de aquisição de linguagem pelo bebê pode ser facilmente distinguido de mera repetição. Ele é infinitamente criativo.

Em relação ao limite inferior de *pouca evidência*, há os seguintes argumentos harmonizados com os pressupostos da teoria:

(i) As crianças precisam de alguma evidência do meio para desenvolver linguagem. Não é possível desenvolver linguagem se não existe evidência linguística. Afinal, há cerca de 6000 línguas naturais no mundo, e um bebê depende de exposição a dados linguísticos para se engajar no desenvolvimento de pelo menos uma delas. Há casos amplamente registrados na literatura de crianças privadas de *input* linguístico. Sem a exposição aos dados primários, as crianças não adquirem linguagem (cf. CURTIS *et al.*, 1974).

(ii) Os recém-nascidos humanos se distinguem dos de outras espécies, tendo em vista que a maioria dos recém-nascidos de outras espécies já exibem vocalização imediatamente ao nascimento, sem precisarem de um modelo desencadeador. Por exemplo, gatos miam, cachorros latem, macacos gritam já ao nascer, tendo um modelo à sua volta ou não. Gatos de qualquer lugar do mundo miam de forma semelhante. As diferenças individuais nas vocalizações não podem ser comparadas às diferenças linguísticas percebidas pelas crianças, que se encontram nas comunidades de fala humana (cf. TOKUDA *et al.*, 2002).

Assim, o Problema de Platão abre um questionamento interdisciplinar por natureza, pois leva em conta a biologia do homem e sua predisposição natural para a linguagem – *Nature* – e os dados disponíveis a esse homem a partir de sua inserção em seu meio social – *Nurture* (cf. YANG, 2006). A seção seguinte traz evidências de que é legítimo considerar que o Problema de Platão esteja sendo bem respondido pela Gramática Gerativa.

## 2. Olhando de perto a resposta ao Problema de Platão

Validada a pergunta fundamental da Gramática Gerativa, ou seja, o Problema de Platão, podemos então seguir analisando tentativas de resposta que a teoria oferece a ele em três momentos da teoria:

A criança constrói uma gramática com base na informação [fornecida pelos dados linguísticos primários]. (...) Para aprender uma língua, uma criança precisa ter um método biológico de elaboração de uma gramática dos dados linguísticos primários. Como condição prévia à aprendizagem da língua, ela também precisa ter, em primeiro lugar, uma teoria linguística que especifique a forma da gramática de uma língua humana possível e, em segundo lugar, uma estratégia para selecionar uma gramática de forma apropriada, que seja compatível com os dados linguísticos primários. Como tarefa a longo prazo para a linguística geral, poderíamos propor o problema de desenvolver uma explicação para essa teoria linguística inata que fornece a base para a aprendizagem da linguagem. (Repare que uso de novo o termo <teoria>, nesse caso mais com o sentido de <teoria da linguagem> do que com o sentido <teoria de uma língua particular> com uma ambiguidade sistemática, para me referir não só à predisposição inata da criança para aprender uma língua de um tipo determinado como também à explicação desse fenômeno pelo linguista). (CHOMSKY, 1965, p. 108)

O problema é dar conta da especificidade e da riqueza dos sistemas cognitivos que surgem no indivíduo, a partir de informações limitadas disponíveis no meio. Os sistemas cognitivos resultam da interação de experiência com o método do organismo de construir e lidar com ela, incluindo mecanismos de análise e os determinantes intrínsecos de maturação e crescimento cognitivo. O problema então é determinar a dotação inata, que serve para fazer a ponte entre a experiência e conhecimento alcançado. (CHOMSKY, 1986, p. xxv)

A linguagem da criança “cresce na mente dela” como o sistema visual desenvolve a capacidade de visão binocular, ou de forma semelhante a que uma criança entra na puberdade em um determinado estágio de maturação. A aquisição da linguagem é algo que acontece a uma criança colocada em um determinado ambiente, não é algo que a criança faz. (CHOMSKY, 1993, p. 29)

De um modo geral, as três respostas não diferem na essência, a não ser pela aproximação crescente com a biologia. Elas falam sobre uma possibilidade de que a linguagem seja fruto de uma intensa troca entre um organismo predisposto geneticamente para a linguagem e a inserção desse organismo em um meio onde estão os dados linguísticos. Note-se que essas respostas são amplamente compatíveis com o relato padrão da Neurociência de ponta sobre o desenvolvimento cognitivo.

A especificação genética determina admiravelmente muito da estrutura básica e função do sistema nervoso. Mas o meio ambiente e as características físicas do indivíduo, cujo cérebro está nascendo, não podem ser codificados no genoma. Para o funcionamento correto do sistema é necessário um processo pelo qual os neurônios selecionem (ou mapeiem) o repertório de *inputs* de um leque maior de possibilidades. Com efeito, a customização de circuitos neuronais adequados a cada indivíduo é o propósito principal dos Períodos Críticos. (HENSCH, 2004, p. 550)

Além dos parâmetros de análise externa apresentados (falseabilidade, coerência diacrônica e sincrônica), há ainda uma avaliação proposta pela teoria. Trata-se dos níveis de adequação. Esses critérios têm desempenhado um papel central na Gramática Gerativa desde a sua criação na década de 1950. Segundo Chomsky, a teoria pode fazer face ao Problema de Platão se enquadrando em quatro níveis empíricos de adequação: i) Adequação Observacional; ii) Adequação Descritiva; iii) Adequação Explicativa; iv) Adequação Além da Explicativa.

Para Chomsky, uma gramática de uma língua tem Adequação Observacional se ela dá conta de todos os critérios de aceitabilidade utilizados por falantes nativos, ou seja, se consegue enumerar correta e exaustivamente as expressões que existem em uma língua, discriminando o que é realmente usado do que é prescrito ou do que considerado errado por falantes.

A teoria possui Adequação Descritiva se consegue descrever com precisão o estado interno de um falante nativo de uma língua, ou seja, se a teoria capta a intuição do falante nativo sobre sua língua.

A teoria chega ao patamar de Adequação Explicativa quando considera condições universais para todas as línguas naturais e consegue identificar quais dados primários geram representações mentais, que combinadas com provisões cognitivas da criança (sua genética), fazem com que a criança se desenvolva como falante nativo da língua:

O fato fundamental que deve ser abordado em qualquer investigação de linguagem e do comportamento linguístico é o seguinte: um falante nativo de uma língua tem a capacidade de compreender um imenso número de sentenças que ele nunca ouviu previamente e pode produzir, na ocasião apropriada, novos enunciados que são igualmente compreensíveis para outro falante nativo. Uma teoria com Adequação Explicativa tem que ser capaz de responder a três questões básicas:

- 1 Qual é a natureza precisa da habilidade linguística?
- 2 Como ela é posta em prática?
- 3 Como é que ela surge no indivíduo? (CHOMSKY, MILLER, 1962, p. 271)

Finalmente, uma gramática que leva em consideração a implementação biológica ou neurofisiológica dos fenômenos linguísticos atinge o nível Além da Adequação Explicativa (Chomsky, 2001), ou um nível que poderia ser chamado de Adequação Biolinguística (Souza, 2014), com a intenção de identificar qual processo cerebral da espécie está relacionado com cada processamento linguístico realizado por um falante nativo. Note que essa adequação envolve necessariamente conhecimento multidisciplinar de Linguística, Biologia, Fisiologia e Biologia Evolucionária.

Analisando as diferentes versões da Gramática Gerativa, encontramos a Adequação Explicativa e Além da Adequação da Explicativa nas últimas versões da teoria, elaboradas partir dos anos 90 sob o nome de Programa Minimalista ou Minimalismo (*Minimalist Program* – MP). O MP tem como objetivo principal ir buscar soluções interdisciplinares de máxima economia para o sistema computacional. A ideia é chegar a uma análise que aplica a navalha de Ockham<sup>5</sup>, identificando qual alternativa dá conta dos dados e é, ao mesmo tempo, a mais geral; e assim colocando a Linguística em conformidade com a ecologia dos outros sistemas biológicos. Esse direcionamento teórico faz com que os estudos da linguagem possam ganhar ingresso nos domínios da Neurociência, onde outros sistemas cognitivos, como a visão e a audição, são estudados. Assim, ao contrário de muitas análises que ressaltam os contrastes entre as diferentes versões da Gramática Gerativa, teremos aqui o intuito inverso, o de mostrar o que lhes é comum, o veio coerente da teoria comum a todas as suas versões.

Entendido pelo próprio autor como um conjunto de diretrizes para o estudo da cognição de Linguagem, o Programa Minimalista traz modificações bastante significativas para a versão anterior da teoria<sup>6</sup>, oferecendo a possibilidade de uma derivação sintática representar a própria computação linguística implementada

---

5 O pensador medieval Guilherme de Ockham (às vezes grafado Occan) desenvolveu o conceito que fundamentalmente propõe que se existe uma teoria mais simples entre duas teorias que explicam igualmente os mesmos fatos, a mais simples tem maior chance de ser a correta. A *Navalha* também é conhecida como *Princípio da Economia*.

6 A versão anterior ao Minimalismo é a que foi publicada em 1981 e que ficou conhecida como GB (*Government and Binding Theory*), quando se introduz não só a Teoria da Regência e da Ligação como a noção de Princípios e Parâmetros – P&P.

nas interfaces em tempo real.

A necessidade de estabelecer interdisciplinaridade com a Biologia significa uma outra forma de avaliação interna para a teoria. A interface da teoria com a implementação biológica significa que as hipóteses de trabalho nem sempre poderão ser as soluções mais simples, elegantes e ecológicas. A realidade neurológica das derivações é sujeita à fisiologia do cérebro e, com isso, nem sempre poderemos conceber que a navalha de Ockham é o melhor critério para a cognição de linguagem.

É possível que a Faculdade da Linguagem seja apenas feia, deselegante, desregrada, antinatural e maciçamente redundante. Se assim for, o projeto minimalista falhará. No entanto, não se pode saber se isso é assim antes que se tente. É claro que se o programa for bem sucedido, a próxima pergunta será por que a Faculdade da Linguagem tem propriedades como elegância e parcimônia. (HORNSTEIN, NUNES, GROHMANN, 2005, p. 7)

Acreditamos que a análise multidisciplinar que adotamos aqui possa ajudar estudantes e pesquisadores a formar um pensamento consistente e questionador perante a complexidade do fenômeno, chegando, assim, à melhor adequação para sua incursão linguística.

### **3. Analisando as origens de um *design* teórico complexo**

A Gramática Gerativa nasce sob inspiração de pensamentos da Grécia Antiga em torno do Problema de Platão. Ela propõe que a Faculdade da Linguagem se estabelece como um sistema de pensamento humano, ou seja, que ela atinge um âmbito interno ao homem e é característica da biologia da espécie humana, pois parte dela é provida pela genética da espécie.

Observe que esses pressupostos não são nem os mais aceitos nem aqueles que comportadamente herdaram as ideias externalistas da linguística saussuriana: “A língua é um produto social da Faculdade da Linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2006, p. 17) “[Ela é] exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.” (*id.*, p. 22)

A visão internalista defendida pela Gramática Gerativa em todas as suas ver-

sões é a de que a linguagem está a serviço do pensamento audível internamente, e não a de que a linguagem existe para possibilitar a comunicação. O internalismo é bem mais compatível com a versão canônica darwinista da Biologia, que é também internalista: “O homem tem um poder infinitamente maior [do que os outros animais] de associar os mais diversos sons com ideias.” (DARWIN, 1871/2004, p. 53).

Sendo um sistema biológico próprio da espécie, a melhor hipótese para a origem da linguagem no homem poderia ser uma que subscrevesse ao darwinismo clássico que entende as diferentes espécies através da evolução através do tempo (Figura 1).

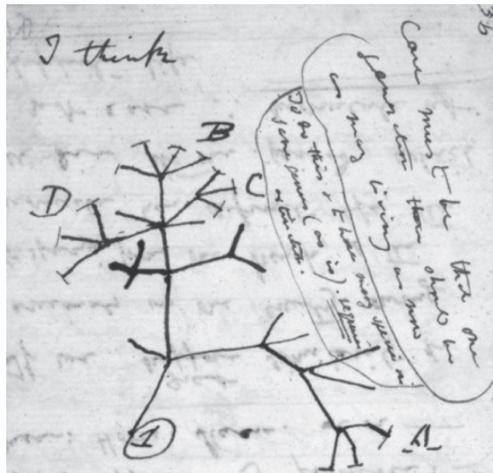


Figura 1: O esquema da evolução das espécies anotado por Darwin, mostrando a inter-relação entre elas. (DARWIN, 1871/2004:46)

Assim, o darwinismo encara as cognições superiores<sup>7</sup>, entre elas a linguagem, como um caso típico de adaptação gradual. “A diferença entre a mente do homem e aquela dos animais superiores, embora grande, certamente é uma diferença de grau e não de tipo.” (DARWIN, 1871/2004, p.151)

Contudo, se a Gramática Gerativa fosse acatar o darwinismo clássico em todos os seus pressupostos, teria que encarar a linguagem como o resultado de uma lenta evolução motivada pela seleção natural. Mas para Chomsky, a diferença entre a linguagem do homem e a comunicação animal não é, de forma alguma, uma questão de grau. Tampouco Chomsky adota o termo *evolução da*

7 Cognição é um termo que se refere aos processos mentais envolvidos na obtenção de conhecimento e compreensão. As cognições superiores são processos cognitivos mais complexos que incluem a linguagem, visão, imaginação, percepção e o planejamento, entre outros.

*linguagem no homem*, já que não há indícios de que tenha havido mesmo uma *evolução*, com estágios intermediários entre o surgimento da linguagem no homem e os primeiros documentos históricos. Aplicando o darwinismo ao pé da letra, possivelmente estaríamos defendendo estágios que iriam desde os gritos dos hominídeos, depois ao pareamento entre conteúdo e forma, a socialização dessa convenção, o início e depois uma incrementação do Léxico, seguido por um estágio com duas palavras combinadas, o surgimento das primeiras palavras de classe fechada e finalmente a estrutura sintática como a conhecemos hoje.

Mas essa hipótese gradualista é muito difícil de ser mantida. Estamos a 400 milhões de anos do aparecimento dos peixes primitivos e a 420 anos dos peixes mandibulados. Ou seja uma mandíbula que responde a pressões do meio ambiente relacionadas à nutrição leva 50 milhões de anos para se estabelecer. Contrastantemente, há só 5 milhões de anos entre o aparecimento de primatas não humanos e dos humanos. Contados em tempo profundo, esse é um tempo ínfimo para justificar o surgimento de uma característica tão importante como a linguagem humana. Além disso, em relação aos dias de hoje, a Faculdade da Linguagem provavelmente surgiu há 70.000-100.000 anos atrás, e não há evidências de que tenha sofrido qualquer alteração desde então. Apesar de haver 6000 mil línguas naturais elas operam dentro de um quadro básico estrutural. (Cf. Berwick, 2011, para uma crítica eloquente da proposta gradualista de evolução da da linguagem, do tipo “Eu, Tarzan; você, Jane”.)

Para a Gramática Gerativa, a Faculdade da Linguagem pode ter surgido por uma mutação radical que não tenha sido resposta a nenhuma pressão adaptativa do meio em prol de uma característica alvo, como a comunicação. Chomsky argumenta que a Faculdade da Linguagem não obriga o homem a se comunicar e sim o equipa com a possibilidade de falar. A Faculdade da Linguagem nessa visão internalista é apenas uma propriedade da espécie humana. Não é funcional.

Concluindo, por um lado, para Chomsky, a linguagem está dentro das previsões canônicas do darwinismo clássico, já que não prevê que as mudanças tenham uma finalidade ou advenham de um sistema de concepção intencional. Por outro lado, Chomsky diverge do darwinismo clássico, já que não acredita que a linguagem seja fruto de evolução paulatina, mas sim de uma mudança radical.

De fato, a adaptação paulatina não é hoje a única alternativa teórica no mercado das ideias sobre a evolução das espécies. A biologia neodarwinista considera alguns outros tipos especiais de evolução. Na *exaptação*, que é um salto evolutivo, pode ocorrer que uma característica adquirida por seleção natural, respondendo a uma pressão do ecossistema, passe em um dado momento a ser usada para outra função completamente diferente. Por exemplo, as penas

nos pássaros poderiam ter surgido inicialmente como uma resposta adaptativa para o frio; porém, mais tarde, os indivíduos com penas se aperceberam de que poderiam cooptá-las para o voo. Nesse caso, a forma das penas seria uma adaptação para o isolamento térmico e uma exaptação para o voo, sendo a adaptação uma mudança lenta e a exaptação, um reaproveitamento quase que instantâneo de uma característica (GOULD, VRBA, 1982).

Outro exemplo especial de evolução é a adaptação convergente, em oposição à adaptação divergente, que é o tipo de evolução mais conhecido. Na adaptação divergente, espécies relacionadas evoluem traços diferentes respondendo a pressões do ecossistema. Assim, uma característica na espécie é entendida à luz de sua ascendência, cujos estágios fazem transparecer modificações paulatinas. Isso significa que os organismos existentes descendem de ancestrais e podem se reconhecer neles. Com o passar do tempo profundo, as milhares de adaptações formam uma diversão que acaba por criar novas espécies e extinguir outras, sendo que as espécies cronologicamente mais próximas seriam também, necessariamente, as mais parecidas.

Contudo, parece também haver uma direção convergente para a evolução, que faz com que organismos não relacionados filogeneticamente adquiram características similares em meio a pressões de um mesmo ecossistema, se tornando mais relacionados entre si, para aquela característica, do que organismos de duas espécies que compartilham um ancestral comum. Tipo de evolução que ocorre quando pressões seletivas semelhantes originam adaptações semelhantes em grupos taxonômicos não relacionados. Nesses organismos é possível encontrarmos uma evolução independente de caracteres semelhantes, como resultado de eles terem que se adaptar a ambientes ou nichos ecológicos iguais em um mesmo momento. Em um nível molecular, essa mudança pode ser operacionalizada através de uma mutação aleatória não relacionada a mudanças adaptativas (Bolhuis, Okanoya, Scharff, 2010).

A adaptação convergente é um tanto contra-intuitiva se levarmos em conta o darwinismo clássico, que aposta no tempo como vetor da mudança: “Temos que admitir que há um intervalo de força mental muito maior entre os peixes mais primitivos (...) e os primatas superiores do que entre os primatas e o homem” (DARWIN, 1871/2004, p. 60).

Assim, os primatas seriam sempre muito mais próximos de nós do que os pássaros, já que a história evolucionária mostra que o último ancestral comum ao pássaro e ao homem atuais viveu há cerca de 300 milhões de anos, enquanto o ancestral comum ao chimpanzé moderno e ao homem viveu há cerca de cinco milhões de anos (Figura 2).

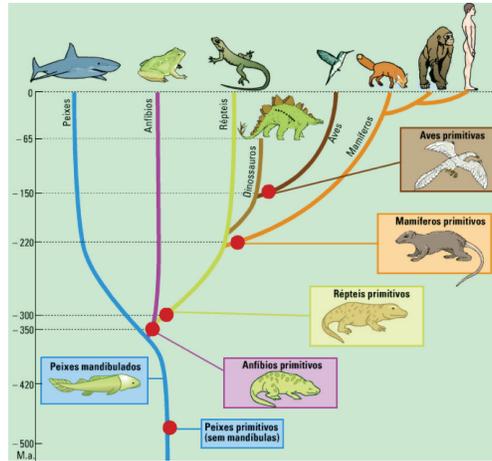


Figura 2: Escala evolutiva dos vertebrados classificados em milhões de anos. Nota-se a relação direta entre o homem e o macaco e bastante indireta e mais longínqua com as aves (Adaptado de Atlas de Biologia. Editora Passos, Lisboa. 1984. p. 243)

Entretanto, esse fato por si só não garante que sejamos mais parecidos com os primatas em todos os aspectos. Por exemplo, em relação à vocalização, talvez estejamos bem mais próximos dos pássaros do que dos outros primatas. As melodias que os pássaros adultos cantam têm um padrão sintático que é aprendido pelos filhotes. Se os filhotes não escutam o modelo assim que nascem nunca se tornarão pássaros canoros. Assim, a melodia cantada pelos pais serve de dados primários para os filhotes. E os filhotes demoram algum tempo, e dispendem energia cognitiva, para adquirir o modelo que os torna capazes de produzir cantos perfeitamente de acordo com os da espécie.

O mesmo acontece com a linguagem humana. Precisamos escutar dados primários da língua da nossa comunidade para adquirir uma língua enquanto falante nativo. Casos de surdez, nos quais não há captação de dados primários sonoros, determinarão que a língua seja naturalmente adquirida na modalidade espacial-gestual.

As fases de assimilação de padrões vocais, tanto em bebês humanos como em algumas ordens de aves, dependem de uma aprendizagem motora que é guiada por estímulo auditivo da comunidade durante um período sensível de desenvolvimento. Elas evoluem do balbúcio (em seres humanos) e do subcanto (em aves) e percorrem fases distintas até chegar ao sistema completo. O desenvolvimento da

linguagem e a aprendizagem do canto dos pássaros têm paralelos nos níveis comportamentais, neurais e genéticos. Diferentes ordens de aves evoluíram redes em diferentes áreas cerebrais que servem à aprendizagem e à produção do canto. Grosso modo, tais redes têm uma anatomia surpreendentemente similar às regiões corticais e aos gânglios basais humanos. No que diz respeito à aprendizagem vocal, diferentes espécies de aves canoras e os seres humanos possuem princípios dedicados e princípios gerais envolvidos respectivamente no canto e na fala e ambos possuem um substrato genético também em comum, que inclui o gene FOXP2 (Bolhuis, Okanoya & Scharff, 2010:747).

Assim, a linguagem humana e o canto dos pássaros requerem uma base inata, geneticamente codificada para absorver dados sonoros do ambiente. Embora possam apresentar variações individuais e populacionais, há sempre a manutenção de um núcleo definido pelo código específico da espécie (Vielliard, 1995; Silva, Vielliard, 2006).

Em contraste, a vocalização dos primatas não resulta da exposição de modelos e não se desenvolve dentro de um *período crítico*. Já nasce com eles, sem evolução, a partir de dados primários. Há pouquíssimos tipos de vocalização e mínimas variações na espécie (Bolhuis, Okanoya, Scharff, 2010).

A corrente neodarwinista apresenta, portanto, uma boa explicação de como uma característica cognitiva dos pássaros possa executar um pulo filogenético tão grande, ressurgindo com algumas diferenças nos humanos, 300 milhões de anos mais tarde, mas não nos primatas. Isso se daria através de processo errático e raro de evolução convergente que permite a um organismo que compartilha um ambiente com outro de um ramo diferente na árvore evolutiva, adquira especializações semelhantes a esse outro sem que elas sejam resultantes de lentíssimas mudanças adaptativas através da cadeia filogenética (Gould, Vrba, 1982).

Enfim, embora a Gramática Gerativa apresente uma visão da Faculdade da Linguagem mais próxima da Biologia clássica darwinista do que da Linguística clássica, ela diverge em detalhes também dos pressupostos do darwinismo clássico.

Essa breve análise teve como principal objetivo demonstrar a complexidade do *design* da Gramática Gerativa em seus pressupostos, com inclinações que nem sempre se conformam às tradições de pensamentos multidisciplinares que a antecederam.

Então, para concluirmos nosso caminho de análise, falta passarmos pela

implementação do componente computacional da linguagem, que, como vimos até aqui, é uma exclusividade da espécie humana. Perceberemos que, apesar da fundamentação sólida da Gramática Gerativa, ainda não estamos próximos de relacionar diretamente a origem da Faculdade da Linguagem no homem, quais atributos biológicos lhe servem de base, e como ela se implementa no homem. Mesmo assim, houve avanço nesse sentido nos últimos anos.

#### 4. Implementando o componente computacional da teoria

O entendimento sobre a linguagem evoluiu significativamente nos últimos anos e com o acúmulo de evidências sobre correlatos neurais da linguagem humana. As perguntas que estão sendo formuladas hoje mal poderiam ter sido cogitadas há cinquenta anos. Hoje é possível chegar com confiança a uma série de conclusões a partir de pesquisas conduzidas nas últimas décadas. (BERWICK *et al.*, 2013, p. 89)

A Linguística vive um momento especial. A citação acima foi retirada de um artigo muito aguardado por pesquisadores em Neurociência da Linguagem e em Psicolinguística que trabalham dentro de uma perspectiva formalista da linguagem. Durante o percurso da Gramática Gerativa, Chomsky foi sempre vago e muitas vezes cético quanto à possibilidade de haver um diálogo razoavelmente sério entre as Ciências Cognitivas e a Linguística no que tange à identificação dos correlatos neurais da linguagem. Entretanto, em 2013, Chomsky é autor, junto com Berwick, Friederici e Bolhuis, pesquisadores importantes das Ciências Cognitivas, de um artigo que tenta discriminar e localizar no cérebro as computações descritas pela teoria, especialmente a operação básica de concatenação (*merge* – junção de dois constituintes ou sintagmas) nos circuitos neurais da cognição de linguagem, ou seja, em perspectivas fisiológico-anatômicas e também ontogenéticas, algumas já discutidas nesse artigo. Com os recentíssimos avanços experimentais implementados, esse tipo de esforço interdisciplinar empreendido passa a ser aceito como um verdadeiro progresso para a compreensão da linguagem e até como “a pedra fundamental para o entendimento da cognição humana”. (MIYAGAWA, BERWICK, OKANOYA, 2013)

Com efeito, é flagrante a motivação para se investigar a fisiologia da linguagem instada pela própria Teoria Gerativa, especialmente nas versões minimalistas. A explicitação das fronteiras do componente micromodular onde se dá a computação de linguagem propriamente dita (*narrow syntax*: Chomsky,

2001) posiciona, além do perímetro central de visibilidade, um conjunto variado de mecanismos de interface, como memória, decodificação e codificação da fonética e instruções motoras ao aparelho fonador.

Já que se assume que cada módulo linguístico, com seus traços mínimos primitivos, interage, de forma específica, com módulos externos à linguagem, com os quais faz interface, é desejável conhecer os traços primitivos e entender qual é a principal manipulação que gerar produtos legítimos nas interfaces.

O recente surgimento da linguagem no processo evolutivo discutido acima e a sua estabilidade no homem são consistentes com a chamada Tese Minimalista Forte que preconiza que haja na Faculdade da Linguagem uma única operação repetível – o *merge* (concatenação) - que leva exatamente dois elementos sintáticos a e b a formar o conjunto {a, b}.

Existe, portanto, espaço para investigações linguísticas junto à Neurociência, que usando a Teoria Linguística como guia, pode atingir níveis mais internos e fisiológicos da cognição não diretamente transparentes na expressão do desempenho.

Mas há também enormes desafios nesse percurso. O mais importante deles foi apontado por Poeppel e Embick (2005) como o *Problema da Incomensurabilidade Ontológica* entre os objetos de estudo da Linguística e os da Neurociência. Por exemplo, como compatibilizar as computações de *merge* previstas na teoria com algum componente fisiológico?

Não abordaremos aqui essa compatibilização. Analisar esse problema está além do escopo desse artigo (cf. Berwick *et al.*, 2013). Nos restringiremos a comentar brevemente e exemplificar as computações linguísticas mais básicas tratadas pela Teoria Gerativa, que certamente continuarão a servir como fundamento para as pesquisas empíricas que visam a ir Além da Adequação Explicativa. E se espera que os resultados dessas pesquisas possam permitir o aprimoramento contínuo da teoria.

As expectativas da Gramática Gerativa para a derivação de sentenças são as de que para derivar uma sentença precisamos de um sistema computacional, de funcionamento econômico, que leia os primitivos representados no cérebro e possa endereçá-los para o processamento.

Dentro da versão atual da teoria, ou seja, considerando o Modelo Minimalista, o primitivo é o Item Lexical (*Lexical Item* – LI). Assim, o Léxico mental é um conjunto de LIs. Cada LI é formado por um feixe de traços fonológicos, traços sintáticos e traços semânticos. Ao se iniciar a derivação sintática, cada LI que entra na derivação, traz seus traços para um agrupamento derivação-

-específico, chamado Numeração (*Numeration*), que é um conjunto de pares (LI, *i*), em que LI é cada item lexical, e *i* (índice) é o número de vezes em que o item é empregado na derivação, sendo que cada LI carrega seus traços, e estes se somam aos traços das categorias funcionais que podem estar envolvidas na derivação.

Para iniciarmos a derivação de uma sentença, partimos da vontade de expressar a proposição contida em (1), por exemplo:

(1) O menino comprou um livro.

Isso significa que é selecionado o LI *comprar*, que tem o traço formal de categorizador [+verbo]. Acompanham a representação deste LI os seus traços fonológicos, isto é, os traços dos fonemas a ele correspondentes, além da variedade de traços semânticos que o verbo encerra. Neste ponto, estamos diante do flagrante da estrutura argumental/temática (estrutura- $\theta$ ) do verbo *comprar*, da seleção argumental que este verbo é capaz de estabelecer: um argumento interno com o papel temático (papel- $\theta$ ) de [TEMA] e um argumento externo com o papel- $\theta$  de [AGENTE]. Estas informações semânticas quando acessadas – porém ainda não interpretadas – se projetam na sintaxe, servindo à derivação, ou seja, dando origem a uma estrutura de natureza sintática, formada a partir de padrões e de operações bem delimitadas.

Sendo assim, a Numeração na derivação de (1) é constituída pelos traços sintáticos/formais, fonológicos e semânticos de cada LI selecionado (traços de *comprar*, *livro*, *um*, *menino*, *o*); o número de vezes que ele aparece na derivação (cada um deles, uma vez); além dos traços das categorias lexicais V, que é núcleo de VP (Sintagma Verbal), e N; e pelos traços das categorias funcionais, que são traços de D, de T e de C. As categorias funcionais, ao contrário das lexicais, não são capazes de atribuir papel temático a seus complementos e não têm conteúdo descritivo.

N é uma qualidade de LI – entre verbos, adjetivos, advérbios, preposições, e outros. E cada item lexical é um feixe de traços fonológicos, que formam os fonemas; além de traços sintáticos/formais e traços semânticos. Quanto a N, podemos falar de traços sintáticos/formais tais como número, gênero, animacidade; e traços semânticos, como [ $\pm$  comestível], [ $\pm$  portátil], [ $\pm$  lavável], entre outros. Em se tratando do nosso exemplo, os Ns selecionados precisam satisfazer às exigências semânticas do verbo *comprar*, não só quanto ao papel- $\theta$  que o verbo delimita, que implica noções semânticas mais generalizantes, mas também no que se refere às nuances semânticas demarcadas pelo conjunto de traços semânticos, incluindo as idiosincrasias, de cada nome selecionado (*menino*, *livro*).

Analisando cada um desses Ns selecionados, *menino* possui o traço forte formal (sintático) de categorizador [+nome]. Além disso, este N possui o traço forte formal [+animado], um dos requisitos para o N se enquadrar no papel- $\theta$  de AGENTE, enquanto argumento externo. Este N tem ainda os traços fortes formais [+masculino] e [+singular], respectivamente gênero gramatical (que não é a moção de sexo, mesmo porque esta seria semântica) e número. Os traços formais de gênero e número de *livro* coincidem com os de *menino*. O traço formal de animacidade de *livro* é oposto: [-animado]. Isso já impede de imediato que lhe seja atribuído o papel- $\theta$  de [AGENTE], embora outros traços semânticos, decorrentes de [-animado], também concorram neste sentido. Daí se nota que os traços semânticos de *menino* e *livro*, bem como os fonológicos, são completamente diferentes. Diante da proposição, cabe a *livro* o papel- $\theta$  de [TEMA], que é, portanto, atribuído pelo verbo. Em outras palavras, cada argumento é um N capaz de exercer um dos papéis- $\theta$  requeridos pelo verbo.

Chomsky (1981) lança a noção do *P Principle* (*Princípio P* ou *Princípio da Projeção*), que era uma condição para a representação sintática das propriedades categoriais de cada LI, isto é, a capacidade de a semântica inicial, acessada na computação linguística e que serve para a formação de uma estrutura sintática, poder ser projetada na sintaxe, na então denominada *Deep Structure – DS* (*Estrutura Profunda – EP*).

Cada um dos argumentos é projetado na derivação sintática como *Determiner Phrase – DP* (sintagma determinante), que é um sintagma funcional composto pela categoria funcional D e um *Noun Phrase – NP* (sintagma nominal), que tem como núcleo um N. A categoria funcional traz informação sobre propriedades gramaticais, muitas vezes com algum conteúdo semântico, como gênero, número, Caso, animacidade – cf. traço de animacidade em Lage (2010, 2011); Santos (2013); França, Lage (2013). Ou seja, o D (artigos definidos, indefinidos, demonstrativos, QU-) especifica as propriedades referenciais do nome (ou pronome) que ele acompanha.

Para que a derivação aconteça é preciso que ela seja representada no cérebro. Isso fica claro, por exemplo, pela impossibilidade do funcionamento da memória de trabalho ou da memória procedural em caso de não haver representação computacional – e isso é comum às demais cognições.

E a computação, bem como a representação dela, acontece a partir da formação de uma estrutura. Considerando ainda a sentença (1), o passo inicial para a formação dessa estrutura sintática, que acontece então após a formação da Numeração, é o *merge* (concatenação) de um elemento  $\alpha$  a um  $\beta$ , isto é, do V ao argumento que é complemento do V. E por que  $\nu$  se concatena com esse

argumento e não com o outro, ainda mais considerando que o outro argumento é aquele que será o sujeito e também o primeiro constituinte da frase, considerando línguas do tipo SVO, como o português, como na frase (1)? Vamos chamar a atenção para apenas um fenômeno que já é bastante pertinente para mostrar que o argumento principal de fato parece ser aquele que é complemento de *v*. Passamos a examinar as sentenças (2), (3) e (4) em comparação com (1).

(2) O livro foi comprado pelo menino.

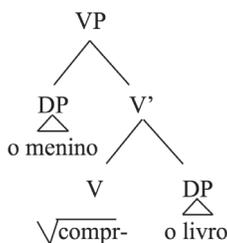
(3) O livro foi comprado.

(4) \*O menino comprou.

Observe que as funções gramaticais se alternam, mas os papéis- $\theta$  não. E considerando o mesmo verbo e a mesma estrutura- $\theta$ , alterando a voz de ativa para passiva, é possível uma construção como (3), em que se omite o argumento externo. Mas uma sentença como (4) é considerada agramatical, visto que nela falta o complemento do verbo. Esta é uma demonstração de que parece mesmo que o argumento mais importante é o argumento complemento do verbo.

Assim, concatenar o *v* com argumento complemento do verbo gera um produto que é uma projeção intermediária do núcleo *v*, que se chama *v'*. A segunda operação sintática que ocorre é a concatenação de *v'* ao segundo argumento. Considerando a anotação das operações sintáticas, podemos observar em (5) que o argumento que fica dentro do domínio *v'* é, portanto, chamado de argumento interno, que é o complemento do verbo. O argumento está fora de *v'* é o argumento externo, que terá a função gramatical de sujeito. O *v* é anotado na árvore da estrutura sintática como se correspondesse a uma raiz, mas não há uma correspondência de fato com uma raiz. Trata-se, na verdade, da anotação de uma forma primária e abstrata do verbo, como se correspondesse ao que se encontra no nosso cérebro/mente, forma essa que contém todos os traços do verbo – sintáticos, fonológicos e semânticos – e é desprovida da noção de infinitivo.

(5)



Chomsky (1999, 2001) considera que VP é *Phase* (Fase): a primeira delas. Isso significa que, nesse momento da computação, após as operações sintáticas de *concatenar*, ocorre uma separação de traços, chamada de *Spell-out*, em que eles são transferidos para sistemas externos. Assim, todos os traços fonológicos são enviados para o componente *Phonological Form* – PF (Forma Fonológica), onde a estrutura é linearizada, e passam a ser lidos, ou seja, computados, decodificados pelo que se chama, desde Hauser, Chomsky e Fitch (2002), *Sensory-Motor (S-M) Interface* (Interface Sensório-Motora). Os traços formais que, excepcionalmente, ainda restaram das operações sintáticas, isto é, aqueles que ainda podem ser interpretados, juntamente com todos os traços semânticos, que são sempre potencialmente interpretáveis, são enviados para o componente *Logical Form* – LF (Forma Lógica), onde são também linearizados, sendo interpretados na *Conceptual-Intentional (C-I) Interface* (Interface Conceitual-Intencional).

Nas interfaces se encontram conhecimentos que vão além da Linguística, com os quais as informações estritamente linguísticas se relacionam. Na Interface S-M, estão, por exemplo, conhecimentos quanto aos circuitos elétricos que são ativados durante atividades motoras relativas à pronúncia dos fonemas. Na Interface C-I, estão a Pragmática, a Prosódia, o Conhecimento de Mundo, a Teoria da Mente, entre outras cognições que se inter-relacionam com a Linguística.

Desde Chomsky (1993, 1995), entende-se que uma derivação converge só se os traços que chegam a PF e LF, aos componentes que fazem interface, ou seja, aos níveis de interface, são interpretados no nível de representação, que são as próprias interfaces.

Os traços formais interpretáveis, que, portanto, vão para LF e são interpretados na Interface C-I, são os traços categoriais e os traços- $\phi$ , ambos os tipos motivados semanticamente. Os traços- $\phi$  são os traços formais copiados do DP-sujeito. Os traços formais não interpretáveis são os estritamente formais: *Caso e EPP* – *Extended Projection Principle* (Princípio da Projeção Estendida).

A proposta de checagem de traços em geral, com a finalidade de uma derivação linguística mais econômica, é introduzida pelo MP (Chomsky, 1993, 1995). Chomsky (2000) abandona a checagem de traços para EPP e volta à noção original de EPP, como em Chomsky (1981, 1982), de que há núcleos funcionais, que é o caso de T, que demandam um *Specifier* – *Spec* (especificador).

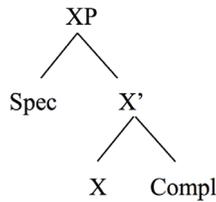
Chomsky (1981) já acreditava que a projeção das informações semânticas na sintaxe não podia se restringir a VP. Este princípio também devia dar conta da projeção sintática do argumento ao se tornar sujeito da sentença, sendo o nível da sentença a então existente *Superficial Structure* – *SS* (*Estrutura Su-*

*perfcial – ES*). E isso ele propôs inicialmente através da regra sintagmática descrita em (6).

(6)  $S \rightarrow NP \text{ Infl } VP$

Isso quer dizer que dentro da Teoria  $X'$  ( $X$ -barra), cujo modelo aparece em (7), equivalendo à projeção de qualquer núcleo, núcleo de categoria lexical ou funcional, o lugar de [Spec, IP] (ou [Spec, TP]) devia ser invariavelmente preenchido.

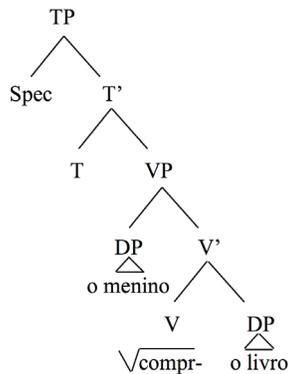
(7)



Desse modo, depois do final da primeira Fase, que se refere à conclusão da derivação de  $vP$  – levando em conta o nosso exemplo (1), a operação sintática a seguir se traduz pela introdução da noção de  $T$ , considerando todas as informações que este núcleo encerra, como finitude ou infinitude, tempo, modo, voz, aspecto, telicidade.

Em outras palavras, estamos nos referindo à concatenação do núcleo  $T$  ao seu complemento (Compl)  $vP$ . Essa concatenação gera imediatamente um nível intermediário deste núcleo  $T$ , o chamado  $T'$ , que precisa se concatenar a um Spec, dando origem, assim, à projeção máxima de  $T$ , que é  $TP$ . Essas operações se verificam nas anotações sintáticas em forma de árvore que aparecem a seguir em (8).

(8)



Sendo assim, desde Chomsky (1981), a ideia é a de que, em qualquer língua, toda frase tem um sujeito, ainda que o verbo não seja capaz de selecionar um argumento que se torne sujeito, atribuindo-lhe antes seu necessário papel- $\theta$ . Nesse caso, um pronome expletivo, isto é, um substituto de N e esvaziado semanticamente, toma o lugar do sujeito. E esse expletivo pode ser pronunciado, como em (9) e (12), em inglês; ou não pronunciado, como em (11) e (14), em português. O pronome não pronunciado, *pro* (*little pro* – *prozinho*), é um tipo de categoria vazia, cuja existência é detectada através da checagem de traços. Nas línguas cujo padrão é pronunciar o pronome expletivo, se isso não acontece, a sentença é agramatical, como (10) e (13).

(9) It seems too early.

(10) \*Seems too early.

(11) *pro* Parece cedo demais.

(12) It rains.

(13) \*Rains.

(14) *pro* Chove.

Nas línguas em que o pronome expletivo no lugar do sujeito não é pronunciado, os traços- $\phi$  do sujeito existem mesmo assim e são copiados, se estabelecendo, desse modo, a relação de concordância com o sujeito, como demonstra (11) e (14).

Esses foram apenas alguns exemplos das computações propostas, em detalhes, pela Gramática Gerativa. Eles devem servir para ajudar a dar a dimensão do quanto ainda se tem a caminhar a fim de se chegar ao entendimento de como a cognição de linguagem é processada no cérebro.

#### Conclusão

A Gramática Gerativa pode ser vista como uma confluência entre saberes há muito esquecidos no estudo da linguagem e da mente, e novos conhecimentos trazidos pela ciência formal. (CHOMSKY, 1995, p. 23)

A Gramática Gerativa surpreende até os leitores mais cautelosos. Não há trivialidades nem o acatamento de tradições sem ressalvas. A cada patamar que a teoria atinge, novos desafios aparecem, e existe uma renovação de forças para se encontrarem soluções. Assim a teoria chega aos dias de hoje, com seu mentor e principais coautores dispostos a dar pequenos passos coerentes no programa de estudos para melhor entender a cognição de linguagem. Seguir as reformulações não é tarefa fácil, pois implica que se entenda o porquê de

cada uma, a proposta de cada nova versão, se abstendo de qualquer estipulação.

Chomsky rejeitou as ideias de seus antecessores quanto a propósitos comunicativos e sociais da linguagem, em favor de uma abordagem formal complexa, que pretende entender os princípios universais da linguagem. Vem testando esses princípios em cerca de uma centena de línguas naturais, se considerarmos também os esforços de seus seguidores. Implementou um raciocínio que mudou parâmetros dos estudos de evolução da Biologia e lançou as bases para a integração da Linguística com as Ciências Cognitivas.

Mas longe de apenas uma crítica positiva à teoria, esse artigo tem como objetivo ressaltar as coerências internas e externas que a teoria construiu, apesar de ter se modificado bastante ao longo dos anos. As propostas de Chomsky são revolucionárias. Ele introduziu a ideia de uma Gramática Gerativa produzindo a linguagem dos pensamentos. A geração de proposições infinitas a partir de meios finitos estabelece um uso altamente criativo para a linguagem.

## Referências bibliográficas

- BERWICK, R. C.; FRIEDERICI, A. D.; CHOMSKY, N.; BOLHUIS, J. J. Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences*, Amsterdam: Elsevier, v. 17, n. 2, 2013, p. 89-98.
- BERWICK, R. C.; OKANOYA, K.; BECKERS, G. J. L.; BOLHUIS, J. J. Songs to syntax: the linguistics of birdsong. *Trends in Cognitive Sciences*, Amsterdam: Elsevier, v. 15, n. 3, 2011, p. 113-121.
- BOLHUIS, J. J.; OKANOYA, K.; SCHARFF, C. Twitter evolution: converging mechanisms in birdsong and human speech. *Nature Reviews Neuroscience*, London: Macmillan, v. 11, 2010, p. 747-759.
- CHOMSKY, N. Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*, London: Routledge, v. 7, p. 263-278, 2011.
- \_\_\_\_\_. Biolinguistics and the human capacity. In: \_\_\_\_\_. *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 173-185. (Lecture at MTA, Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Science, Budapest, May 17, 2004.)
- \_\_\_\_\_. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, MA: MIT Press, v. 36, n. 1, p. 1-22, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Beyond explanatory adequacy*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 2001. 28 p. (MIT Occasional Papers in Linguistics, 20)

- \_\_\_\_\_. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 230 p.
- \_\_\_\_\_. *Derivation by phase*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 1999. 43 p. (MIT Occasional Papers in Linguistics, 18)
- \_\_\_\_\_. *Minimalist Inquiries: the framework*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 1998. (MIT Occasional Papers in Linguistics, 15). Republished in MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (Eds.) *Step by step: essays in syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. p. 89-115.
- \_\_\_\_\_. *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. 420 p.
- \_\_\_\_\_. A minimalist program for linguistic theory. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Eds.) *The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1993. p. 1-52. (Current Studies in Linguistics, 24)
- \_\_\_\_\_. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger Publishers, 1986. 314 p. (Convergence Series)
- \_\_\_\_\_. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1982. 121 p. (Linguistic Inquiry Monographs, 6)
- \_\_\_\_\_. *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. Dordrecht: Foris, 1981. 371 p. (Studies in Generative Grammar, 9)
- \_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. 10.ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965. 251 p.
- \_\_\_\_\_. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957. 117 p.
- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. The theory of principles and parameters. In: CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995, p. 13-128.
- CHOMSKY, N.; MILLER, G. A. Introduction to the formal analysis of natural languages. In: BUSH, R. R.; GALANTER, E.; LUCE, R. D. *Handbook of Mathematical Psychology*, v. 2, Hoboken, NJ: Wiley, 1962, p. 269-321.
- CURTISS, S.; FROMKIN, V.; KRASHEN, S.; RIGLER, D.; RIGLER, M. The linguistic development of Genie. *Language*, Washington: Linguistic Society of America, v. 50, n. 3, 1974, p. 528-554.
- DARWIN, C. *The descent of man*. London: Penguin, 2004. 864 p. (Penguin Classics) First published by London: John Murray, 1871.
- FISHER, S. E; SCHARFF, C. FOXP2 as a molecular window into speech and language. *Trends in Genetics*, Amsterdam: Elsevier, v. 25, n. 4, 2009, p. 166-77.

- FISHER S. E.; VARGHA-KHADEM, F.; WATKINS, K. E.; MONACO, A. P.; PEMBREY, M. E. Localization of a gene implicated in a severe speech and language disorder. *Nature Genetics*, London: Macmillan, v. 18, n. 2, 1998, p. 168-70.
- FITCH, W. T. The evolution of speech: a comparative review. *Trends in Cognitive Sciences*, Amsterdam: Elsevier, v. 4, n. 7, 2000, p. 258-267.
- FITCH, W. T.; HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N. The evolution of the language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, Amsterdam: Elsevier, v. 97, p. 179-210, 2005.
- FRANÇA, A. I.; LAGE, A. C. Uma visão biolinguística da arbitrariedade saussuriana. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 48, n. 3, 2013, p. 299-308.
- GOPNIK, M. Feature-blind grammar and dysphagia. *Nature*, London: Macmillan, v. 344, n. 6268, 1990, p. 715.
- GOULD, S. J.; VRBA, E. S. Exaptation: a missing term in the science of form. *Paleobiology*, Boulder, CO: Paleontological Society, v. 8, n. 1, 1982, p. 4-15.
- HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, Washington: Highwire Press, v. 298, p. 1569-1579, November 22, 2002.
- HAYES, K. J.; NISSEN, C. H. Higher mental functions of a home-raised chimpanzee. In: SCHRIER, A. M.; STOLLNITZ, F. (eds.) *Behavior of non-human primates*. New York: Academic Press, 1971, p. 59-115.
- HENSCH, T. Critical period regulation. *Annual Review of Neuroscience*, Palo Alto, CA: Annual Reviews, v. 27, 2004, p. 549-579.
- HORNSTEIN, N.; NUNES, J.; GROHMANN, K. K. *Understanding Minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 341 p.
- KONOPKA, G.; BOMAR, J. M.; WINDEN, K.; COPPOLA, G.; JOHNSON, G. O.; GAO, F.; PENG, S.; PREUSS, T. M.; WOHLSCHLEGEL, J. A.; GESCHWIND, D. H. Human-specific transcriptional regulation of CNS development genes by FOXP2. *Nature*, London: Macmillan, v. 462, 2009, p. 213-217.
- LAGE, A. C. Uma revisão crítica de *Linguistic prominence and Broca's area: the influence of animacy as linearization principle*. *Linguística*, Rio de Janeiro: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 18-23, dezembro 2011.
- \_\_\_\_\_. O traço de animacidade. *Confluência*, Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, v. 37, p. 215-226, 2010.

- LAI, C. S. L.; FISHER S. E.; HURST, J. A.; VARGHA-KHADEM, F.; MONACO A. P. A novel forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, London: Macmillan, v. 413, 2001, p. 519-523.
- MIYAGAWA, S.; BERWICK, R. C.; OKANOYA, K. The emergence of hierarchical structure in human language. *Frontiers in Psychology*, Cambridge, MA: MIT, v. 4, n. 71, 2013, p. 1-6.
- PENHUNE, V.; CISMARU, R.; DORSAINT-PIERRE, R.; PETITTO, L. A.; ZATORRE, R. The morphometry of auditory cortex in the congenitally deaf measured using MRI. *NeuroImage*, Amsterdam: Elsevier, v. 20, 2003, p. 1215-1225.
- PETITTO, L. A.; KOVELMAN, I. The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, Washington: Eric, v. 8, n. 3, 2003, p. 5-18
- POEPPEL, D.; EMBICK, D. Defining the relation between Linguistics and Neuroscience. In: Cutler, A. (Ed.) *Twenty-first century Psycholinguistics: four cornerstones*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p.102-118.
- SANTOS, T. S. *Animacidade: um estudo entre línguas*. 2013. 64 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed., São Paulo: Cultrix, 2006, 281 p.
- SEIDENBERG, M. S.; PETITTO, L. A. Communication, symbolic communication, and language in child and chimpanzee: comment on Savage-Rumbaugh, McDonald, Sevcik, Hopkins, and Rupert (1986). *Journal of Experimental Psychology: General*, Washington: American Psychological Association, v. 116, n. 3, 1987, p. 279-287.
- SILVA, M. L.; VIELLIARD, J. Entropy calculations for measuring birdsong diversity: the case of the White-vented Violetear (*Colibri Serrirostris*). *SAZU*, Ljubljana, Eslovênia: Slovenska Akademija Znanosti in Umetnosti, v. 47, 2006, p. 37-49.
- SOUZA, C. C. *Preposições em português: uma análise dentro da Gramática Gerativa*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- TERRACE, H.; PETITTO, L. A.; SANDERS, R. J.; BEVER, T. G. Can an ape create a sentence? *Science*, Washington: Highwire Press, v. 206, n. 4421, 1979, p. 891-902.

- TOKUDA, I.; RIEDE, T.; NEUBAUER, J.; OWREN, M. I.; HERZEL, H. Nonlinear analysis of irregular animal vocalizations. *The Journal of the Acoustical Society of America*, Melville, NY: Acoustical Society of America, v. 111, n. 6, 2002, p. 2906-2919.
- VIELLIARD, J. Phylogeny of bioacoustical parameters in birds. *Bioacoustics*, v. 6, 1995, p. 171-175.
- YANG, C. *The infinite gift: how children learn and unlearn the languages of the world*. 1. ed. New York: Scribner, 2006. 289 p.

Recebido em 8 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

A EMERGÊNCIA DA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM GOIÁS<sup>1</sup>

THE EMERGENCE OF GRAMMAR OF BRAZILIAN PORTUGUESE IN GOIÁS

Rozana Reigota Naves  
Universidade de Brasília  
rnaves@unb.br

Humberto Borges  
Universidade de Brasília  
humbertoborges@unb.br

RESUMO:

A partir da conjectura teórica de dois campos consagrados das Ciências da Linguagem, a saber, a Linguística Histórica e a Teoria Gerativa, o presente artigo busca fornecer uma nova perspectiva para se olhar a história do português brasileiro, mais especificamente a história de sua variedade que emergiu em Goiás nos séculos XVIII e XIX. Para alcançar esse objetivo, analisam-se evidências da mudança na expressão paramétrica do sujeito no português brasileiro encontradas em um manuscrito goiano do século XIX e se delineiam os aspectos linguísticos e históricos que circunscrevem a emergência da gramática do português brasileiro em Goiás, de modo a postular uma hipótese para a mudança na expressão sintática do sujeito nessa região.

PALAVRAS-CHAVE: Português Brasileiro. Parâmetro do sujeito nulo parcial. Goiás.

---

1 Os autores são especialmente gratos à professora Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP) pelos comentários e sugestões aos trabalhos anteriores que resultaram neste artigo. Desnecessário dizer que os equívocos remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

**ABSTRACT:**

From the theoretical conjecture of two established fields of Language Sciences, namely the Historical Linguistics and Generative Theory, this article aims to provide a new perspective to look at the history of Brazilian Portuguese, specifically the history of emergence of Brazilian Portuguese in *Goiás* in the 19th and 20th centuries. To achieve this goal, evidences of change in expression of the subject in Brazilian Portuguese found in a 19th century manuscript are presented and analyzed. Linguistic and historical aspects that encompass the emergence of Brazilian Portuguese grammar in *Goiás* are also presented in order to postulate a hypothesis for syntactic change in the expression of the subject of Brazilian Portuguese in this region.

**KEY-WORDS:** Brazilian Portuguese. Partial null subject parameter. *Goiás*.

**Introdução**

Tradicionalmente, a Linguística Histórica possui dois eixos de pesquisa: o primeiro é estritamente linguístico e estuda a mudança interna às línguas naturais; o segundo, vinculado ao primeiro, envolve fatos sócio-históricos do período que abarca a mudança linguística em evidência. Do primeiro eixo, tem-se como resultado a chamada história interna da língua; do segundo, a história externa. Estudos em torno do conceito de famílias de línguas e da periodização de uma determinada língua representam o primeiro eixo de pesquisa, enquanto estudos em torno da gramática de línguas geradas pelo contato linguístico representam o segundo – afinal, conforme assinalou DeGraff (1999), a classificação de uma língua como crioula não se dá por meio da evidência de seus dados, mas, sim, pelo conhecimento da história social de sua comunidade.

Em ambos os eixos de pesquisa, o pesquisador em Linguística Histórica tem que lidar com “a documentação remanescente do passado” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 14) e, apoiado nela, articular os conceitos de língua e tempo de maneira que um dos pontos específicos dessa articulação esbarra na “contingência fundante do fazer histórico” (PAIXÃO DE SOUZA, 2006, p. 13), isto é, no distanciamento temporal entre a análise e o objeto analisado. Inserir, ou não, o percurso da mudança interna à língua à história social da comunidade, ou vice-versa, é, portanto, uma escolha metodológica do pesquisador frente a seu objeto de pesquisa, pois, em sua natureza ontológica, a língua não escolhe estar ou não no tempo (PAIXÃO DE SOUSA, 2006).

Na tentativa de articular os conceitos de língua e tempo diante da contingência fundante do fazer histórico, resta ao linguista que lida com a hipótese

do contato linguístico na constituição da gramática de uma língua o artifício de relatar fatos históricos que possam auxiliar e corroborar sua análise. No quadro dos estudos sobre a história do português brasileiro (doravante PB), alguns pesquisadores recorreram a esse artifício, consagrando quatro fatores sócio-históricos do período colonial brasileiro como determinantes e condicionantes para a emergência da gramática do PB, quais sejam: a demografia e a mobilidade populacional (PESSOA DE CASTRO, 2001; MATTOS E SILVA, 2004); a escolarização durante os séculos XVI e XVIII e as reconfigurações socioculturais, políticas e linguísticas decorrentes do século XVIII (MATTOS E SILVA, 2004).

Com base na congruência desses fatores, Pessoa de Castro (2001) e Mattos e Silva (2004), cada uma ao seu modo, defendem a hipótese de que, no Brasil colonial e imperial, os africanos e afro-brasileiros teriam difundido a língua portuguesa pelo território brasileiro, tendo em vista serem eles os povos que apresentavam maior contingente demográfico e maior mobilidade populacional. Mattos e Silva (2004) ainda ressalta a inexistência de um sistema educacional eficaz naquele período para promover o ensino formal e normatizado da língua portuguesa ao longo do território, situação que só viria sofrer algum revés com a política pombalina nos meados do século XVIII.

Apesar dos fatores sócio-históricos comuns de formação do PB como unidade social e política, é necessário compreender que o PB não é um bloco homogêneo cuja constituição se delineia a partir de um único conceito, de um único lugar (PESSOA DE CASTRO, 2001). Tornou-se lugar comum, nos estudos sobre a constituição do PB, suplantar histórias regionais de contato e formação linguística por uma concepção de história linguística que descreve a evolução da língua falada no Brasil desde o período colonial a partir, sobretudo, de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Embora histórias linguísticas regionais não se sobreponham aos elementos históricos e gramaticais comuns à constituição do PB, faz-se imprescindível contá-las, pois delas podem emergir novas agendas de pesquisas, ou, inclusive, respostas para velhas questões.

Diante do exposto, informamos que é objetivo deste artigo delinear alguns dos aspectos da formação linguístico-social de Goiás nos séculos XVIII e XIX, período em que uma quantidade significativa de falantes do português chegou e instaurou a língua na região. A motivação para esse empreendimento é a necessidade de se explicar o contexto linguístico-social em que construções sintáticas com sujeitos nulos indeterminados na terceira pessoa do singular, como reproduzido na figura 1 e transcrito em (1), foram geradas no século XIX em Goiás, apesar de a literatura especializada afirmar ser esta uma construção

gerada pela gramática do PB no século XX (cf. GALVES, 1987, 2001; NUNES, 1990; DUARTE, 1995; LUNGUINHO & MEDEIROS, 2009; entre outros).

Figura 1: *Memorial de lembrança Anna Joaquina da Silva Marques, março de 1885.*

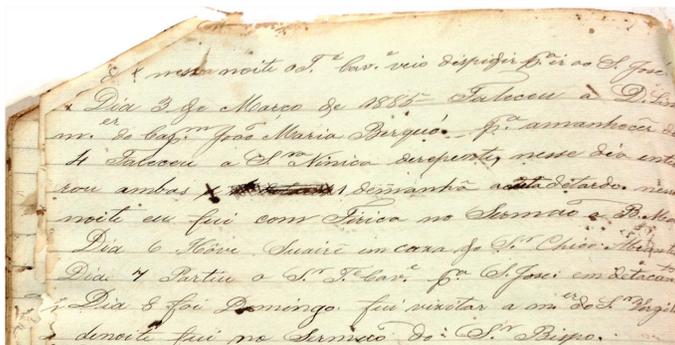


Foto: BORGES & NAVES (2015). Acervo legal: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central, Goiânia, Goiás.

(1) Dia 3 de Março de 1885 Faleceu a D. Lin[...] m.<sup>er</sup> do Cap.<sup>m</sup> João Maria Berquó. p.<sup>a</sup> amanhecer / dia 4 Faleceu a S.<sup>ra</sup> Ninica derepente, nesse dia **enterrou** ambas 1 demanhã aouta detarde.<sup>2</sup>

O dado acima, que apresenta verbo transitivo na terceira pessoa do singular e sujeito nulo indeterminado, foi retirado de um manuscrito goiano, escrito entre 1881 e 1930, pertencente ao acervo do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central, localizado em Goiânia, Goiás, e intitulado *Memorial de lembrança de Anna Joaquina da Silva Marques* (doravante *Memorial*). Estudos recentes associam a construção em (1) a uma das propriedades que o PB apresenta por ser uma língua de sujeito nulo parcial (HOLMBERG & SHEEHAN, 2010; PILATI & NAVES, 2013; NAVES *et al.*, 2013; entre outros). Ora, se

2 Neste artigo, transcrevemos os dados do *Memorial* a partir de imagens digitalizadas do manuscrito original. As imagens pertencem ao projeto *Estudos sobre a constituição do Português Brasileiro*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Na transcrição, barras separam os dias da semana (que, geralmente, foram separados por linhas no original), o uso de negrito destaca o verbo da construção analisada, colchetes indicam ausência total ou parcial de vocábulo(s) ou sentença(s) por conta de deterioração ou ilegibilidade, e a informação entre parênteses ao fim de cada dado indica o mês e o ano em foi redigido. A grafia e a pontuação originais foram mantidas. Agradecemos à sugestão da professora Maria Eugênia L. Duarte (UFRJ), no Romania Nova VII, para que fosse elaborada uma melhor transcrição dos dados desta pesquisa – esperamos tê-la alcançado.

considerarmos a data de nascimento da autora do *Memorial*, a saber, 1855, e a hipótese inatista da linguagem da Teoria Gerativa, segundo a qual uma criança entre um e quatro anos de idade adquire a gramática de sua língua materna, isto é, adquire os parâmetros que distinguem sua língua das demais línguas naturais, inferimos que construções com sujeitos nulos indeterminados na terceira pessoa do singular surgiram, ao menos em Goiás, entre os meados do século XIX – o que poderia caracterizar a língua falada nessa região, desde aquele período, como uma língua de sujeito nulo parcial. Diante desse panorama, o que se pretende fazer neste trabalho é: analisar os aspectos linguísticos e também históricos envolvidos na emergência da gramática do PB em Goiás durante os séculos XVIII e XIX.

## 1. Aspectos da gramática do português brasileiro: um olhar a partir da expressão do sujeito

Holmberg & Sheehan (2010) assumem que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial. Para justificar essa hipótese, os autores argumentam que, nas línguas de sujeito nulo parcial, o traço [+definido], exigido nos traços- $\phi$  das línguas de sujeito nulo consistente como o italiano e o português europeu, não é requerido nas línguas de sujeito nulo parcial. Desse modo, línguas de sujeito nulo parcial: (i) apresentam construções com verbos meteorológicos e sujeitos nulos não argumentais, como em (2a); (ii) licenciam sujeito nulo não referencial de leitura genérica, como em (2b); e (iii) permitem sujeito nulo em orações finitas quando são controlados por um argumento em uma oração mais alta, como em (2c) (cf. HOLMBERG & SHEEHAN, 2010, p. 128- 131).<sup>3</sup>

- (2) a. Está chovendo.  
 b. É assim que faz o doce.  
 c. O João<sub>i</sub> disse que (ele<sub>i</sub>) tinha comprado uma casa.

No dado (2c), vale ressaltar, é possível que o pronome nulo tenha como referente um elemento linguístico de uma pergunta como “Tem notícias do

3 Cabe ressaltar que, antes de Holmberg & Sheehan (2010) postularem que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial, diversos estudos a respeito da sintaxe do sujeito no PB foram realizados, em diversas perspectivas, até que esses autores pudessem chegar a essa hipótese (cf. PONTES, 1986, 1987; GALVES, 1987, 1998, 2001; DUARTE 1993, 1995; FIGUEIREDO-SILVA, 1996; NEGRÃO, 1999; KATO & NEGRÃO, 2000; MODESTO, 2000; RODRIGUES, 2004; entre outros).

Pedro<sub>2</sub> depois do casamento?”, como evidenciado em (3).

- (3) O João<sub>1</sub> disse que (ele<sub>2</sub>) tinha comprado uma casa.

Holmberg & Sheehan (2010) afirmam, ainda, que algumas línguas de sujeito nulo parcial permitem que a primeira e a segunda pessoas do discurso sejam expressas com pronomes nulos mesmo sem um antecedente linguístico e que nenhuma dessas línguas permite que um determinado sujeito nulo de terceira pessoa seja incorporado a uma sentença finita sem um antecedente linguístico local. O PB, no entanto, tem apresentado uma redução significativa no licenciamento de sujeitos nulos de segunda e terceira pessoas sem referente linguístico. Com a reestruturação do quadro pronominal e do paradigma verbal do PB (cf. DUARTE, 1993, 1995; entre outros), a segunda e a terceira pessoas do singular e do plural possuem as mesmas terminações flexionais, impossibilitando a interpretação das segunda e terceira pessoas do discurso sem antecedente, como em (4).

- (4) a. (\*2<sup>a</sup> p.s / \*3<sup>a</sup> p.s) Nasceu em Jataí.  
 b. (\*2<sup>a</sup> p.p / \*3<sup>a</sup> p.p) Nasceram em Jataí.

Conforme assinalamos na introdução, das construções que caracterizam o PB como língua de sujeito nulo parcial, interessa-nos, neste trabalho, analisar construções nas quais uma categoria vazia ocupa a posição de sujeito de um verbo conjugado na terceira pessoa do singular, como em (2b). Holmberg & Sheehan (2010, p. 129) associam construções como em (2b) às construções com *se*, também chamadas pela gramática tradicional de passivas sintéticas: “É assim que se faz o doce”.

De acordo com Naro (1976), as chamadas passivas sintéticas do português começaram a não mais apresentar o PP (*Prepositional Phrase*) com papel temático de agente a partir do século XVI. Para o autor, o apagamento do PP agente da passiva, no período clássico da língua, teria desencadeado a mudança na leitura da voz do verbo de passiva para ativa e, posteriormente, no padrão de concordância estabelecido por essas construções. Naro (1976) exhibe a agramaticalidade das passivas sintéticas com o agente expresso para o português contemporâneo, em (5a), em comparação com sua gramaticalidade em um verso de *Os Lusíadas*, correspondente ao Português Clássico, em (5b).

- (5) a. \*Vendem-se estas casas pelos donos  
(NARO, 1976, p. 780)  
b. Aqui se escreverão novas histórias, por gentes estrangeiras.  
(NARO, 1976, p. 781)

Em uma abordagem minimalista das construções com *se* com verbos transitivos no Português Europeu contemporâneo (doravante PE), Raposo & Uriagereka (1996) afirmam que o clítico *se* ocupa a posição de sujeito e que o DP (*Determiner Phrase*) não se comporta como um DP que está na posição de especificador de T (*Tense*) nem está ligado a uma categoria vazia. Para averiguar o estatuto do clítico e o comportamento do DP das construções com *se* em relação ao DP argumento externo de outras construções do PE, os autores realizam alguns testes. Um dos testes realizados demonstra o comportamento do sujeito de sentenças infinitivas complementos de predicados adjetivos, o qual pode ocupar uma posição pré-verbal nas formas ativas e passivas (cf. (6)). Em comparação com as construções com *se*, nota-se que o DP dessas construções não é aceito nessa posição, como em (7b) – cf. Raposo & Uriagereka (1996, p. 754).

- (6) a. Vai ser difícil os tribunais aceitarem os documentos.  
b. Vai ser difícil os documentos serem aceites.
- (7) a. Vai ser difícil aceitarem-se os documentos.  
b. \*Vai ser difícil os documentos aceitarem-se.

Outro teste que os autores esboçam, em relação ao comportamento do DP das construções com *se*, está em (8), em que se constata que: em (8a), a leitura é ambígua entre a interpretação indefinida ou recíproca; e, em (8b), a leitura é reflexiva/recíproca.

- (8) a. Os especialistas consultaram-se durante a operação.  
b. Em que momento da operação os especialistas se consultaram?  
(RAPOSO & URIAGEREKA, 1996, p. 765-766)

Ao analisar as sentenças, Raposo & Uriagereka (1996) constatam que a construção em (8b) só possui leitura recíproca, pois o adjunto é deslocado para a posição de tópico e, dessa forma, o DP assume a posição de sujeito – para os autores, é justamente por causa de o DP ocupar a posição de sujeito que a construção tem leitura recíproca. Já a leitura da construção em (8a) é ambígua

entre a interpretação indefinida ou recíproca devido ao traço [+humano] do DP e à possibilidade, segundo os autores, de o DP ocupar duas posições (uma para cada leitura): tópico e sujeito. Os autores sugerem, então, que, nas construções com *se* de leitura indefinida, o DP ocupa uma posição de tópico à esquerda de T, qual seja: F(orce)P. Dessa forma, em (8a), a leitura indefinida se dá com o DP na posição de especificador de F, enquanto a leitura recíproca se dá com o DP na posição de especificador de T.

Para dar conta do Caso nominativo valorado entre o DP e o verbo na interpretação indefinida da construção em (8a), os pesquisadores propõem que, no PE, o núcleo F, assim como T, pode valorar o Caso nominativo. Dessa forma, para Raposo & Uriagereka (1996), a posição de tópico F é onde, no PE, o DP argumento interno das chamadas passivas sintéticas recebe Caso nominativo. Os autores classificam, respectivamente, como construções com *se* indefinido as construções em que o DP ocupa a posição de especificador de F e estabelece a concordância com o verbo e como construções com *se* genérico as construções em que o DP não estabelece a concordância com o verbo e permanece na posição em que foi gerado, interno ao VP (*Verb Phrase*), recebendo, portanto, Caso acusativo (cf. (9))

- (9) Compra-se sempre demasiadas salsichas no talho Sanzot.  
(RAPOSO & URIAGEREKA, 1996, p. 750)

Em relação à posição do clítico nas construções com *se* indefinido e genérico, os autores afirmam que *se* é um DP mínimo que possui traços semânticos reduzidos, como PRO, e: nas construções com *se* indefinido, checa o traço D de T e recebe Caso nulo, enquanto checa o traço D de T, mas recebe Caso nominativo nas construções com *se* genérico. A explicação de Raposo & Uriagereka (1996) é boa para o PE, mas, não o é completamente para o PB, pois, no PB, o DP argumento interno das construções com *se* indefinido não pode ocupar uma posição de tópico como F, uma vez esse núcleo parece não estar ativo na gramática do PB (cf. CAVALCANTE & MARCOTULIO, 2012), o que demonstra um caráter inovador da gramática do PB em relação ao PE.

De acordo com Pilati & Naves (2013) e Naves *et al.* (2013), construções sem *se* e verbo na terceira pessoa do singular são licenciadas por propriedades sintáticas do PB que o diferenciam do PE. As autoras defendem que, no PB, um elemento dêitico com leitura locativa ou temporal licencia o sujeito nulo indeterminado dessas construções.

- (10) a. Aqui vende fruta.  
(NAVES *et al.*, 2013)  
b. Hoje vende fruta. Amanhã vai vender verdura.  
(NAVES *et al.*, 2013)

Naves *et al.* (2013) também relacionam o elemento dêitico que licencia construções como (10) às condições que determinam a possibilidade restrita da ordem verbo-sujeito no PB – que também é licenciada sob o requerimento de uma relação dêitica com o tempo da fala (cf. PILATI, 2006). Assim, de acordo com as autoras, construções como (11) só são produzidas em contextos restritos: (11a) somente é proferida no momento em se dá/recebe a notícia de que Pavarotti morreu, enquanto (11b) somente é dita simultaneamente ao término de um jogo.

- (11) a. Morreu Pavarotti.  
(PILATI, 2006)  
b. Ergue o braço o juiz.  
(PILATI, 2006)

Naves *et al.* (2013) mencionam, conforme já apontou ampla literatura, que construções com sujeito nulo indeterminado no singular não estão restritas a orações simples ou principais, mas também podem ocorrer em orações encaixadas, como em (12a). As autoras observam que, caso não houvesse um elemento de leitura locativa em (12a), a única leitura possível para a construção seria a de que o pronome nulo fosse referente de *Maria*, como em (12b).

- (12) a. Maria<sub>i</sub> disse que aqui e<sub>\*i/arb</sub> vende frutas.  
(NAVES *et al.*, 2013)  
b. Maria<sub>i</sub> disse que e<sub>i/\*j</sub> vende frutas.  
(NAVES *et al.*, 2013)

Nas propostas de Pilati & Naves (2013) e Naves *et al.* (2013), a presença de um elemento dêitico de leitura locativa ou temporal é suficiente para satisfazer o traço EPP de T em construções com sujeito nulo indeterminado na terceira pessoa do singular, afinal, como a leitura referencial de terceira pessoa no PB é bastante restrita, construções como em (10) e (12a) passam a não mais conter um elemento nominal com traço D capaz de satisfazer o traço EPP.

De acordo Naves *et al.* (2013), em construções como (10), o elemento locativo/temporal deve ser gramaticalmente interpretado como um pronome adverbial que satisfaz o EPP (nos casos em que há um elemento pré-verbal expresso, como em (10)) ou como um expletivo nulo (nos casos em que não há um elemento pré-verbal manifesto (como em (11))). Essa explicação busca responder não só o licenciamento de construções com sujeito nulo indeterminado no singular, mas também de construções com tópico-sujeito, construções de ordem verbo-sujeito e de construções com verbos meteorológicos. Naves *et al.* (2013) propõem ainda que, nas línguas de sujeito nulo parcial, como o PB, os traços [+definido], [+referencial] e [+pessoa] são subespecificados.

## 2. Aspectos da gramática do português em Goiás nos séculos XVIII e XIX

Nunes (1990) mostra que no século XIX algumas construções com *se* não apresentavam o clítico no contexto restrito da coordenação, que favorece a elipse. Nunes (1990) sugere, no entanto, que o apagamento do clítico em construções com *se* tenha se tornado comum à gramática do PB no século XX, com certa influência da escolaridade. Na pesquisa de Nunes (1990), tem-se que, no século XIX, 6,3% de 206 construções encontradas em manuscritos, isto é, 13 construções, não apresentavam o clítico em contexto de coordenação, enquanto no século XX cerca de 80% de 135 construções em contexto oral, isto é, 107 construções, não apresentavam o clítico *se*, sem, contudo, estarem limitadas ao contexto da coordenação.

Para analisar construções com e sem *se* na diacronia do português em Goiás, constituímos um *corpus* com dois manuscritos goianos, quais sejam: a edição *fac-símile* do *Diário de viagem do Barão de Mossâmedes* (doravante *Diário*), organizada por Pinheiro & Coelho (2006) a partir de cópia do original da Biblioteca da Universidade de Coimbra, e o *Memorial de lembrança de Anna Joaquina da Silva Marques* (doravante *Memorial*), legalmente arquivado no Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (Goiânia, Goiás). Na edição *fac-símile* do *Diário*, os organizadores utilizaram as *Normas técnicas para transcrição paleográfica de textos brasileiros*, de João Eurípedes Franklin Leal, para editar o documento que registrou as viagens feitas à capitania de Goiás por José de Almeida Vasconcellos Soveral e Carvalho (Barão de Mossâmedes), quarto governador das *Minas dos Goyazes*, escolhido diretamente pelo Marquês de Pombal, e Tomás de Souza Villa Real, escriba e geógrafo. O texto original foi escrito entre 1771 e 1773, e seu autor, o escriba, é de origem portuguesa.

Há também um escriba que não se identifica no texto, mas, segundo Pinheiro e Coelho (2006), é notória a distinção de sua caligrafia da caligrafia do geógrafo.

O *Memorial*, por seu turno, é constituído de cadernos e textos avulsos redigidos quase ininterruptamente por cinco décadas por Anna Joaquina da Silva Marques, com o intuito de que nada ao redor da vida da autora ficasse no esquecimento; por isso, há em todo o texto relatos simples da vida cotidiana, como visitas a conhecidos, as idas para beijar Senhor dos Passos, bem como relatos históricos, como o incêndio da Igreja da Boa Morte e os relatos da recepção dos vilaboenses às notícias sobre a queda do regime monárquico e a proclamação da República, entre outros acontecimentos.

Elegemos esses documentos por se enquadrarem parcialmente no mesmo gênero textual (diário de viagem e diário pessoal), pelo tempo percorrido na escrita de um para outro (um século) e por critérios técnicos, tais como autoria atestada pelos arquivistas e historiadores das instituições a que pertencem os manuscritos, legibilidade e conservação da grafia e do conteúdo sintático originais na transcrição dos dados. Em relação ao *Diário*, selecionamos apenas dados de sua segunda parte, escrita em 1773 e denominada *Diário 2º da Marcha* no frontispício do manuscrito, enquanto utilizamos apenas dados registrados entre os anos de 1881 e 1889 do *Memorial*, tendo em vista o recorte temporal dado à nossa investigação – século XIX. Vale ressaltar que a autora do *Memorial* é brasileira, nascida na cidade de Goiás, e de descendência ameríndia (cf. CARVALHO, 2008). O número de dados para compor o *corpus* foi de: 46 dados do *Diário* e 59 dados do *Memorial*, totalizando 105 dados.<sup>4</sup>

Os tipos de construção do *corpus* são: (i) construções com sujeito nulo indeterminado na terceira pessoa do plural; (ii) construções com sujeito nulo indeterminado na terceira pessoa do singular, uma característica das línguas de sujeito nulo parcial; (iii) construções com *se* indefinido e (iv) construções com *se* genérico, nos termos de Raposo & Uriagereka (1996). A seguir, apresentamos duas tabelas em que se discrimina o número de ocorrências de cada tipo de construção analisada.

Tabela 1: *Dados dos tipos de construção do Diário que compõem o corpus.*

Sujeito:	Tipos de construção:	Ocorrências:	Porcentagem:
<i>pro</i>	Sujeito nulo indeterminado no plural	7	15,22%
	Sujeito nulo indeterminado no singular	zero	zero

4 A quantidade de dados das construções aqui estudadas é apenas uma amostra.

SE (DP mínimo)	Construções com <i>se</i> indefinido	10	21,74%
	Construções com <i>se</i> genérico	29	63,04%
Total:		46	100%

Tabela 2: Dados dos tipos de construção do Memorial que compõem o corpus.

Sujeito:	Tipos de construção:	Ocorrências:	Porcentagem:
<i>pro</i>	Sujeito nulo indeterminado no plural	6	10,17%
	Sujeito nulo indeterminado no singular	38	64,40%
SE (DP mínimo)	Construções com <i>se</i> indefinido	zero	zero
	Construções com <i>se</i> genérico	15	25,43%
Total:		59	100%

A primeira observação que fazemos em relação aos dados apresentados nas tabelas acima é sobre as construções com *se* indefinido e *se* genérico. No *Diário*, escrito no século XVIII, elas são predominantes e correspondem a 84,78% das construções analisadas. Por outro lado, nos dados do *Memorial*, especificamente na parte do documento escrita durante o século XIX, não há sequer um dado de construção com *se* indefinido e pouco mais de 25% das construções são com *se* genérico. No *Diário*, nenhuma das construções com *se* em que o DP argumento interno em função de sujeito está pluralizado deixa de estabelecer a concordância dos traços flexionais de número e pessoa com o verbo, sendo caracterizadas, segundo a proposta de Raposo & Uriagereka, como construções com *se* indefinido (cf. (13)).<sup>5</sup>

- (13) a. e **se tirarão** muntas arrobas de Ouro (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 85)  
 b. e no mesmo perigo **se vem** os Reais Quintos de sua Magestade quando todos os anos sam conduzidos da Intendência de Sam Felis para os Cofres de Villa Boa (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 89)  
 c. outros produtos maravilhosos **se tem** visto neste terreno, que tem menos de hum outavo de legoa (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 91)  
 d. Pellas Arvores da vezinhança do Povo, **se ouviam** continuadas vozes dos meninos Viva sua Excellencia (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 91)

5 Ao término da transcrição dos dados do *Diário*, fazemos referência às páginas onde os dados podem ser encontrados na edição *fac-símile* organizada por Pinheiro & Coelho (2006).

- e. fôy fundado no anno de 1737, andando-se sucavando o seu Ribeyram na deligencia de ouro, achando-se munto **se effectuaram** muntas Minas (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 95)
- f. onde lhe fês o R<sup>do</sup>. Vigr<sup>o</sup>. as cerimonias, q **se particam** (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 105)
- g. Enformado S. Ex<sup>a</sup>. m<sup>to</sup>. antes, e vendo ali ocularm<sup>te</sup>. o facil modo com q. **se podião** fazer extravios de ouro (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 121)
- h. e naquellas eminencias **se admirarão** as muntas cachoeiras de christalizanas águas (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 129)
- i. Mandou lançar hum bando com circunstanCIAS taes q. por elle **se evitaram** os vadios desta capitania (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 139)
- j. as novas Bandeiras, q **se estam apromptando** p<sup>a</sup>. novos Descubertos de ouro (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 139)

Os dados de construções com *se* do *Diário*, em (13), mostram, de acordo com a análise de Raposo & Uriagereka (1996) para as construções com *se*, uma gramática mais próxima do PE, na qual o DP argumento interno de construções com *se* indefinido estabelece a concordância com o verbo após receber Caso nominativo na posição de especificador de F. Em relação ao *Memorial*, apenas uma construção com *se* poderia ter apresentado verbo no plural por causa do DP argumento interno pluralizado e, portanto, poderia ter sido classificada como construção com *se* indefinido. Contudo, o verbo aparece no singular, ou seja, sem marca de concordância explícita com o DP argumento interno, conforme constatado em (14).

- (14) Dia 10 de Novembro Cazou-se Amanda com (o Aspeçada) Abias; o cazam.<sup>to</sup> civil foi na escola de Nhola, e o Religiozo na Igreja do S. Francisco depois do cazam.<sup>to</sup> **dansou-se** 2 quadrilha as 8 ½ horas da noite levou-se o Noivado em caza (na rua da Abadia) (*Memorial*, novembro de 1895)

No que concerne à ocorrência de construções com *se* genérico, notamos no *Memorial* uma característica inovadora em relação ao mesmo tipo de dado encontrado no *Diário*: a ocorrência de construções com *se* genérico com objeto nulo. Inferimos que uma das razões para se poder apagar o objeto das construções com *se* genérico é o fato de o argumento interno dessas construções

não estabelecer concordância com o verbo. Reproduzimos as três ocorrências a seguir.<sup>6</sup>

- (15) a. Hoje compraro-me um bilhete de loteria (da corte (hoje que **mandou-se** (*Memorial*, maio de 1881)  
 b. Dia 23 as 3 horas da manhã Manoel daqui morreu as 2 oras **enterrou-se** (Sexta-feira da Piaxão nessa noite hove prosição. (*Memorial*, março de 1883)  
 c. Dia 18 Maria Altina f.<sup>a</sup> do Snr.<sup>o</sup> Luiz Jardim morreu. / Dia 19 **enterrou-se**. (*Memorial*, setembro de 1883)

Já no que tange às construções com sujeitos nulos no plural, observamos que o número de ocorrências é quase o mesmo nos dois manuscritos: 7, para o *Diário*, e 6, para o *Memorial*. Em (16a) e (16b) transcrevemos dados de construções com sujeito nulo indeterminado no plural do *Diário* e do *Memorial*, respectivamente.

- (16) a. Ainda q. neste Arrayal já **tinhão** recebido a S. Ex.<sup>a</sup>. quando veio do Rio de Janr.<sup>o</sup>. p.<sup>a</sup>. V.<sup>a</sup>. Boa; comtudo igual aplauzo lhes **fizerão** neste dia; **receberam-no** debaixo do Palio (PINHEIRO & COELHO, 2006, p. 135)  
 b. Dia 6 foi dia de Reis, ouvimos Missa em caza do S.<sup>r</sup> Cap.<sup>m</sup> Constancio; depois a fa.<sup>ma</sup> de D.<sup>r</sup> Azeredo passarão o dia em nossa caza, as 3 horas estavamos jantando, q.<sup>do</sup> **vierão** chamar D.<sup>r</sup> Azeredo p.<sup>a</sup> ir ver o S.<sup>r</sup> Ant.<sup>o</sup> Alves q' tinha tido um ataque, q.<sup>do</sup> o Azeredo chegou em caza de Tiasenhora, já o achou morto. (*Memorial*, janeiro de 1881)

Dos resultados apresentados nas tabelas, os que mais nos chamam a atenção são: a ausência de construções com sujeito nulo indeterminado na terceira pessoa do singular no *Diário*, e, por outro lado, a altíssima porcentagem dessas construções no *Memorial*: 63%. Vejamos.

- (17) a. Dia 28 Lili passou dia em caza de Mariq.<sup>a</sup> e denoite f.<sup>mos</sup> a camba[...]  
 / Dia 29 Cazou-se o João Bonifácio Marq.<sup>es</sup> Fogaça, com a Snr.<sup>a</sup> Maria

6 Agradecemos à professora Charlotte Galves (Unicamp) pelo gentil comentário que, durante o Romania Nova VII, abriu nossos olhos para a interpretação equivocada que estávamos dando a dados que aparentemente possuíam objeto nulo.

da Conceição Oliveira (F.<sup>a</sup> de Ninina) / Dia 30 **Baptizou** á f.<sup>a</sup> do Snr' M.<sup>el</sup> Thomaz, forão os pad.<sup>ros</sup> Ritinha f.<sup>a</sup> do Ant.<sup>o</sup> Pinto, e o Jozino f.<sup>o</sup> do Angelo Gusmão. denoite hove baile em caza do Baptizado (*Memorial*, julho de 1881)

b. Dia 18 o S.<sup>r</sup> Joaqui.<sup>m</sup> Fern'z esteve aqui denoite, q.<sup>do</sup> elle sahiu entrou a Anna Joaquina daqui de fronte q' veio despudir p.<sup>a</sup> ir p.<sup>a</sup> Barra. / Dia 17 Faleceu ó Cadête Candido Gonsaga, e **enterrou** dia 18 / Dia 20 eu e Lili fomos ver a prosição de caza de Mariq.<sup>a</sup> (*Memorial*, janeiro de 1882)

c. Dia 14 de Novembro de 1883 3.<sup>a</sup> feira as 5 oras da manhã Falecêu ó Conego Pio. a tarde foi Sepultado. nessa mesma tarde Falecêu Pedro cunhado do Antonio M.<sup>el</sup> **sepultou** no dia seguinte. (*Memorial*, novembro de 1883)

d. Dia 13 foi Domingo fui em caza de Ritta depois fui a Novena. / Dia 14 Mariq.<sup>a</sup> fez annos; fomos jantar lá. q.<sup>do</sup> vim fui a novena. / Dia 15 depois da novena **alevantou** mastro de N. S. do Carmo. (*Memorial*, julho de 1884)

e. Dia 3 de Março de 1885 Faleceu a D. Lin[...] m.<sup>er</sup> do Cap.<sup>m</sup> João Maria Berquó. p.<sup>a</sup> amanhecer / dia 4 Faleceu a S.<sup>ra</sup> Ninica derepente, nesse dia **enterrou** ambas 1 demanhã aouta detarde. (*Memorial*, março de 1885)

f. Dia 11 Faleceu Candida m.<sup>er</sup> do Alf<sup>fs</sup> Franc.<sup>o</sup> M.<sup>el</sup> de Velasco. / Dia 12 as 5 oras da tarde **sepultou-a** com toda soled.<sup>e</sup> de padres. (*Memorial*, agosto de 1887)

g. Dia 3 Nhola e Lili forão vizitar P.<sup>e</sup> J.<sup>e</sup> Iria. / Dia 4 Domingo Nos todos fomos a missa as 8 oras da manhã Falecerão P.<sup>e</sup> José Iria e o C.<sup>ol</sup> Constancio Rib.<sup>o</sup> da Maia. este **sepultou** detarde e aquelle foi depositado na Bôa morte p.<sup>a</sup> outro dia. (*Memorial*, setembro de 1898)

h. Dia 28 detarde eu fui no Rozario q.<sup>do</sup> vimos Eu e Nhola fomos dar os pezames a D. Deolinda Luiz de Cam.<sup>o</sup> Rosinha e Antonina. / Dia 29 Eu Maria e Annicca Macedo fomos no Theatro, **representava** (Direito por linhas torta). / Dia 30 Domingo chueu m.<sup>to</sup> (*Memorial*, outubro de 1898)

i. Dia 20 denoite eu e Lili fomos em caza do S.<sup>n</sup> José Povôa vizitar meu afilhado q' estava duente. / Dia 22 Ritinha e Mariq.<sup>a</sup> de Souza esteve aqui. nessa tarde **enterrou** o Deco f.<sup>o</sup> do P.<sup>e</sup> David (*Memorial*, abril de 1885)

j. Dia 13 a 1 ora do dia o Prezidente tomou posse. a posse foi no

Licêu. Eu e Lili fomos ver em casa do Dr. Virgílio. detarde vimos a prosição de N. S. da Boa Morte. / Dia 15 foi Domingo. m.<sup>a</sup> may fez annos. de tarde Mariq.<sup>a</sup> Marcolina e Deolinda veio ver prosição aqui. / Dia 16 **Sepultou** a m.<sup>er</sup> do Alf<sup>s</sup> Thomaz da Fonseca. (*Memorial*, agosto de 1886)

k. Dia 18 Eu e Nhola fomos em casa de Fleuryz.<sup>o</sup> vizitar Mariann.<sup>a</sup> e Marica q. tiverão filhos. / Dia 19 D. Luiza m.<sup>er</sup> do Alf.<sup>s</sup> Tertuliano veio aqui. / Dia 20 **Derubou** a frente do Carmo. Dia 21 fomos beijar Senhor dos Passos. (*Memorial*, outubro de 1898)

l. Dia 12 Falecêo a Sogra de Cincinato (D. Missias) / Dia 13 Eu e Lili a missa as 7 horas no Roz.<sup>o</sup> de S.<sup>ta</sup> Luzia, neste anno Nhola deu a D. Deolinda 1 anel e coco e doce de Coco. / Dia 14 **principiou fazer** estuqui aqui na Sala. / Dia 15 Eu e Lili e Alx.<sup>a</sup> fomos em casa de João Guima.<sup>es</sup> e Nhola Mariq.<sup>a</sup> e Mari<sup>a</sup> e Benedita forão em casa de Firmo (*Memorial*, dezembro de 1898)

m. Dia 17 Mariq.<sup>a</sup> Alexandr.<sup>a</sup> esteve aqui denoite. / Dia 18 Domingo Mar<sup>a</sup> fez annos. depois Eu e Lili fomos em casa de Maria Povôa e Iaya Albano. De tarde M.<sup>cl</sup> X.<sup>er</sup> e Nhanha veio cá. / Dia 19 **Pintou** o estuque da Sala. / Dia 21 Lili e Maria e Benedicta forão em casa de João Maria Berquó. detarde Silvina veio aqui. (*Memorial*, dezembro de 1898)

n. Dia 22 Eu Nhola e Mariq.<sup>a</sup> fomos em casa de Silvestre S.<sup>ta</sup> Anna / Dia 23 **esteve** aqui **trabalhando fazendo** sualho Nessa tarde Nhola foi conversar com Silvina Sobre o Leilão de N. S. do Carmo. (*Memorial*, dezembro de 1898)

Além de possuírem verbo conjugado na terceira pessoa do singular e categoria vazia na posição de sujeito, as construções como em (17) do *Memorial* apresentam as seguintes características: (i) possuem verbo que, na sua estrutura argumental canônica, requerem um argumento com papel temático de agente na posição de sujeito (que evidentemente, nos dados, está vazia); e (ii) não apresentam elemento nominal ou pronominal antecedente ao verbo que, sintaticamente, possa atribuir referencialidade à categoria vazia. Cabe ressaltar que alguns dados, a exemplo de (17n), possuem um elemento nominal que, não fosse o contexto do evento relatado, poderia ser gramaticalmente interpretado como o sujeito da construção com sujeito nulo. O contexto do evento descrito pelas construções (17l), (17m) e (17n), em que se constata que a autora do *Memorial* relata, em meio a outros acontecimentos, as etapas de uma reforma

em sua casa, mostra-nos que nem sempre um DP em uma oração antecedente, como em (17n), pode ser tomado como referente de um sujeito nulo nos dados do *Memorial*.<sup>7</sup>

Ademais, em relação ao dado (17f), poder-se-ia afirmar que o sujeito nulo do verbo *sepultar* retomasse o nominal *o Alff<sup>s</sup> Franc.<sup>o</sup> M.<sup>el</sup> de Velasco*, encaixado em um PP na oração anterior. Contudo, se compararmos (17f) com o dado a seguir em (18), em que nenhum nominal da oração antecedente pode ocupar a posição de sujeito da construção com o verbo *enterrar*, verificamos que, na gramática do *Memorial*, os DPs de orações antecedentes não são retomados pelos sujeitos nulos de construções como (17).

- (18) Dia 16 foi Domingo eu e Lili fomos a cambaubá / Dia 18 Maria Altina f.<sup>a</sup> do Snr.<sup>7</sup> Luiz Jardim morreu. / Dia 19 **enterrou-se** / Dia 20 eu estive em caza de Mariquinha. nessa tarde Chegou Joaq.<sup>m</sup> Fernz. da Côrte (*Memorial*, setembro de 1883)

Atribuímos essa restrição ao que constatou Naves *et al.* (2013): os traços [+definido], [+referencial] e [+pessoa] de línguas de sujeito nulo, como o PB, são subespecificados. Justamente pelo fato de as construções com sujeitos nulos indeterminados no singular do *Memorial* não possuírem um elemento com traço [+definido], [+referencial] e [+pessoa] satisfazendo o EPP, lançamos a hipótese de que, no século XIX (período em que nasceu a autora do *Memorial* e em que ela iniciou sua escrita), a língua predominantemente falada em Goiás já emergia como uma língua de sujeito nulo parcial.

É necessário fazermos uma observação dos dados em (17) em relação à proposta de Holmberg & Sheehan (2010) para as línguas de sujeito nulo parcial. Os autores alegam que os sujeitos nulos das construções indeterminadas nas línguas de sujeito nulo parcial devem possuir leitura genérica (leitura na qual falante e ouvinte estão inclusos no evento expresso pelo verbo), os dados de sujeitos nulos indeterminados no singular do *Memorial*, todavia, apresentam

7 Os verbos das construções com sujeitos nulos indeterminados no singular do *Memorial* que compõem o *corpus* aqui analisado são transitivos diretos (*enterrar*, *sepultar*, *batizar*, *derrubar*, *ler*, *fincar*, *arrancar*, *levantar*, *desmanchar*, *fazer*, *representar*, *principiar*, *pintar*, *reproduzir*, *acabar*, *limpar*, *apartar*, *pôr*), com exceção da locução verbal *estar trabalhando*, que tem leitura inergativa – é importante notar, contudo, que, para prosseguir a narrativa do evento, a autora insere um verbo transitivo logo após a locução *estar trabalhando*. Todos os verbos tiveram apenas uma ocorrência, com exceção dos verbos *enterrar* (9), *sepultar* (8), *batizar* (3) e *derrubar* (2).

leitura arbitrária (leitura na qual falante e ouvinte estão excluídos do evento descrito pelo verbo). Essa leitura, aliás, pode ser verificada pela impossibilidade das construções em (17) serem parafraseadas com elementos pronominais de leitura genérica (19), o que, de acordo com Holmberg & Sheehan (2010) e também Kato & Duarte (2014), pode ocorrer em construções com sujeitos nulos indeterminados no PB (20).

- (19) a. Dia 15 depois da novena (\*A gente/\*você) **alevantou** mastro de N. S. do Carmo.  
 b. Dia 29 Eu Maria e Annicca Macedo fomos no Theatro, (\*A gente/\*você) **representava** (Direito por linhas torta). Dia 30 Domingo chueu m<sup>to</sup>
- (20) a. Ø<sub>gen</sub> não pode fumar aqui.  
 (KATO & DUARTE, 2014, p. 9)  
 b. A gente não pode fumar aqui.  
 (KATO & DUARTE, 2014, p. 9)  
 c. Você não pode fumar aqui.  
 (KATO & DUARTE, 2014, p. 9)

Mesmo apresentando leitura arbitrária, os dados em (19) também não podem ser parafraseados com nomes ou pronomes de leitura arbitrária (21).

- (21) a. Dia 15 depois da novena (\*o pessoal/\*alguém) **alevantou** mastro de N. S. do Carmo.  
 b. Dia 29 Eu Maria e Annicca Macedo fomos no Theatro, (\*o pessoal/\*alguém) **representava** (Direito por linhas torta). Dia 30 Domingo chueu m<sup>to</sup>

Caso os verbos em (21) estivessem no plural, seria possível a paráfrase com o pronome de leitura arbitrária *eles*, que é o pronome do PB contemporâneo com o mais alto grau de impessoalização do sujeito de terceira pessoa no plural (cf. SOUZA, 2013). Isso demonstra que, nas construções com sujeitos nulos indeterminados, a conjugação do verbo na terceira pessoa do singular não é trivial. O que está em jogo no licenciamento dessas construções, portanto, são propriedades referentes ao parâmetro do sujeito nulo parcial: os traços de definitude, referencialidade e pessoa, que são mais subespecificados nas construções com sujeitos nulos indeterminados quando o verbo está na terceira pessoa do singular.

Indubitavelmente, um aspecto sintático que possibilitou o licenciamento de construções com sujeitos nulos indeterminados no singular no *Memorial* foi o uso de elementos dêiticos temporais, especialmente à esquerda dos verbos, corroborando a análise apresentada por Pilati & Naves (2013) e Naves *et al.* (2013), uma vez que as ocorrências de sujeito nulo indeterminado no singular foram ancoradas temporalmente na especificação da data em que os eventos aconteceram, ou seja, configurou-se uma dêixis temporal que licenciou a ocorrência de dados com leitura indeterminada e arbitrária da terceira pessoa do singular sem *se*.

### **3. Sobre a emergência da gramática do português brasileiro em Goiás: questões históricas e gramaticais**

Nesta seção, apresentamos um breve panorama da hipótese que temos desenvolvido para defender, dentro dos quadros teóricos da Linguística Histórica e da Teoria Gerativa, que o contato de línguas e a mestiçagem foram os fatores sociais que esboçaram a constituição do PB em Goiás, definindo o contexto de aquisição e emergência de sua gramática. Na primeira parte da seção, nos valeremos especialmente de estudos demográficos para delinear o panorama linguístico social de Goiás nos séculos XVIII e XIX. Na segunda parte da seção, argumentamos que a aquisição e a difusão do português em contexto de contato de línguas foram responsáveis pela mudança na expressão sintática do sujeito que caracteriza, em nossas palavras, a emergência da gramática do PB em Goiás.

#### *3.1. Povoando o Brasil Central: a mestiçagem em Goiás*

A começar pelo seu topônimo, o atual estado de Goiás traz consigo as idiosincrasias de sua formação étnica, linguística e cultural, sem, contudo, deixar de se inserir no processo colonizador e de ocupação da América pelos portugueses. Segundo Quintela (2003), o topônimo *Goyaz* refere-se a um etnônimo de povos indígenas que possivelmente nunca foram contactados pelos colonos. Não há fontes documentais nem arqueológicas que possam asseverar a história de que índios *goyazes* tenham habitado as terras da nascente do rio Vermelho e a região próxima da Serra Dourada (QUINTELA, 2003). Provavelmente o termo *Goyá* era de origem Tupi e fora utilizado para designar, diferentemente do termo Tapuio, o índio do interior do território brasileiro que apresentava “afinidades linguísticas, gentílicas e etnológicas” (QUINTELA, 2003, p. 155) com os índios Tupi-Guarani da costa continental brasileira. Independentemente da factível presença de índios *Goyazes* no Brasil Central, os colonos batizaram uma das três grandes

regiões administrativas das minas de ouro de *Minas dos Goyazes* – o topônimo permaneceu, com alterações fonológicas e ortográficas, na instituição da capitania (1748-1821), da província (1821-1889) e do estado de Goiás (1889).

Por razões histórico-geográficas, ao mencionarmos a capitania de Goiás, referimo-nos à região que integrava o atual estado de Tocantins, o Triângulo Mineiro e parte dos estados de Mato Grosso e Maranhão a seu domínio político-administrativo. Sabe-se que o Triângulo Mineiro desintegrou-se da capitania de Goiás em 1808 e os limites das fronteiras com Mato Grosso e Maranhão foram redefinidos. No que se refere ao estado de Goiás, trazemos à memória o fato de que o estado de Tocantins, que também chegou a pertencer à capitania de São João das Duas Barras entre 1804 e 1814, tornou-se uma unidade federativa autônoma em 1988. Diante disso, é necessário ressaltar que, em nosso escopo de pesquisa, essas regiões apenas caracterizam Goiás como instituição histórica, pois a análise linguística em manuscritos goianos que realizamos tem o atual estado de Goiás como referência institucional e geográfica.

Quando Domingos Luiz Grou e Antônio de Macedo realizaram a primeira das expedições bandeirantes rumo ao Planalto Central (1590-1593), constava nessa região uma grande quantidade de povos autóctones, especialmente índios do tronco linguístico Macro-Jê. Acredita-se que a língua geral paulista (LGP) foi utilizada por bandeirantes e ameríndios nas expedições para desbravar o interior do Brasil (cf. MATTOS E SILVA, 2004, p. 76-82). Argumentamos, todavia, que o uso da LGP nos caminhos das expedições não a teria tornado língua veicular dos primeiros aglomerados urbanos que se formaram nas *Minas dos Goyazes*, pois, além da ausência de documentação que corrobore essa hipótese, há dois fortes fatores contrários a seu uso e predomínio na região: a majoritária presença de ameríndios do tronco linguístico Macro-Jê habitando a região, especialmente nos aldeamentos indígenas que se formaram ao redor das vilas e arraiais, e a presença de africanos e negros escravizados que também não participaram do processo de formação e difusão da LGP.

A respeito dos índios que habitavam o território dos supostos *goyazes* quando se iniciou a povoação colonizadora, a historiografia goiana classifica-os, de acordo com seus troncos linguísticos, em dois grandes grupos: os Macro-Jês e os Tupis (cf. CHAIM, 1974; ROCHA, 1998; entre outros). Os Macro-Jês eram o grupo de maior número populacional na região e eram compostos por índios como os Akuên (Akroás, Xacriabás, Xavantes e Xerentes); os Kaiapós (Kaiapós do Sul e Kaiapós Setentrionais); os Timbiras (Apinajés, Krahôs, Gavião, Canela, Afotogés, Corretis, Otogés, Porecramecrãs, Macamecrãs e Temembus) e os Karajás (Karajás, Javaés e Xambioás). Por outro lado, compunham o grupo Tupi

os temidos índios Avá-Canoeiros, os Tapirapés, e os Guajajara (Tenetehara).

É bem sabido que os estudos demográficos a respeito da composição etnicorracial das populações ao redor do mundo possuem informações que auxiliam análises das mais variadas áreas de pesquisa. Para a pesquisa em Linguística Histórica voltada para a história externa do PB, os estudos demográficos auxiliam o pesquisador a compreender a demografia etnicorracial e linguística que se compôs nos territórios do Brasil colonial e, especialmente, a delinear o processo de expansão e promoção da língua portuguesa pelo extenso e multilíngue território brasileiro. Com base num estudo crítico que busca reconstruir os dados de uma vasta documentação a respeito da população brasileira datada das três últimas décadas do século XVIII, Alden (1963) afirma que as primeiras estimativas populacionais da capitania de Goiás contavam com poucos documentos censitários, sendo principalmente documentadas nas cartas dos presidentes da capitania. Entre 1772 e 1782, o autor aponta que os registros censitários contabilizam uma população que chegou ao seu ápice no período colonial: pouco mais de 55 mil habitantes.

De acordo com Alden (1963), por influência de determinações de Portugal, como uma circular destinada às capitanias do Pará, Goiás e São Paulo, a maioria dos censos realizados nas décadas finais do século XVIII não tinha o critério racial como categoria e ignorava os povos autóctones. Apesar de excluídos dos censos, supõe-se que no primeiro século de ocupação da capitania de Goiás havia um número relativamente alto de indígenas na região, pois, de acordo com Rocha (1998) e Garcia (2010), no século XIX, a população indígena em Goiás chegou a ser calculada em torno de trinta mil, com cinco a oito mil índios vivendo em aldeamentos.<sup>8</sup>

Em 1804, teve-se o primeiro registro de um censo oficial na capitania, o qual adotou o critério racial para classificar a população e a distinguiu em pretos, pardos e escravos. O censo demonstrou uma queda no número de habitantes na capitania: 50.764 mil habitantes, dos quais 7.131 eram brancos, 16.531 eram pardos, 7.943 eram pretos e 19.159 eram escravos – isto é, 14,05% da população eram brancos, enquanto 85,95%, incluindo os escravos, eram pretos ou pardos (PALACÍN & MORAIS, 2004, p. 56-59). De acordo com Alden (1963), o censo de 1804 é mais elaborado do que os demais, mas também parece estar incompleto, uma vez que relata um total da população significativamente menor do que o indicado nas fontes anteriores. Para o autor, é naturalmente possível que a capitania de Goiás tivesse perdido população durante o último quartel

---

<sup>8</sup> É possível que a província de Goiás possuísse a maior população indígena do Império brasileiro (cf. GARCIA, 2010, p. 131-137).

do século XVIII, ao contrário da tendência geral ascendente em todo o Brasil, mas uma questão permanece: por quê?

Supomos que uma das explicações possíveis, que poderia, inclusive, justificar em partes a omissão de dados referentes aos povos negros e africanos nos censos, é a organização dos quilombos em Goiás. De acordo com Palacín (1972) e Karasch (1996; 2013), em Goiás, havia um número muito grande de quilombos em torno dos arraiais. Ora, se a maior parcela da população registrada era de negros e mestiços potencialmente escravizados, uma parte da queda vertiginosa da população presumivelmente ocorreu devido à fuga desses povos para o espaço que instituíram para si como de resistência, os quilombos. A maior comunidade de remanescentes de quilombo do Brasil, por exemplo, o quilombo Kalunga, está localizada em Goiás, nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás.<sup>9</sup>

De acordo com Silva (2008), além do quilombo Kalunga, alguns dos quilombos que se organizaram em Goiás foram: Ambrósio, Três Barras, São Gonçalo, Pilar, Muquém, Papuã, Acaba Vida, Tesouras, Mesquita, Cedro e Forte (que hoje se tornou o município de São João d'Aliança). Desses quilombos, apenas Kalunga, Mesquita e Cedro resistiram à opressão sistêmica da empresa colonial. Recentemente, contudo, diversas comunidades rurais goianas lutam pelo reconhecimento de que são remanescentes de quilombos. A comunidade rural Tomás Cardoso, localizada nos municípios de Barro Alto e Santa Rita do Novo Destino, na região central de Goiás, por exemplo, só obteve seu reconhecimento político de que é remanescente de quilombo em outubro de 2013.

Dados do Recenseamento Geral do Império de 1872 constatavam que a população da província de Goiás ultrapassara os 160 mil habitantes, dos quais cerca de 140 mil (87,5%) eram nascidos na província. Havia 132.027 pessoas livres, das quais 56.361 mil eram profissionais agrícolas: 52.361 eram lavradores e 3829 eram criadores de animais, o que equivale a aproximadamente 35% da população livre. Os escravos somavam 10.652 almas, das quais 8.629 (ou seja, 81%) tinham nascido ali. A seguir, apresentamos números relevantes para a análise da população da província goiana no que concerne a seu quadro étnicorracial e educacional.<sup>10</sup>

---

9 Mattos e Silva (2004, p. 86-89) define os quilombos como laboratórios da constituição do PB por causa de a maioria deles terem tido e ainda terem o português como língua veicular e por terem admitido povos indígenas e também portugueses como membros de seu coletivo.

10 Os dados do Recenseamento Geral do Império de 1872 mencionados neste artigo foram reajustados de acordo com o método do resultado predominante (MRP) desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica do Centro de Desenvolvimento

Tabela 3: *Raça e instrução na província de Goiás (1872).*

CATEGORIAS	TOTAL	PORCENTAGEM <sup>11</sup>
<i>Raça</i>		
Branco	41.938	26,2%,
Pardo	90.490	56,4%
Preto	23.710	14,8%,
Caboclo	4257	2,6%
<i>Instrução</i>		
Sabem ler e escrever	22.663	15%
Frequentam a escola (crianças de 6 a 15 anos)	3806	2%

Apesar de mais isolada, os dados acima mostram que, em termos percentuais, o nível de instrução na província goiana era igual ao restante do Império: aproximadamente 15% da população sabiam ler e escrever, enquanto pouco mais de 2% da população (crianças no período escolar) frequentavam a escola. Esse quadro sugere que a população goiana em sua maioria, especialmente os não brancos, não estava voltada para tradições culturais em torno da escrita, o que diminuiria ou aniquilaria a influência normativa europeia e da costa brasileira na língua falada na região e, por outro lado, aumentaria a participação da população em torno de práticas da cultura oral, a exemplo da música, dos ritos religiosos e da poesia (cf. MORAES, 1999; KARASCH, 2013).

Os dados referentes ao quadro étnicorracial, que revelam uma população majoritariamente mestiça (aproximadamente 74% da população eram pretos, pardos ou caboclos), fazem-nos atentar para a mestiçagem que se forjou em Goiás. As bandeiras paulistas, a formação dos aldeamentos indígenas e o tráfico negreiro possibilitaram um processo de miscigenação até então não visto em outra região da América portuguesa.<sup>12</sup>

De acordo com Fausto (2011), indígenas da família linguística Tupi-

---

e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados reajustados foram disponibilizados em um aplicativo virtual – “Pop 72-Brasil”, disponível no site: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br>.

11 O cálculo de porcentagem foi baseado no valor estimado da população (160.000) e apresenta pequenas variações em suas últimas casas decimais.

12 De acordo com Alencastro (2000), no Brasil, a miscigenação engendrou a mestiçagem, “processo social complexo dando lugar a uma sociedade plurirracial” (ALENCASTRO, 2000, p. 353). O processo de mestiçagem brasileiro, que se estratificou, é, antes de tudo, resultado da opressão sistêmica do escravismo colonial, “parte consubstancial da sociedade brasileira” (ALENCASTRO, 2000, p. 353).

-Guarani oriundos da costa continental e mestiços descendentes de indígenas eram a grande maioria das pessoas nas bandeiras empreendidas pelos paulistas. Ademais, os primeiros bandeirantes que vieram habitar a capitania de Goiás não eram os mesmos homens brancos e europeus que iniciaram a colonização na costa do país, eram em grande maioria filhos de portugueses ou filhos de homens nascidos no Brasil com mulheres indígenas. Possivelmente, possuíam o português que se emergia na região paulista ou a LGP como língua materna – ou, até mesmo, possuíam ambas as línguas como língua materna.

Inicialmente, os escravos trazidos para a capitania de Goiás deveriam ser, em sua maioria, negros já nascidos no Brasil e que adquiriram o português como língua materna. Posteriormente, com as mortes nas minas, foram repostos por negros ou africanos das capitanias de Minas Gerais ou de Mato Grosso e por africanos que desembarcavam nos portos do Rio de Janeiro, da Bahia ou de Santos. Ao se analisar a histografia goiana a respeito da origem dos escravos africanos e afro-brasileiros em Goiás, nota-se que os historiadores utilizam elementos culturais e religiosos, registros das regiões provedoras de escravos e dados cartoriais para indicar as possíveis origens dos povos africanos em Goiás (cf. MORAES, 2002; SILVA, 2008; LOIOLA, 2009; KARASCH, 2013). Em geral, o debate gira em torno de determinar a origem banta ou sudanesa dos povos africanos que vieram para a região dos *Goyazes*.

É necessário ressaltar que as categorias que definem as identidades étnicas tanto da capitania quanto da província de Goiás são imprecisas, pois, além de os censos omitirem dados em relação aos indígenas, não houve a utilização de critérios objetivos para definir o que era, por exemplo, preto, escravo ou pardo no censo de 1804 – ora, o que caracterizava etnicamente a categoria escravo? Em 1872, homens e mulheres de origem mestiça e pele branca teriam sido classificados como brancos, pardos ou caboclos? Esses impasses remetem-nos a Soares (2009), que afirma que tanto a nação que se constituía quanto a cor foram partes da atribuição colonial e estavam sujeitas a variações regionais e investidas de crenças pouco convincentes: “A documentação reflete o que se escreve dos negros (...) e sobre os indígenas. É a palavra daquele que domina dando cor e signos àqueles de quem se escreve” (SOARES, 2009, p. 46).

Retomando a questão da mestiçagem, os Tapuios do Carretão podem ser tomados como exemplo da miscigenação que se teceu em Goiás e resultou na mestiçagem como elemento-chave de sua formação etnicorracial. De acordo com Ossami de Moura (2006), por se tratar de um termo para designar o conjunto de índios não Tupis do Brasil colonial, o termo Tapuio não pode designar historicamente os índios do Carretão, mas os designa como índios resultantes

do contato interétnico e da miscigenação propiciados pela política de aldeamentos indígenas em Goiás, especificamente do aldeamento Carretão ou Pedro II instituído em 1788. Os Tapuios do Carretão vivem na Terra Indígena do Carretão, localizada na região situada entre a Serra Dourada (Tombador) e o Rio São Patrício (Carretão), nos municípios de Rubiataba e Nova América, e são resultantes da miscigenação entre índios Xavantes, Xerentes, Kaiapós do Sul, Karajás (Javaés), brancos e negros escravos fugidos das fazendas. Apesar de ter se gestado inicialmente por povos de línguas variadas, os Tapuios do Carretão têm apenas o PB, em sua variedade local, como língua materna. É, pois, num contexto de contato de línguas e de mestiçagem similar ao da formação dos Tapuios do Carretão que defendemos ter emergido a gramática do português brasileiro em Goiás.<sup>13</sup>

### *3.2. O português, ameríndios, africanos e seus descendentes: a emergência da gramática do português brasileiro em Goiás*

Como é bem conhecido, o pressuposto fundamental da abordagem gerativa das línguas naturais é o de que há, em toda a espécie humana, um conhecimento gramatical inato ricamente estruturado. Com essa proposição, objetam-se ideias behavioristas de que a aquisição da linguagem se dá por estímulo e resposta e adota-se uma abordagem internalista do estudo da linguagem, na qual a competência exclusiva do ser humano de possuir um sistema linguístico internalizado em sua mente motiva a investigação empírica desse aparato biológico específico da linguagem. O conhecimento e a explicação das propriedades e dos mecanismos internos da faculdade da linguagem, um órgão modular da mente humana resultante da evolução da espécie humana cuja capacidade cognitiva não encontra correlatos na natureza evolutiva, são o escopo de pesquisa da Teoria Gerativa.

Chomsky (1986) postulou que a faculdade da linguagem tem um estágio inicial denominado Gramática Universal (GU). Propôs que a GU é dotada de princípios rígidos e de parâmetros abertos: os princípios são arranjos gramaticais presentes em todas as línguas, enquanto os parâmetros são composições

---

13 Comunidades como a dos Tapuios do Carretão são um forte exemplo das culturas afro-indígenas que têm chamado a atenção de linguistas como Figueiredo & Oliveira (2013) e Oliveira *et al.* (2015). Esses autores defendem a hipótese de que o português afro-indígena deve ser visto como parte de um conjunto de variedades que formam o contínuo dialetal PB.

gramaticais variáveis valorados no processo de aquisição de língua, por meio da experiência com uma comunidade linguística (*input*). Ora, o modelo de Princípios e Parâmetros busca responder a duas observações empíricas do pesquisador gerativista: a diversidade de línguas no mundo e a rápida e completa aquisição de língua ainda na infância. A diversidade linguística, para além do léxico, é explicada como resultado da valoração de parâmetros distintos para cada língua, isto é, a base gramatical para a aquisição das línguas naturais é única, suas variações gramaticais limitam-se aos parâmetros marcados a partir de *inputs*.

Quanto ao problema lógico da aquisição de língua, Chomsky (1986) utiliza o argumento da pobreza de estímulo, a vertente linguística do problema de Platão sobre a natureza do conhecimento humano, para chamar a atenção para o fato de que os *inputs* a que uma criança está exposta durante a aquisição de língua são insuficientes para uma completa aquisição se comparados ao conhecimento que as crianças apresentam, entre um e quatro anos de idade, de complexas estruturas sintáticas de suas línguas maternas. A pobreza de estímulo compreende não apenas a insuficiência de dados concretos, mas também a ausência de explicações sobre os processos sintáticos durante o processo de aquisição de língua. Chomsky (1986) propôs, então, que, associado à GU, existe um dispositivo de aquisição de língua intrínseco à mente humana que determina regras de acordo com os princípios e parâmetros linguísticos, a fim de gerar a gramática específica da língua nativa da criança. Dentre os processos mentais do dispositivo de aquisição de língua, por exemplo, encontram-se as restrições, que impedem a criança de realizar regras que não se situem no domínio de seu conhecimento linguístico internalizado (cf. GUAUSTI, 2002).

De acordo com Kroch (2001), a mudança sintática nas línguas naturais é provocada por uma falha na transmissão de traços linguísticos entre gerações. Desse modo, o autor propõe que o estudo diacrônico da sintaxe seja formulado em termos do processo de aquisição de língua, pois, entre adultos monolíngues, a mudança sintática não é muito atestada na literatura, limitando-se principalmente ao léxico. Por outro lado, se crianças adquirem um traço linguístico de modo falho, isto é, de modo desviante em relação à gramática do adulto, há a possibilidade de elas provocarem alguma mudança na estrutura da língua, pois as evidências fornecidas por uma comunidade linguística às crianças não propiciam a marcação precisa e imediata de todos os valores paramétricos de uma língua. É necessário ressaltar que numa abordagem teórica em que se considera a gramática das línguas naturais como resultado da fixação de parâmetros de um aporte genético da espécie humana cujos princípios são imutáveis, a mudança

sintática é entendida como resultado de uma mudança paramétrica no percurso histórico das línguas naturais.

Kroch (2001) pondera que, no âmbito da pesquisa diacrônica, o entendimento do que vem a ser uma falha na transmissão de traços linguísticos é limitado, pois não se pode precisar a relação entre a evidência apresentada ao aprendiz e a gramática que ele adquire. O autor afirma, ainda, que alterações nas condições de transmissão de uma dada língua por meio do contato de línguas também propiciam a mudança gramatical.

Considerando os argumentos acima apresentados, inferimos que, devido ao contexto linguístico e social de Goiás nos séculos XVIII e XIX, ameríndios e africanos adquiriram o português como segunda língua (L2), de modo que seus filhos tiveram como evidência para a aquisição de primeira língua o português aprendido como L2 por seus pais. A hipótese que se apresenta é a de que mudanças na gramática do PB em Goiás teriam sido provocadas pela transmissão do português adquirido por falantes de português como L2 a seus descendentes, os quais, de acordo com as especificações da faculdade da linguagem, durante o processo de aquisição de língua, provocaram a mudança na língua da comunidade linguística que ali se formava entre os séculos XVIII e XIX.

Ao utilizarmos o termo segunda língua, ou L2, para a aquisição do português por ameríndios e africanos estamos fazendo uma generalização em termos de simplificação teórica e descritiva, pois, conforme sabemos, grande parte dos ameríndios e africanos na América de língua portuguesa vivia em situação de multilinguismo, o que implica dizer que o português não necessariamente era sua primeira L2. Ademais, utilizamos o termo *português* no lugar do termo *português europeu*, ou PE, a fim de não se confundir a língua contemporânea falada em Portugal com as variedades da língua portuguesa modificadas por situações inevitáveis de contato de línguas após a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV – uma dessas variedades chegou a Goiás no século XVIII e, no seu percurso histórico, ali também se modificou.<sup>14</sup>

Entendemos que a aquisição e a interpretação das formas linguísticas do português adquirido como L2 por ameríndios e africanos foram condicionadas

---

14 Ao aportar no continente americano, os portugueses trouxeram consigo uma língua já caracterizada pelo contato de línguas, pois, durante a expansão marítima portuguesa, estiveram em frequente contato com povos de diferentes línguas do próprio continente europeu e de outros continentes. Esses contatos foram, de certo modo, o marco inicial dos contextos sócio-históricos que constituiriam as variedades da língua portuguesa na América (Brasil), na África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, e São Tomé e Príncipe) e na Ásia (Timor-Leste e Macau).

pelo requerimento de que as línguas naturais se adaptam a especificações da faculdade da linguagem – no caso específico, isso ocorreu potencialmente de acordo com as opções paramétricas já marcadas das línguas maternas dos ameríndios e africanos. Por outro lado, entendemos que a aquisição do português como primeira língua pelos filhos de ameríndios e africanos, em Goiás, se deu por intermédio do total acesso às especificações da faculdade da linguagem, a qual tinha em aberto todas as possibilidades de marcação paramétrica. Dessa forma, as opções paramétricas marcadas durante a aquisição da gramática do português pelos filhos de ameríndios e africanos, em Goiás, podem ter sido distintas daquelas marcadas por seus pais, pois, conforme ressaltou Kroch (2001), as crianças estão mais sujeitas a provocar a mudança sintática devido a sua faculdade da linguagem ainda não ter marcadas todas as opções paramétricas desencadeadas pela experiência para o desenvolvimento de sua língua materna – e marcá-las, independentemente de corresponderem à gramática do adulto, é o objetivo constitucional do processo de aquisição de língua (cf. ROBERTS & ROUSSOU, 2003).

Lucchesi & Baxter (2009) propõem algo similar à nossa hipótese. Os autores afirmam ser o PB decorrente de uma transmissão linguística irregular. Para os autores, a transmissão linguística irregular, no Brasil, se deu inicialmente pela aquisição do português por africanos adultos, que, segundo os autores, por serem adultos, não tinham acesso aos dispositivos necessários da faculdade da linguagem durante a aquisição do português. Como o contato linguístico se delongou, teria ocorrido a transmissão de estruturas gramaticais do português conforme aprendidas pelos adultos africanos para seus filhos em processo de aquisição de língua e, conseqüentemente, daí teria resultado a mudança linguística (LUCCHESI & BAXTER, 2009). Lobato (2006), por outro lado, argumenta que possíveis inovações gramaticais oriundas da influência de línguas indígenas e africanas na constituição do PB teriam ocorrido por conta do fato de os indivíduos daquelas línguas, ao aprenderem o português como segunda língua, interpretaram as formas linguísticas não em suas propriedades intensionais, mas, sim, em suas propriedades extensionais. Cabe-nos ressaltar que as propriedades extensionais partem do desempenho linguístico dos falantes nas situações reais de fala, isto é, se referem a um conjunto de enunciados, enquanto as propriedades intensionais são conceitos linguísticos construídos mentalmente, inerentes à competência linguística, ou seja, referem-se à faculdade da linguagem.

É-nos necessário fazer algumas descrições a respeito das hipóteses de Lucchesi & Baxter (2009) e de Lobato (2006) em relação à hipótese que estamos propondo. Diferentemente de Lucchesi & Baxter (2009), acreditamos que

a aquisição de primeira ou segunda língua só ocorre, de fato, de acordo com as especificações da faculdade da linguagem, o que nos faz conceber como impossível a hipótese de que africanos (e também ameríndios) não possuíam acesso à faculdade da linguagem para a aquisição do português. Desse modo, argumentamos que não só africanos, mas também ameríndios participaram do processo de transmissão do português que adquiriram como L2 a seus filhos (geralmente mestiços). Seguindo essa argumentação, também nos posicionamos contrários à hipótese de Lobato (2006), pois estamos sugerindo que a aquisição do português por ameríndios e africanos se deu em suas propriedades intensionais, e não em suas propriedades extensionais.<sup>15</sup>

Nossa evidência para atestar a hipótese acima defendida são as ocorrências de construções com sujeitos nulos indeterminados na terceira pessoa do singular registradas na parte que corresponde ao século XIX do *Memorial de lembrança de Anna Joaquina da Silva Marques*, escrito entre 1881 e 1930. Esses dados, conforme vimos na seção 2, possuem propriedades de uma língua de sujeito nulo parcial.

A autora do *Memorial*, Anna Joaquina da Silva Marques nasceu em 1855 e faleceu em 1932. Era natural da cidade de Goiás e filha de Luisa Joaquina da Silva (1818-1891), mulher que nunca se casou e foi mãe de outros cinco filhos: Esmira, Antônio (Totó), Pacífica, Maria (Mariquinha) e Luisa. Duas das filhas da mãe de Anna Joaquina tornaram-se ilustres professoras da cidade histórica de Goiás: Pacífica Josefina de Castro (mestre Nhola) e Luisa Joaquina da Silva Marques (mestre Lili), uma das primeiras professoras com formação especializada no magistério de Goiás e que foi mestra da poetisa Cora Coralina (cf. CARVALHO, 2008; 2012).

Segundo Carvalho (2008), a mãe de Anna Joaquina manteve relacionamentos com diferentes homens ao longo da vida. Seus filhos eram chamados “filhos naturais”, expressão para designar filhos nascidos de “relações ilícitas” – isto é, não conjugais. Apesar disso, conforme podemos constatar no *Memorial*, tanto a mãe quanto os filhos participavam intensamente da vida social e cultural da cidade de Goiás, o que não necessariamente os inseriam nas elites política e econômica de Goiás. Isso teria ocorrido por conta dos relacionamentos amorosos

---

15 Em estudo sobre formas de indeterminação do sujeito do PB em quatro comunidades afro-brasileiras da Bahia, Lucchesi (2014) utiliza o termo *transmissão linguística irregular do tipo leve* em oposição à transmissão linguística irregular mais radical, que resulta em pidgins e crioulos. O autor considera o sujeito nulo indeterminado no singular no PB resultado de uma simplificação morfológica provocada pela transmissão linguística irregular do tipo leve do português envolvendo africanos e seus descendentes.

de Luisa Joaquina da Silva com homens de classes sociais privilegiadas e de alto poder aquisitivo – o pai de Anna Joaquina e mestra Lili, por exemplo, era padre, e o pai de mestre Nhola era senhor de escravos. O testamento, datado de 1841, do sargento-mor Joaquim de Souza Cuiabano, pai de Esmira Olympia de Souza, irmã mais velha de Anna Joaquina, afirma que Luiza Joaquina da Silva era mestiça, provavelmente de origem indígena (cf. CARVALHO, 2008).

Por fim, se faz necessário ponderar uma questão. Ao estabelecermos o contato de línguas como primordial para a mudança que foi gerada na gramática do PB, mas eliminarmos de nosso escopo de pesquisa a comparação entre estruturas de línguas indígenas e africanas para explicar a emergência da gramática PB, valemo-nos do argumento de que a gramática como objeto de estudo da Teoria Gerativa diz respeito à possibilidade de se gerarem estruturas limitadas pelas especificações da faculdade da linguagem, as quais estão em aberto durante o processo de aquisição de língua, e não a um inventário de estruturas. Isso, no entanto, não deslegitima pesquisas que buscam, na comparação de traços morfossintáticos de línguas ameríndias e africanas com dados do PB, explicar a geração de novas estruturas sintáticas na gramática da língua.

## Considerações finais

A fim de evidenciar a emergência da gramática do PB em Goiás, analisamos dois manuscritos goianos. Observamos que as construções gramaticais analisadas diferem em cada manuscrito: no *Diário*, escrito por um homem de origem portuguesa no século XVIII, vimos uma gramática semelhante à gramática do PE contemporâneo; no *Memorial*, escrito no século XIX por uma mulher de origem mestiça de descendência ameríndia, vimos uma gramática semelhante à gramática do PB contemporâneo. Os aspectos gramaticais caracterizadores da gramática do PB encontrados no manuscrito do século XIX, em comparação com o manuscrito do século XVIII, foram: (i) a ausência de construções com *se* indefinido, nas quais um DP argumento interno estabelece concordância com o verbo num núcleo F – na gramática da autora do *Memorial*, esse núcleo F possivelmente já não estava mais ativo; (ii) a ocorrência de construções com *se* genérico em que o argumento interno é nulo; e (iii) a predominância de sujeitos nulos indeterminados na terceira pessoa do singular com leitura arbitrária. Na nossa concepção, esses aspectos, especialmente o último deles, caracterizam a emergência da gramática do PB em Goiás como um língua de sujeito nulo parcial.

Buscamos explicar como se deu a mudança na expressão paramétrica do sujeito do PB em Goiás em termos de aquisição de língua, associando a mudança sintática ao contexto sócio-histórico. Sugerimos, assim, que a aquisição do português no contexto multilíngue e de contato de línguas da capitania (1748-1821) e da província (1821-1889) de Goiás se deu em dois momentos: num primeiro momento, houve a aquisição do português como L2 por ameríndios e africanos; num segundo momento, houve a transmissão dessa língua adquirida como L2 aos filhos dos ameríndios e africanos em processo de aquisição de língua, sendo que esse último momento é o que caracteriza a emergência da gramática do PB na região de Goiás.

Por fim, informamos que, neste trabalho, não intentamos fornecer uma explicação formal para o licenciamento de construções com sujeito nulo indeterminado na terceira pessoa do singular no PB nem uma hipótese definitiva para a constituição da gramática do PB em Goiás. Nosso intento foi, sobretudo, ampliar o escopo do estudo da constituição da gramática do português do Centro-Oeste brasileiro no âmbito da Teoria Gerativa, alargando as agendas de pesquisa e mostrando que não há como contar a história interna e externa de uma língua a partir de um único lócus e de uma única perspectiva.

## Referências

- ALDEN, D. The population of Brazil in the Late Eighteenth Century: A Preliminary Study. *The Hispanic Americal Historical Review*, vol. 43, n. 2, p. 173-206, 1963.
- ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BORGES, H.; NAVES, R. R. *Corpus do projeto de pesquisa Estudos sobre a constituição do Português Brasileiro*. Universidade de Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.
- CARVALHO, E. F. *O rosário de Aninha: os sentidos da devoção rosarina na escritura de Anna Joaquina Marques (Cidade de Goiás, 1881-1930)*. 285 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2008.
- CARVALHO, E. F. Retalhos de uma experiência feminina: mestra Lili, professora pública da capital goiana (1858-1945). *Temporis(ação)*, v. 12, n. 1, p. 18 - 39, jan./dez. 2012.

- CAVALCANTE, S. R. O.; MARCOTULIO, L. L. Um novo olhar para as construções com *se*: para além da questão da concordância. DUARTE, M. E. L. (Org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012.
- CHAIM, M. M. *Os aldeamentos indígenas na capitania de Goiás: sua importância na política do povoamento (1749-1811)*. Goiânia: Oriente, 1974.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2011.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. 1995. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- FIGUEIREDO, C. G.; OLIVEIRA, M. S. D. Português do município do Libolo, Angola, e português afro-indígena da comunidade de Jussara, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. *PAPIA*, v. 23 (2), jul./dez., 2013, p. 105-185.
- FIGUEIREDO-SILVA, M. C. *A Posição Sujeito Em Português Brasileiro – Frases Finitas e Infinitivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- GALVES, C. A sintaxe do português brasileiro. *Ensaio de Linguística*, v. 13, p. 31-50, 1987.
- GALVES, C. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. *Caderno de Estudos da Linguagem*, v. 34, p. 19-32, Campinas, jan./jun., 1998.
- GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- GARCIA, L. F. *Goyaz: uma província do sertão*. Goiânia: Cânone Editorial/ Editora PUC-Goiás, 2010
- GUASTI, M. T. *Language acquisition: the growth of grammar*. Massachusetts: Institute of Technology of Massachusetts, 2002.
- HOLMBERG, A.; SHEEHAN, M. Control into finite clauses in partial null-subject languages. BIBERAUER, T. et al. *Parametric Variation: null subjects in Minimalist Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- KARASCH, M. C. Centro africanos no Brasil Central, de 1780 a 1835. HEYWOOD, L. M. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 125-164.

- KARASCH, M. C. O quilombo do ouro na capitania de Goiás. In: REIS, J. J. ; GOMES, F. dos S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 240-262.
- KATO, M.; NEGRÃO, E. V. (Org.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt: Vervuert Verlag, 2000.
- KATO, M.; DUARTE, M. E. L. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. *Veredas* (UFJF. Online), v. 18, p. 1-21, 2014.
- KROCH, A. Syntactic change. BALTIN, M.; COLLINS, C. (Orgs.). *The handbook of contemporary syntactic theory*. Oxford: Blackwell, 2001.
- LOBATO, L. Sobre a questão da influência ameríndia na formação do português do Brasil. SILVA, D. E. G. (Org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006, p. 54-86.
- LOIOLA, M. L. *Trajéorias para liberdade: escravos e libertos na capitania de Goiás*. Goiânia: Ed. UFG, 2009.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 101-124.
- LUCCHESI, D. A simplificação morfológica na expressão do sujeito indeterminado no português afro-brasileiro. *Revista Linguística*, v. 10, n. 1, junho de 2014, p. 277-298.
- LUNGUINHO, M. V. S.; MEDEIROS, P. 2009. Inventou um novo sujeito: características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro. *A Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*. Sergipe, v. 9, p. 7-21.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MORAES, C. C. P. A capitania dos Guayazes em festa: as comemorações pela convalescência do Rei D. José I em 1760. *Estudos Ibero-Americanos*, v. XXV, n. 1. Porto Alegre: Edipucrs, junho de 1999, p. 81-92.
- MORAES, C. C. P. *Devotos de Nuestra Señora del Rosario de los Hombres Negros y seguidores del Vudú: Los rituales sudaneses en la región de los Guayases al final del siglo XVIII*. CORTÉS ZAVALA, M. T.; et al. (Org.). Michoacan: Universidad Michoacan de San Nicolas de Hildalgo; Goiânia: UFG/CECAB, 2002, p. 71-92.

- NARO, A. The genesis of the reflexive impersonal in Portuguese: a study in syntactic change as a surface phenomenon. *Language* (Baltimore), New York, v. 52, p. 779-810, 1976.
- NAVES, R. R.; PILATI, E.; SALLES, H. As cidades da Amazônia chovem muito: Non-thematic subjects and the properties of agreement in Brazilian Portuguese (BP). *Portuguese Linguistics in the United States*, University of Georgia, Athens, November 15<sup>th</sup>, 2013.
- NEGRÃO, E. V. *O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso*. 214 f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.
- NUNES, J. *O famigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- OLIVEIRA, M. S. D. CAMPOS, E. A.; CECIM, J. F.; LOPES, F. J.; SILVA, R. A. O português étnico de Jurussaca: o resgate de uma variedade ao conjunto “português brasileiro”. AVELAR, J.; LÓPES, L. Á. (Orgs.). *Dinâmicas afro-latinas - língua(s) e história(s)*. Berlin: Peter Lang, 2015, p. 149-178.
- OSSAMI DE MOURA, M. C. Tapuios do Carretão. OSSAMI DE MOURA, M. C. (Org.). *Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Editora da UCG, 2006, p. 153-220.
- PALACIN, L. *Goiás: 1722-1822. Estrutura e conjuntura numa Capitania de minas*. Goiânia: Oriente, 1972.
- PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. *História de Goiás: (1722-1972)*. 7ª Ed. Goiânia: Editora Vieira e Editora da UCG, 2008.
- PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Linguística Histórica*. PFEIFFER, C.; NUNES, J. H. (Org.). *Introdução às Ciências da Linguagem: Língua, Sociedade e Conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006, v. 3, p. 11-48.
- PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia* (um vocabulário afro-brasileiro). Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- PILATI, E. *Aspectos sintáticos e semânticos das orações com ordem verbo-sujeito no português do Brasil*. 2006. 242 f. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, 2006.
- PILATI, E.; NAVES, R. R. Desenvolvendo a hipótese da cisão da categoria pronominal no português brasileiro. MOURA, D.; SIBALDO, M. A. (Org.). *Estudos e Pesquisas em Teoria da Gramática*. Maceió: EDUFAL, 2013a, p. 233-253.

- PINHEIRO, A. C. C.; COELHO, G. N. *Diário de viagem do Barão de Mossâmedes* (1771-1773). Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.
- PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília: Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.
- PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987
- QUINTELA, A. C. O topônimo “Goyaz”. *Signótica*, Goiânia, v. 15, p. 153-172, 2003.
- RAPOSO, E.; URIAGEREKA, J. 1996. Indefinite SE. *Natural language and linguistic theory*, Dordrecht, v. 14, n. 2, p. 749-810.
- ROBERTS, I.; ROUSSOU, A. Syntactic change. *A minimalist approach to grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ROCHA, L. M. *O Estado e os índios: Goiás 1850-1889*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- RODRIGUES, C. *Impoverished Morphology and A-Movement out of Case Domains*. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística). Graduate School of University of Maryland (Department of Linguistics), 2004.
- SILVA, M. J. *Quilombos do Brasil Central: violência e resistência escrava*. Goiânia: Kelps, 2008.
- SOARES, M. C. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SOUZA, E. M. *Sujeitos de Referência Arbitrária: uma classe homogênea?* 133 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

Recebido em: 27 de março de 2015.

Aceito em 4 de maio de 2015.

*LÍNGUAS BRASÍLICAS*: PODER E IDENTIDADE LINGUÍSTICAS NO BRASIL DO SÉCULO XVI (UM ESTUDO DE HISTÓRIA SOCIAL DA LINGUAGEM)

*LÍNGUAS BRASÍLICAS*: POWER AND LINGUISTIC IDENTITY IN BRAZIL IN THE 16TH CENTURY (A STUDY OF THE SOCIAL HISTORY OF LANGUAGE)

Maurício Silva  
Universidade Nove de Julho  
maurisol@gmail.com

“esses falam uma língua-de-água”  
Alberto Martins (*Cais*)

#### RESUMO

No presente artigo analisaremos a questão da identidade e do poder relacionada às línguas faladas no Brasil colônia, empregando para tanto as diretrizes da História Social da Linguagem. Analisaremos, para tanto, textos (relatos, cartas, histórias etc.) produzidos ao longo do século XVI e que se referem especificamente ao contexto do Brasil recém-descoberto.

#### PALAVRAS-CHAVE

Brasil colônia, línguas, século XVI, História Social da Linguagem

#### ABSTRACT

In this article we examine the identity and power related to the languages of Brazil colony, employing the methods of the Social History of Language. The presente article analyzes texts (reports, letters, stories etc.) produced during the sixteenth century, specifically related to the context of the newly discovered Brazil.

#### KEY WORDS

Brazil colony, languages, sixteenth century, Social History of Language

## Introdução

Historicamente, a preparação do Renascimento em Portugal – época determinante para o entendimento dos mecanismos político-culturais que alicerçaram a colonização do Brasil – tem sua origem na Revolução de 1383, indo até a Tomada de Ceuta, em 1415, quando de fato inicia-se o *Renascimento Português* (CARVALHO, 1980). Com o advento do Renascimento na Europa, portanto, instaura-se o longo processo dos descobrimentos ultramarinos, no qual se inscreve o episódio do *descobrimento* do Brasil, inserido no fenômeno mais extenso da descoberta do Novo Mundo pelos europeus e da complexa relação com um *outro* dotado de sentidos, representações e imaginários distintos daqueles que prevaleciam, até então, na Europa (TODOROV, 1988; O’GORMAN, 1992).

Aportados no Brasil, os portugueses implantaram, antes de tudo, um modo de produção assentado na exploração do pau-brasil e da cana de açúcar, num sistema que procurava equacionar monocultura, mão de obra escrava e exportação. Enquanto do ponto de vista político optou-se pela formação das Capitânicas Hereditárias (1534) e pela instalação do Governo Geral (1540), do ponto de vista social, o Brasil conheceu, desde cedo, a estratificação da sociedade em senhores de engenho, intermediários e pequenos comerciantes e escravos. Nesse contexto socioeconômico e político, os jesuítas acabaram atuando como catalisador das forças dispersas pelas províncias, colocando-se à frente do processo de catequização e escolarização dos habitantes da nova colônia portuguesa. Com os jesuítas, portanto, desloca-se para o continente americano todo um sistema sociocultural europeu que, incrustado na nova realidade aqui encontrada, acabaria por provocar tensões profundas, resultando, nas palavras de um dos grandes estudiosos do assunto, num natural *desterro* do homem brasileiro (HOLANDA, 1976).

Evidentemente, a realidade aqui descrita teve repercussões diversas nos mais variados âmbitos da estrutura social implantada na colônia, bem como no próprio modo de os europeus lidarem com a realidade novel, incidindo até mesmo - quando não, em especial - nas questões de natureza linguística, fundamentais para o “sucesso” do projeto colonizador e determinante para a construção da nação “independente” que, três séculos depois, seria aqui fundada.

Nesse sentido, nosso objetivo neste artigo não é fazer um estudo *linguístico* propriamente dito do território brasileiro do século XVI, com análises fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas dos idiomas falados nesse contexto; tampouco procuramos fazer aqui, num sentido lato, um estudo *sociolinguístico*, com abordagens dedicadas à análise de variação e mudança linguísticas ou de

situações relacionadas, por exemplo, ao bilinguismo aqui presente, aos empréstimos lexicais ou aos contatos entre idiomas distintos. Nosso objetivo, na verdade, vincula-se antes a um recorte metodológico tributário da *história social da linguagem*, em que são analisadas desde as relações de poder representadas nos discursos até os efeitos simbólicos que determinados usos idiomáticos apresentam, passando, por exemplo, pela constituição de comunidades linguísticas e/ou pelos embates que se dão num âmbito mais geral do universo languageiro.

Considerando, portanto, que não é possível dissociar – num entendimento amplo – a língua da constituição e das injunções históricas na qual se insere e com a qual necessariamente se relaciona, buscamos observar, basicamente, como se dão – no contexto do século XVI brasileiro – as relações entre *língua e poder* e entre *língua e identidade*, duas das mais produtivas dicotomias situadas nos domínios da história social da linguagem.

Embora, como acabamos de salientar, tal estudo assenta-se, fundamentalmente, nos pressupostos teórico-metodológicos da história social da linguagem, não podemos prescindir da colaboração de outras áreas do conhecimento humano, em especial algumas das quais vinculam-se, direta ou indiretamente, aos estudos da linguagem propriamente ditos. É o caso, por exemplo, da *análise do discurso crítica*, pela própria proximidade - tal como ocorre com o história social da linguagem - das categorias de língua e de sociedade, pressuposta nas abordagens feitas por esse âmbito dos estudos linguísticos. Nesse sentido, não nos custa lembrar que, para a análise do discurso crítica como, numa perspectiva semelhante, para a história social da linguagem,

entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 26).

De qualquer maneira, outros campos de estudo - no âmbito mais geral da abordagem linguística e mais específico de sua vinculação com a história colonial do Brasil - interessam-nos aqui direta ou indiretamente, como chamada *linguística missionária* (FREIRE & ROSA, 2003) ou a própria *análise do discurso* (ORLANDI, 1990).

No que compete, contudo, à história social da linguagem, a quem o presente artigo deve sua principal fundamentação metodológica, pode-se dizer que é na produção intelectual de Peter Burke que encontramos alguns de seus principais pressupostos teóricos. Com efeito, para o historiador inglês, a preocupação com os estudos da linguagem, como se sabe, não é nova: existe, no mundo ocidental, desde os romanos (e mesmo antes deles), passando pelos séculos XVI e XVII (com o estudo das línguas vernáculas), até chegar ao século XIX (com, por exemplo, os neogramáticos e suas teorias da evolução linguística). Apesar disso, tais abordagens - ressalta do autor - sempre careceram de uma “dimensão social completa” (BURKE, 1995, p. 11), já que, em sua maioria, os estudiosos preocupavam-se ora com a evolução da língua, ora com sua estrutura interna, mas quase nunca com sua *história externa*, isto é, com a “história de seu uso” (BURKE, 1995, p. 11), uma preocupação que começa a ganhar mais espaço com a sociolinguística a partir de meados do século XX. Daí advém o fato de Peter Burke afirmar que, nos últimos anos, desenvolveu-se uma área de pesquisa relativamente nova, a que denomina *história social da linguagem*, área que, em suas palavras, denota a consciência da importância da linguagem na vida cotidiana. A necessidade dos estudos da linguagem, nesse contexto, dar-se-ia principalmente por dois motivos: pela importância de se analisar a linguagem como instituição social, como parte da cultura e da vida cotidiana; e por ser possível, por meio do estudo da linguagem (sobretudo das convenções linguísticas), compreender melhor as fontes históricas orais e escritas (BURKE, 1995). Para o autor, ainda, há que se buscar uma nova abordagem nos estudos da linguagem, mais sociológica e concreta, que poderia ser resumida como “uma tentativa de acrescentar uma dimensão social à história da linguagem e uma dimensão histórica à obra de sociolinguistas e etnógrafos da fala” (BURKE, 1995, p. 17). Nesse sentido, destaca-se a importância da fala e da escrita no passado, com as mudanças dos atos comunicativos e suas influências em grupos sociais. Seguindo, assim, a trilha dos sociolinguistas, mas sem com eles se confundirem, os historiadores deveriam partir do pressuposto de que as formas de comunicação não são neutras, trazendo consigo suas próprias mensagens (BURKE, 1995). A partir desses pressupostos, cabe aos historiadores, por exemplo, explicar como e por que algumas variedades linguísticas difundiram-se por longo tempo, em detrimento de outras; analisar as línguas de contato, isto é, a atuação da língua para além das linhas de diferenciação social; observar quem, em determinada época e contexto, usava da escrita para se comunicar e quem era seu interlocutor etc., abordagens que, de certo modo, estão no escopo deste nosso trabalho, salvaguardadas as devidas proporções. Enfim, registra o historiador inglês, “seja qual for a forma que escolherem para descrever o problema,

é evidente que os historiadores sociais precisam pensar seriamente a respeito do papel ativo da língua na criação da realidade social em mudança que estudam” (BURKE, 1995, p. 43).

Nem tudo é pacífico - já se vê - na elaboração/exposição dos princípios teórico-metodológicos propostos pela história social da linguagem, uma vez que - em certos aspectos - ela parece aproximar-se “perigosamente” da própria sociolinguística (sobretudo ao lançar mão de alguns de seus conceitos mais caros, como o de variação linguística); nesse sentido, de certo modo, a história social da linguagem parece privilegiar as variações sociais diacronicamente estabelecidas e verificadas, já que, ainda segundo Peter Burke, ela revela especial preocupação “com a fala e também com a comunicação escrita no passado” (BURKE, 1995, p. 17).

De qualquer maneira, mesmo considerando a possibilidade de se pensar numa *sociolinguística diacrônica*, ambas as áreas de investigação linguística (história social da linguagem e sociolinguística) mantêm certa autonomia, até onde a separação entre abordagens tão próximas permite. É que, no final das contas, o historiador social da linguagem parece promover uma espécie de inversão de sentidos, no trabalho de aproximação/relacionamento entre linguagem e história: ao invés de pensar no quanto determinadas configurações sociais incidem sobre a língua, a ponto, por exemplo, de alterá-la, opta por discutir a “função da língua na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais” (BURKE, 2010, p. 19). Assim, considerando que “a linguagem é sempre um indicador sensível – embora não um simples reflexo – da mudança cultural” (BURKE, 2010, p. 17), Peter Burke, como seus estudos acerca da história social da linguagem, propõe-se, em vários momentos, realizar uma espécie de “mapeamento de atitudes em relação à língua, ou de mudanças de atitude, reveladas em lugares-comuns ou em ideias que aos poucos foram se tornando corriqueiras n[uma determinada] época” (BURKE, 2010, p. 31).

Essa é, em última instância, sua atitude ao inserir a história social da linguagem num campo mais largo de atuação do historiador - justamente na chamada História Social, que não prescinde, por exemplo, da “preocupação com o simbólico e suas interpretações” (BURKE, 2005, p. 10), apresentando, assim, significativas possibilidades de abordagens e perspectivas (BURKE, 2000), sobretudo se se considerar a linguagem dentro de uma concepção mais larga da cultura, em especial na atualidade, em que estaríamos vivendo numa *nova ordem cultural global* (BURKE, 2003).

É, portanto, nesse percurso que parte das injunções linguísticas para entender os fatos históricos que a história social da linguagem encontra sua principal

justificativa, mas é também o modo como se aproxima e se inter-relaciona com o próprio campo dos estudos linguísticos, neste trabalho representado, em especial - como aludimos antes -, pela análise do discurso, não por mero acaso um campo igualmente fértil de investigação histórica, na medida em que, ao ressaltar o fato de que a língua deve ser tomada como sistema significante em sua relação com a história, resultando na formação da ideologia, a análise do discurso, reconhece tacitamente que “para que a língua signifique há [...] necessidade da história” (ORLANDI, 1996, p. 28).

### **Poder e identidade linguísticas no Brasil do século XVI**

O que dizem as *narrativas* produzidas no Brasil do século XVI acerca do intercuro linguístico? Considerando os pressupostos da história social da linguagem, como elas contribuem para uma melhor compreensão do processo de colonização do Novo Mundo?

Há, de início, vários elementos implicados nessas perguntas, alguns dos quais serão aqui analisados, mas que, a rigor, para que pudessem ser melhor contemplados, necessitariam de um estudo mais abrangente. A princípio, trata-se de questionamentos que pressupõem, de imediato, pelo menos um tema central: a *carência de diálogo* entre línguas distintas (línguas nativas *versus* línguas europeias), com evidentes implicações culturais (cultura americana *versus* cultura europeia). São, na verdade, desdobramentos que envolvem: a) uma questão de *tradução* (L1 – L2); b) uma questão de *construção de significados* (L1 – L1); c) uma questão *discursiva* (língua e cultura – língua como cultura). Tais desdobramentos imediatos não apenas resultam dos questionamentos anteriores, como também admitem outros questionamentos/desdobramentos, numa inesgotável série de possibilidades de relacionamentos interlinguísticos e interculturais.

Um exemplo da fecundidade desse tema é a consideração dos instrumentos linguísticos utilizados na colônia para a aprendizagem/difusão tanto das línguas nativas quanto das europeias (em especial, no caso do Brasil, o latim e o português). Com efeito, no que compete à utilização de instrumentos linguísticos e pedagógicos diversos no Brasil colônia (dicionários, gramáticas, cartilhas etc), pode-se dizer que o século XVI foi pródigo em obras que, mais uma vez, seriam aqui produzidas e/ou utilizadas com o intuito de dar sustentação prática ao empreendimento jesuítico. Assim, a produção de obras gramaticais de cunho pedagógico e normativo, escritas e utilizadas pelos próprios missionários, constituiu o primeiro esforço no sentido de viabilizar seu projeto de catequese, com

a *Arte da Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* (1595), de José de Anchieta; a *Arte da Língua Brasílica* (1621), de Luís Figueira; a *Arte de Língua de Angola oferecida a Virgem Senhora N. do Rosário* (1697), de Pedro Dias; ou a *Arte de Gramática da Língua Brasílica da Nação Kiriri* (1877), de Luís Vincencio Mamiani, todas elas escritas ao longo do século XVI. São, em resumo, as célebres *artes de gramática*, responsáveis pelo início do processo de gramatização brasileiro, por meio das quais os jesuítas buscavam normatizar o que consideravam as *línguas difíceis* da colônia (BATISTA, 2002).

Outro exemplo da fecundidade da relação língua/história aqui aludida é a ocorrência de um processo de emulação entre idiomas na colônia do século XVI, resultado, entre outras coisas, do conhecido multilinguismo que aqui imperava (SCHLIEBEN-LANGE, 1993). De fato, a presença de idiomas diversos (indígenas, europeus, africanos) na colônia portuguesa provocaria um continuado conflito interlinguístico que, posteriormente, resultaria na construção de um registro nacional da língua portuguesa. Assim, o multilinguismo, presente durante todo o período colonial brasileiro e mesmo posteriormente, acabaria condicionando, inclusive, a atuação linguística dos próprios jesuítas, cujo projeto educacional se voltaria, entre outras coisas, para a instituição de uma língua franca na colônia, fosse ela o tupi jesuítico (NOLL & DIETRICH, 2010), fosse ela o português, este último ensinado nos colégios missionários com finalidades diversas, como a expansão do idioma no Novo Mundo, a divulgação da cultura humanista, a prática da catequese etc. Como complemento a essa multiplicidade linguística, a questão idiomática vinculada à realidade do multilinguismo passava ainda por uma prática tradutória, pois desde os primeiros anos de colonização os portugueses precisaram se servir de tradutores (os *línguas*), a fim de estabelecer comunicação com os nativos e com os africanos escravizados (WYLER, 2003). Assim, de modo geral, a população indígena/africana torna-se parte de um projeto que vê no discurso linguístico a base para as práticas de conversão e domínio, e é exatamente nesse contexto que os missionários da Companhia de Jesus colocam em funcionamento sua política linguística (NUNES, 2006).

As *narrativas* que aqui se produziram não ficaram alheias a toda essa complexidade; ao contrário, registram, com maior ou menor fidelidade, o amplo embate interlinguístico de que o Brasil foi palco, servindo, nesse sentido, como documento privilegiado para a construção de uma história social da linguagem no século XVI.

Um primeiro fato a ser apontado nesse contexto é, justamente, o que identificamos como sendo um processo de emulação linguística, resultado do

multilinguismo largamente presente no Brasil colônia. Em seu precioso relato sobre sua experiência entre os índios tupinambás na costa brasileira - *Duas viagens ao Brasil*, de 1557 -, Hans Staden<sup>1</sup> identifica não apenas a ocorrência de uma questão linguística relacionada à interface língua nativa *versus* língua europeia, mas também à interface língua europeia *versus* língua europeia, corroborando a já citada complexidade que os intercursos linguísticos adquiriam no Brasil do século XVI. Por isso, embora se deparasse com o problema de incompreensão da língua nativa - “mais tarde disseram-me os irmãos: ‘as mulheres agora te conduzirão ao poracé’. Eu ainda não entendia essa palavra então. Significava dança e divertimento” (STADEN, 1974, p. 89) -, foi em relação ao francês, língua europeia, que o famoso viajante se viu em situação de maior apuro: colocado diante de um francês e sem conseguirem entender um ao outro (“ele falou-me em francês e não pude entendê-lo”, p. 95), Hans Staden foi confundido com um português, inimigo dos tupinambás, tendo, assim, sua morte decretada... por uma questão idiomática!

Embora a *língua dos selvagens* fosse, de fato, a língua franca em todo o litoral brasileiro, a situação mais comum era, da parte dos europeus, a de multilinguismo, motivo pelo qual, nos relatos de viagens e outros similares, a prática da tradução revela-se extremamente comum, com explicações de significados que, às vezes, envolviam vários idiomas: “Vem neste mês, como já se narrou, do mar para as correntes de água doce, para aí desovar, uma espécie de peixes. Em português, chamam-nos tainhas; em espanhol, lisas e na língua dos nativos, piratís” (STADEN, 1974, p. 125). É o triunfo do multilinguismo...

Há, nesse contexto, uma luta surda entre idiomas, no cerne da qual quem domina mais línguas detém maior poder. Tramas, desconfianças, armadilhas, tudo conta nesse universo multilíngue, onde cada palavra pode representar tanto a sobrevivência quanto a morte, tanto a salvação quanto a perdição. É nesse contexto, por exemplo, que Hans Staden, prisioneiro dos tupinambás, arrisca sua própria vida, ao denunciar a um conhecido o plano de ataque dos nativos à região de Bertioga: embora os índios temessem que ele contasse seus planos aos portugueses, autorizaram o contato com o antigo companheiro (de quem Staden se dissera irmão) sob a garantia de que “os portugueses não entend[iam] a língua minha e de meu irmão” (STADEN, 1974, p. 117).

---

1 Natural de Homburg, na Prússia, Hans Staden (1525-1579) empreende duas viagens para o Brasil: primeiro, em navio português, para Pernambuco (1548); depois, em navio espanhol, para o Rio do Prata (1550). Nesta última viagem, sofre um naufrágio, ficando em poder dos tupinambás por nove meses. Ao retornar para sua terra natal, publica seu relato, dividido em dois livros, em 1557.

Entender a língua do outro passa a ser, no contexto citado, fundamental para que os laços de solidariedade sejam estabelecidos; mas também para que as estratégias de sobrevivência e de aquisição de poder possam ser exitosas. Afinal de contas, não se tratava apenas de uma questão de tradução entre as línguas europeias, por um lado, e entre as línguas nativas e europeias, por outro, mas também de tradução entre as próprias *línguas dos nativos*, uma vez que a diversidade idiomática era ainda mais flagrante entre a *gente bestial*. É o que afirma, por exemplo, Pero de Magalhães Gandavo<sup>2</sup>, em seu *Tratado da Terra do Brasil* (circa 1570), ao lembrar, acerca dos aimorés, que “a lingoa delles he diferente dos outros índios, ninguém os entende” (GANDAVO, 1980, p. 34). Essa informação é confirmada em seu outro livro, *História da Província de Santa Cruz* (1576), em que a mesma tribo indígena é descrita como possuidora de uma língua que não tem “nenhuma semelhança nem parentesco” (GANDAVO, 1980, p. 140) com as línguas das demais tribos da colônia.

Línguas distintas representam, no limite, culturas distintas, algo que os europeus deviam ter sempre em mente ao estabelecer contato com os indígenas do Novo Mundo. Mas mais importante do que isso, talvez fosse a consciência de que é também pela linguagem que se domina o “inimigo”, bem como é por meio dela que se chega ou não à “razão” hegemônica. Os mesmos tupinambás que, na narrativa de Hans Staden, viam-se às voltas com um universo multifacetado de idiomas, ressurgem, no *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, de Gabriel Soares de Sousa<sup>3</sup>, como uma tribo cuja compreensão do mundo europeu dependia fundamentalmente da compreensão da língua do outro. Por isso, lembra Francisco Ferreira Lima, pela linguagem “falha” de que se utilizam, os tupinambás viam-se impedidos de “aceder às grandes verdades do Império, uma vez que estas são, antes de qualquer coisa, construção de linguagem” (LIMA, 2009, p. 91). Obra rica em informações sobre a questão linguística na colônia, o *Tratado* de Gabriel Soares de Sousa reafirma ainda a posição de Gandavo acerca dos aimorés, arriscando, inclusive, uma explicação para a singularidade

---

2 Natural de Braga, Pero de Magalhães Gandavo (c. 1540 - c. 1580) foi professor, cronista e secretário na Torre do Tombo. Da experiência que teve no Brasil, onde viveu possivelmente entre 1558 e 1572, resultaram dois livros de sua autoria: *Tratado da Terra do Brasil* (c. 1570), publicado somente em 1826, e *História da Província de Santa Cruz* (1576).

3 Gabriel Soares de Souza (1540-1591), abastado comerciante português, chega ao Brasil em 1570, tornando-se senhor de engenho na Bahia, onde permaneceria por 17 anos. Escreve, em 1587, seu *Tratado Descritivo do Brasil*, mas a obra só é publicada em 1825, pela Academia de Lisboa.

idiomática ali detectada: tendo se originado dos tapuias, deles teriam se afastado e, vivendo em isolamento, “vieram a perder a linguagem e fizeram outra nova que se não entende de nenhuma outra nação do gentio de todo este Estado do Brasil” (SOUSA, 1971, p. 78). Entender ou não a linguagem dos outros *gentios* não era privilégio dos aimorés ou dos tapuias, já que o mesmo Gabriel Soares de Sousa, ao tratar dos guaianases - tribo que habitava do sul do Rio de Janeiro até a altura de Cananéia - lembra que “a linguagem deste gentio é diferente da de seus vizinhos, mas entendem-se com os carijós” (SOUSA, 1971, p. 115).

Tais considerações nos remetem, fatalmente, de volta à questão da tradução, já aludida por Staden e Gandavo. Talvez nenhum outro cronista do século XVI tenha tratado tanto do assunto como o jesuíta Fernão Cardim.<sup>4</sup> Com efeito, em seus célebres *Tratados da Terra e Gente do Brasil* (circa 1580), Fernão Cardim não hesita em buscar traduções aproximadas de nomes provenientes do que chama de *língua brasílica*, bem como versões de termos portugueses para os dos idiomas nativos. Comumente, contudo, opta por apresentar ao leitor duas versões de um mesmo termo, apresentando-o em português e na língua nativa: “*Guigratéotéo* - Esta ave se chama em português Tinhosa, - chama-se [na língua brasílica] *Guigratéotéo*, sc [*scilicet*], passaro que tem accidentes de morte, e que morre e torna a viver...” (CARDIM, 1980, p. 53). Fazendo referência às *linguas difficultosas* que predominavam em todo o território colonial, Fernão Cardim afirma, ainda, que a única maneira de solucionar o problema da comunicação é lançar mão de alguns cristãos aqui nascidos, que, tendo aprendido a língua dos nativos - em especial “a língua dos do mar”, que, segundo o famoso jesuíta, compreendia cerca de dez nações indígenas da costa brasileira -, servem de intérpretes aos portugueses. São, esses intérpretes, os mesmos que Pero Lopes de Sousa<sup>5</sup> chama, reiteradamente, de *lingoa da terra* ou simplesmente *lingoa* (SOUSA, 2001).

---

4 Natural de Viana do Alentejo, vila portuguesa do distrito de Évora, Fernão Cardim (1549-1625) tornou-se jesuíta aos 17 anos, vindo para o Brasil em 1583. Agrupados sob o título de *Tratados da Terra e Gente do Brasil*, reúnem-se num mesmo volume três manuscritos de sua autoria: *Do clima e terra do Brasil*, publicado em português em 1885, por Capistrano de Abreu; *Do princípio e origem dos índios do Brasil*, publicado em português em 1881, por Capistrano de Abreu (ambos foram, em 1623, publicados em inglês por Samuel Purchas); e *Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica*, publicado em 1897, por Francisco Adolfo de Varnhagen.

5 Pero Lopes de Sousa (1497-1539), navegador português, natural de Lisboa, era irmão de Martim Afonso de Sousa (fundador de São Vicente, a primeira vila do Brasil) e foi donatário de capitania no Brasil, onde ficou por apenas dois anos (1530-1532). Autor do famoso *Diário de Navegação* (1530), que relata, entre outras coisas, as ações do irmão na colônia.

A história da colonização do Brasil passa, assim, por atitudes que vão das práticas tradutórias aos conflitos interidiomáticos, do uso de instrumentos linguísticos (dicionários, gramáticas, cartilhas) a estratégias de aprendizagem da língua do *outro*, da adoção do multilinguismo à negação/construção de significados em sua relação com determinados significantes. Enfim, dentro dos princípios propostos pela história social da linguagem, não se pode desvincular o processo de implantação do sistema colonial no Novo Mundo das injunções do contexto linguístico aqui verificado. A questão da negação/construção de significados, por exemplo, é uma das mais interessantes que se podem estudar: tendo, em muitos casos, tomado conhecimento pela primeira vez de determinado fato, objeto, ente ou elemento natural, os portugueses acharam-se diante do inusitado desafio de descrever aquilo que viam, sem contudo ter como recurso mais do que seu próprio idioma, que, no entanto, não se mostrava “suficiente” ou “adequado” para uma construção semântica mais precisa. Nessa caso, o recurso mais comumente utilizado era lançarem mão dos efeitos de comparação, tendo quase sempre como referência o universo europeu. Recurso presente em muitos cronistas da época, especialmente em Fernão Cardim, que dele lança mão à exaustão, surge, contudo, já no primeiro relato feito pelos portugueses nas novas terras descobertas na América: a *Carta* de Pero Vaz de Caminha<sup>6</sup>, que, além de tudo, simboliza o processo de implantação da cultura europeia em território nacional. Com efeito, tal processo inicia-se, por assim dizer, com os pressupostos discursivos presente na *Carta* de Caminha, uma vez que se trata de um documento que não apenas registra o primeiro contato entre europeus e americanos em terras brasileiras, mas, mais do que isso, o primeiro *intercurso comunicacional* com vista à implantação no Novo Mundo de uma política linguística cujo resultado seria, como se sabe, a supressão dos falares nativos em benefício da língua portuguesa. Daí se poder afirmar, inclusive, que tanto propósitos explícitos – como informação sobre a terra e o homem nativos – quanto propósitos implícitos – como o mercantilismo e a conversão cristã –, pilares do empreendimento português ultramarino, já estarem, de antemão,

---

6 Nascido na cidade do Porto, Pero Vaz de Caminha (1450-1500) foi escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral, estando ligado à corte e desempenhando cargos administrativos junto aos monarcas portugueses. Notabilizou-se como funcionário da Casa da Moeda e, na condição de escrivão da esquadra responsável pelo “descobrimento” do Brasil, como o autor do primeiro documento que registra do contato dos portugueses com o Novo Mundo, a célebre *Carta*, escrita a D. Manuel I e publicada em 1817 por Aires de Casal.

inscritos no plano discursivo da *Carta*. De fato, o texto de Caminha pode ser considerado – numa perspectiva mais reduzida dos estudos da linguagem – um típico exemplar da *linguística missionária*; e, numa visada mais ampla, um documento que retrata, de modo complexo e variado, as relações discursivas entre duas culturas, duas “civilizações”. Discurso hesitante, até certo ponto indefinido, sem nascer de uma deliberada *reflexão* linguística – mas podendo, sim, ser analisado sob a perspectiva da metalinguagem –, a *Carta* afirma-se como uma singular experiência de *contato linguístico* que, segundo Swiggers, tende a nascer num contexto beligerante (SWIGGERS, 1997).

Assim, comparando os nativos a *alimárias monteses*, determinadas plantas às encontradas na região de Entre Douro e Minho, algumas aves às de Portugal etc., Caminha cria um discurso que, ao representar um *olhar europeu*, colabora substantivamente para a construção de um singular imaginário acerca dessa *gente que ninguém entende*, imaginário que perdurará por muito tempo em toda o mundo “civilizado”.

Outro aspecto de natureza linguística relevante para história da colonização do continente americano diz respeito ao *diálogo* (ou à falta dele) entre nativos e europeus ao longo do século XVI. De fato, trata-se de um fenômeno marcado, antes de tudo, pela contradição que se pode flagrar na tessitura do texto entre o *dizer* e o *não dizer* - e, por extensão, entre o *compreender* e o *não compreender* -, constituindo-se num importante fato para a apropriação do intercurso comunicacional entre dois mundos que se encontram: de um lado, as afirmações de que os nativos vinham *dar novas* da existência de pedras preciosas em determinada região, *diz[endo]* que dessas havia muitas por ali (Gandavo); de outro lado, as afirmações - por parte de um certo Piloto Anônimo,<sup>7</sup> em sua *Relação* (1500) - de que os mesmos nativos falavam uma língua que ninguém compreendia, “nem à fala nem por sinais” (ANÔNIMO, 1999, p. 75). Semelhante contradição talvez denote mais uma dificuldade do que uma total ausência de diálogo, instituindo-se, antes, um *quase diálogo*: de fato, não é outra a ideia que nos passa João Faras,<sup>8</sup> ao relatar, em *Carta* datada de 1500, que os portugueses “quase entende[ram]” (FARAS, 1999, p. 68) os nativos da nova terra.

---

7 Segundo o historiador William B. Greenlee, trata-se de João de Sá, outro escrivão da armada de Caminha, tendo escrito sua *Relação do Piloto Anônimo* em 1500.

8 João Faras (também conhecido como Mestre João Faras), de origem espanhola, foi médico e astrônomo de relevo, tendo vindo para o Brasil na esquadra de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Como a de Caminha, sua *Carta* também foi endereçada ao rei D. Manuel I, relatando a descoberta do Novo Mundo. Foi, ainda, o responsável por descrever, pela primeira vez, a constelação do Cruzeiro do Sul, em terras brasileiras.

Mas é em Caminha, mais uma vez, que essa questão parece estar melhor representada, onde a carência do diálogo surge em toda sua simbólica magnitude. Em sua *Carta*, com efeito, temos a representação máxima da carência de diálogo entre nativos e colonizadores, numa “interação” discursiva que passa antes pelo gesto do que pelo verbo, antes pela intencionalidade de comunicação do que pela comunicação efetiva, antes pelo *querer dizer* do que propriamente pelo dizer. Assim, os nativos descritos por Caminha em seu celebrado texto expressam-se ora por meio de atitudes interpretadas pelos europeus como ações volitivas (“como que nos querendo dizer”, CAMINHA, 1999, p. 36), ora por meio de gestos tomados como substituto da palavra (“como quem diz”, CAMINHA, 1999, p. 37), ora ainda por meio do silêncio, não reconhecido, contudo, com uma atitude significativa em si mesmo, já que só adquire sentido - aos olhos dos portugueses - num contexto em que o não falar serve de ensejo para o falar posterior (“não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão”, CAMINHA, 1999, p. 36). Tomados assim como *gente que ninguém entende*, pelo olhar tendencioso do escrivão da armada, tais nativos americanos só podiam mesmo ser tomados, num deliberado ato de manipulação do intercurso discursivo, por gente dotada de uma *barbaria tamanha*, por causa da qual seu potencial interlocutor “não entendia nem ouvia ninguém” (CAMINHA, 1999, p. 40).

## Considerações Finais

Em seu precioso relato, Gandavo afirma que “não se pode numerar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que semeou a natureza por toda esta terra do Brasil” (GANDAVO, 1980, p. 52), indicando, quantitativamente, a complexidade da questão linguística no território brasileiro; tal diagnóstico é confirmado pelo testemunho de Cardim, ao afirmar que “em toda esta provincia ha muitas e varias nações de diferentes linguas (CARDIM, 1980, p. 101). Diante de tamanha complexidade não se podia prescindir, por exemplo, do fator educação, elemento mediador do processo de colonização aqui levado à cabo e estrategicamente vinculado às questões que, direta ou indiretamente, se ligavam ao “problema” idiomático aqui encontrado pelos europeus logo de início.

Sabe-se, por exemplo, que o ensino esteve, até pelo menos o século XVIII, nas mãos dos jesuítas, os quais – desde a fundação da Companhia de Jesus, em 1534 – assentaram sua missão evangelizadora no *ensino*, instituindo a *Ratio Studiorum* (diretrizes pedagógicas jesuíticas), segundo a qual se concebia a

educação a partir de três áreas do conhecimento humano: Letras, Filosofia e Teologia. Em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, fundam-se colégios ao longo de todo o litoral (o primeiro dos quais, denominado Colégio da Bahia e, posteriormente, Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1551, agrupava cerca de 70 alunos), no intuito de organizar um sistema educacional que dividia o aprendizado em três etapas: o ensino primário, correspondente às escolas de primeiras letras e voltado especialmente para mamelucos e nativos; o ensino médio, destinado aos meninos brancos; e o ensino superior, particularmente voltado aos clérigos e alguns outros privilegiados da colônia.

Há que se ressaltar que a prática pedagógica dos jesuítas encontrava-se, já nessa época, visceralmente relacionada a dois modos de atuação política independentes, mas complementares. O primeiro, era o processo de catequização a que o ensino estava vinculado, resultando na difusão dos dogmas cristãos e das práticas religiosas, seja por meio de autos e poemas, seja por meio de cânticos e sermões. Já na gênese desse processo, encontram-se distinções que marcariam toda a política educacional e de evangelização dos jesuítas, como a separação entre a *instrução*, oferecida aos filhos de colonos, que, no futuro, formariam a elite dominante da colônia; e a *pregação*, voltada para os filhos dos colonizados, que formariam, posteriormente, a mão de obra colonial. É por isso que, nas palavras de José Antônio Tobias, embora de concepção humanista, a pedagogia jesuítica valorizava o homem a partir de seu potencial religioso e vinculava-se a um rígido ideário que se assentava na consagração da fé e na salvação da alma (TOBIAS, 1972); tal idéia é complementada por Sílvia Olinda, para quem a política educativa dos jesuítas tinha como intenção não apenas a propagação da fé, mas também a manutenção da obediência aos preceitos cristãos (OLINDA, 2003).

Enquanto esse primeiro modo de atuação dos jesuítas associava-se ao poder eclesiástico, o segundo vincula-se pragmaticamente ao poder secular, representado pela Coroa Portuguesa e seus emissários legais: trata-se, em poucas palavras, da utilização do projeto pedagógico dos jesuítas para fins de dominação e obtenção de lucro, uma vez que, como explica Maria Luísa Ribeiro, isso já estava evidente no Regimento outorgado por D. João III em 1548, que, ao criar o Governo Geral para o Brasil, faz alusão à necessidade de conversão dos indígenas ao catolicismo pela instrução, inscrevendo ideologicamente a ação dos religiosos na política colonizadora de Portugal (RIBEIRO, 1985; FÁVERO, 2000).

Particularmente no que se refere àquele aspecto que mais nos interessa aqui, a questão linguística no Brasil Colônia, a instrução jesuítica desempe-

nhou, incontestavelmente, papel de relevo, já que, inserindo sua pedagogia de base humanista, filosófica e teológica no Brasil, os jesuítas sentiram-se imediatamente obrigados a adaptá-la à nova realidade que se lhes apresentava, incluindo em seu currículo escolar, ao lado do ensino do tupi-guarani, o ensino do português, da religião, do canto orfeônico e outras disciplinas, embora o ensino do português fosse secundário diante das línguas nativas e do próprio latim. De qualquer maneira, conclui Nancy Casagrande, a pedagogia jesuítica visava, entre outras coisas, a “domesticação da língua indígena”, muito em função da implantação e consolidação da língua portuguesa no Brasil colonial (CASAGRANDE, 2005).

Desse modo, não é difícil perceber os inquebrantáveis vínculos entre a política educacional dos jesuítas e a manutenção de uma ideologia de dominação do território colonial, sobretudo por intermédio de uma cristianização que via na multiplicidade de línguas aqui presente um fator de desestabilização tanto do poder eclesiástico quanto do poder régio. Portanto, sistematizar e difundir a língua geral de base tupi entre os nativos e os portugueses que aqui viviam passa a fazer parte de um complexo processo de monopólio dos dogmas, dos símbolos e das representações imaginárias, processo que não dispensa, numa etapa posterior, a implementação do português como idioma dotado de razão e emoção suficientemente abrangentes para que se consolidasse aqui um amplo projeto de dominação e apropriação territorial, o que confere ao discurso jesuítico – como já se ressaltou uma vez – alto teor ideológico: “o discurso jesuítico quinhentista no Brasil é ideológico porque autocentrado; é um saber que escolheu centros, sujeitos e objetos que se erigem a si mesmos como corretos e adequados e não admitem questionamentos” (FLORES, 2003, p. 88).

Trata-se, sem dúvida alguma, de uma estratégia que serviu como um dos pilares do processo de colonização do Brasil e sem a qual seguramente essa tarefa não teria sido realizada a contento.

## Referências

- ANÔNIMO. Relação do Piloto Anônimo. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.) *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *As línguas difíceis e os línguas peritos. Artes de Gramática no Brasil Colonial dos Séculos XVI e XVII*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BURKE, Peter. *A Arte da Conversação*. São Paulo, Unesp, 1995.
- BURKE, Peter. *Varietades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Linguagens e Comunidades nos Primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Unesp, 2010.
- BURKE, Peter e PORTER, Roy. *História Social da Linguagem*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.) *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- CARDIM, Fernão. *Tratados da Terra e Gente do Brasil*. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / Edusp, 1980.
- CARVALHO, Joaquim Barradas. *O Renascimento Português (Em Busca de sua Especificidade)*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1980.
- CASAGRANDE, Nancy dos Santos. *A Implantação da Língua Portuguesa no Brasil do Século XVI. Um Panorama Historiográfico*. São Paulo: EDUC, 2005.
- FARAS, Mestre João. Carta. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.) *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- FLORES, Luiz Felipe B. Neves. O altar e a coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados. In: MAGALDI, Ana M., ALVES, Cláudia, GONDRA, José G. (orgs). *Educação no Brasil. História, Cultura e Política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 73-97.
- FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças – A Educação no Brasil Colônia. *Revista da Anpoll*. São Paulo, No. 08, Jan.-Jun. 2000, p. 87-102.
- FREIRE, José Ribamar Bessa & ROSA, Maria Carlota. *Línguas Gerais. Políticas Linguísticas e Catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil. História da Província de Santa Cruz*. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / Edusp, 1980.
- LIMA, Francisco Ferreira. *O Brasil de Gabriel Soares de Sousa & Outras Viagens*. Rio de Janeiro / Feira de Santana: 7Letras / UEFS, 2009.
- NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (orgs.). *O Português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil. Análise e História do Século XVI*

- ao XIX. Campinas: Pontes, 2006.
- O'GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América. Reflexão a Respeito da Estrutura Histórica do Novo Mundo e do Sentido do seu Devir*. São Paulo: Unesp, 1992.
- OLINDA, Sílvia R. M. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, Feira de Santana, No. 29, Jul./Dez. 2003, p. 153-162.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 1990.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Exterioridade e Ideologia. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, No. 30: 27-33, Jan./Jun. 1996.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. O multilingüismo como tema da lingüística na Península Ibérica no século XVI. *História do Falar e História da Lingüística*. São Paulo, Unicamp, 1993, p. 201-216.
- SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Edusp, 1971.
- SOUZA, Pero Lopes de. Diário de Navegação. In: GUIRADO, Maria Cecília. *Relatos do Descobrimento do Brasil. As Primeiras Reportagens*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- SWIGGERS, Pierre. *Histoire de la Pensée Linguistique. Analyse du Langage et Réflexion Linguistique dans la Culture Occidentale, de l'Antiquité au XIXe. Siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América. A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WYLER, Lia. *Línguas, Poetas e Bacharéis. Uma Crônica da Tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Recebido em 2 de fevereiro de 2015

Aceito em 15 de abril de 2015.

A CONSTRUÇÃO RESULTATIVA VERDADEIRA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO.

THE TRUE RESULTATIVE CONSTRUCTION IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Marcello Marcelino

Universidade Federal de São Paulo

marcello.unifesp@gmail.com

Cândido Samuel Fonseca de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais

coliveira.ufmg@gmail.com

RESUMO:

Há tempos a construção resultativa é objeto de investigação em diferentes línguas. Uma pergunta natural, a partir da perspectiva gerativista, é se essas estruturas estão ligadas ao Parâmetro de Composição (PC). No presente trabalho, investigou-se, a partir de uma tarefa de julgamento de aceitabilidade com falantes monolíngues do português brasileiro (PB), se a resultativa verdadeira é uma construção disponível nessa língua. Os dados obtidos apontam que a construção verdadeira apresenta baixa aceitabilidade e tal resultado é interpretado como evidência de que o PB possui marcação com valor negativo do PC.

PALAVRAS-CHAVE:

Construção Resultativa Verdadeira; Parâmetro de Composição; Julgamento de Aceitabilidade.

ABSTRACT:

The resultative construction has long been the focus of investigation in different languages. One such question, within the generative agenda, is whether such structures are linked to The Compounding Parameter (TCP). In this paper, we utilized an acceptability

judgment task with Brazilian Portuguese (BP) monolinguals to investigate whether the true resultative is a construction available in this language. The obtained data suggest that the true resultative presents low acceptability which can be interpreted as further evidence that PB is a negatively CP-marked language.

KEY-WORDS:

True Resultative Construction; The Compounding Parameter; Acceptability Judgment.

## **Introdução: a Construção Resultativa e o Parâmetro de Composição**

A construção resultativa é uma estrutura que parece estar presente em línguas como alemão (KNÖPFLE, 2010; 2011), chinês (YUAN; ZHAO, 2010) japonês (NAKAZAWA, 2012) coreano (PARK; LAKSHMANAN, 2007; WECHSLER; NOH, 2001) e, entre outras, em inglês (BOAS, 2000; GOLDBERG; JACKENDOFF, 2004; WECHSLER, 2012). A presença de tal construção em português brasileiro (PB) vem sendo discutida há algum tempo (FOLTRAN, 1999; MARCELINO, 2000; 2007; 2014; LOBATO, 2004; RECH, 2007; BERTUCCI, 2014). Tais trabalhos apresentam algumas divergências no que se refere à presença da construção resultativa em PB. Todavia, eles apresentam consonância ao sugerirem que a construção resultativa não está presente em PB com o padrão típico encontrado em língua inglesa, a construção resultativa verdadeira, que consiste de um verbo, que funciona como núcleo temático, e um predicado secundário (PRED), que codifica o resultado do processo explicitado pelo verbo. Em outras palavras, a construção resultativa não está presente em PB com o padrão sintático-semântico de sentenças como (1).

- (1) *The waitress wiped the table clean.*  
 DET garçonne esfregar(PASS) DET mesa limpa.  
 ‘garçonne esfregou a mesa até esta ficar limpa’.  
 (OLIVEIRA, 2013, p. 6)

A linguística paramétrica procura explicar a instantaneidade da aquisição da linguagem com base na teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986). Nessa perspectiva, ao entrar em contato com os dados da língua, o aprendiz marca o parâmetro (0,1) e as estruturas relacionadas a tal parâmetro são disponibilizadas para o aprendiz, que, por sua vez, não tem a necessidade de aprender estrutura por estrutura. Em se tratando da construção resultativa verda-

deira, ela estaria associada à marcação positiva do Parâmetro de Composição<sup>1</sup> (PC), primeiramente estudado por Snyder, aqui em sua formulação original:

(2) O Parâmetro de Composição:

A gramática (não) permite livremente que classes abertas não afixais sejam marcadas [+ Afixal]<sup>2</sup>.

(SNYDER, 1995, p. 27)

De acordo com o PC, haveria um único mecanismo que permite afixação de um N a outro N, como *coffee a cup (coffee cup)*, e, de forma semelhante, porém mais abstrata, a afixação de *up a pick (pick up)* e de *wipe a clean*, como em (1). Uma vez marcado positivamente, o PC estaria ligado ao licenciamento das seguintes estruturas<sup>3 4</sup>:

- a. *N+N compounding*: *banana box, hand chair.*
- b. *Resultative*: *John wiped the table clean.*
- c. *Verb-Particle*: *Mary picked up the book/picked the book up.*
- d. *Double Object Dative*: *Alice sent Sue the letter.*
- e. *Preposition Stranding*: *I know who Alice sent the letter to.*

À luz do Parâmetro de Composição de Snyder (1995), o presente estudo tem o seguinte objetivo:

- 
- 1 Consideramos aqui a visão macro-paramétrica, que concebe “parâmetro” como conjunto de propriedades. Para uma visão em que “parâmetro” é concebido como construções singulares, ver Baker (2009) vs Kayne (2000) e ainda Biberauer & Roberts (2012) para uma concepção de meso-parâmetro e nanoparâmetro. Tais visões não são objeto de estudo deste trabalho.
  - 2 Nossa tradução. Original: *The Compounding Parameter: The grammar does (not) freely allow open-class non-affixal lexical items to be marked [+ Affixal] .*
  - 3 Originalmente o PC de Snyder prevê mais estruturas resultantes da marcação positiva do Parâmetro do que as aqui listadas. No espírito de Marcelino (2007, 2014), este trabalho parte das 5 estruturas em (3) para desenvolver um estudo sobre a construção resultativa apenas. Para uma lista mais completa das estruturas, bem como uma justificativa para um estudo baseado em apenas as 5 estruturas aqui apresentadas, ver Marcelino, 2007 e 2014.
  - 4 Snyder assume haver um nível mais abstrato de representação para a estrutura em c), V+PRT, em composição muito parecida com V+PRED, e lança mão de uma generalização a fim de estabelecer uma relação mais forte entre predicados complexos e a possibilidade de afixação raiz ser produtiva em uma língua (MARCELINO, 2014): *Descriptive Generalization: A language allows complex predicates if and only if it freely allows open-class, ordinarily non-affixal lexical items to function as affixes. (SNYDER, 1995, p. 35).* Não entraremos nos meandros da generalização, pois neste trabalho nos atemos à construção resultativa, apenas e sua (im)possibilidade de interpretação por falantes monolíngues de PB.

- (1) A testagem da hipótese de que o padrão sintático-semântico da construção resultativa verdadeira não faz parte da gramática mental dos falantes monolíngues do PB, corroborando assim a ideia de que a marcação negativa do PC não licencia tal estrutura na ordem SN-SV-SN-SAdj/ resultativa.

Para isso, foi realizado um teste de julgamento de aceitabilidade no qual foi avaliado como tais falantes representam sentenças que forçam o padrão supracitado. A principal motivação para esta investigação é a diferente abordagem aqui utilizada. Os estudos anteriores comparam as estruturas de línguas que apresentam a construção resultativa com o PB, que não as apresentaria por não marcar positivamente o PC, e capitalizavam na sintaxe comparativa e interlíngua de falantes de PB aprendizes de inglês. Neste estudo, falantes monolíngues de PB, com pouca ou nenhuma instrução de inglês como L2 são testados em sua capacidade de atribuir significado à construção resultativa. A previsão lógica a ser verificada é a de que os participantes do estudo não podem atribuir interpretação às estruturas que não são previstas em uma língua como o PB, com marcação negativa para o PC, e, por isso, percebem as mesmas como sentenças de baixa aceitabilidade.

Este trabalho está dividido em introdução, três sessões e considerações finais. A seção 2 descreve em detalhes o status da construção alvo deste estudo – a construção resultativa – tanto em inglês quanto em PB. A seção 3 aborda os materiais e métodos utilizados no teste de julgamento de aceitabilidade. Na sequência, os dados são apresentados e analisados. O trabalho é encerrado com uma discussão e as considerações finais, onde os resultados são discutidos à luz do parâmetro da composição, construto que justificaria a presença da construção resultativa em inglês e sua ausência em PB.

## **1. O padrão SN-SV-SN-SAdj**

### **1.1 O padrão SN-SV-SN-SAdj em língua inglesa**

Os estudos em análise e descrição linguística iluminam, entre outros aspectos, questões concernentes ao mapeamento sintático-semântico de estruturas aparentemente semelhantes, ou que oferecem a mesma ordem canônica, mas que em verdade, possuem diferenças consideráveis. A sequência SN-SV-SN-SAdj, por exemplo, pode ser mapeada a diferentes significados em língua inglesa. Um dos sintagmas responsáveis por tal variação é o SAdj, que pode

desempenhar diferentes funções neste tipo de sequência. Em (3), por exemplo, o SAdj <*alive*> é modificador do SN paciente <*fish*>, enquanto, em (4), o SAdj <*angry*> é modificador do SN agente <*Samuel*>. Essa construção na qual o SAdj desempenha o papel de modificador de uns dos argumentos da sentença é chamada de construção descritiva (PYLKKÄNNEN E MCELREE, 2006). Há, no entanto, construções cujo SAdj não atua como modificador de um dos argumentos do verbo. Em (5), a título de ilustração, temos uma sentença cujo SAdj <*dry*> indica uma propriedade adquirida pelo SN paciente <*table*> em decorrência da ação verbal expressa pelo SV <*wiped*>. Devido a tal característica do SAdj, a construção instanciada em (5) é denominada construção resultativa. Finalmente, tem-se em (6) uma construção semelhante a (5), mas que, como será apresentado abaixo, possui um SAdj com uma função adverbial:

- (3) *Samuel ate the fish alive.*  
 Samuel comer (PASS) DET peixe vivo.  
 ‘Samuel comeu o peixe vivo’.
- (4) *Samuel left the office angry.*  
 Samuel deixar (PASS) DET escritório irritado.  
 ‘Samuel deixou o escritório irritado’.
- (5) *Samuel wiped the table dry.*  
 Samuel esfregar (PASS) DET mesa seca.  
 ‘Samuel esfregou a mesa até deixá-la seca’.
- (6) *Samuel cut the meat thin.*  
 Samuel cortar (PASS) DET carne fina.  
 ‘Samuel cortou a carne fina’.

A construção resultativa apresenta grande variação semântica e sintática como exposto por Goldberg e Jackendoff (2004). No presente trabalho, no entanto, focaremos apenas na construção resultativa verdadeira, cujo verbo é transitivo e cujo predicado resultativo<sup>5</sup> é um SAdj que indica propriedade, como em (5).

5 O predicado resultativo é formado pelos sintagmas que descrevem o resultado da ação verbal em uma construção resultativa. Tais sintagmas podem ser formados por SAdjs ou SPs e ambos podem descrever uma propriedade ou um caminho (cf. Goldberg; Jackendoff, 2004)

De acordo com Boas (2000), tal construção é formada por um agente SN, um SV que denota processo/atividade, um SN paciente e um sintagma resultativo que expressa a mudança de estado do paciente como resultado do evento expresso pelo SV. Em (5), por exemplo, <Samuel> é o agente de <wipe>, processo que faz com que <table> adquira a propriedade <dry>. Uma peculiaridade de tal construção são as condições léxico-semânticas que ela impõe aos SADjs: a construção resultativa verdadeira apresenta uma forte tendência a aceitar apenas SADjs graduáveis (*gradable*) com escala máxima inerente, como proposto por Wechsler (2001; 2005; 2012). Tais SADjs são os responsáveis em fazer com que os verbos de processo/atividade passem a ter leitura de *accomplishment*<sup>6</sup>, ou seja, é o predicado resultativo que gera telicidade à construção resultativa. Assim, se em (5) o SAdj for retirado a sentença passará a ser atélica (*Samuel wiped the table/ Samuel esfregou a mesa*).

Sentenças como (6) já foram defendidas como instâncias da construção resultativa (BROCCIAS, 2003). No entanto, nota-se que ela foge a algumas das regras apresentadas anteriormente, já que em (6) o SAdj não é graduável com escala máxima e o SV não é do tipo processo/atividade. Consequentemente, o SAdj não é o responsável por garantir a telicidade da sentença, uma vez que tal propriedade se mantém presente quando o SAdj é retirado (*Samuel cut the bread/ Samuel cortou o pão*). Isso ocorre porque o resultado e a culminação da ação são derivados do próprio verbo, i.e., o estado resultante/ culminante de <cut/cortar> é “estar-cortado” (BERTUCCI, 2014). Assim, defende-se que o SAdj desse tipo de construção, em vez de descrever o resultado, modifica o mesmo (BERTUCCI, 2014; MARCELINO, 2014). Por isso, tal construção é denominada “pseudo-resultativa” ou “resultativa adverbial”.

Uma forma de se testar a diferença entre a construção resultativa verdadeira e a pseudo-resultativa é o teste do “Como...?” (cf. KRATZER, 2005; KNÖPFLE, 2010; MARCELINO, 2014; BERTUCCI, 2014). Tal teste revela a natureza adverbial da construção pseudo-resultativa. Perceba que o SAdj não pode ser utilizado como resposta para a pergunta “Como...?” em sentenças que instanciam a construção resultativa verdadeira (7), mas podem ser utilizados com tal objetivo quando as sentenças são instâncias da construção pseudo-resultativa (8).

---

6 Verbos do tipo *accomplishment*, também chamados de “processo culminado” (LOBATO, 2004), são verbos que denotam um evento composto, com um processo e uma culminação, como em “O engenheiro construiu a ponte” (BERTUCCI, 2014), sentença na qual há o processo de construir que é culminado com o término da construção da ponte.

- (7) *How did he wipe the table? (\*dry/ quickly)*  
 Como AUX(PASS) ele esfregar DET mesa? (\*seco/ rapidamente).  
 ‘Como ele esfregou a mesa? (\*seco/ rapidamente)’.
- (8) *How did he cut the meat? (thin/ quickly).*  
 Como AUX(PASS) ele cortar DET carne? (fina/ rapidamente).  
 ‘Como ele cortou a carne? (fina/ rapidamente)’.

Assim, é possível afirmar que a sequência SN-SV-SN-SAdj pode ser mapeada para três construções distintas em uma língua que, como o inglês, marca positivamente o PC: (i) a construção descritiva, cujo SAdj modifica um dos argumentos internos; (ii) a construção resultativa, cujo SAdj indica a mudança do estado do SN tema e o resultado/ponto final da ação verbal; e (iii) a construção pseudo-resultativa ou resultativa adverbial, cujo SAdj modifica o resultado da ação verbal. A seguir, veremos as possibilidades de mapeamento da sequência SN-SV-SN-SAdj em PB.

## 1.2 O padrão SN-SV-SN-SAdj em PB.

Em PB o mapeamento semântico da estrutura SN-SV-SN-SAdj parece ser mais limitado do que em inglês. Abaixo, apresenta-se tal estrutura com a tradução das palavras em (3), (4), (5) e (6). Em (9) o SAdj <vivo> modifica o SN paciente <peixe> enquanto em (10) o SAdj <irritado> modifica o SN tema, em posição de sujeito <Samuel>. Assim, a construção descritiva em PB parece não apresentar diferenças em relação à mesma construção em língua inglesa. Em (10), a estrutura que é interpretada como construção resultativa em língua inglesa é mapeada semanticamente à construção descritiva em PB. Em outras palavras, o SAdj <seca> que em inglês denota o resultado da ação verbal, em PB modifica o SN paciente tema <mesa>. Em (11), bem como ocorre em inglês, o SAdj modifica o resultado da ação descrita pelo SV <cortou>.

- (9) Samuel comeu o peixe vivo.  
 (10) Samuel deixou o escritório irritado.  
 (11) Samuel esfregou a mesa seca.  
 (12) Samuel cortou a carne fina.

Tais sentenças sugerem que a construção descritiva e a construção pseudo-resultativa estão presentes de forma similares tanto em inglês quanto em PB. A construção resultativa verdadeira parece não estar presente em PB na mesma forma canônica que está em inglês, uma previsão em conformidade com a marcação negativa do PC. Não obstante, há trabalhos que defendem a existência da construção resultativa em PB. Abaixo ilustramos algumas das sentenças outrora defendidas como exemplos da construção resultativa em PB. As sentenças são oriundas dos trabalhos de Foltran (1999), Marcelino (2000), Lobato (2004) e Bertucci (2014).

- (13) a. Ela costurou a saia justa  
b. Eles elegeram Paulo Presidente da Fábrica  
(FOLTRAN, 1999, p. 190)
  
- (14) a. Joana picou o papel bem picadinho.  
b. Ela andou até gastar os sapatos.  
(MARCELINO, 2000, p. 56)
  
- (15) a. Deus criou os homens fracos  
b. Ele cortou o cabelo curto  
(LOBATO, 2004, p. 152-168)
  
- (16) a. João martelou a lata até achatar.  
b. Maria esfregou o chão até brilhar.  
(BERTUCCI, 2014, p. 625)

Perceba que todas as sentenças acima de alguma forma se diferenciam da construção resultativa verdadeira presente em língua inglesa e apresentada na seção anterior. Em todas as sentenças cujo possível predicado resultativo é realizado por um SAdj – (12a), (13a), (14a) e (14b) – por exemplo, este sintagma não segue as regras propostas por Wechsler (2001; 2005; 2012), i.e, os adjetivos dessas sentenças não são adjetivos graduáveis com escala máxima inerente. Além disso, todas essas sentenças parecem aceitar o SAdj como resposta para o teste “Como...?”, ilustrado em (16) - (19). Tal fato sugere que essas sentenças são, em verdade, instâncias da construção pseudo-resultativa. Tal ideia também é corroborada pelo tipo SV presente nelas. Como notado anteriormente (FOLTRAN, 1999; LOBATO, 2004; MARCELINO, 2007; RECH, 2007; BERTUCCI, 2014), essas sentenças contêm um SV do tipo *accomplishment* e não do tipo processo/ atividade.

- (17) Como ela costurou a saia? (Justa)
- (18) Como Joana picou o papel? (Bem picadinho)
- (19) Como Deus criou os homens? (Fracos)
- (20) Como ele cortou o cabelo? (Curto)

As sentenças que empregam a preposição “até” – (13b), (15a) e (15b) – foram discutidas primeiramente em Marcelino (2000) e, em seguida, abordadas por Bertucci (2014) como exemplos de “resultativas infinitivas”. Como defendido por Bertucci (2014), tais estruturas apresentam uma semântica muito similar à construção resultativa verdadeira do inglês. No entanto, parece que nesse caso não estamos lidando com uma construção resultativa. Em inglês temos uma combinação sintático-semântica – a própria construção resultativa – que faz com que o SAdj da sentença seja interpretado como resultado/ culminação da ação verbal, resultado de uma reanálise de [SV+SAdj] que compõem um predicado complexo através de uma mecanismo de afixação livre, que seria lícito em uma língua que marca positivamente o PC como o inglês. Para as resultativas infinitivas, no entanto, tal interpretação é oriunda de uma palavra específica, a preposição “até”, e não da construção como um todo. Além disso, segundo Ilari (2006<sup>7</sup>, apud RECH, 2007), o SAdj nesse tipo de sentença não indica resultado, ele apenas indica limite. Portanto, parece que sentenças como (13b), (15a) e (15b) apresentam algumas similaridades em relação à construção resultativa no que tange a semântica, mas não formam uma construção resultativa em si.

Sentenças com verbos como <eleger> e <nomear> – (12b), também se diferem consideravelmente da construção resultativa verdadeira do inglês. Primeiramente, o suposto predicado resultativo em PB não é formado por um SAdj, mas sim por SN. Além disso, essas sentenças possuem um verbo do tipo *accomplishment* e, como apontado por Rech (2007), o argumento interno não sofre mudança de estado. Dessa forma, tais sentenças também diferem consideravelmente da construção resultativa do inglês.

Nota-se que as propostas de exemplos da construção resultativa em PB se diferem de alguma forma da construção resultativa verdadeira do inglês, uma predição desejável, se considerarmos uma abordagem paramétrica com vistas para o Parâmetro de Composição. Assim, o presente trabalho visa a testar se a construção resultativa verdadeira faz parte da gramática dos falantes do PB a partir da análise da aceitabilidade de sentenças que a forcem em PB. Para isso,

---

7 ILARI, R. (2006). Expressão do resultado e construções resultativas numa reflexão de Lúcia Lobato. GEL.

utilizaremos o padrão sintático proposto em Oliveira (2014), que será discutido mais detalhadamente na seção Materiais e Métodos.

Conforme apresentado até aqui, e corroborado por trabalhos anteriores, o inglês oferece três possibilidades de interpretação para SN-SV-SN-SAdj, uma delas sendo a resultativa verdadeira, em decorrência de uma marcação paramétrica que licencia tal mapeamento. Se nossa previsão estiver correta, tal mapeamento não é possível, em PB, o que nos leva a nossa hipótese de trabalho:

- (i) Falantes nativos do Português brasileiro, com pouca ou nenhuma instrução em inglês como L2 apresentam baixa aceitabilidade para sentenças com o padrão SN-SV-SN-SAdj que instanciam a construção resultativa verdadeira.

## **2. Materiais e métodos**

Para investigar as hipóteses levantadas sobre a existência da construção resultativa no PB foi conduzida uma tarefa de julgamento de aceitabilidade, teste no qual os participantes indicam o quão bem ou mal soam as sentenças ou outros arranjos de unidades linguísticas sob escrutínio. Tal procedimento experimental de eliciação de respostas a estímulos verbais é uma forma prática de verificar a existência de representações mentais de certos aspectos da gramática já que ele independe da observação de uso espontâneo da língua. Como a construção resultativa é pouco produtiva ou, até mesmo, inexistente em PB, dados provindos da intuição dos falantes parecem ser essenciais para o entendimento da presença de tal construção, já que não há uma correspondência direta entre uso da linguagem e conhecimento linguístico (SORACE; KELLER, 2005; SORACE, 2010).

O método adotado na condução do teste de julgamento de aceitabilidade deste estudo foi a estimativa de magnitude (BARD et al, 1996; FEATHERSTON, 2005; SORACE, 2010, SOUZA; OLIVEIRA, 2014). O experimento foi elaborado e conduzido on-line através do sítio eletrônico Survey Monkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)). Foram tomados os cuidados usuais em tal método para que os sujeitos se familiarizassem com a tarefa e para que fosse minimizada a interferência do experimentador. Em seguida, os participantes foram apresentados ao primeiro item ao qual deveriam atribuir um valor numérico que representasse a aceitabilidade do mesmo (FIG. 1). Foi solicitado aos participantes que utilizassem tal valor como módulo, i.e., como base de comparação para os julgamentos dos itens seguintes. A primeira frase ficou disponível durante todo

o experimento para que a comparação fosse feita de forma eficiente. Assim, os participantes realizaram julgamentos proporcionais indicando com números o quão aceitável as sentenças eram em relação ao primeiro estímulo. Abaixo se tem exemplos de como as sentenças eram apresentadas.

Figura 1: Tela com apresentação da sentença 1, que foi utilizada como módulo do experimento



Figura 2: Tela com apresentação da sentença 50, que foi uma das sentenças-alvo.



### Participantes:

Ao todo foram selecionados para este estudo 27 falantes monolíngues do PB. Não se sabe exatamente se todas as pessoas têm a capacidade de realizar de forma confiável julgamentos de aceitabilidade com a estimativa de magnitude. É bem possível que crianças tenham maior dificuldade para atribuir valores e comparar as sentenças. Além disso, é possível que a formação escolar tenha grande influência no julgamento de aceitabilidade linguística. Acredita-se, por isso, que crianças e pessoas com baixa alfabetização não devam compor esse tipo de experimento, a menos que elas sejam alvo da pesquisa. Com isso em mente, foram selecionados apenas adultos que eram estudantes universitários da Universidade Federal de Minas Gerais.

Além de declararem não terem conhecimento de uma segunda língua, os participantes foram submetidos a um teste de proficiência em língua inglesa, já que o conhecimento em qualquer nível deste idioma, muito frequente em ambientes acadêmicos, pode enviesar a forma como os itens são julgados. Para isso, foi utilizado o *Vocabulary Level Test* (VLT) (NATION, 1990), que divide os falantes em cinco grupos de proficiência distintos a partir da estimativa do tamanho do léxico de cada um. Todos os participantes selecionados foram classificados no nível 1 do VLT, grupo com menor léxico/ proficiência. Assim, é possível afirmar que todos os participantes eram monolíngues e apresentavam perfil adequado para a realização do teste de julgamento de aceitabilidade com a estimativa de magnitude ora proposto.

**Material Experimental:**

As 8 sentenças-alvo (21) do teste de julgamento de aceitabilidade foram apresentadas seguindo um padrão específico. Todas as sentenças-alvo foram elaboradas de forma que a leitura resultativa fosse a única possível. Para isso, utilizamos a tradução dos itens experimentais do estudo de Oliveira (2014). Todas as sentenças foram formadas por uma oração que tinha por objetivo deixar claro o contexto e uma segunda oração formada por um SN, um SV do tipo atividade, um pronome cujo referente estava na oração anterior e um SAdj, como ilustrado em (21). Assim, foi possível fazer com que a leitura descritiva não fosse possível e, devido ao contexto e ao padrão sintático utilizado, a leitura resultativa fosse forçada.

- (21) Uma das salas de aula estava suja, então Deise a varreu limpa.  
Um dos pregos que Clara comprou estava torto,  
então ela o martelou reto.  
A garrafa estava vazia, e Jonas a encheu meio cheia.  
A caixa d'água estava cheia ontem, mas João a drenou meio vazia.  
O sushi de Sara foi aberto acidentalmente, mas ela o enrolou fechado.  
O tanque estava quase vazio, então o motorista o abasteceu cheio  
Um dos meus amigos ainda estava dormindo, então eu decidi  
sacudi-lo acordado.  
Dois clientes reclamaram que a mesa estava molhada, então  
Marcelo a esfregou seca.

As sentenças-alvo serão comparadas a 8 sentenças-controle (22) que são instâncias da construção descritiva, apresentada anteriormente. As sentenças possuíam a mesma estrutura das sentenças-alvo, mas não aceitavam leitura resultativa. Em outras palavras, as sentenças-controle apresentam SAdjs que só podiam ser interpretados como modificadores dos SNs temas. A construção descritiva é licenciada em PB e, conseqüentemente, a comparação da aceitabilidade dela com a aceitabilidade da construção resultativa mostra-se não trivial uma vez que pode revelar informações importantes sobre a representação dessas construções por falantes do PB.

- (22) Como Lina não teve tempo para grelhar o salmão, ela o comeu cru.  
Rosana estava tão cansada para esquentar seu jantar que o comeu  
frio.  
O gato pegou o rato e o comeu vivo.

Nara esqueceu a porta aberta e seu vizinho a viu nua.  
Taíssa amava seu cachorro e por isso ficou desesperada quando o viu morto.  
Joana deixou o celular dela cair e chorou quando o viu quebrado.  
A cerveja gelada foi deixada do lado de fora, e então todos tiveram que a beber quente.  
Meu cabelo sempre foi encaracolado, hoje é a primeira vez que eu o vejo alisado.

Foram utilizadas 64 sentenças distratoras. A seleção dessas sentenças foi feita para criar um equilíbrio no corpus experimental no tocante à gramaticalidade. Em outras palavras, 50% do corpus experimental foi formado por sentenças gramaticais, enquanto os outros 50% era formado por sentenças agramaticais. Todas as instâncias da construção resultativa utilizadas foram agrupadas junto ao grupo de sentenças ilícitas, seguindo as sugestões das pesquisas mais recentes sobre a presença de tal construção em PB (MARCELINO, 2014). Dessa forma, o corpus experimental em PB foi formado pelas 8 sentenças que instanciam a construção resultativa, outras 32 sentenças ilícitas e 40 sentenças licenciadas em PB, dentre as quais 8 eram instâncias da construção descritiva. Dessa forma, assegurou-se o balanceamento de estímulos gramaticais e agramaticais no corpus experimental, a fim de evitar um possível viés, resultado do número maior de sentenças gramaticais ou agramaticais.

#### Procedimentos:

Todas as pessoas que realizaram o experimento ora descrito participaram voluntariamente e assinaram um termo de consentimento. Os participantes recebiam, via e-mail, o link que os direcionava para o experimento. Dessa forma, o experimento poderia ser realizado no momento em que os participantes julgassem mais apropriado.

O experimento pôde ser realizado em qualquer microcomputador com acesso à internet. Ao acessar o link que conduzia para o experimento, cada participante recebia os agradecimentos do pesquisador responsável pela pesquisa e, em seguida, era apresentado às instruções para a realização do experimento. Após essa fase, os estímulos eram então apresentados e os julgamentos realizados. Ao fim, mais uma nota de agradecimento era exibida e o e-mail do experimentador era apresentado para que os participantes pudessem fazer algum tipo de contato.

### 3. Resultados

Os dados críticos do estudo ora propostos foram os julgamentos de aceitabilidade de sentenças que instanciavam a construção resultativa. Com o objetivo de confirmar as hipóteses deste estudo, os dados coletados foram normalizados e analisados estatisticamente

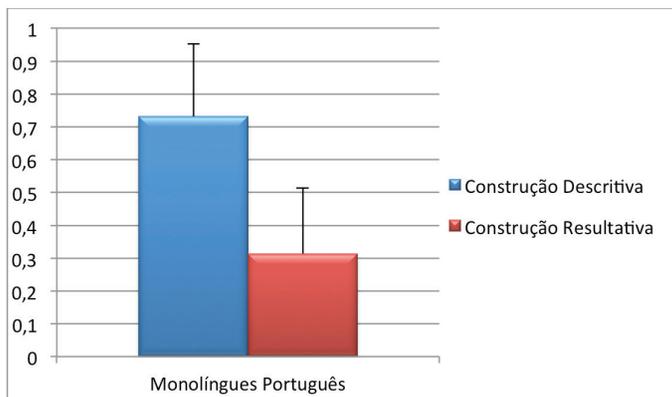
Quando o paradigma da estimativa de magnitude é utilizado em tarefas de julgamento de aceitabilidade, é necessário que se proceda à normalização dos dados, para que possam ser realizados testes estatísticos. Tal procedimento é necessário porque as pessoas utilizam diferentes intervalos de estimativas e as distribuições tendem a ser distorcidas (SORACE, 2010). Assim, no estudo ora descrito cada participante teve cada um de seus escores (julgamentos) subtraído pelo seu escore mínimo e dividido pelo tamanho do intervalo de sua escala. Dessa forma, todas as escalas passaram a ter o intervalo 0-1 e os testes estatísticos puderam ser aplicados. Após essa conversão, foram realizadas análises das médias por sujeitos e análises das médias por ítems. Os dados são descritos na tabela abaixo.

Tabela 1: Médias e desvio padrão dos julgamentos de aceitabilidade da construção resultativa verdadeira e da construção descritiva.

Construção	Média	Desvio Padrão
Construção Resultativa Verdadeira	0,31	0,20
Construção Descritiva	0,73	0,22

As médias compiladas foram testadas em relação à normalidade com o teste de Kolmogorov-Smirnov. Os dados dos julgamentos de aceitabilidade com a estimativa de magnitude não se diferiram significativamente da distribuição normal. Assim, devido à normalidade dos dados, foi realizado um teste-T pareado. Os resultados indicaram uma diferença significante entre os julgamentos da construção resultativa verdadeira e os julgamentos da construção descritiva na análise por sujeitos ( $t_1=10,648$  ( $df=27$ ),  $p<0,001$ ) e também na análise por ítems ( $t_2=15,459$  ( $df=7$ ),  $p<0,001$ ). Os resultados são ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Média da aceitabilidade da construção resultativa e da construção descritiva por falantes monolíngues do PB.



Os resultados indicam que sentenças com o padrão SN-SV-SN-SAdj podem apresentar aceitabilidades consideravelmente distintas de acordo com a construção que instanciam. Enquanto a construção descritiva foi majoritariamente julgada como uma construção aceitável, a construção resultativa verdadeira recebeu julgamentos que sugerem que tal sentença apresenta baixa aceitabilidade no PB. O teste empírico de hipóteses advindas de introspeccionismo subjetivo vêm se mostrando importante na pesquisa sobre o funcionamento da linguagem humana. Na seção que segue, retornamos ao objetivo inicial deste trabalho, com uma breve discussão sobre suas possíveis implicações para a pesquisa sobre o funcionamento da linguagem humana.

## Discussão e considerações finais

A partir de nossa hipótese de trabalho, em (i) acima, e após a aplicação dos testes explicitados na metodologia, é possível aferir que o padrão sintático-semântico da construção resultativa verdadeira não faz parte da gramática mental dos falantes nativos do PB, que não parecem poder designar a interpretação resultativa à ordem canônica SN-SV-SN-Sadj corroborando assim a hipótese de marcação negativa do PC em PB. Os resultados do teste de julgamento de aceitabilidade com o paradigma da estimativa de magnitude corroboraram a hipótese ao fornecer dados que indicam que a amostra testada de fato apresenta baixa aceitabilidade para a construção sob escrutínio. Tais informações também são relevantes para estudos que abordam a gramática do PB e a aprendizagem

da mesma tanto por monolíngues quanto por bilíngues. Além disso, a agramaticalidade da construção resultativa sugerida por este estudo permite que sejam feitas previsões teóricas em relação à aprendizibilidade de construções de outras línguas por falantes nativos do PB (OLIVEIRA; SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2014; SOUZA et al., 2014).

O presente estudo se limitou a investigar apenas a construção chamada de resultativa verdadeira. Para o melhor entendimento da presença de tal construção é importante que as outras subconstruções também sejam investigadas. Assim, sugerimos que novos estudos sejam realizados para investigar também o status de gramaticalidade/ aceitabilidade das construções pseudo-resultativa, resultativa preposicionada e, entre outras, a resultativa infinitiva.

Em última instância, este trabalho procura contribuir com a investigação sobre a natureza da Língua-I do falante de PB como L1. A questão que surge naturalmente dessa investigação é se é possível descobrir de que consiste tal conhecimento linguístico consciente e inconsciente. A competência linguística é um estado da mente do falante. Não há uma forma de acessar tal conhecimento diretamente. Sendo assim, os pesquisadores têm que lançar mão de vários tipos de medidas a fim de determinar as características essenciais da representação mental. Essa é uma questão pertinente para pesquisadores interessados em aquisição de L1 por crianças, competência linguística de falantes nativos adultos ou aquisição de L2 por adultos ou crianças. Seja qual for a metodologia, no entanto, é importante lembrar que dados relativos ao desempenho sempre estarão envolvidos e que nenhuma metodologia permite acessar diretamente o conhecimento (MCDANIEL; MCKEE; CAIRNS, 1996; NORRIS, J.; ORTEGA, L., 2003; WHITE 2003).

Uma variedade de métodos foi desenvolvida ao longo dos anos para investigar a competência linguística e há uma gama de instrumentos e técnicas experimentais disponíveis para a obtenção de dados. Idealmente, dados de desempenho de várias fontes tendem a convergir, e resultados provenientes de diferentes testes e diferentes grupos de aprendizes apontando para as mesmas tendências podem sugerir o caminho correto para se obter, indiretamente, informações sobre a natureza da competência linguística subjacente.

## Referências

- BERTUCCI, R. Construções resultativas infinitivas em português brasileiro. *Alfa*, v. 59, n. 3, 2014, p. 623-644.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language*. New York: Praeger. 1986.
- BIBERAUER, T., ROBERTS, I. Towards a parameter hierarchy for auxiliaries: diachronic considerations. In: *Cambridge occasional papers in linguistics*. v. 6, 2012, p. 267–294.
- BOAS, H. Resultatives at the crossroads between the lexicon and syntax: Where are they formed? In: ANTRIM, N.; GODDALL, G.; SCHULTE-NAFEH, M.; SAMIAN, V. (eds.), *Proceedings of the 1999 Western Conference on Linguistics*, v. 11, 2000, p. 38-52.
- BROCCIAS, C. *The English Change Network*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. *Cognitive Linguistics Research Series*, v. 22, 2003.
- FEATHERSTON, S. Magnitude estimation and what it can do for your syntax: Some WH-Constraints in German. *Lingua*, v.115, 2005, p. 1525-1550.
- FOLTRAN, M. *As construções de predicação secundária no português do Brasil: aspectos sintáticos e semânticos*. 1999. 205f. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GOLDBERG, A; JACKENDOFF, R. The English Resultative as a family of constructions. *Language*, v. 80, 2004, p. 523-567.
- BAKER, M The macroparameter in a microparametric world. In: BIBERAUER, T. (ed) *The Limits of Syntax*. Amsterdam: Benjamins, 2009, p. 351-374.
- KAYNE, R. *Parameters and Universals*, Oxford: Oxford U. Press, 2000.
- KNÖPFLE, A. Resultativas adjetivais e o estatuto nu do adjetivo. *Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.19, n.1, 2011, p.115-142.
- KNÖPFLE, A. *A estrutura sintática das resultativas adjetivais no alemão: uma proposta a partir de Kratzer (2005)* 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- KRATZER, A. Building resultatives. In: MAIENBAUM, C.; WÖLLSTEINLEISEN, A. (Org.). *Event arguments in syntax, semantics, and discourse*. Tübingen: Niemeyer, 2005. p. 177-212.
- LOBATO, L. Afinal, existe a construção resultativa em português? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; PIRES DE OLIVEIRA, R. (Org.). *Sentido e significação*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 142-179.
- MARCELINO, M. Resultativas em português brasileiro. *Veredas*, v. 18, n. 1, p. 121-137. 2014

- \_\_\_\_\_. O Parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_. Construções resultativas em português e em inglês: uma nova análise. 2000. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MCDANIEL, D., MCKEE, C. & CAIRNS, H. Methods for assessing children's syntax. London: The MIT Press, 1996.
- NAKAZAWA, T. On interpretation of resultative phrases in Japanese. Proceedings of the 26th Pacific Asia Conference on Language, Information, and Computation, 2012. p. 592-601.
- NATION, Paul. Teaching and learning vocabulary. Boston: Heinle & Heinle. 1990.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. Defining and measuring SLA. In: GOUGHTY, C.; LONG, M. (eds.) The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- OLIVEIRA, C. Uma investigação sobre a aquisição das regras de formação da construção resultativa por bilíngues de alta proficiência do par linguístico português do Brasil e inglês. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2014, p. 66-85.
- OLIVEIRA, C.; SOUZA, R. Uma exploração da aprendizibilidade da construção resultativa do inglês por bilíngues do par linguístico português do Brasil e inglês. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2012, p. 242-260.
- PARK, K-S.; LAKSHMANAN, U. The unaccusative-unergative distinction in resultatives: Evidence from Korean L2 learners of English. In: Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA), 2007, p. 328-338.
- PYLKKÄNNEN, Liina.; McELREE, Brian. The syntax-semantics interface: On-line composition of sentence meaning. In: TRAXLER, Matthew; GRENSBACHER, Marton. The Handbook of Psycholinguistics – 2nd Edition. London/Burlington: Academic Press. 2006. p. 1-69.
- RECH, N. A formação de construções resultativas no português brasileiro. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 49, n. 1, 2007, p. 79-100.
- SNYDER, W. Language acquisition and language variation: The role of morphology. Tese de Doutorado. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology, 1995.

- SORACE, A. Using Magnitude Estimation in developmental linguistics. In: BLOM, E.; UNSWORTH, S.. Experimental methods in language acquisition research. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010, p. 57-72.
- SORACE, A; KELLER, F. Gradience in linguistic data. *Lingua*, v. 115, 2005, p. 1497-1524.
- YUAN, B. AND ZHAO, Y. Asymmetrical syntactic and thematic reconfigurations in English speakers' L2 Chinese resultative compound constructions. *International Journal of Bilingualism*, v. 15, 2011, p. 38-55.
- SOUZA, R. S.; OLIVEIRA, C. S. F. de. The learnability of the resultative construction in English L2: a comparative study of two forms of the acceptability judgment task. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, 2014, p. 375-410.
- SOUZA, R.; OLIVEIRA, C.; PASSOS, M.; ALMEIDA, L. Efeitos do bilinguismo sobre a L1: evidências em julgamentos de aceitabilidade e no processamento online de bilíngues em imersão na L2 ou não. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2014, p. 193-212.
- WECHSLER, S. Resultatives and the problem of exceptions. In: LEE, I. -H et al (eds.). *Issues in English Linguistics: Papers from the 1<sup>st</sup> World Congress of Scholars of English Linguistics*. Hanyang University, Seoul, South Korea. Hankookmunhwasa, Seoul, 2012, p. 119-131.
- \_\_\_\_\_. Resultatives Under the event-argument homomorphism model of telicity. In: *The syntax of aspect: deriving thematic and aspectual interpretation*, ed. Nomi Erteschik-Shir and Tova Rapoport. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 255-273.
- \_\_\_\_\_. An analysis of English resultatives under the event-argument homomorphism model of telicity. In: *Proceedings of the 3rd Workshop on Text Structure*. Austin, Texas: Department of Linguistics, University of Texas, 2001, p. 1-15.
- WECHSLER, Stephen; NOH, Bokyung. On resultative predicates and clauses: parallels between Korean and English. *Language Science*, v. 23, 2001, p. 391-423.
- WHITE, L. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP, 2003.

Recebido em 19 de março de 2015.

Aceito em 20 de maio de 2015.

## MARCAS DE USO TEMPORAIS EM UM DICIONÁRIO DIALETOLÓGICO

## TENSE EMPLOYMENT FEATURES IN A DIALECTOLOGIC DICTIONARY

Carolina do Socorro Antunes Santos

Universidade Federal de Minas Gerais

antunes\_carolina@yahoo.com.br

### RESUMO:

Visando colaborar com os estudos sociolinguísticos e dialetais em Minas Gerais, este trabalho busca apontar um aspecto relevante da/na investigação linguística contemporânea: o estudo das marcas de uso, mais precisamente, das marcas de uso temporais. Assim, com base na literatura linguística e na frequência dessas marcas no *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha – Minas Gerais*, elas foram definidas e classificadas, considerando sua existência num *continuum* temporal concretizado, de um lado, pelas retenções linguísticas e, de outro, pelos neologismos.

### PALAVRAS-CHAVE:

Variação linguística, Lexicologia, Marcas de uso temporais, *Continuum* temporal

### ABSTRACT:

Aiming to collaborate with sociolinguistic and dialectal studies in Minas Gerais, this paper tries to point out a relevant aspect of contemporary linguistic investigation: the study of usage marks, more precisely, marks of temporal usage. They were defined and classified taking into consideration linguistic literature and the frequency of these marks in the Dictionary of the Rural Dialect of the Jequitinhonha Valley in Minas Gerais. Their existence was considered in a temporal continuum made real, on the one hand, by linguistic retentions. and on the other, by neologisms.

### KEYWORDS:

Linguistic variation, Lexicology, Marks of temporal usage, Temporal *continuum*

Este texto integra uma investigação sobre marcas de uso direcionada para a escrita do *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha* (Antunes, 2013) no qual tais marcas foram consideradas como valiosa contribuição para o desenvolvimento dos estudos dialetais, sociolinguísticos e lexicográficos em Minas Gerais. Nessa obra, em que se tem em vista o necessário diálogo entre o local e o global, o oral e o escrito, o padrão e o não padrão, essas marcas são deveras relevantes para a descrição do léxico rural no Alto, no Médio e no Baixo Jequitinhonha, microrregiões do Vale do Jequitinhonha, região situada no nordeste de Minas Gerais. Quinze municípios que se situam nas margens direita e esquerda do Rio Jequitinhonha, conforme mostra a figura, foram selecionados para a coleta de dados: Serro, Diamantina, Couto de Magalhães de Minas, Itamarandiba, Capelinha e Turmalina, no Alto Jequitinhonha; Minas Novas, Chapada do Norte, Araçuaí e Itaobim, no Médio Jequitinhonha; Joáima, Jequitinhonha, Rubim, Pedra Azul e Salto da Divisa, no Baixo Jequitinhonha.



Sendo ciência histórica, a Linguística vê a língua como instituição que reflete a história social e cultural de um povo, de uma comunidade, uma vez que modela imagens de mundo nas quais as marcas de uso, como elementos colaboradores da efetivação da principal função da linguagem – a de ser instrumento de comunicação e interação social – exercem papel importante para o conhecimento desse mesmo mundo. O estudo dessas marcas, portanto, possibilitando que se distinga, de fato e cientificamente, a variação linguística, traz esclarecimentos sobre relações entre a linguagem e outros comportamentos

individuais e sociais. Nesse sentido, elas se configuram como estratégias que podem conduzir o leitor a uma visualização do espaço dinamizado em suas múltiplas configurações, ou seja, o espaço existencial, mítico, religioso, psíquico, pois que são instrumentos válidos para a descrição da variação linguística sob o ponto de vista não só da relação entre língua, cultura e sociedade, mas também da imbricação entre as marcas de uso espaciais, temporais, sociais e de tecnoleto, presentes nos *corpora* desse *Dicionário*.

Sapir, 1971, p. 18, ao conceituar linguagem, enfatiza seu caráter coletivo e sua dimensão social: “Falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo...” E Oliveira, 1999, p. 81, acrescenta:

o sistema é constituído por uma reunião de vocábulos que reproduzem o patrimônio sociocultural de uma dada comunidade, passando, desse modo, a testemunhar a vida, a história e a cultura dessa comunidade, em suas diferentes épocas. Cabe aos membros de uma sociedade criar, recriar e perpetuar o vocabulário de uma língua, o que se dá através do processo de interação e de comunicação verificado entre os elementos que integram essa sociedade os quais, motivados por mudanças sociais e culturais, contribuem para o processo de expansão lexical.

Concorda-se, pois, com essa estudiosa quando, na mesma obra, *O Português do Brasil: brasileirismos e regionalismos*, 1999, afirma que, a partir do momento em que é constituída de um sistema de sinais socialmente institucionalizados, a língua serve à cultura, não só porque se sustenta na natureza humana, mas também porque a ultrapassa. Assim sendo, pode-se definir marcas de uso como pistas ou traços observados no item lexical ou na sequência de itens lexicais que, assinalando seu espaço e tempo de ocorrência, denotam o envolvimento histórico e sociocultural do usuário sob e a partir do qual ocorre a (re)criação vocabular, portadora de aspectos linguístico-culturais que evidenciam e denunciam visões de mundo e valores da sociedade.

Observe-se o quadro: As marcas de uso conforme suas categorias:

Marcas de uso										
Temporais				Espaciais		Sociais				Tecnoletais
Retenções Linguísticas				Neo	Reg.	Af.	Ch.	Depr.	Euf.	Hiper.
Arc.	Arcaiz.	Obs.	Arc. Br.							

A primeira divisão nesse quadro apresentada – marcas de uso temporais, espaciais, sociais e tecnoletais – resulta de estudos iniciais e de uma primeira averiguação dos dados, apontando para o alcance do objetivo geral que preside a investigação dessas marcas: “Buscar uma maior consciência a respeito do potencial dos estudos lexicais, incentivando a produção do saber lexical em projetos concretos cujo interesse ultrapasse o ambiente universitário e oferecendo resultados concretizados em produtos de informação sobre aspectos da Língua Portuguesa.” As outras divisões, contemplando a nomenclatura classificatória das categorias, sinalizam as etapas de desenvolvimento da pesquisa sobre essas marcas buscando examinar os traços característicos de cada uma delas, de forma a selecionar as que mais caracterizam a variante linguística em análise e melhor compreender o *continuum* temporal nas marcas de uso temporais.

Paralela e/ou subjacentemente a isso, visando a uma sistematização, a uma definição mais rigorosa e à intenção de fazer um refinamento de análise dessas marcas no *Dicionário* em pauta, prioriza-se, neste texto, o estudo das marcas temporais com base nos seguintes critérios: consulta à literatura linguística, datação dos vocábulos ao longo da história da língua e sua frequência nos *corpora*. Esclareça-se que, em relação a todas as marcas, as ocorrências, tanto de unidades simples quanto de complexas, são pouco numerosas. *Grosso modo*, a frequência foi apreendida da exemplificação contextual: o registro de um exemplo é indício de menor frequência e o de dois exemplos, de maior frequência. A partir, então, dos critérios mencionados, as marcas de uso temporais foram nomeadas, classificadas e definidas em duas categorias: 1. Retenções linguísticas: arcaísmos, itens em vias de arcaização, itens obsoletos e arcaísmos em relação ao português do Brasil; 2. Neologismos.

Analisadas as marcas temporais propostas, pôde-se perceber que, se por um lado, o dialeto rural apresenta um aspecto conservador, por outro, apresenta um aspecto inovador. As retenções linguísticas constituem o primeiro aspecto e os neologismos, o segundo. Uma causa dentre outras concorre para explicar essa aparente contradição. Essa causa é extralinguística e está diretamente atrelada a um cenário a que subjaz a compreensão do espaço como um lugar de relações, dinamizado em suas diversas configurações, ou seja, o espaço existencial, mítico, psíquico, religioso, social. Nesse espaço, o sistema linguístico, como todo sistema semiótico, atua e se realiza através de uma tensão dialética, cujas forças, a da conservação e a da mudança, apesar de contrárias, não se excluem. Se a força da conservação assegura a continuidade histórica da língua e a reciprocidade de compreensão entre sujeitos falantes e ouvintes, entre escritores e leitores, a força da mudança leva a língua a atender a novas necessidades de comunicação e renovação lexical, evidenciando seu dinamismo,

em decorrência do qual quem fala ou escreve, quem ouve ou lê exercem uma possibilidade que lhes é inerente: a de formar novas palavras e expressões por exigência do meio social em constante transformação. Desse processo resultam os neologismos, criados da necessidade humana de, segundo Barbosa, *apud* Oliveira; Isquierdo, 2001, p. 34,

apreender o ‘real’, de analisar, recortar, classificar e organizar o potencial de informações dos dados da experiência *contínua* – com que se defronta para elaborar (...) reelaborar e sustentar seus sistemas de valores, sua visão de mundo, um mundo linguisticamente e semanticamente construído.

Nessa direção, para o entendimento e alcance da meta final proposta, importa, dizer que mudanças que não as do quadro natural ocorreram e ocorrem no Jequitinhonha e justificam comportamentos sociais, entre eles, o linguístico, demonstrando que a linguagem das relações espaciais, base organizadora das imagens de mundo, são de suma relevância para que sejam entendidas manifestações do real. Por isso, buscam-se outras configurações explícitas no espaço geográfico, perscrutando fatores econômicos, históricos e sociais que interagem, intermediando e/ou fundamentando tanto a compreensão das retenções linguísticas quanto dos neologismos. Tendo em vista tais considerações, pode-se afirmar que essa região tem um aspecto linguístico bastante conservador, confirmado pela presença de marcas temporais chamadas retenções linguísticas, definidas e/ou caracterizadas e exemplificadas a seguir. No sentido dessa e de qualquer outra exemplificação presente neste texto, veja-se o Anexo único.

## As retenções linguísticas

**Arcaísmos (Arc.)** são formas ou construções frasais vigentes no período histórico da Língua Portuguesa que se situa nos séculos XIII, XIV e XV, as quais, embora tenham perdido espaço ao longo do tempo e saído do uso corrente e da língua padrão, ficaram restritas à fala popular e ao meio rural, portanto, têm baixa frequência, ou seja, uma ou duas ocorrências, havendo predomínio de uma ocorrência.

Fundamentada na literatura linguística, encarando os fatos numa perspectiva sincrônica e considerando relevante a explicação histórica, essa definição e/ou caracterização se aplica à exemplificação coletada no Vale do Jequitinhonha. Assim sendo, cite-se Leão, 1961, p. 13:

Não é novidade que as línguas transplantadas e os falares regionais são depósitos onde se conservam inúmeros arcaísmos (...) No terreno do léxico – escolha de termos, seu conteúdo semântico – O conservantismo de certas áreas brasileiras tem despertado, também, a atenção dos observadores. Consulte-se um glossário de obra medieval ou apenas qualquer gramática histórica, uma lista de termos hoje esquecidos em Portugal: não serão poucos os que andam na boca do povo, cá no Brasil, principalmente em regiões mais isoladas no interior.

Ratificando essas palavras quanto a esses espaços e tempos, pode-se afirmar que os *arcaísmos* encontrados nos *corpora* do *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*, encontram-se documentados em obras como as citadas por essa autora. E em sua dissertação de Mestrado *Caminho do boi, caminho do homem – O léxico de Águas Vermelhas – norte de Minas*, Souza, 2008, p. 185-189, relacionando casos de mudança linguística com o mundo rural, confirma que

o modo de vida, bem como as realidades que fazem parte do entorno das pessoas que moram no campo estão menos sujeitas às constantes modificações verificadas nos meios urbanos, favorecendo a manutenção de um léxico pouco sujeito às mudanças verificadas na língua. Essa manutenção linguística verificada na fala do meio rural, em descompasso com as constantes mudanças verificadas na língua como um todo, contribui para os casos de variação linguística e, também, para os arcaísmos.

Importa dizer que artigos lexicográficos contidos nesse *Dicionário* mostram que os arcaísmos, como afirma Leão, 1961, p. 13: “andam na boca do povo, cá no Brasil, principalmente em regiões mais isoladas no interior”, apontando para o fato de que estão mais presentes na zona rural, apresentam baixa frequência, conforme já se assinalou. Destacando, ainda, que sua distribuição se dá, principalmente, por idade e escolaridade, citem-se os verbetes:

**artero** (arteiro, s. XIII; de *arte* ‘engano, malícia’, s. XIII; do lat. *ars -artis* – AGCUNHA; *art. eiro*) • Arc. • Adj. bif. [qualificador de n. humano] • Reg. SP • Diz-se da pessoa, geralmente criança, que é irrequieta e faz traquinagem. • *Os minino de seu Izidro era tudo artero. Dimais! As professora tinha de pô eles de castigo quase todo dia.* • (EO2)

**fremoso** (fremoso, s. XIII, forma com metátese de *fermoso*, s. XIV; formoso ‘de bela aparência, bonito’, s. XIV; do lat. *formosus -a -um* – AGCUNHA) •

Arc. • Adj. bif. [qualificador de n. humano] • Apr. • Hiper. • Reg. PE • Diz-se da pessoa que é considerada mais que bonita, ou possuidora de grande beleza. • *A Mariinha do Julião sempre foi uma muié muito fremosa, apesá de tê uma vida dura na roça. Uma vez ela ganhô um concurso da moça mais bunita da cidade.* • (EO2)

Os itens lexicais supracitados estão documentados nas *Cantigas de Santa Maria*, de Dom Afonso X, o sábio, obra da literatura galego-portuguesa do século XIII. O primeiro item, *artero*, ‘aquele que faz arte’, preserva da unidade *arte*, com o significado de *travessura*, a base *art*. seguida do sufixo *eiro*, cujo ditongo se apresenta sempre reduzido de /ei/ para [e]. Nesse dialeto, *artero* é mais falado por pessoas da faixa etária de maduros e velhos e é mais conhecido do que *fremoso*, que se realiza, também, como *fermoso*, sendo ambos itens discriminados por pessoas com alguma escolaridade.

## Vocábulos em vias de arcaização

Em vias de arcaização encontram-se vocábulos vigentes no período arcaico da Língua Portuguesa, ou seja, do século XIII ao século XV, os quais, embora conhecidos de falantes urbanos que neles sentem um certo “sabor arcaico”, decorrente do estranhamento que seu uso pode provocar, não são, hoje, usados na Língua Portuguesa padrão ou são, minimamente, nela empregados; logo, apresentam baixa frequência, ou seja, de uma a três, havendo predomínio de duas ocorrências. Incluem-se, nesse caso, lexias complexas, cujo núcleo data desse período. Exemplifique-se com as unidades descritas a seguir: *aculá*, *adonde*. **aculá** (acolá, s. XV; do lat. *eccum illac* ‘eis ali’ – JPMACHADO) • Arcaiz. • Adv. [lugar] • O lugar que está longe tanto da pessoa que fala quanto da que ouve. • “Ó, ô, seu vigaro, a matriz é aculá, num é aqui, não! Aqui é a minha casa. A matriz é do lado de lá da rua.” • (MSL) // *Aí ele foi lá, fundô pro mei’ do mato. Ói, ói, oi, um pau ali, oto açulá.* • (MG)

**adonde**<sup>1</sup> (aonde, s. XV; de *a* (=ad). *donde* – JPMACHADO) • Arcaiz., • Adv. [interrogativo] • Reg. BA, NE, RS, SP, TO • O mesmo que *a que lugar*; *aonde*. • *A mãe cansô de perguntá: “Adonde ocê vai?” E a muleca nada de dá assunto. Num respondeu nada.* • (EO2)

**adonde**<sup>2</sup> (aonde, s. XV; de *a* (=ad). *donde* – JPMACHADO) • Arcaiz., • Pron. [relativo] • Reg. BA, NE, RS, SP, TO • O mesmo que *em que*; *onde*. • *Ela incostô na cadera, no lugá adonde a mãe mandô ela ficá.* • (EO2)

A unidade *aculá*, raramente empregada, é substituída por *lá* ou pela expressão *lá longe*; *adonde*, tanto como advérbio quanto como pronome, é interpretada

como “erro” na sociedade e na escola, e nesta e naquela é substituída por *onde*.

## Obsoletos

No sentido de uma melhor caracterização dos obsoletos convém lembrar que esses itens lexicais têm, na literatura linguística, um tratamento delicado visto que se localizam numa zona limítrofe com os arcaísmos e com os itens em vias de arcaização.

Obsoletos são itens lexicais de duas categorias: *dicionarizados*, que são datados a partir do século XVI e sentidos como antigos ou quase ultrapassados; e *não dicionarizados*. Os primeiros, embora datados no período moderno da história da Língua Portuguesa, apresentam, da mesma forma que os segundos, baixa frequência, ou seja, de uma a três ocorrências, havendo predomínio de duas, em decorrência da mudança de hábitos, costumes, comportamentos sociais e fenômenos culturais.

**Obsoletos dicionarizados:** Considere-se a descrição das unidades lexicais que exemplificam a primeira categoria dos itens obsoletos – obsoletos dicionarizados – mais numerosos na obra em questão.

**antonte** (forma com síncope e apócope de *anteontem*, s. XVI – JPMACHADO; de *ante. ontem*) • Obs. • Reg. BA, SP, TO • Adv. [tempo] • *Eu tem de lavá essas roupa? Antonte mesmo eu lavei elas no Tomás Correia.* • (EO2)

**arcovitá** (forma com rotacismo de *alcouvetar*, s. XV ou *alcovitar*, s. XVI; de *alcoveta*, ‘mulher, ou homem, que serve de intermediário em relações amorosas’, do ár. *al-qauued* – AGCUNHA; *alcovit. ar*) • Obs. • V. [ação / compl. pron.] • Depr. • Reg. AM • Agir com curiosidade, fazendo prevalecer a intenção de mexericar; ocupar-se, de forma maldosa, da vida alheia. • *Hoje tá, por exemplo, se ocê viesse aqui cum boa vontade, cum prazer, tem um alguém arcovitano ocê, o que vai fazê.* • (HC)

Observe-se que as descrições apresentadas são encabeçadas por lexias que têm, na LPP, uma forma correspondente dicionarizada e datada. O advérbio *antonte*, sentido como rural e “errado” para a sociedade é, em geral, inaceitável e substituído por sua correspondente na LPP, *anteontem*, assim como outras lexias faladas, resultantes de processos morfofonêmicos rejeitados. Nesse caso, cite-se *arcovitá*, que, além ser um verbo de ação que parece não mais se aplicar à sociedade atual e é por ela depreciado, é uma forma com rotacismo no final da sílaba ‘al’, comportamento linguístico fortemente discriminado pela escola e pela sociedade

**Obsoletos não dicionarizados:** Considerem-se os verbetes que exemplificam a segunda categoria dos obsoletos, a dos obsoletos não dicionarizados, que, no *Dicionário* em questão, se manifestam através de três tipos de estrutura.

1º tipo

**balango** Var. balangue (deriv. de *balangar*) • Obs. • N. masc. • Reg. SC • Assento suspenso por duas cordas laterais e presas em árvore para crianças brincarem se balançando ou sendo balançadas; balanço. • *Tinha um balango no quintal, pindurado na pinhera pra gente balangá.* (EO2) // *Uma hora, pus a Zelinha no balangue e empurrei ela com toda força. Levei o maior susto quando o balangue voltou sozinho.* (A1)

**cinzá** (de *cinza* ‘resíduos da combustão de certas substâncias’, s. XX; do lat. \**cinisia* –AGCUNHA; *cinz. ar*) • Obs. • V. [ação-processo / compl. n. humano] • Agir com dissimulação; enganar. • *Ela era uma minina atrivida. Empurrava o sirviço com a barriga e não molhava as planta. Cinzava todo mundo.* • (EO2)

Observe-se que as unidades orais *balango*, *cinzá* não têm registradas formas escritas, exatamente porque não são dicionarizadas, o que não ocorre com aquelas das quais derivam, dicionarizadas, às vezes datadas, em cujas bases são acrescentados sufixos e elementos de ligação: *balang. ar*, *cinz. á* (por *ar*), que entram na formação dessa categoria de obsoletos.

2º tipo

**dicocá** Obs. • V. [ação / compl. de lugar: adv. + adv.] • Assentar-se em cima dos calcanhares; agachar-se. • *Pegô a camisola da muié, vistiu e dicocô lá fora tamém, igualzin a muié.* • (MSL) // *Ao redor dele, as pessoas se decocavam para trocar prosas e umedecer a conversa.* • (JF)

**petetê** Obs. • N. masc. • Mistura de alimentos que, por serem excessivamente cozidos, não se distinguem e adquirem uma aparência desagradável. • *O cuzido virô um petetê, mas tá muito gostoso.* • (EO2)

Encabeçam esses verbetes lexias simples, cuja estrutura não denuncia um vocábulo primitivo do qual se originariam, não possibilitando, assim, analisar, claramente, seus elementos formadores. A exemplificação contextual, entretanto, permite identificar em que classe gramatical se inserem e alguns de seus traços morfo-sintático-semânticos: *dicocá*, verbo de ação, seguido de complemento de lugar. Esse verbo forma um campo lexical com o adjetivo *dicocado*, como se pode constatar da sua definição e exemplificação no *Dicionário*: “Diz-se da pessoa que se encontra assentada sobre os calcanhares; de cócoras.” • *Aí, a muié do rei saiu fora, saiu fora. Acho que pa fazê xixi. Tá dicocada lá fora, né?* • (MSL).

## 3º tipo

**bocó de mola** Obs. • N. com. de 2 [humano / n. + loc. adj. {prep. + n.}] • Depr. • Hiper. • Reg. RS, SP • 1. Pessoa tola, apalermada. • *“Vai caçá o que fazê, minino, dexa de lerdeza. Fica aí atrapaiado que nem um bocó de mola!”* • (EO2) → Adj. [qualificador de n. humano / n. + loc. adj. {prep. + n.}] • Depr. • Hiper. • Reg. RS • 2. Diz-se da pessoa que se submete, exageradamente, a situações de desmando, constrangimento, sem esboçar reação. • *Ela pinta e borda num é de hoje, e ele nem tium. Pode sabê qu’ele é mais que bocó de mola!* • (EO2)

**maria morta** Obs. • N. fem. [animado / n. + adj.] • Jogo em que crianças, assentadas no chão e manuseando cinco pedras, retiram-nas, gradativamente, do chão e elevam-nas sem deixá-las cair numa demonstração de habilidade. • *Perguntou do que a gente estava brincando e falou que, na terra dela, maria morta é um pouco diferente e chama cinco marias, pois o jogo é jogado só com cinco pedras ou com saquinho de pano cheio de arroz ou areia.* • (A1) // *Na saletinha distante, onde jogávamos maria morta em raros momento de distração, ficavam as remotas flores, saudosas flores antigas: onze horas, brilhantina, coração magoado.* • (JF)

As duas unidades lexicais, constituídas de mais de um vocábulo, exemplificam o terceiro tipo de estrutura da segunda divisão de obsoletos. Constituem um todo semântico, mas, nesse caso, seus elementos formadores podem ser identificados, já que têm vida independente, isoladamente ou em outras estruturas da língua. Cite-se *bocó*, coletado nos *corpora* analisado como nome e como adjetivo, respectivamente: 1. “Pessoa abestalhada; tola.” • *Essa bocó num apruma! Todo mundo passa ela pra trás!* • (DV); 2. “Diz-se da pessoa que apresenta comportamento simplório, tolo.” • *Num sei como ela, moça istudada e bunita, tem corage de namorá um rapaz tão bocó.* • (DV)

A unidade *bocó de mola* faz parte do uso de algumas regiões brasileiras, como mostra a descrição apresentada, o que leva a crer que ela é mais usada. Isso não ocorre com a unidade *maria morta*, o que pode ser um indício de que tal unidade seja própria à região do Jequitinhonha. Acrescente-se que o jogo *maria morta*, que embalou a infância até pouco mais da metade do século XX, só é praticado em situações específicas, a exemplo de escolas da região, que procuram resgatar saberes orais.

## Arcaísmos em relação ao português do Brasil

Manifesta-se tênue o limite entre itens em vias de arcaização, obsoletos e arcaísmos em relação ao português do Brasil, visto que a datação destes abarca,

também, a dos primeiros e parte da dos segundos. Entretanto, se os obsoletos são caracterizados como unidades que marcam um enfraquecimento e/ou um provável desaparecimento de um referente no uso geral – mudança de hábitos, costumes, comportamentos sociais e fenômenos culturais – torna-se possível diferenciá-los dos arcaísmos em relação ao português do Brasil, considerando para estes o contexto espacial e temporal da influência de fatores da modernidade tais como os avanços maciços e tecnológicos do mundo moderno e, dentre eles, a influência da escola.

Tendo em vista tais considerações, apresenta-se a definição e/ou caracterização desses itens lexicais: Arcaísmos em relação ao português do Brasil, datados em qualquer período histórico da língua, referem-se a objetos e comportamentos sociais e linguísticos que, no país – fazendo uso da estratégia de generalização – foram ou estão sendo substituídos devido à mudança de hábitos e costumes advindos dos avanços tecnológicos e maciços do mundo moderno e da influência da escola. Exemplificam essa retenção linguística os verbetes: **amigado** (amigado; part. de *amigar*, XVII – AGCUNHA; *amig. ado*) • Obs., Arc. Br. • Adj. bif. [classificador de n. humano / ± compl.: prep. + n. humano] • Depr. • Reg. AM, BA, NE, SC, SP, TO • Diz-se da pessoa amasiada ou que se junta a um homem ou a uma mulher sem atender à lei. • *Num tem pai... é pai natural, né? A mãe é amigada, pega fio pa lá, né?* • (CP) // *Izidoro era casado com Isaurinha, mas era amigado com a Dulce.* • (EO2)

**inté<sup>1</sup>** (até ‘indica limite a que se chega no espaço, no tempo, na ação, na quantidade ou intensidade’, s. XIII do ár. *hatta* – AGCUNHA) • Adv. [inclusão] • Reg. PE, RS, TO. • O mesmo que *também*. • *Mas dizem que ele morreu sem saber quem fez a tal arapuca. Inté eu que contei isso num sei quem foi.* • (SQTS) // *E o que que eu faço? Ieu inté cunheço uma toca de pedra muito boa. Afinal, eu podia levá e pô na toca de pedra... que tem um loquero!* • (CNN)

**inté<sup>2</sup>** (até ‘indica limite a que se chega no espaço, no tempo, na ação, na quantidade ou na intensidade’, s. XIII; do ár. *hatta* – AGCUNHA) • Arc. Br. • Prep. [tempo] • Reg. PE • Indica limite temporal. • “*O Antoino deve morá lá inté hoje. Eu já tenho vinte ano que moro aqui.*” • (EO1)

O adjetivo *amigado*, ainda que se considere marcante o conservadorismo da sociedade da região, não faz mais tanto sentido nessa mesma sociedade em que a estrutura familiar patriarcal convive com a conjugal, na qual a mulher ganhou mais espaço e mobilidade. Além das tradicionais responsabilidades, ela assume comportamentos impensáveis na primeira metade do século XX, mais precisamente, comportamentos relativos à liberação sexual, à parceria financeira com o homem, antes único provedor da família, à procura de cursos superiores,

ao trabalho fora de casa. Nos dias de hoje, a lexia *amigado* soa, sem dúvida, fora de moda. A variante falada *inté*, seja como advérbio, seja como preposição, discriminada socialmente e inaceitável na escola, é predominantemente rural e corresponde à variante escrita *até* na LPP. A não aceitação de variantes faladas rurais ocorre, também, com outras unidades gramaticais rejeitadas em geral e, principalmente, pela escola a exemplo de *que mal lhe pergunte, por mode (de) que: Cê mora aonde, que mal le pergunte?* • (VD) *Eu que sou veio nunca vi nada acontecer / Por mode de que cê há de vê?* • (VA) // *Tiãozin tem recurso. Por mode que não vem? Tem dez ano que não vejo ele.* • (EO1).

## Neologismos

Os neologismos se apresentam, inicialmente, como unidades de diversos tipos de discurso, tornando-se unidades do sistema linguístico se revelam caráter permanente e estável. Depois de criadas em um ato de fala, as novas unidades passam a ser aceitas pelos interlocutores e, a partir de então, reutilizadas em outros atos de comunicação, sendo que sua frequência de uso faz com que, gradativamente, a impressão de novidade lexical vá se perdendo. Essas unidades podem passar, então, a integrar o conjunto das unidades lexicais memorizadas e de distribuição regular entre os usuários e sua entrada no sistema é formalmente marcada se essas unidades são registradas em dicionários de língua, o que caracteriza também a sua desneologização.

No *Dicionário de dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*, não se ateuve a tal distribuição regular nem se tratou do processo de desneologização. Mencione-se que o critério de não dicionarização para o reconhecimento dos neologismos nem sempre se aplicou devido a presença de unidades lexicais não constantes nos dicionários selecionados, as quais não foram consideradas neológicas em virtude de que seu uso não mais apresenta a ideia de novidade própria do neologismo.

Reitera-se que o léxico de uma língua ou de uma variante linguística recorre, basicamente, a dois critérios para incorporar unidades novas. O primeiro, formal, define-se como a construção de palavras através de regras do próprio sistema linguístico, com a utilização de procedimentos formais internos no nível morfológico, sintático e fonológico, ou melhor, pela criatividade lexical desse sistema através de derivação, composição, abreviação, dentre outros. O segundo, semântico, como a expansão de sentido, quando da reutilização de unidades lexicais já existentes com novos significados. Assim sendo, apresenta-se a definição e/ou caracterização e a exemplificação de *neologismos*: Neologismos

são formações resultantes da capacidade de o falante da zona rural do Vale do Jequitinhonha interagir com o outro produzindo e/ou usando estruturas, formais ou semânticas, consideradas novas por não se encontrarem atestadas nos principais dicionários brasileiros, a exemplo de: Aulete, 1987, e, em suas últimas edições: Aurélio, 2009, Houaiss, 2009 e, ainda, no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP),.

**Neologismos formais:** Os neologismos formais são criados com base no conhecimento interiorizado que o falante tem de sua língua materna. Porque está exposto a ela, apreende e retém palavras, morfemas, estruturas silábicas, organização que lhe são próprios e aplica-os, naturalmente, na criação e/ou estruturação de neologismos. Observem-se os três conjuntos de artigos léxicos em que figuram neologismos formais, transcritos do *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*.

1º conjunto

**assuntoso** (de *assunto*, s. XVII; deriv. de *assuntar* ‘assumir, prestar atenção, sondar’, s. XX – AGCUNHA; *assunt. oso*) • Neo • Adj. bif. [qualificador de n. abstrato] • Hiper. • Que aparece muito e, por isso, chama a atenção. • *Ficava olhando, disfarçano às vez... Depois, ele passava um olhar assim mais assuntoso, mais coiso, qu’ ele já tava, ó, de olho na moça!* • (CSD)

**chanhá** (de *chanha*; *chanh. ar*) • Neo • V. [ação / compl. n. animado] • Apr. • Tratar um ao outro com muito carinho; afagar-se. • *Aqueles dois andam chanhando muito!* • (AL) // *O Pituca latia, latia avisando que gostava da Chica. Tinha dia que chanhava ela dimais da conta e dexava os oto cachorro com ciúme.* • (EO2)

Para criar neologismos como os citados na entrada desses verbetes, o falante partiu de unidades lexicais das quais ele já tem conhecimento – *assunto*, *chanha*, que fornecem a base para a criação das novas unidades. A essa base são somados morfemas com os quais ele já convive, portanto, dos quais, também, implicitamente, ele já tem conhecimento. Em *assunt.*, foi adicionado o sufixo *oso*, com ideia de abundância, formador de adjetivo a partir de substantivo; em *chanh.*, o sufixo *ar*, formador de verbos da primeira conjugação.

2º conjunto

**entrufado** Neo • Adj. bif. [qualificador de n. humano] • Depr. • Diz-se da pessoa que aparenta insatisfação, aborrecimento. • *Memé é muito trabalhadeira, mas a gente só vê ela entrufada.* • (DV)

**sureco** Neo • Adj. bif. [qualificador de n. animado] • Que não tem pelo, cabelo, ou o tem cortado rente à pele. • *E o rei tinha pelado o rabo da égua pa ela ficá sureca, né? E ela disgramô a corré.* • (DD)

Observe-se que, na estruturação dessas unidades, o falante utiliza sílabas canônicas *fa* e *do*, em *entrufado*; *su*, *re* e *co* em *sureco*, que coexistem com outras estruturas silábicas, não canônicas, mas que, também, são próprias de sua língua materna.

3º conjunto

**bate-cabo** Neo • N. fem. [animado / v. + n.] • Cobra venenosa, de cor amarelo-alaranjada, que tem um chocalho ou guizo na ponta da cauda; cascavel. • *Aqui tem saracucu, bate-cabo... que, quando bate o cabo, a gente ove longe. É por isso que tem o nome de bate cabo.* • (VD)

**bom sem base** (bom sem base) • Neo • Adj. [qualificador de n. / adj. + loc. adv. {intensidade / prep. + n.}] • Apr., Hiper. • Que apresenta um intenso grau de positividade; formidável. • *Pra eles, pra juventude tudo é bom sem base! Depois é que vai cair em si.* • (EO1) // *De uns tempo pra cá, na Festa do Divino tud' é bom sem base.* (EO2)

Para formar essas lexias, o falante retoma unidades livres das quais já tem conhecimento e as une por justaposição, a exemplo de *bate-cabo*, ou por subordinação, a exemplo de *bom sem base*, através do articulador *sem*, forma não livre, para estruturar os blocos morfo-sintático-semânticos, detalhados nas informações linguístico-gramaticais que as estruturam.

**Neologismos semânticos:** Os neologismos semânticos definem-se como a expansão de sentidos com novos significados quando da reutilização de unidades léxicais já existentes e dicionarizadas. Observem-se os verbetes em que figuram neologismos semânticos, transcritos do *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*.

**antigório** (antigório; de *antigo*, *antig. orio*) • Neo • Adj. [qualificador de n.] • Hiper. Depr. • Que é muito antigo; antiquíssimo. • *Ela me mostrô um monte de vistido de festa, mas me imprestô o vistido mais antigório que tinha.* • (EO2)

**chanha** (chanha) • Neo • N. fem. [abstrato de estado / ± compl.: prep. + n. humano] • Reg. TO • Apr. • Comportamento carinhoso entre pessoas ou entre pessoas e animais. • *Minina, que chanha é essa? Que que cê tá quereno?* • (AL) // *Lá na casa todo mundo tinha chanha com o Amigo, menos a impregada que vivia chutano, mandano ele sai da cozinha.* (EO2)

As unidades lexicais acima arroladas, dicionarizadas, possuem outros significados, mas não os considerados neológicos que constam na descrição de cada uma delas na obra em questão. O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2009, p. 146-147, assim define tais unidades: *antigório* "esmalte grosso, us. na fabricação de louça barata"; *chanha* "irritação na pele; comichão, prurido".

Concluindo este texto em que foram, brevemente, caracterizadas as marcas

de uso temporais, pode-se confirmar que, se por um lado as retenções linguísticas evidenciam o traço linguístico conservador do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha, por outro, os neologismos evidenciam o traço inovador, o ponto de chegada do contínuo temporal anteriormente anunciado. A tensão dialética através da qual se desenvolve esse contínuo na variante rural dessa região acaba por revelar a imbricação de fases ou momentos histórico-linguísticos experienciados no léxico ou por ele vivido, os quais, à primeira vista, podem parecer estanques.

A literatura linguística, entretanto, demonstra que períodos históricos, culturais, literários e, evidentemente, linguísticos, são tecidos e/ou construídos não só pelas diferenças que os separam, mas também por especificidades que os aproximam, o que se constatou da análise das marcas de uso temporais no *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*. Assim sendo, nesse jogo de temporalidades, essa tensão dialética se manifesta nas manifestações de arcaísmos, de unidades lexicais em vias de arcaização, de itens obsoletos e de arcaísmos em relação ao português do Brasil.

## Referências Bibliográficas

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A Geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.
- ALFONSO X, el SABIO. *Cantigas de Santa Maria*. Edición, introducción y notas de Walter Mettmann. Madrid: Clásicos Castalia, v.I, 1986.
- ANTUNES, Carolina. Arcaísmos léxicos da região de Turmalina. *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, v.2. n. 1, 1983.
- ANTUNES, Carolina. *Aspectos do linguajar rural da região de Turmalina*. 1985. Dissertação (Mestrado em Linguística) – FALE/UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- ANTUNES, Carolina. *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- ANTUNES, Carolina; VIANNA, Marlene Machado Zica. O dialeto rural não é mais aquele... In: SEABRA, Maria Cândida C. T. de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p.13-27.
- AUGER, P. Pour une définition de marques d'usage. In: *Actes de colloque sur l'éménagement de la langue du Québec*, Conseil de la langue française, Mont Gabriel 7 et 8 décembre, 1989. Notes et documents, n.75.
- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Delta S.A, 1987.

- BARBOSA, Maria Aparecida. Da neologia à neologia na literatura. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO Aparecida Negri (Orgs.). *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- BHABHA, Hommi K. *DissemiNação: tempo, narrativa e as margens da nação moderna*. Trad. Maria Luiza Cyrino Valle. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. Introdução: As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO Aparecida Negri (Org.). *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p.13-22.
- BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CUNHA, Antonio Geraldo da Cunha. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARY, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico – Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2012.
- LABOV, William. The study of language in its social context. In: *Sociolinguistic*. New York: Penguin Books, 1972.
- LEÃO, Ângela Vaz. *História de palavras*. Belo Horizonte, Impr.Univ. 1961.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa com a mais antiga documentação antiga e conhecida de muitos vocábulos e estudos*. 5ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de. *O português do Brasil: brasileirismos e regionalismos*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara, 1999.
- OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO Aparecida Negri (Orgs.). *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- REY DEBOVE, Josette; REY, Alain. Préface. In: *Le nouveau Petit Robert: dictionnaire de la langue française*. ROBERT, Paul. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1994, p. IX-XIX.

- SAPIR, Edouard. *A linguagem*. Introdução ao estudo da fala. 2ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971
- SOUZA, Vander Lúcio de Souza. *Caminho do boi, caminho do homem – O léxico de Águas Vermelhas – norte de Minas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG – Belo Horizonte, 2008.
- VOCABULÁRIO ortográfico da língua portuguesa. 5.ed. São Paulo: Global, 2009

### **ANEXO: Tratamento lexicográfico**

1. Escrita dialetal, seguida ou não de variante ou variantes no próprio dialeto.
2. Escrita padrão das unidades lexicais dicionarizadas e daquelas cuja grafia esteja transcrita em língua falada.
3. Registro de dados diacrônicos, se encontrados:
  - 3.1. datação correspondente à primeira documentação da unidade lexical, mesmo que não haja correspondência com a aceção coletada no dialeto;
  - 3.2. dados etimológico-estruturais, registrados de forma simplificada, com atendimento ao momento sincrônico de sua evolução.
4. Marcas de uso temporais:
  - 4.1 retenções linguísticas: arcaísmo, em vias de arcaização, obsoleto, arcaísmo em relação ao português do Brasil;
  - 4.2 neologismo.
5. Dados linguístico-gramaticais (descrição linguístico-gramatical das unidades lexicais):
  - 5.1 registro da classe gramatical: nome (= substantivo), verbo, adjetivo, pronome, advérbio, conjunção, preposição, interjeição; locução; fraseologia;
  - 5.2. identificação da categoria de gênero no caso dos nomes: masculino, feminino, nome de dois gêneros, nome comum de dois gêneros e, no caso dos adjetivos, da forma: adjetivo biforme;
  - 5.3. subcategorização semântico-sintático-morfológica (ou detalhamento da unidade lexical)
    - 5.3.1. quanto ao nome concreto animado: humano; animado, não humano; animado; 5.3.2. quanto aos nomes abstratos: abstrato de ação, abstrato de processo, abstrato de estado;
    - 5.3.3. quanto aos adjetivos: classificador, qualificador;
    - 5.3.4. quanto aos verbos: de ação, de processo, de estado;
    - 5.3.5. identificação da função/do valor das unidades lexicais e de seus elementos estruturais: complemento nome; complemento oração; complemento

- pronome; complemento de causa, de lugar, de modo, de tempo etc, seguido da determinação da classe das palavras que estruturam a unidade: preposição + nome; adjetivo + adjetivo etc
6. Marcas de uso espaciais: regionalismo, sigla do estado ou da região do país onde a unidade lexical foi, também, registrada na escrita.
  7. Marcas de uso sociais: apreciativas; chulas; depreciativas; eufêmicas; hiperbólicas.
  8. Marcas de uso tecnoletais
  9. Definição analítica e/ou sinonímica
  10. Exemplificação contextual: exemplos coletados das falas que antecederam e sucederam a contação de histórias; exemplos ouvidos em conversas/entrevistas e anotados, mas não gravados.
  11. Sigla da fonte da qual foi extraída a exemplificação contextual entre parênteses: Iniciais do título das histórias ouvidas, gravadas e transcritas; do título das narrativas escritas; do título dos trabalhos não acadêmicos.

Recebido em 20 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

# INADEQUAÇÃO VOCABULAR EM REDAÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS<sup>1</sup>

## UNSUITABLE LEXICAL CHOICE ON BRAZILIAN STUDENT`S WRITTEN TEXTS

Márcia Sipavicius Seide

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

marciaseda4@hotmail.com

### RESUMO:

Este artigo descreve um experimento realizado para verificar se professores de Língua Portuguesa e alunos do curso de Licenciatura em Letras percebem falhas redacionais por inadequação vocabular, haja vista que duas pesquisas apontaram um número significativo de escolhas lexicais inadequadas em redações escolares escritas por brasileiros. A subnotificação desse tipo de falha evidenciada pela pesquisa apresentada nesse artigo indica a necessidade de inclusão de estudos sobre a propriedade vocabular e respectiva metodologia de ensino em cursos de formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** inadequação vocabular, correção textual, formação docente.

### ABSTRACT:

This paper describes an experiment carried out to verify if Portuguese language teacher and undergraduate students of educational formation language course note lexical choice mistakes on written texts, in view of two researches that pointed out a significant number of unsuitable lexical choices on texts written by Brazilian students. The underreporting of this kind of mistake evidenced by the research presented in this paper highlighted the necessity of inclusion of studies about lexical choice suitability and respective teaching methodology on qualification teacher`s courses.

**KEYWORDS:** unsuitable lexical choice, text correction, teacher qualification.

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento e faz parte de atividades de estágio pós-doutoral realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

## Introdução

Os documentos educacionais atualmente em vigor para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) propõem o gênero discursivo como objeto de ensino, mediante o qual os alunos devem ser motivados a desenvolverem suas habilidades de uso linguístico. Idealiza-se que o fazer docente gravite ao redor da produção textual dos alunos, promovendo, de um lado, situações de leitura, interpretação e reconhecimento de exemplares de gêneros discursivos variados, e, de outro, momentos de produção e refacção textuais. Mediando estes polos, propõe-se que o professor realize, com seus alunos, atividades de reflexão sobre a língua que abordem os conhecimentos linguísticos necessários ao aperfeiçoamento das habilidades discursivas (orais e escritas) do educando, entre os quais se inclui o ensino do léxico. Não obstante, conforme se explicará melhor ao longo do artigo, pesquisas independentes realizadas pela Unesco sobre as habilidades de escritura de alunos do 3.º e do 6.º ano do Ensino Fundamental brasileiro (ATORESSI et.al. 2010) e por Oliveira a partir da análise de um *corpus* constituído por redações de vestibulandos e alunos dos primeiros anos dos cursos universitários do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2006) indicam um número significativo de ocorrência de inadequação vocabular nas redações dos estudantes brasileiros.

Procurando explicar tais resultados, Atoressi et.al. partem da hipótese de que falta, aos professores brasileiros, dar atenção pedagógica à importância da escolha lexical para o aperfeiçoamento das habilidades escritas. Oliveira, por sua vez, propõe a hipótese de que aquilo que impede o professor de trabalhar com a questão da inadequação vocabular, não é a não percepção e identificação dos casos de inadequação vocabular, mas sim não se ter à disposição uma base teórica com a qual se basear. Com o fito de testar ambas as hipóteses, foi realizada uma pesquisa cujos resultados são apresentados ao longo deste artigo.

Para testar a hipótese de Atoressi et. al. foi analisada uma intervenção pedagógica numa escola rural de Cascavel, município da região oeste do Paraná, realizada por uma equipe de professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Além disso, uma amostra dos textos produzidos pelos alunos foi analisada com base na definição e na categorização de inadequação vocabular propostas por Oliveira. Para testar a hipótese do pesquisador brasileiro, uma das redações do *corpus* foi corrigida por graduandos de um curso de Licenciatura em Letras, por professores recém-formados e por professores experientes, experimento que objetivou investigar se e em que medida as ocorrências de inadequação

vocabular são ou não percebidas pelos sujeitos.

Dando conta da descrição da pesquisa realizada e de seus resultados, o artigo está organizado em três seções. A primeira seção descreve a intervenção pedagógica realizada na escola rural de Cascavel e mostra como há progressos num determinado tópico quando este é objeto de atenção pedagógica. A segunda analisa as ocorrências de inadequação vocabular na amostra de redações e as correlaciona ao fato de a importância da escolha lexical para a produção textual não ter sido objeto de atenção pedagógica, comprovando, assim a hipótese de Atoressi et.al. A terceira descreve o experimento feito com uma das redações do *corpus* e analisa seus resultados: a sub-notificação das ocorrências evidenciando a incompletude da hipótese de Oliveira. Ao final, são feitas considerações sobre as implicações e as limitações da pesquisa relatada.

### **A intervenção pedagógica numa escola rural de Cascavel**

O projeto ART deve início em 2011, resultante dele é a dissertação de mestrado de Elizete Inês Paludo defendida em 2014. Seu objetivo era verificar se, como resultado da intervenção pedagógica da equipe de pesquisadores do projeto, os alunos utilizavam, em suas produções textuais, recursos coesivos anafóricos como estratégias de referenciação e progressão textual. Informa a pesquisadora que, como ponto de partida, houve a produção de redações que foram corrigidas e retextualizadas a partir de orientações dadas pelo professor.

Após esta etapa inicial, houve um trabalho pedagógico específico focando o uso de recursos coesivos, o gênero da produção textual final, artigo científico adaptado, e pesquisa sobre o tema da produção textual, mediante leitura de seis textos sobre o dia mundial da água. Finda a pesquisa sobre o assunto, houve estabelecimento de critérios para a produção escrita, com ênfase para a importância da utilização dos recursos coesivos. Os textos produzidos então foram corrigidos e refeitos. Após a produção textual de um artigo científico e respectivas atividades de retextualização das redações, o *corpus* inicial se expandiu.

Para mostrar o progresso havido no uso dos recursos anafóricos, dois textos produzidos por um mesmo aluno foram selecionados. No primeiro texto, um exemplar de dissertação escolar, houve a utilização de quatro cadeias referenciais distribuídas em um texto de 3 parágrafos e 120 palavras. No segundo, um exemplar do artigo científico adaptado, há 453 palavras distribuídas em 8 parágrafos e referências bibliográficas. Nestes houve utilização de onze cadeias referenciais responsáveis pela progressão textual da redação. Ao compará-los, Paludo chega à seguinte conclusão:

Com relação ao texto 2 percebemos avanços decorrentes do ensino de leitura do gênero artigo científico e do ensino da prática de recorrer ao texto do autor, bem como no estabelecimento da referenciação que concentra relações mais complexas entre os objetos-de-discurso a começar pelo título do texto (PALUDO, 2014, p.97).

Finalizado o projeto ART, teve início o projeto DAT na mesma escola e acompanhando os mesmos alunos. O projeto DAT partiu de uma concepção de texto como processo e como produto e teve, como objetivo principal, o ensino do uso de conjunção e de ampliação do sintagma como recursos linguísticos capazes de incrementarem a argumentatividade de exemplares do gênero artigo científico adaptado. Conforme relata Scheineder, esta atenção pedagógica constituiu, primeiramente, em explanação sobre os conteúdos visados, correção da produção textual dos alunos focando os conteúdos abordados, explicações e exercícios complementares e, por fim, refacção das redações inicialmente produzidas. (SCHNEIDER, 2013, p.30-33).

Houve aulas em que os alunos foram introduzidos à função das orações coordenadas na organização textual, motivados a perceberem sua força argumentativa nos enunciados e a verificarem outros elementos relevantes para elaborar argumentos. Cumpre informar que, antes e depois desta atividade, houve outras focando leitura de exemplares do gênero em foco e suas características. A produção textual dos alunos foi corrigida por uma equipe de correção a qual, coerentemente, observou, prioritariamente, as construções argumentativas, não se levando em consideração critérios como ortografia, pontuação e outros tópicos de gramática normativa.

As observações da equipe foram trazidas para a sala de aula e resultaram na constatação da existência de muitas ideias incompletas nas redações. Para tentar sanar este problema, houve aplicação de exercícios de expansão sintagmática e várias atividades focando conjunções coordenativas e orações subordinadas adverbiais

De todas as produções textuais finais elaboradas pelos alunos envolvidos, quatro redações, duas produzidas por um aluno e outras duas por outro, foram selecionadas por Scheineder: seus produtores participaram de todas as atividades de escrita e rescrita propostas, e, em suas redações, houve utilização de conjunções como recursos argumentativos e da estrutura textual do gênero estudado: o artigo científico adaptado. Estas qualidades caracterizam as redações escolhidas como produtos exemplares de todo o processo de intervenção pedagógica decorrente do projeto.

As redações selecionadas foram analisadas minuciosamente em sua argumentatividade conforme a Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot. Mediante análise das redações foi constatado que houve compreensão do potencial implicado no uso estratégico destes mecanismos linguísticos, especialmente no que se refere à utilização das conjunções “e”, “mas”, “pois”, “portanto”, “embora”, “entretanto” e a estrutura “não só... mas também”. (SCHNEIDER, 2013, p.100).

Tanto a pesquisa de Paludo sobre o projeto ART, quanto a pesquisa empreendida por Scheiner explicitando alguns dos resultados alcançados pelo projeto DAT podem ser interpretadas como evidência a favor da existência de um ciclo virtuoso de ensino com foco no ensino de determinado gênero textual e de certas estruturas linguísticas cujo uso é estratégico para a produção do gênero selecionado. Este ciclo incluiu atividades por parte do aluno e por parte do professor e pode ser esquematizado da seguinte maneira

- a) seleção dos conteúdos que serão alvo de atenção pedagógica
- b) leitura, pelo aluno e pelo professor, de exemplares do gênero para o qual o escolhido em a) é relevante
- c) produção de um exemplar do gênero pelo aluno
- d) correção da produção textual do aluno pelo professor objetivando elencar os tópicos /conteúdos selecionados
- e) intervenção docente: práticas de ensino focadas nos conteúdos determinados previamente;
- f) refação da produção textual

O ciclo virtuoso ora descrito é comparável à Sequência Didática (doravante SD) proposta pelo Sociointeracionismo Discursivo. Segundo Nascimento (2009, p.70-73), a SD organiza-se por módulos. No primeiro, apresenta-se uma situação problema cuja solução requer a utilização de um gênero discursivo. A produção textual decorrente é considerada uma produção inicial a qual deve ser avaliada pelo professor mediante a utilização de uma grade de avaliação diagnóstica. Inicia-se, então, a próxima etapa: a de reconhecimento do gênero discursivo. Depois, há aplicação de oficinas, nas quais deve haver um trabalho pedagógico sobre os tópicos que a avaliação diagnóstica indicou serem pré-requisitos para o domínio do gênero. Finalizadas as oficinas, há uma atividade de elaboração de uma produção textual final.

Tanto nos procedimentos adotados pela equipe do projeto DAT, quanto na organização de uma SD, são fundamentais as etapas de correção da produção

discente e seleção daquilo que receberá atenção pedagógica. Dada a centralidade da correção da produção textual discente para o processo pedagógico de ensino de línguas, é necessário investigar como os professores de língua portuguesa desenvolvem esta tarefa.

No projeto ART, o foco na utilização de recursos coesivos anafóricos resultou em textos mais extensos, com cadeias anafóricas mais densas promotoras de progressão textual. No projeto DAT, a correção textual foi feita criteriosamente tendo sido indicado explicitamente o que seria corrigido por ser alvo de atenção pedagógica: usos de conjunções e outras estruturas argumentativas.

As pesquisas desenvolvidas por Paludo (2014) e por Schneider (2013) mostraram que um conteúdo programático, ao tornar-se alvo de atenção pedagógica tanto na ação docente de correção de redação quanto nas aulas ministradas tende não só a ser melhor assimilado pelos alunos, mas também a ser efetivamente utilizado em suas práticas discursivas. A análise dos procedimentos adotados nos projetos, por sua vez, mostra a importância da correção das redações como ponto de partida e de chegada da atenção pedagógica necessária para a promoção de um ensino-aprendizagem que resulte no aprimoramento das habilidades discursivas do educando. Em ambos os casos, a correção focou um recurso coesivo pré-determinado, houve aulas que tiveram este mesmo recurso como conteúdo programático, houve refação de redação e elaboração de novas redações com a atenção dos alunos voltada ao tópico em questão, atenção pedagógica que contribuiu para os resultados positivos das pesquisas.

Este procedimento mostrou-se semelhante àquelas adotadas na Sequência Didática proposta pelo Sociointeracionismo Interativo mostrando a universalidade do princípio aqui defendido: aquilo que é selecionado pelo professor como merecedor de atenção pedagógica, é observado na ação de correção textual, nas aulas dadas e nas atividades de produção textual resultando em aprendizagem efetiva, o contrário ocorre quando o tópico é negligenciado. Neste sentido, pode-se afirmar que ambas as investigações evidenciam fortemente os resultados da presença da atenção pedagógica para o avanço do domínio das capacidades discursivas do educando. A seção seguinte mostrar a situação inversa: os efeitos da ausência de atenção pedagógica.

### **A inadequação vocabular nas redações dos projetos ART e DAT**

Previu-se, por hipótese, que, daquilo que é percebido pelo professor a respeito dos pontos falhos do conhecimento do aluno, uma parte é selecionada

para receber atenção pedagógica. Esta parte passa a ser alvo de práticas docentes resultando num melhor conhecimento ou utilização dos tópicos assim selecionados. A contraparte desta mesma hipótese é a de que tudo que não é percebido ou, posteriormente, não é selecionado como objeto de ensino, não fará parte dos objetivos didáticos do professor. Sua aprendizagem, caso ocorra, será espontânea e/ou efeito secundário, não previsto nem almejado.

A avaliação promovida pela Unesco sobre as habilidades de escrita de alunos da América Latina do 3.º e do 6.º anos do ensino fundamental indicou a dificuldade que os alunos brasileiros têm no que tange à escolha adequada de itens lexicais em produções textuais. Com relação às redações do sexto ano, avaliado o uso de itens lexicais conforme o registro esperado, houve os seguintes resultados. Na média, por país, houve a cada 31 palavras, 22,63 erros por uso de expressões informais ou subjetivas e 17,07 erros por uso de expressões interpessoais. No Brasil, houve, respectivamente, 33,01 erros e 28,85 erros (ATORRESI, et al. 2010, p. 170). Somando ambos os tipos de equívoco na média por país e no Brasil, chega-se ao seguinte resultado: na média há 39,7 erros e, no Brasil, 61,86. Em percentual, isto significa que, nas redações dos alunos brasileiros, houve 22,15% mais falhas deste tipo.

A equipe da Unesco que fez a avaliação concluiu a partir deste dado e considerando que parte da competência comunicativa está relacionada ao uso dos graus de formalidade de acordo com cada tipo de situação comunicativa, que o ensino da diferença entre os registros formal e informal, oral e escrito, merece atenção pedagógica (ATORRESI, et al. 2010, p. 135). Ainda que não comparáveis do ponto de vista estatístico, os dados decorrentes das produções textuais dos projetos ART e DART indicam que também nas séries finais do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio esta atenção pedagógica é necessária, conforme mostram os dados apresentados a seguir.

Sem a exclusão de redações de alunos que não participaram em todas as fases de ambos os projetos, o *corpus* resultante reúne redações produzidas entre 2011 e 2013 e exercícios sobre o uso das conjunções. Ao todo, foram escaneadas 61 redações distribuídas em dois arquivos PDF, destas, duas foram analisadas por Paludo (2014) e quatro por Schneider (2013) correspondendo a, aproximadamente, dez por cento do *corpus*. Das quatro redações, apenas uma apresentou inadequações vocabulares indicando que, quando uma redação atinge determinado patamar de qualidade, costuma não haver falhas resultantes de escolha lexical inadequada.

A leitura e análise do primeiro arquivo de redações escaneadas foram

suficientes para se perceber um número significativo de redações com alguma inadequação vocabular. Lidas e avaliadas 35 redações, em 21, havia uma ou mais ocorrências de inadequação vocabular correspondendo a 60% da amostra. Mesmo partindo da hipótese de não haver redações com inadequação vocabular nas redações não lidas, chegar-se-ia a uma média de uma redação com inadequações a cada três produzidas.

A pesquisa de Oliveira mostra que, com respeito às redações tanto de concluintes de ensino médio quanto de alunos de primeiro ano de cursos superiores, uma das falhas redacionais mais frequentes está relacionada à inadequação vocabular, foi a esta conclusão que o pesquisador chegou após ter analisado 100 redações de vestibulandos e cerca de 200 redações de calouros do ensino superior (OLIVEIRA, 2006, p.50). Oliveira, além de propor uma definição de inadequação vocabular – “o emprego de uma palavra num contexto impróprio, resultando numa sequência de palavras <<desajeitada>> (OLIVEIRA, 2006, p.50), informa que, no *corpus* dele, foram verificadas nove causas de inadequação vocabular (OLIVEIRA, 2006, p.51), a saber:

- a) expressão idiomática com substituição de uma das unidades lexicais por outra ou outro tipo de modificação
- b) neologismos comunicalmente não adequados, sejam bem ou mal bem formados do ponto de vista morfológico
- c) item lexical incompatível com o tema ou o gênero do texto
- d) escolha lexical que conflita com a orientação argumentativa do texto seja por ser positiva ou negativa demais
- e) coocorrência de itens incompatíveis entre si seja no nível do sintagma, seja no nível da oração
- f) itens lexicais que sucitam, no texto, “inexatidão com redundância”
- g) registro não admitido pelo gênero do texto, seja por ser formal, seja por ser informal
- h) item lexical utilizado por “atração paronímia”
- i) item lexical vago por ser “uma palavra com baixa densidade semântica”.

No *corpus* de redações produzidas ao longo dos projetos também se verificou um número significativo de redações com este tipo de falha. Na amostra do *corpus*, há 05 redações de alunos do 9.º ano (2011) e 16 de alunos no 2.º ano do ensino médio (2013). Nas redações do 9.º ano, houve de um máximo de uma inadequação a cada 29,9 palavras a um mínimo de uma inadequação a cada 282 palavras. Fazendo a média de todas as ocorrências por redação, chega-se

a uma média de uma inadequação a cada 121,21 palavras. Nas redações do 2.º ano do ensino médio, há um mínimo de uma inadequação vocabular a cada 21,16 palavras e um máximo de uma inadequação a cada 380 palavras. No cálculo da média de ocorrência em todas as redações, há uma inadequação a cada 91,52 palavras. Ao longo do processo houve, portanto, ligeiro decréscimo de ocorrência de inadequação vocabular, com manutenção do número médio de palavras por redação: 285,7 no 9.º ano e 265,43 no 2.º ano do ensino médio.

Cumprir observar que estas redações foram produzidas por 11 alunos diferentes, deste conjunto, há redações de 2011 e de 2013 produzidas por dois sujeitos (sujeito 03 e sujeito 06) o que permite que se faça uma análise comparativa para se saber se houve ou não progresso na adequação vocabular por parte destes educandos.

Há uma produção textual do sujeito 03 em 2011 e duas de 2013. Na primeira redação, de 2011, houve 3 inadequações num texto de 404 palavras, correspondendo a uma média de uma inadequação a cada 134,66 palavras. Na primeira redação de 2012, houve 4 inadequações num texto de 501 palavras, ou seja, 1 a cada 134,66 palavras. Na última, de 2013, num texto de 96 palavras, houve 2 inadequações, uma a cada 48 palavras. Ao longo do processo, para este aluno, houve um aumento de ocorrência de palavras inadequadas, apesar do número menor de palavras por redação.

Do aluno 06, há duas redações de 2011 e uma redação de 2013. Na primeira redação de 2011, há 282 palavras e apenas uma inadequação; na segunda, de 2011, o texto produzido conta com 131 palavras e 2 inadequações correspondendo a uma inadequação a cada 65,5 palavras. Observa-se que, no mesmo ano letivo, a ocorrência de inadequação variou de 1 a cada 282 palavras para 1 a cada 65,5 palavras, na média uma inadequação a cada 173,75 palavras. Na produção textual de 2013, num texto de 338 palavras, houve 7 inadequações, uma de cada 48,28 palavras. Para este sujeito observou-se a tendência a utilizar mais palavras inadequadamente conforme aumenta o número de palavras da redação.

A análise quantitativa da inadequação vocabular nas redações destes dois sujeitos mostra que, neste tópico, não houve nenhum progresso. O não desenvolvimento da habilidade de se fazer uma escolha lexical também é indicado pela análise quantitativa de todas as redações lidas, haja vista o percentual de redações com este tipo de falha (60%). Este resultado sugere que, em geral, os sujeitos que, ao começo dos projetos, apresentavam dificuldades no que tange à escolha lexical adequada ao tema, ao registro e ao gênero da produção textual, continuaram a apresentar as mesmas dificuldades, indício de que não houve avanço neste aspecto. A análise da ocorrência de inadequação vocabular

no *corpus* de redações produzidos durante a intervenção pedagógica permite concluir que a falta de atenção pedagógica para o ensino da importância de se proceder a uma escolha lexical adequada ao gênero, ao tema e ao registro almejados, resultou, para a maioria dos alunos, em estagnação do processo de aprendizagem.

De modo a precisar melhor as dificuldades dos alunos no que concerne a escolha lexical adequada, todas as ocorrências foram analisadas e categorizadas utilizando-se a tipologia proposta por Oliveira (2006). Nos casos em que a inadequação era devida a mais de uma causa, ela foi contabilizada duas vezes. Utilizando este procedimento e fazendo-se a análise percentual das ocorrências, chegou-se aos seguintes resultados: inadequação do tipo **c** (item lexical incompatível com o tema ou o gênero do texto) 29%; tipo **g** (registro não admitido pelo gênero do texto, seja por ser formal, seja por ser informal) 27,95%; tipo **e** (coocorrência de itens incompatíveis entre si seja no nível do sintagma, seja no nível da oração) 19,35%; tipo **f** (itens lexicais que suscitam, no texto, “inexatidão com redundância”) 5,37%; tipo **h** (item lexical utilizado por “atração paronímia”) 6,45%, tipo **d** (escolha lexical que conflita com a orientação argumentativa do texto seja por ser positiva ou negativa demais), 4,30%; tipo **b** (neologismos não adequados, sejam bem ou mal formados do ponto de vista morfológico), 2,22%, inadequações não citadas por Oliveira: uso inadequado de sinônimos, 2,15%, e redundância, 2,15%. Cumpre informar que os tipos **c** e **g** foram coocorrentes, somados, eles atingem 56,96% das ocorrências, indicando ser esta a maior dificuldade dos alunos: escolher itens lexicais adequados ao tema, ao gênero e ao registro.

Tanto a análise quantitativa e qualitativa da amostra analisada quanto a análise de redações produzidas pelo mesmo sujeito corroboram a hipótese sobre as consequências da atenção pedagógica e de sua ausência para o ensino-aprendizado: o que é focado pelo professor como conteúdo a ser ensinado e observado tanto na produção quanto na correção textuais passa a ser objeto de aprendizado por parte do aluno; ao contrário, o conteúdo que não recebe a mesma atenção pedagógica tende a ser negligenciado e a não ser observado pelo aluno resultando, na maioria das vezes, em não aprendizagem. Os resultados ora apresentados, portanto, comprovam o acerto da hipótese da pesquisa da Unesco: falta atenção pedagógica para a importância da escolha lexical adequada ao texto que se quer produzir. Comprova-se, assim, a hipótese de Atoressi et.al.(2012)

A hipótese de Oliveira para explicar as ocorrências de inadequação vocabular nas redações escolares, por sua vez, baseia-se mais na falta de estudos

teóricos sobre o assunto do que na inobservância das ocorrências por parte do professor, afirma o pesquisador:

O professor às vezes, sendo um usuário maduro da língua escrita, intui como inadequada determinada combinação de palavras empregada pelo aluno, mas tem dificuldade para persuadi-lo de que se trata de impropriedade, porque lhe falta uma teoria sobre propriedade vocabular (OLIVEIRA, 2006, p.50).

Para verificar se e em que medida há a percepção de ocorrências de inadequação vocabular foi realizado um experimento envolvendo alunos de Licenciatura em Letras, professores recém-formados e professores atuantes cuja descrição e cujos resultados são apresentados a seguir.

### **3. O experimento sobre a percepção de falhas por inadequação vocabular**

A redação abaixo reproduzida foi utilizada numa oficina ofertada a alunos de Licenciatura em Letras e a professores de língua, em outubro de 2014, no Laboratório de Idiomas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Participaram da oficina, do curso de Licenciatura em Letras, quatro alunos do segundo ano, dois alunos do terceiro ano, um aluno do quarto ano, duas professoras recém-formadas e duas professoras atuantes, além deles, outra professora foi contactada e participou do experimento enviando o instrumento de coleta de dados por e-mail em meados de agosto do mesmo ano, totalizando 12 sujeitos.

Antes de sua utilização e para se poder avaliar a correção proposta pelos sujeitos todas as ocorrências de inadequação vocabular foram analisadas segundo os critérios do estudo da Unesco e de acordo com a tipologia proposta por Oliveira. Trata-se de produção inicial de um dos alunos escolhidos por Schneider (2013, p.82) uma redação na qual houve bom uso de conjunções e argumentatividade razoável. Para ilustrar o que se entende por ocorrência de inadequação vocabular, coloca-se, a seguir, uma reprodução da redação supramencionada cujas escolhas lexicais inadequadas estão sublinhadas, numeradas e classificadas segundo a tipologia proposta por Oliveira (2006) e segundo categorização *ad-hoc* da autora deste artigo no caso de ocorrências que transcenderam o elenco proposto por ele.

TEXTO 01 Meio Ambiente: Um tesouro quase em extinção [278 palavras e 09 inadequações = 1 palavra inadequada a cada 30,88 palavras.]

Uma das questões mais comentadas na atualidade é o Meio Ambiente. Fenômenos naturais, enchentes, deslizamentos (1 escolha inadequada do hiperônimo “fenômenos naturais”), gases poluentes, o aquecimento global. Uma das causas que mais preocupam as autoridades brasileiras e internacionais, que mais chocam o mundo e que também destroem. Tudo isso acontece por uma série de problemas, que, devido a desconscientização (2 b) populacional se agrava mais e mais (3 redundância) a cada dia. Como parar com isso? E eu vos (4g) pergunto, ainda há tempo?

O nosso mundo está cada vez mais poluído, com mais falta de solos férteis para produção alimentícia (5 c e h \*\*), com mais escassez de água, entre outros problemas, e tudo isso porque a população tem mania de não ver o que está diante dos seus próprios olhos. Lixo entupindo bueiros, matas totalmente devastadas ou em chamas, rio, lagos e nascentes secando e mesmo assim ninguém toma uma atitude controversa (6 d) e os que tomam na maioria das vezes não são felizes (7 e) com os resultados.

Propagandas, documentários, noticiários, todos voltados à questão ambiental, tentando alertar toda a população, de que se continuarmos assim, talvez o fim estará bem próximo, e quanto maior o problema, mais complicada a solução. E apesar de tantas campanhas contra a poluição, boa parte da população ainda joga lixo em rios, ruas, matas. Enquanto 5 pessoas unem-se para limpar as ruas, 12, as vezes sem perceber, poluem o que foi limpo e belo.

E o porque de tudo isso? Não se sabe. Será falta de orientação? Ou por simples preguiça de encaminhar-se à uma lata de lixo? Os fenômenos naturais agravam-se mais devido a poluição. Podemos dizer que vivemos em uma estufa (8 c e \*).

Realmente é preocupante a situação do Meio Ambiente hoje em dia e novamente pergunto a vós (9g): AINDA HÁ TEMPO?,

\*= inadequação por uso truncado da expressão terminológica efeito estufa.

\*\* aqui parece haver cruzamento entre produção de alimentos e indústria alimentícia

Obs: as falhas 4g e 8g seriam avaliadas pela equipe da Unesco como equívoco no uso de expressões interpessoais.

No instrumento coleta de dados, acompanhou a redação informação sobre o contexto de produção da redação (solicitação da professora da turma para que os alunos escrevessem uma dissertação escolar sobre o Meio Ambiente com o intuito de fazer uma avaliação diagnóstica dos estudantes). Além dessa informação, foram dadas instruções para inserir comentários utilizando a ferramenta “inserir comentários” do programa do Microsoft Word, e solicitação para que inserissem comentários sobre as falhas percebidas. Os sujeitos participantes da oficina tinham, à sua disposição, um computador com o instrumento de coleta de dados salvo no *desktop* e acesso à *internet*.

Cada um dispôs do tempo que achou necessário para inserir os comentários e enviar o instrumento preenchido ao *e-mail* da pesquisadora. Finda esta etapa, houve comparação das correções utilizadas e avaliação coletiva da redação e outras atividades previstas na oficina. Serão analisados a seguir apenas os dados referentes à percepção das falhas por inadequação vocabular.

Dos doze sujeitos que participaram da pesquisa, uma das professoras recém-formadas percebeu cinco falhas; três falhas foram notadas por um aluno do terceiro ano e por uma professora; uma professora atuante e dois alunos do segundo ano registraram duas falhas; uma professora recém-formada, um aluno do quarto ano e um aluno do terceiro comentaram apenas uma falha e dois alunos do segundo ano não perceberam nenhuma falha.

O fato de não haver um aumento no número de ocorrências percebidas conforme o aumento dos anos de escolaridade ou experiência confirma, indiretamente, a ausência ou escassez de fundamentação teórica apontada por Oliveira. Se o tópico fizesse parte dos conteúdos que integram a matriz curricular do curso era de se esperar que os professores formados percebessem mais ocorrências, algo que aconteceu para as falhas decorrentes de coesão e de coerência que passaram a ser percebidas por alunos a partir do terceiro ano do curso.

Não obstante serem factuais as afirmações de Oliveira sobre a falta de embasamento teórico com a qual se deparam os professores de Língua Portuguesa, infelizmente, não se pode presumir que o professor, por ser um usuário maduro da linguagem escrita, irá perceber todas as ocorrências de inadequação vocabular, haja vista que o melhor desempenho neste quesito corresponde a um único sujeito que conseguiu notar 66,6% das ocorrências. Considerando todos os sujeitos, a média de percepção foi de 1,83 ocorrências o que corresponde a 20,33%. Quando se levam em conta os professores formados, a média fica em 2,75 ocorrências correspondendo a 30,55%, aumento decorrente do fato de a pessoa que mais percebeu este tipo de falha estar entre os professores formados.

Com relação à saliência de cada falha, a mais notada foi a falha número

6 (“atitude controversa”), percebida por 7 sujeitos, seguida da falha número 2 (“desconscientização”), apontada por 5 sujeitos, da falha número 8 (“vivemos em uma estufa”) e da falha número 9 (“pergunto a vós”), percebida por 2 sujeitos cada uma, as falhas número 1 (“fenômenos naturais, enchentes e deslizamento”) e a número 4 (“vós pergunto”) foram percebidas cada uma por um sujeito. Não foi percebida por nenhum dos sujeitos a falha número 5 (“produção alimentícia”).

Considerando a tipologia proposta por Oliveira, é possível constatar que há um *continuum* de percepção da inadequação vocabular das escolhas lexicais: as que conflitam com a orientação argumentativa do texto são prontamente percebidas; também parece evidente aos sujeitos corretores quando há coocorrência de itens incompatíveis ou uso de uma palavra cujo registro não é o utilizado por exigência do gênero discursivo utilizado na redação. Menos perceptíveis são os casos de neologismos inadequados do ponto de vista comunicativo. Além disso, foram muito pouco notados os casos em que havia um item lexical incompatível com o tema ou gênero do texto proposto ou em que há inadequação por atração paronímica, cuja percepção quer que se saiba como a colocação das palavras muda conforme o contexto ou universo de discurso em que são utilizadas. No caso da redação utilizada no experimento, é preciso saber que o termo “alimentícia” é usado para se referir à fabricação industrial de produtos alimentícios, ao contrário da locução adjetiva “de alimentos”, cujo uso é mais neutro e não restrito.

Os resultados do experimento mostram que os professores formados e os graduandos dos cursos de Licenciatura e Letras necessitam além de embasamento teórico (como bem percebeu Oliveira), de sensibilização para a percepção da impropriedade vocabular em textos escolares.

## Considerações Finais

Enquanto a correlação entre a análise da intervenção pedagógica e da ocorrência de inadequação vocabular nos textos dos alunos da escola rural de Cascavel mostra o acerto da hipótese da Unesco, os dados empíricos oriundos da correção da redação pelos sujeitos da pesquisa indicam que tanto graduandos quanto professores formados subnotificam ocorrências de inadequação vocabular indicando a necessidade de realização de mais pesquisas sobre o assunto e de inclusão de tópicos de Lexicologia pedagógica teórica e prática tanto em cursos de formação docente inicial, quanto em cursos de formação docente continuada. São igualmente necessárias mais pesquisas metodológicas visando o ensino da importância escolha lexical para configuração dos gêneros discursivos a alunos do ensino fundamental e médio.

Apesar dos resultados alcançados, a pesquisa realizada apresenta algumas limitações, a mais importante delas tem a ver com o número reduzido de sujeitos envolvidos no experimento, apenas doze, o que poderia levar à suspeita de que os resultados obtidos são decorrentes apenas de diferenças individuais. Outra limitação significativa diz respeito ao fato de não bastar apontar uma lacuna na formação docente, é necessário intervir visando a melhoria na qualidade da formação ofertada aos professores, seja ela inicial ou continuada. Neste sentido, está sendo desenvolvido outro experimento visando testagem de metodologias de ensino a alunos de um curso de Licenciatura em Letras.

### Referências bibliográficas

- ATORRESI, Ana et alii. *Escritura*. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Documento fomentado pelo OREALC/ UNESCO e LLECE. Productora Gráfica Andres: Santiago, Chile, dez.2010
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Ensino do Léxico: um problema de adequação vocabular. *Revista Matraca* no.19, Rio de Janeiro,UERJ, jul.-dez 2006, p.50-68
- PALUDO, Ilizete Inês. *Presença de anáforas em textos produzidos psor aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PPGL, Cascavel, PR, 2013 [dissertação de mestrado].
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros de atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: LOPES, N. E, (orgs.). *Gêneros Textuais*. Da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009, p.51-90.
- SCHNEIDER, Glaci Terezinha. *A condução argumentativa produzida por articuladores na produção textual de alunos no ensino fundamental*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. PPGL, Cascavel, PR, 2013 [dissertação de mestrado].

Recebido em 12 de fevereiro de 2015.

Aceito em 6 de maio de 2015.

A RELAÇÃO ENTRE OS NOMES E AS COISAS:  
REFLEXÕES GREGAS E SAUSSURIANAS

THE RELATION BETWEEN THE NAMES AND THE THINGS:  
GREEK AND SAUSSURE REFLECTIONS

Denilson Pereira de Matos  
Universidade Federal da Paraíba  
denilson@cchla.ufpb.br

Amanda de Souza Brito  
Universidade Federal da Paraíba  
amandabmf@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho destaca a relação entre os nomes e as coisas por eles designadas, objetivando apresentar os estudos que abordaram a questão desde a antiguidade grega até o início do século XX. Ressaltamos as perspectivas grega e saussuriana, propondo relações de semelhança e/ou diferença entre elas. As ideias gregas aparecem sob a ótica dos estudos de Platão, Aristóteles e dos sofistas que lhes faziam oposição. Na visão saussuriana, apontamos a arbitrariedade do signo linguístico contrária às relações naturais entre os nomes e as coisas.

PALAVRAS-CHAVE: Relação. Platão. Sofistas. Aristóteles. Arbitrariedade.

ABSTRACT:

This work highlights the relation between the names and the things designed by them, aiming to present the studies that approached the question since the Greek antiquity until the beginning of the 20<sup>th</sup> century. We highlight the Greek and Saussure perspectives, proposing relations of similarity and/or difference between them. The Greek ideas emerge under the perspective of the studies of Platão, Aristóteles and of the Sophists who made opposition to him. In the Saussure perspective, we point out the arbitrariness of the linguistic sign against the natural relations between the names and the things.

KEY-WORDS: Relation. Platão. Sophists. Aristóteles. Arbitrariness.

## **Introdução**

Ao tratar dos primórdios dos estudos linguísticos, Câmara (1975) salienta que embora a linguagem não seja um fenômeno biológico, mas uma criação social baseada em questões biológicas, o falar tornou-se tão mecânico e autoevidente que parecia não caber um estudo analítico da linguagem. Com o advento da escrita, esta situação foi modificada e os homens passaram a perceber a existência de formas linguísticas no processo de reduzir os sons da fala à escrita. Então, surgem vários tipos de estudos sobre a linguagem e, dentre estes, encontramos o que Câmara (1975) chamou de *Estudo Lógico*, uma perspectiva híbrida que interligava a Filosofia e a Linguística.

Na interseção entre as ciências citadas, surgiram questões que repercutem na linguística até a contemporaneidade. O presente estudo destaca especificamente aquela ligada à discussão da relação entre os nomes e as coisas por eles designadas com o objetivo de apresentar os principais estudos relativos a esta questão até o início do século XX, a partir do que visamos a contribuir com os estudos relativos ao tema.

A questão parece simples, bem como pode parecer simples, diante do nível de informações que temos atualmente, pensar que em algum momento as pessoas se preocuparam em problematizar a razão de cadeia chamar-se cadeia, por exemplo.

Entretanto, nos primórdios dos estudos linguísticos e até os primeiros anos do século passado, a questão foi abordada a partir de diversos pontos de vista. Diante disso, cabe colocar como problemática deste trabalho a seguinte questão: Como os estudos iniciais da linguagem e os estudos propriamente linguísticos abordaram a temática da relação entre os nomes e as coisas por eles designadas, na qual está diluída a questão mais ampla da relação entre a linguagem e o mundo? Além disso, que estudos se destacam na proposição de soluções para este problema?

Visando ao objetivo de apresentar os principais estudos que trataram do tema aqui ressaltado no período especificado, bem como a respostas às questões colocadas, abordamos a visão dos gregos, por meio da apresentação dos pontos de vista dos sofistas e de Sócrates, pela voz de Platão, no diálogo *Crátilo*, delineando o particular convencionalismo dos primeiros, e o vínculo natural entre nome e coisa, defendido pelo segundo. Ainda sob perspectiva grega, abordamos o mentalismo aristotélico, destacando seu ponto de vista triádico sobre a relação linguagem e mundo.

A fim de mostrar os diferentes estudos que retomaram o assunto discutido

no diálogo referido, adentramos a uma das grandes tendências dos estudos linguísticos, a saber, o Formalismo, destacando nela a arbitrariedade do signo linguístico, segundo a formulação saussuriana no *Curso de Linguística Geral*. Após a apresentação da perspectiva formalista, discutimos brevemente seus pontos de convergência e/ou divergência em relação aos estudos gregos citados.

A escolha da temática se justifica e adquire relevância por tratar-se de um dos primeiros interesses dos estudos iniciais da linguagem na Grécia. Já a escolha da perspectiva teórica que a retomou se justifica pela intenção de apresentar ao leitor os diferentes modos pelos quais a questão da relação entre nome e coisa foi tratada, desde algumas de suas primeiras menções na antiguidade grega, até o surgimento das idéias saussurianas e estruturalistas. A apresentação do ponto de vista filosófico se dá porque a principal abordagem ao estudo da linguagem na Grécia ocorreu através da filosofia<sup>1</sup>, de maneira que se deu origem ao estudo híbrido acima citado, no âmbito do período de estudos que Câmara (1975) denominou paralinguístico. Os pensamentos de Platão e Aristóteles sobre a linguagem são destacados aqui por serem eles os mais relevantes estudiosos paralinguísticos.

No diálogo *Crátilo*, pelo qual optamos por ser o principal trabalho de Platão sobre a linguagem, podemos observar, além das ideias do autor, o ponto de vista dos sofistas ao qual nos ativemos por ser um panorama oposto ao platônico e por ser um embrião de novas percepções linguísticas. Aristóteles, que em muito partilha o que foi colocado por Platão, acrescentando-lhe proposições mentalistas e recusando a Doutrina das Formas, junto com o primeiro filósofo constitui o movimento intelectual que foi inaugurado na Grécia e que foi convertido em perspectiva hegemônica no pensamento ocidental, como explica Martins (2004). Diante disso, geralmente, as colocações dos sofistas acabam aparecendo apenas segundo o ponto de vista hegemônico.

A abordagem da arbitrariedade do signo é justificável, primeiramente, por exemplificar um parâmetro de uma grande tendência do pensamento linguístico, o Formalismo. Depois, pela importância da teoria da qual é constituinte.

---

1 Como escolhemos enfatizar nas relações entre Filosofia e Linguística apenas os estudos gregos iniciais, preterimos teorias relevantes no final do século XIX e no século XX, como as de Gottlob Frege ou mesmo as de Bertrand Russell, segundo destaca Miguens (2007). Certamente, as considerações destes estudiosos são muito relevantes para a questão dos nomes e das coisas nomeadas. Porém, segundo o motivo inicialmente especificado nesta nota, não trataremos a temática escolhida sob os parâmetros destes filósofos.

O estudo saussuriano, ao qual pertence o princípio da arbitrariedade, fundou a ciência linguística, propondo-lhe objeto e método através de sistematizações não observadas em estudos anteriores que, embora férteis precursores do que seria feito pelo linguista genebrino, não conseguiram a sistematização necessária à ciência que se configurava, assim como indicam Matos e Brito (2010) quando tratam da construção do pensamento saussuriano.

Quanto à metodologia utilizada na presente exposição, podemos dizer que se trata de uma pesquisa bibliográfica, isto é, busca a problematização de um tema a partir das fontes bibliográficas publicadas, segundo explica Medeiros (2007). Assim, nossa exposição e reflexão baseiam-se nas leituras realizadas.

Para embasar os apontamentos que serão desenvolvidos a seguir, utilizamos principalmente os aportes teóricos de Aurox (1998), Câmara (1975), Costa (2009), Martelotta (2009), Martins (2004), Platão (2001) e Saussure (2006).

O texto que se segue está organizado em dois tópicos desenvolvidos em três e dois subtópicos, respectivamente. No primeiro tópico, perscrutando a relação entre o nome e a coisa nomeada, nos detivemos primeiramente às interseções entre filosofia e linguística. Para isso, consideramos o diálogo platônico, *Crátilo*, relativo à justeza dos nomes, enfatizando o realismo platônico e o pragmatismo sofisticado. No mesmo tópico, continuando a tratar dos estudos gregos sobre a linguagem, abordamos o mentalismo aristotélico que transcende o pensamento platônico. Em seguida, no segundo tópico, nos reportamos brevemente à natureza do signo linguístico, para então adentrarmos a arbitrariedade do signo. Seguindo a ordem proposta, falemos sobre o diálogo platônico.

## **1. Os primeiros estudos da linguagem na Grécia: a justeza dos nomes no *Crátilo* e a tríade aristotélica**

### **1.1. O oráculo de Crátilo**

Câmara (1975) divide a história da linguística em três períodos: o pré-linguístico, o paralinguístico e a linguística propriamente dita. O primeiro compreende *O Estudo do Certo e Errado*, *O Estudo da Língua Estrangeira* e o *Estudo Filológico da Linguagem*. Já no terceiro período citado, nos deparamos com os estudos linguísticos propriamente ditos: o *Estudo Histórico da Linguagem* e o *Estudo Descritivo da Linguagem*. Foi o linguista suíço Ferdinand de Saussure quem cuidou em oferecer aos estudos linguísticos a sistematização necessária à abordagem descritiva, estabelecendo, de fato, o *Estudo Descritivo* que junto com o *Estudo Histórico* compõem o âmago da ciência linguística.

Colocados estes dois períodos ressaltados por Câmara (1975), trataremos a seguir daquele que o autor colocou entre os citados acima: o período paralinguístico, que interessa a este trabalho por entrelaçar filosofia e linguística em suas análises. Os estudos presentes neste período são o *biológico* e o *lógico*. O primeiro propõe que mesmo sendo a linguagem algo da cultura, depende de aspectos biológicos do corpo humano, constituindo-se, portanto, como uma criação social baseada em uma predisposição biológica. Assim, são analisadas as características biológicas que permitem a utilização da linguagem pelo homem. Para o estudo *Lógico* devemos considerar que o pensamento filosófico se processa por meio da expressão linguística, de modo que suas sutilezas levam a um intenso estudo da linguagem. Daí o entrelaçamento entre filosofia e linguística, segundo corroboram Matos, Brito e Vanderlei (2012) ao tratarem das principais correntes de delimitação do objeto de estudo da Filosofia da Linguagem, Por sua vez, Câmara (1975) explica abaixo o surgimento do estudo *lógico*:

A necessidade de tornar a linguagem um instrumento eficaz para o pensamento filosófico e de disciplinar o pensamento através do disciplinamento da linguagem dá lugar a um tipo de estudo híbrido, filosófico e lingüístico ao mesmo tempo, a que os gregos chamaram de *lógica* (CÂMARA, 1975, p. 18).

Assim, é através da filosofia, segundo explica Câmara (1975), que se dá a principal abordagem ao estudo da linguagem na Grécia. Embora se destaquem nestes estudos Heráclito, Parmênides, Demócrito e Epicuro, os mais relevantes estudiosos da linguagem na Grécia foram Platão e Aristóteles, sendo o primeiro o autor do diálogo *Crátilo*, sua principal obra no campo da linguagem.

Os envolvidos no diálogo são Crátilo, Hermógenes e Sócrates. Crátilo é um filósofo da linha de Heráclito, enquanto Hermógenes está voltado para as reflexões de Demócrito e seus seguidores. Sócrates, por sua vez, pela voz de Platão, se identifica com as proposições de Heráclito. A grande discussão em torno da qual eles formularam seus argumentos foi a relação entre a língua e as coisas por ela designadas.

Heráclito, bem como Crátilo e Sócrates, propunha que a palavra é a imagem exata do mundo. Hermógenes, por seu turno, no início do diálogo, partilha o ponto de vista dos sofistas que, baseados nas ideias de Parmênides que “viu, na multiplicidade das palavras, um produto da imaginação humana disfarçando a realidade aos homens” (CÂMARA, 1975, p.24), negaram a capacidade da linguagem de refletir a realidade. Diante disso, podemos dizer que, em suma,

discutiu-se no *Crátilo* se “a linguagem é imposta aos homens por uma necessidade da natureza [...] ou se origina do poder de julgamento dos homens [...]” (CÂMARA, 1975, p.24).

Tais pontos de vista aparecem já no início do diálogo quando Hermógenes decide comunicar a Sócrates o assunto da sua conversa com Crátilo.

Sócrates, o nosso Crátilo sustenta que cada coisa tem por natureza um nome apropriado e que não se trata da denominação que alguns homens convencionaram dar-lhes, com designá-las por determinadas vozes de sua língua, mas que, por natureza, têm sentido certo, sempre o mesmo, tanto entre os helenos como entre os bárbaros em geral (Platão, *Crátilo*, 383ab).

Na citação acima, Hermógenes informa a Sócrates o ponto de vista de Crátilo referente à existência de uma relação natural entre os nomes e as coisas, em detrimento da teoria que defende que a linguagem é produto de uma convenção ou, como citou Câmara (1975), produto do julgamento dos homens. Continuando a explicar o que lhe foi exposto por Crátilo, diz que ao interrogá-lo a respeito de o nome aplicado a cada homem ser apropriado para o mesmo, descobre que o procedimento de aplicação dos nomes defendido pelo amigo não se aplica a ele. Assim, Crátilo afirma que Hermógenes não é seu verdadeiro nome. Segundo Hermógenes, Crátilo age como se mediante sua explicação, forçosamente, fosse necessário concordar com o que ele fala. Parecendo que Crátilo esconde alguma coisa da qual tem conhecimento, Hermógenes pede a ajuda de Sócrates para resolver o que chamou de oráculo de Crátilo.

Sócrates ressalta a importância da discussão sobre o conhecimento dos nomes e, embora declare não estar em condições de conhecer a questão, se dispõe à investigação do assunto. O filósofo começa então a construir a sua argumentação fazendo uma série de perguntas a Hermógenes, adepto da convenção. Primeiramente, pergunta se é possível mudar a denominação de algo.

- Como! Se eu dou nome a uma coisa qualquer, digamos, se, ao que hoje chamamos homem, eu der o nome de cavalo, a mesma coisa passará a ser denominada homem por todos, e cavalo por mim, particularmente, e, na outra hipótese, homem apenas para mim, e cavalo para todos os outros? Foi isso o que disseste? (Platão, *Crátilo*, 385a).

Respondendo positivamente às perguntas de Sócrates, Hermógenes admite a possibilidade de a relação entre o nome e a coisa ser determinada pelo

que parece a um homem ou pelo que este decide em particular. Continuando a construção de seu raciocínio, Sócrates primeiro interroga seu interlocutor sobre a possibilidade de se dizer a verdade ou mentir. Com a admissão de Hermógenes de tal possibilidade, o filósofo diz que uma proposição que se refere às coisas como elas são é verdadeira, sendo falsa aquela que se inclina para o que as coisas não são. Logo, a palavra pode expressar o que é e o que não é. Isto posto, tece algumas considerações sobre a proposição verdadeira, entendendo que é verdadeira no todo e em suas partes, sejam estas grandes ou pequenas. Em tal discussão sobre os constituintes, Sócrates pergunta se o nome é a menor parte da proposição e, a isto, Hermógenes responde positivamente. Contudo, este ponto de vista não é desenvolvido nesta ocasião. Será largamente retomado em outro momento do diálogo, dando vazão a uma discussão etimológica sobre a justaposição de elementos no vocábulo, como salienta Câmara (1975).

Continuando seu processo argumentativo, o filósofo conclui, junto com Hermógenes, que assim como uma proposição verdadeira o é no todo e em suas partes, a parte de uma proposição falsa será falsa, assim como a sua totalidade, sendo, portanto, falsos as partes e o todo. Apreende-se, então, a existência de nomes falsos e verdadeiros, já que há proposições de ambos os tipos. Neste ponto do diálogo, Hermógenes concorda com Sócrates quanto ao fato de o nome ser a menor parte da proposição.

Das informações mais específicas sobre o nome, Sócrates volta à relação entre nome e coisa, afirmando que o nome pelo qual todos designam um objeto é próprio para ele. Porém, continua a indagar a Hermógenes quanto à possibilidade de um ser em particular modificar a língua, perguntando se um objeto terá quantos nomes alguém disser que ele tem e pelo tempo que o fizer. Quando Hermógenes enfatiza que é esta a sua opinião e a defende com o argumento de que os nomes variam em povos diferentes, vemos na resposta de Sócrates uma referência mais concreta ao pensamento sofisticado presente, desde o início do diálogo, nas primeiras afirmações de Hermógenes a respeito da relação entre nomes e coisas ser convencionalizada pelo crivo humano particular. Vejamos então o que disse Sócrates:

-Então, vejamos agora, Hermógenes, se és também de parecer que com os seres se dá o mesmo, possuindo cada um sua existência particular, como dizia Protágoras, quando afirmou que o homem é a medida de todas as coisas, e que, por isso, conforme me parecerem as coisas, tais serão elas, realmente, para mim, como o serão para ti conforme te parecerem. Ou és de opinião que sua essência seja, de algum modo, permanente? (Platão, *Crátilo*, 386a).

Sócrates expõe um pressuposto dos sofistas, especificamente de Protágoras, de que dependeria do homem a verdade sobre as coisas. Desse modo, não haveria nelas uma essência, mas uma verdade a ser determinada pelo parecer de cada homem, o que a torna relativa.

Hermógenes, ao ser perguntado sobre a sua concordância em relação ao que postulava Protágoras, diz que, embora já tenha sido levado a tomar o partido do sofista, sua opinião não lhe parece muito certa. Sócrates, por sua vez, desconstrói o pensamento de Protágoras, considerando a existência de homens bons e maus. Estabelece junto com Hermógenes que são judiciosos os indivíduos que são totalmente bons e insensatos os que são inteiramente maus. Entretanto, não seria possível fazer esta diferenciação, se a opinião do sofista estivesse correta, pois um homem ser bom ou ruim dependeria do parecer de cada um que decidisse julgar. Este critério não permitiria definir o que é um homem bom ou ruim e tornaria tais classificações variáveis.

Contudo, assim como as coisas não são como parecem a cada um, também não são semelhantes simultaneamente e sempre para todas as pessoas, como propôs Eutidemo, citado por Sócrates logo após falar de Protágoras. Tal raciocínio também não permite que existam pessoas boas **ou** ruins, mas boas e ruins ao mesmo tempo. Recusando as duas posições, Sócrates propõe que as coisas têm uma essência permanente.

Ora, se as coisas não são semelhantes ao mesmo tempo, e sempre, para todo mundo, nem relativas a cada pessoa em particular, é claro que devem ser em si mesmas de essência permanente; não estão em relação conosco, nem na nossa dependência, nem podem ser deslocadas em todos os sentidos por nossa fantasia, porém existem por si mesmas, de acordo com sua essência natural (Platão, *Crátilo*, 386de).

Com a proposição de Sócrates, as coisas não atendem às ideias de Protágoras tampouco às referidas a Eutidemo. Por outro lado, elas têm essências permanentes, existem em si mesmas segundo suas essências naturais. Com isso em vista, Sócrates põe em questão as ações e argumenta que, assim como as coisas, elas estão ligadas a uma essência permanente, uma vez que se realizam segundo a sua própria natureza e não como nos aprouver.

Materializando a sua proposição, indaga Hermógenes sobre a ação de cortar. Diz que deve ocorrer segundo quer a natureza que algo seja cortado e com o instrumento apropriado para cortar. Proceder contra a natureza seria incorrer em falha. Como Hermógenes concorda com seu argumento, Sócrates

salienta que falar também é uma ação. Logo, a argumentação proposta para o ato de cortar também serve a ação de falar, o que faz com que as coisas devam ser ditas segundo um modo natural.

Contudo, como isto se relaciona à justeza dos nomes? Ora, se nomear faz parte da ação de falar, precisa ser feito pelo modo natural e pelo meio adequado. Com a necessidade de nomear pelo meio adequado, isto é, pelo nome adequado (assim como para a ação de tecer é necessária uma lançadeira, como exemplifica Sócrates), nota-se que é preciso haver uma relação natural entre nome e coisa, com o primeiro funcionando como instrumento, como o é a lançadeira. “O nome, por conseguinte, é o instrumento para informar a respeito das coisas e para separá-las, tal como a lançadeira separa os fios da teia” (Platão, *Crátilo*, 388bc).

Seguindo a lógica de exemplificar para sustentar seus argumentos, Sócrates traz à discussão duas colocações importantes: a existência de um legislador de nomes e uma analogia que remete à sua tese sobre as coisas terem essências permanentes a respeito das quais os nomes, enquanto instrumentos, informam. A figura do legislador de nomes surge na extensão da analogia entre nome e lançadeira. Quem utiliza a lançadeira é o tecelão, porém quem a fabrica é o carpinteiro. De forma semelhante, os nomes utilizados por todos foram trabalho de um legislador, “um fazedor de nomes” que os impôs, como propõe Sócrates. O legislador atenta para algo para poder fazer os nomes, e é neste ponto que a figura do carpinteiro volta à discussão para exemplificar que assim como este profissional, para fazer uma lançadeira nova, não olha para a que porventura tenha se quebrado, mas para uma imagem de lançadeira em si mesma (a ideia de tal instrumento), o legislador de nomes precisa ter em mente o nome em si. Então, conclui-se que existe um nome essencial, assim como uma lançadeira essencial.

O legislador de nomes deve proceder como o carpinteiro, tendo os olhos fixos no nome em si e formando, com os sons e as sílabas, comparáveis ao cilindro ou à madeira que constituem uma lançadeira, o nome que é por natureza apropriado para cada objeto. Após essas reflexões, Sócrates conclui que, como colocou Crátilo, o nome aplicado a uma coisa é o seu verdadeiro nome ou o nome que lhe é justo. O filósofo expressa da seguinte forma este resultado da investigação que empreendeu junto com Hermógenes: “No decurso de nossa investigação, minha e tua, tornou-se evidente, em contrário do que assentamos atrás, que os nomes, por natureza, têm uma certa justeza” (Platão, *Crátilo*, 391ab).

Considerando então que os nomes são próprios para os objetos ou coisas que designam, a linguagem tem correspondência com o real. Porém, não se

trata de um nome corresponder a um objeto, pois estaríamos falando de tornar a linguagem uma simples nomenclatura. O nome corresponde, então, à ideia do objeto ou à sua essência natural, como podemos perceber na referência à ideia de lançadeira, a qual o carpinteiro deveria recorrer.

## 1.2. Discutindo o pragmatismo sofístico e o realismo platônico

A teoria sofística e o pensamento de Platão no diálogo aqui referido nos levam a alteração entre os sofistas e os filósofos socráticos. Recorrendo ao surgimento da filosofia para explicar o cisma entre eles, devemos salientar que os povos da antiguidade valiam-se do mito para explicar a realidade. A filosofia surge como alternativa à explicação mítica.

É, pois, demarcando e reivindicando para si um território legítimo para a busca da *verdade* – é contrapondo-se ao *fictício*, ao *imaginário*, à *mentira* (acepções então correntes da palavra *mythos*) – que o pensamento filosófico se institui no mundo grego (MARTINS, 2004, p. 447).

Este caminho que, opondo-se ao mito, busca explicações racionais e verdadeiras, logo se bifurca de forma radical, de modo que em um pólo encontramos os sofistas e em outro, os filósofos socráticos, a saber, Sócrates, pela voz de Platão, Platão, ele mesmo, e Aristóteles. Vejamos como estes dois pólos se configuram no que diz respeito à relação entre a linguagem e o mundo.

Aos sofistas geralmente é atribuída a tese radical de não ser possível estabelecer verdades universalmente válidas e desvinculadas das relações completas e variáveis da experiência humana. Diante do pressuposto de que o homem é a medida de todas as coisas, como enunciou Protágoras, a verdade se torna algo variável, isto é, sem essência permanente. A fim de corroborar tal pensamento de Protágoras, Martins (2004) traz à baila as opiniões de um sofista que compartilha seu relativismo bem como o seu ceticismo. Estamos falando de Górgias, especificamente no texto *Do não-ser* que chegou até nós através de paráfrases, notadamente a de Aristóteles em *Sobre o Melisso, Xenófanes e Górgias*.

Acrescendo informações sobre a perspectiva sofística da linguagem mostrada por Protágoras, Martins (2004) destaca os seguintes pontos do tratado de Górgias: a) a impossibilidade de conhecer o real; b) o fato de não ser possível o ser exterior tornar-se discurso; c) a afirmação definitiva de que o discurso

é diferente das substâncias e d) a tese de que o discurso não pode manifestar um objeto exterior, mas que o objeto exterior pode manifestar-se no discurso. Apreciemos agora cada uma destas proposições.

Discutindo o ponto **a**, podemos ressaltar que, para Górgias, o real não pode ser conhecido e, se o fosse, não poderia ser dito. Se pudesse ser comunicado, ainda assim seria problemático, posto que, segundo o sofista, não seria compreensível. Este ponto de vista que demarca bem a cisão entre o real e a linguagem, além de declarar uma dificuldade anterior a ela, isto é, o fato de não podermos conhecer o real, coloca-a no contexto da impossibilidade. Mesmo que fosse possível ter acesso às coisas, conhecendo-as, não se poderia comunicá-las de forma que fossem passíveis de compreensão. Se não temos acesso ao real, considerado como algo exterior a nós, ele não pode tornar-se nosso discurso, da mesma forma que algo visível não pode se transformar em audível, segundo expressa Martins (2004) ao explicar uma analogia de Górgias com as percepções sensoriais. Nisto consiste o que identificamos neste estudo como ponto **b**. O ponto **c**, por sua vez, é partícipe da tese da impossibilidade de acessar o real, pois destaca que o discurso e as substâncias são discrepantes. No ponto **d**, precisamos notar a patente concepção de que a linguagem articula a existência humana. Se a linguagem não diz o real, considerando que este não pode ser conhecido, nós não conhecemos as coisas em um momento prévio à utilização dela. Portanto, a linguagem não é uma representação de algo preexistente e autônomo. Por outro lado,

O que tomamos como “o real” pode então aqui ser visto como apenas aquilo que se manifesta para nós como tal *no discurso*. A passagem de Górgias permite-nos, pois, associar ao pensamento sofista um ponto de vista segundo o qual, em certo sentido, a existência humana é lingüisticamente articulada – um modo de ver no qual a linguagem desempenha um papel crucial em nossa experiência de mundo (MARTINS, 2004, p. 452).

Sendo o real o que é para nós no discurso, ocorre que não é possível haver essências permanentes, pois o real está para ser determinado, ou só tomará forma no uso da linguagem, a artesã da possibilidade. Neste contexto, é importante notar então a função da linguagem como construtora do real, o que nos remete à articulação da existência humana por meios linguísticos. Veja-se, por exemplo, que “a *hipótese de Sapir-Whorf* propõe que o mundo em que vivemos é um ambiente criado socialmente pelos humanos através da

linguagem” (MARTELOTTA, 2009, p.56).

Considerando que a linguagem não é uma representação do real, o que ela nos diz são as opiniões e impressões dos homens em torno das quais se formam consensos que são responsáveis pela estabilidade da linguagem. Saliente-se, contudo, que tal estabilidade não é maior que a de outros assuntos humanos.

Conclui-se que, na abordagem dos sofistas à linguagem, as expressões não significam por si mesmas, mas por estarem associadas aos assuntos humanos, enquanto articuladoras da existência do homem, e por inscreverem-se “circunstanciadamente no fluxo dessas práticas, com efeitos possíveis muito variados, efeitos que podem talvez ser *estimados* mas nunca *garantidos* de antemão” (MARTINS, 2004, p.453). Este pensamento que traz a ligação entre as vivências humanas e a linguagem dá à expressão linguística a possibilidade de variação, isto é, de fazer sentido segundo a sua utilização, podendo significar várias coisas ou uma coisa e o seu contrário, o que é combatido por Platão por permitir que um enunciado falso e um verdadeiro sejam ambos tidos como verdade.

A importância dada pelos sofistas ao uso da linguagem e a sua inserção no fluxo das práticas humanas, permite considerar seus estudos como fortemente ligados à perspectiva pragmática, constituindo-se um embrião desta.

Opondo-se a abordagem dos sofistas à linguagem, os filósofos socráticos, e notadamente Platão, serão contrários à ideia de que o homem é a medida de todas as coisas. Para eles, existe um real autônomo e independente dos consensos humanos. Todavia, antes de continuar a tratar deste assunto, precisamos nos deter um pouco no que é o **real** para Platão. Para isso, vamos nos remeter a Teoria das Ideias, também chamada Doutrina das Formas. Na *República*, Platão apresenta argumentos nos quais esta teoria é perceptível:

Ora, não costumamos também dizer que o artífice que executa cada um destes objectos olhando para a idéa, é assim que faz, um as camas, outro as mesas, de que nos servimos, e da mesma forma para os restantes artefactos? Porque, quanto à idéa propriamente, não há artífice que possa executá-la (Platão, *República*, 596b).

Em um discurso que faz oposição à arte mimética, podemos notar a referência de Platão às ideias segundo as quais objetos como cama e mesa deveriam ser construídos por artífices. Igualmente, a remissão a um mundo das ideias repete-se no *Crátilo*, diálogo posterior à *República*. Como vimos acima, quando Sócrates, falando analogicamente, compara o trabalho do carpinteiro ao do legislador de nomes, ele diz que a lançadeira, instrumento da ação de tecer,

será feita pelo carpinteiro de acordo com a ideia de lançadeira, e não como outra lançadeira que esteja velha ou quebrada. Como exposto anteriormente, existe uma lançadeira essencial. Este instrumento de tecer não está no mundo sensível, porém no mundo das essências, o que nos leva à concepção dualista que Platão tem do real.

Platão elabora sua célebre perspectiva dualista do real, sustentando haver uma oposição entre o *mundo sensível*, das aparências, e um *mundo inteligível*, das essências ou idéias. [...] Liberto dos “grilhões” dos sentidos, no entanto, o intelecto teria em princípio a possibilidade de apreender uma outra dimensão do real, a dimensão das *coisas em si mesmas* (MARTINS, 2004, 454).

Nesta concepção dualista do real, teríamos, por exemplo, a lançadeira velha, a quebrada, ou mesmo aquela feita daquele ou deste material, como pertencentes ao mundo sensível, enquanto a lançadeira a qual o carpinteiro deve recorrer para fazer um novo exemplar deste instrumento está no mundo inteligível ou das ideias. A variação e a mutabilidade das coisas, caras aos sofistas, estão nos diversos tipos de lançadeira, ligadas ao mundo das aparências, o “mundo que está ao alcance dos sentidos” (MARTINS, 2004, p. 454).

Acrescentamos ainda, quanto ao mundo inteligível, que Pessanha (1986 *apud* MARTINS, 2004) ressalta que, embora se chame ideias às essências, elas não existem na mente humana como conceitos ou representações mentais. As essências existem em si mesmas, sem ligações com os sentidos.

Sob a superfície mutável e inconstante do real assim como percebido pelos sentidos, haveria então uma outra dimensão, intemporal e universal, que serviria de morada a tais entidades autônomas, as essências, as quais seriam dotadas de um tipo especial porém *real* de existência (MARTINS, 2004, p. 455).

Ao pressupor-se que existe o **real**, mesmo na perspectiva de um tipo especial de existência, também estamos nos envolvendo na questão do surgimento do pensamento filosófico, no que tange à busca da verdade, que, por sua vez, aparece quando Platão procura demonstrar que o funcionamento da linguagem pressupõe a verdade, como salienta Martins (2004). Por conseguinte, pode ser identificada a estabilidade que não é possível, ao menos não completamente, nos sensíveis consensos sofistas.

A importância que Platão dava à verdade em relação à linguagem justifica-

-se pela negatividade dos consensos sofistas que levaram à injusta condenação de Sócrates por subversão. Sendo a linguagem de primordial importância nas assembleias e tribunais, priorizar os consensos em detrimento da verdade (aquela que possui uma essência permanente), possibilita que mesmo o inocente seja considerado culpado, uma vez que ela se torna fortuita, posto que seria determinável por consensos instáveis que dão margem a opiniões e impressões.

Acresce ainda que na disputa com os sofistas, além de estabelecer a verdade acima do consenso, Platão precisava provar a existência do discurso falso, que era desconsiderada pelos sofistas, bem como distingui-lo do discurso verdadeiro. Baseando-se nos pensamentos de Parmênides de que aquilo que não é, não pode ter qualquer tipo de existência, os sofistas argumentavam que não havia distinção entre discurso falso e verdadeiro. Já que o discurso verdadeiro diz o que é, o discurso falso diz o que não é. Segundo Parmênides, o que não é não pode ser dito, de modo que quem profere um discurso falso nada diz, pois se disser, isto é, se proferir um discurso, forçosamente estará falando a verdade. Em outras palavras, se houver discurso, há verdade. Assim, se digo que “Sócrates é culpado” ou “Sócrates é inocente”, não existe a possibilidade de falsidade de uma das sentenças. Sendo ambas consideradas como discurso, serão também admitidas como verdadeiras e sem ressalvas relativas a serem contraditórias, visto que para os sofistas uma coisa poderia significar algo e o seu contrário.

A fim de provar a existência do discurso falso, Platão precisou desconsiderar o que disse Parmênides, um de seus principais mentores, e propor que a verdade ou falsidade de um discurso depende apenas da “estrutura autônoma e única do real”, como explicita Martins (2004, p.458). A mesma autora salienta que o sentido de um enunciado deve ser compreendido como a parcela da realidade que ele por si mesmo pode descrever objetivamente. É exatamente por tratar a linguagem como capaz de identificar parcelas da realidade que a teoria platônica da linguagem pode ser chamada realista.

No *Crátilo*, esta capacidade da linguagem é declarada quando Sócrates diz que o nome é um instrumento que deve informar a respeito das coisas. Eis a sua função. Segundo Martins (2004) o nome ideal, para o qual o legislador de nomes olha, assim como o carpinteiro olha para lançadeira ideal para fabricar uma nova, é aquele que desempenha com perfeição a função de designar a coisa nomeada. Assim como o furador é feito com o propósito de perfurar e a lançadeira com o propósito de tecer, o nome também tem seu propósito e, se não estiver em conformidade com ele, a linguagem não funcionará. Enfatizamos que, sendo o nome o instrumento da ação de falar, tendo em mente que Sócrates propôs que falar é uma ação como tecer, por exemplo, ele precisa falar das

coisas no sentido de representar a parte da realidade que tem por incumbência identificar e fazê-lo corretamente.

“Em resumo, para funcionar, a linguagem deve transcender as nossas opiniões e ela mesma, respondendo, como já se disse, não a comunidade, mas à *realidade*” (MARTINS, 2004, p. 460). Ressalte-se, contudo, que a realidade a qual a linguagem deve responder é aquela das entidades extralinguísticas autônomas, ou seja, a do mundo inteligível, conservando-se distante dos consensos que Platão considerou perigosos. Com a necessidade de o nome corresponder ao real, é patente a conclusão do filósofo de que existe uma relação natural entre o nome e coisa nomeada.

Sinalizamos que toda esta alteração entre sofistas e socráticos localiza-se no território dos estudos relacionados à verdade no contexto de uma passagem, mesmo não bem demarcada, do pensamento mítico ao racional, determinando parâmetros adequados para a explicação de fenômenos, tal como explicita Martins (2004). Vimos anteriormente que a filosofia surge como alternativa à explicação mítica das coisas. A controvérsia entre sofistas e filósofos socráticos está diretamente relacionada à verdade, isto é, algo que decorre da opinião ou do consenso do homem, sendo este a medida de todas as coisas, ou existe nas coisas como uma essência permanente que nos permite dizer que há uma verdade única e fixa, desconexa da variabilidade dos assuntos humanos. Portanto, a questão primordial que rege o cisma filosófico aqui colocado é: A verdade prevalece sobre o consenso ou este se sustenta acima dela? São estes, então, os fatores que influenciaram nas diferentes perspectivas citadas sobre a justeza dos nomes.

### 1.3. O mentalismo aristotélico: a substituição da díade linguagem-real pela tríade Linguagem-alma-real

A concepção dual do real, que trouxe a proposição de Platão de um mundo inteligível, poderia levar ao pensamento de que já há nas postulações deste filósofo um embrião de um mentalismo, tendo em vista toda a abstração e virtualidade do real platônico. Todavia, este raciocínio não se sustenta uma vez que as essências colocadas são externas ao sujeito, o que retém a possibilidade de um mentalismo já nas teorias platônicas que acabaram por abordar a linguagem.

O embrião da compreensão mentalista da linguagem é oferecido pelo pensamento aristotélico. O tratado aristotélico *De Interpretatione*<sup>2</sup> permite a

---

2 *De Interpretatione* é o segundo tratado constituinte do conjunto de escritos aristotélicos

observação dos inícios de uma visão mentalista da linguagem. Observemos na citação abaixo como esta visão se configura:

De um lado, os sons da voz são símbolos das disposições da alma, de outro, as marcas escritas o são dos sons da voz. E assim como as letras não são as mesmas para todos, do mesmo modo também os sons. São idênticas em todos as disposições da alma, das quais os sons são os primeiros signos, como já são também as mesmas coisas, das quais aquelas são semelhanças (ARISTÓTELES, 2013, p. 1).

Em seu comentário sobre o trecho citado, Aquino (2013) ressalta três pontos que devem ser observados: a escritura, as vozes e o que chamou de paixões da alma, referentes às disposições da alma, como citado acima. As disposições da alma são simbolizadas pela voz, enquanto esta é simbolizada pelas marcas escritas. São entendidos como pertinentes à voz o nome, o verbo e aquilo que os segue. No texto de Aristóteles a palavra “Interpretação” refere-se a uma voz que significa algo por si, de forma que conjunções e preposições não caberiam neste conceito. São destacados então os nomes, os verbos e as orações.

“Um nome é um som de voz significante segundo convenção sem tempo, do qual nenhuma parte é significante tendo sido separada” (ARISTÓTELES, 2013, p.1). Sublinhando alguns aspectos desta definição, Aquino (2013) coloca primeiramente que, pela voz, o nome se diferencia dos demais sons que não são vozes, sendo também significativo contrapondo-se a outras vozes não significativas. Propõe também que o nome esteja ligado à convenção, não a relacionada a relativismos, mas àquela que o difere de vozes naturalmente significativas, tais como os gritos dos enfermos ou mesmo as vozes de animais brutos. Além de apresentar essas especificidades, o nome caracteriza-se, ao menos para as línguas flexionais como concorda Auroux (1998), por não possuir marcas de tempo, o que o contrapõe ao verbo. Por último, nenhuma parte dele é significativa em separado e, neste aspecto, o nome se diferencia da oração que tem partes significativas mesmo quando dividida.

O verbo “é porém o adsignificante de tempo, do qual uma parte separadamente nada significa; é porém um signo daquilo que é dito de um outro” (ARISTÓTELES, 2013, p.1). Concebe-se, a partir disso, que o verbo se distanciará e se aproximará do nome, respectivamente: o verbo unirá à sua própria significação as marcas de tempo e suas partes não terão significação se separadas. Aquino

---

lógicos *Órganon* (384 ou 383-322 a.C).

(2013) ressalta ainda que as últimas palavras de Aristóteles visam a distingui-lo não só do nome, mas do participípio, posto que este também significa com o tempo. A distinção se estabelece quando é dito que o verbo é signo de coisas predicadas de outro. O participípio poderá ser colocado tanto na parte do sujeito como na do predicado, enquanto o verbo sempre se colocará na parte deste último.

Embora abordados por Aristóteles no *De Interpretatione*, o nome e o verbo são mais princípios da interpretação do que a interpretação em si uma vez que, no tratado aqui contemplado, esta concerne à oração que é uma voz significativa da qual separadamente algumas das partes são significativas, como uma palavra, não como uma afirmação ou como uma negação, segundo expressa Aquino (2013). Assim como o nome e o verbo, a oração é uma voz significativa. Entretanto, como explicitado a pouco, algumas de suas partes são significativas quando separadas, aspecto em que difere do nome e do verbo. Note-se que o autor diz que só algumas partes significam, o que pressupõe partes não significativas, como a negação que não significa por si. Por outro lado, significam as relações de uma coisa para com a outra, segundo explica Aquino (2013).

Destacando a oração, posto que o nome e o verbo seriam princípios, é dito que ocorre interpretação quando se expõe a verdade ou falsidade de algo. Diante disso, só a oração enunciativa na qual se considerava encontrar os valores falso e verdadeiro era chamada interpretação, o que provavelmente decorre da necessidade de tomar como sentenças só aquelas que fossem verificáveis quanto ao valor de verdade, como os filósofos acreditaram por muito tempo, segundo explica Espíndola (2010).

Feitas estas colocações acerca do que está nas vozes citadas por Aristóteles, bem como quanto ao que o filósofo destaca como interpretação, voltemos a tratar da primeira citação desta seção, atendo-nos àquilo que nos permite perceber o que é nomeado mentalismo.

As disposições da alma simbolizadas pela linguagem “são o resultado do impacto do mundo sobre o homem, o modo que aquele o *afeta*” (MARTINS, 2004, p. 465). Note-se que há um deslocamento da significação primeira das palavras: ela deixa de ser exterior, diretamente relacionada ao real, para ligar-se ao ser interior, a alma, que nesta perspectiva é o seu **lôcus**. Mesmo que a significação esteja agora diretamente ligada à mente humana, não há espaço para relativismos que postulem ser o homem o metro para a significação.

Aristóteles desfaz equívocos dessa natureza ao colocar que as disposições da alma são as mesmas para todos, de modo que a linguagem represente uma ordem única e objetiva, distante da variabilidade proveniente da consideração

das subjetividades. Inclusive, o que garante que as disposições da alma sejam as mesmas é o fato de, em última instância, “reproduzirem por semelhança a estrutura do real” (MARTINS, 2004, p. 465). Desta forma, ressalta-se o raciocínio aristotélico acima de que ocorre identidade entre as disposições por serem as mesmas as coisas das quais elas são semelhanças, o que é explicado abaixo por Aquino (2013) ao comentar o fragmento em questão:

Assim como as paixões da alma são as mesmas junto a todos, assim também as coisas são as mesmas junto a todos, pois as paixões da alma, diz o filósofo, são semelhanças das coisas que existem na realidade (AQUINO, 2013).

Embora observemos em Aristóteles a configuração de um mentalismo, vemos que na causa da uniformização das disposições da alma acaba ocorrendo uma forma de tributo à realidade, de modo que se torna possível falar de aproximações entre as concepções platônica e aristotélica por serem ambas tributárias da realidade em última instância.

Além de compartilhar a aversão platônica ao relativismo sofisticado, vemos assim que Aristóteles também advoga relações estáveis e objetivas no que tange à ligação da linguagem com entidades extralinguísticas. O que configura o mentalismo de Aristóteles e o diferencia de Platão é o tipo de entidade extralinguística que se julga estar em questão quanto ao significado das expressões linguísticas. Eis o cerne da diferença entre os pensadores, segundo explica Cornford (2001, p.77 *apud* MARTINS, 2004, p. 463):

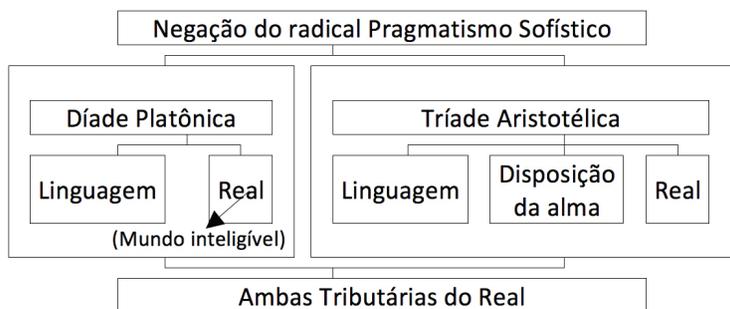
O platonismo desconfia dos sentidos e os condena. Os olhos e os ouvidos não são, para os platônicos, a janela da alma, abrindo-se para a realidade. A alma vê melhor quando essas janelas estão fechadas e mantém uma silenciosa conversação consigo mesma na cidadela do pensamento. O espírito de Aristóteles inclinava-se naturalmente para outra direção, para o estudo do fato empírico. Seu impulso era explorar o campo da experiência com insaciável curiosidade.

O mundo sensível que Platão rejeitava foi acolhido por Aristóteles que preferia o estudo do fato empírico. Para além do que nos é perceptível pelos sentidos não haveria então um mundo inteligível, como morada das essências. De certa forma, na teoria de Aristóteles as essências estariam presentes, assim como as coisas do mundo, todavia, estas e aquelas, intermediadas pelo intelecto

humano que seria dotado da capacidade de abstrair as essências do universo a partir do contato como real em si. Rejeitada a Doutrina das formas que permitiu a Platão fugir dos consensos sofisticos, Aristóteles necessitava de uma alternativa que lhe permitisse fugir igualmente de tal perspectiva radicalmente pragmática.

A sua alternativa configura-se pela compreensão de que a linguagem está primeiramente subordinada à capacidade mental ou racional humana, de forma que as expressões linguísticas têm por função primeira a representação do que vai no espírito, segundo explica Martins (2004), e é desta maneira que os sons da voz são símbolos das disposições da alma, o que configura o movimento que é o embrião do mentalismo. Vejamos esquematicamente como as teorias de Platão e Aristóteles convergem e divergem:

Esquema 1.0: Teorias Platônicas e Aristotélicas: Convergências e Divergências



No esquema acima, em primeiro plano, vê-se um ponto de convergência quanto à negação do ponto de vista dos sofistas por parte de ambos os pensadores em questão. No plano mediano, observamos primeiramente a díade platônica, com a especificação do que é o real para este filósofo, e em seguida a concepção aristotélica que substitui a díade linguagem-real pela tríade linguagem-disposições da alma-real explicada pelo fato de a linguagem representar a abstração que o intelecto faz das coisas particulares, como salienta Martins (2004).

O pensamento tríadico colocado pela autora remete-se ao esquema ternário de Aurox (1998, p.97) que diz que “como os estados da alma são no essencial representações, eles colocam em jogo uma relação à realidade externa. Temos então uma “tríade semiótica”: som, estado da alma, forma das coisas”. Discutindo o *De Interpretatione*, o autor trata dessa proposição na qual elementos linguísticos são signos de estados da alma que, por sua vez, voltam-se para a estrutura do real, representando-o. Constitui-se assim o tributo último ao

real feito por Aristóteles. Platão faz o mesmo, mas o seu real é replicado por considerar um mundo sensível e um mundo inteligível. Portanto, ambos são tributários do real, como visto no último plano do esquema 1.0.

Como vimos antes, a recusa de Aristóteles à Teoria das Formas, não faz com que considere a variabilidade sofisticada. “Aristóteles localiza no homem o espaço em que a dispersão e a variabilidade fenomênica se reduzem a uma ordem essencial” (MARTINS, 2004, p. 465). Uma linguagem objetiva deve representar primeiramente aquilo que toma forma neste espaço particular, que seria algo, de certa forma, correspondente à mente humana.

Os estudos de Aristóteles estão prioritariamente voltados à Lógica que, por seu turno, investiga a faculdade mental distintiva que faz do homem um animal racional. Desde Aristóteles a Lógica se ocupa dos princípios que regem a articulação racional do pensamento. A preocupação do filósofo com a linguagem vem do fato de considerar necessário que as línguas humanas possam ser vistas como uma base estável para a articulação racional do pensamento, e como formas objetivas de representar para que possam exercer a função de meios de comunicação confiáveis.

Uma palavra deve significar a mesma coisa, mesmo em diferentes circunstâncias de uso. Com a variabilidade como característica a linguagem não serviria ao propósito dos estudos lógicos. A fuga à variabilidade é permitida pela inclusão das disposições da alma na teoria do filósofo estagirita. Como elas são as mesmas para todos, as línguas humanas são sistemas de símbolos que representam uma linguagem universal decorrente de os homens apreenderem a realidade da mesma forma. A linguagem universal é uma representação interna do real (com suas entidades, propriedades e relações) ocorrida através do exercício da faculdade racional humana.

Todavia, nem sempre a linguagem representará a estrutura do pensamento e do real. É neste sentido que Aristóteles colocou outras duas potencialidades da linguagem: uma relativa à persuasão, na *Retórica*, e outra à beleza, na *Poética*. Além disso, vimos que o *De Interpretatione* é antes de tudo voltado para a oração relacionada a valores de verdade. Orações que não são verdadeiras, tampouco falsas, não são o interesse do tratado. Desta forma, as frases declarativas constituem-se o seu objeto de estudo, de maneira que as teorias que derivam das preocupações aristotélicas com a Lógica instituem-se pela demarcação do território “daquilo que deveria ser considerado como a dimensão prioritária ou *nuclear* do fenômeno lingüístico - o seu âmago literal e declarativo.” (MARTINS, 2004, p. 468).

Contudo, não convém aprofundarmos este assunto. O importante, tendo em vista os objetivos deste estudo, é perceber que na teoria de Aristóteles a

relação entre nomes e coisas não ocorre diretamente, posto que a linguagem não representará o real, mas a sua ação sobre o espírito do homem, isto é, as disposições da alma que reproduzem por semelhança a estrutura do real. Assim, tais disposições têm um papel mediador na relação nomes e coisas.

Vimos que mesmo considerando o homem em suas análises, Aristóteles nunca o tomou como faziam os sofistas, ou seja, considerando-o a medida de todas as coisas. Entretanto, *De Interpretatione* o coloca como favorável à convenção humana no que respeita a dizer que o nome é uma voz significativa, “segundo a instituição humana procedente do beneplácito [ou agrado] do homem” (AQUINO, 2013). Posteriormente, Aquino (2013) comenta que o nome não pertence à natureza, endossando o fato de ser instituído pelo homem, o que demonstra um direcionamento diferente das relações naturais entre nome e coisa, perceptíveis no *Crátilo*.

A cisão entre sofistas e filósofos socráticos como Aristóteles, que respectivamente corresponde ao pragmatismo e ao realismo como configurados acima, nos remete também à polêmica que dividiu os filósofos gregos em convencionalistas e naturalistas.

Enquanto os primeiros defendiam que tudo na língua era convencional, mero resultado do costume e da tradição, os naturalistas afirmavam que as palavras eram, de fato, apropriadas por natureza às coisas que elas significavam (CEZARIO, COSTA, FURTADO DA CUNHA, 2003, p. 30).

No grupo dos convencionalistas podemos identificar os sofistas, em virtude da ênfase que davam aos consensos humanos e às circunstâncias em que a linguagem era usada como determinantes para o seu sentido. Platão, por seu turno, mostra estar entre os naturalistas, tendo em vista sua defesa da relação natural entre nome e coisa, bem como da necessidade de o nome ser instrumento da ação de falar, realizada sempre segundo quer a natureza sob pena de não funcionar caso ocorra o contrário. As circunstâncias em que a linguagem é usada são indiferentes a esta abordagem. Aristóteles, por sua vez, embora se oponha aos sofistas, acredita na convenção desde que esta não suponha a aceitação dos perigosos relativismos sofísticos como vimos acima.

Repercutindo em estudos posteriores, o convencionalismo e o naturalismo nos permitem identificar um fundamento ligado à relação entre o nome e a coisa nomeada, a saber, a arbitrariedade do signo linguístico, como colocada por Saussure.

## 2. A arbitrariedade do signo linguístico segundo as reflexões saussurianas

### 2.1. A natureza do signo linguístico

Antes de começarmos a tratar das reflexões acerca da arbitrariedade do signo linguístico, cumpre primeiramente analisarmos a natureza do signo do qual ela é um princípio fundamental.

Para Saussure, a língua está longe de ser uma nomenclatura na qual encontraríamos uma lista de nomes correspondentes às coisas. Entre os vários motivos que tornam uma concepção como esta problemática estão a suposição de que existem ideias preexistentes às coisas, a falta de explicações relativas à natureza do signo, e a inferência de que o vínculo que une o nome e a coisa é algo simples. Embora devamos concordar que para Saussure a unidade linguística é uma coisa dupla, devemos considerar o assunto mais detalhadamente.

Os dois elementos em questão não são uma palavra e uma coisa, mas uma imagem acústica e um conceito. Além disso, são ambos psíquicos e estão unidos no cérebro por um vínculo de associação. Vejamos então como Saussure (2006, p. 80) explicita a existência desses dois constituintes, bem como a sua natureza psíquica:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato.

Desta forma, não há algo preexistente que deva ser nomeado em uma relação simples entre coisa e palavra. Por outro lado, existe um conceito e uma imagem acústica, ambos destituídos de materialidade, pois são psíquicos. Um dado conceito suscita no cérebro uma imagem acústica correspondente em um fenômeno inteiramente psíquico, como ressalta Saussure ao falar do circuito de fala no qual são colocadas duas pessoas A e B.

Matos, Brito e Saúde (2012) explicam que o ponto de partida do circuito estará situado no cérebro de A, por exemplo, onde estarão os conceitos associados às imagens acústicas que têm por função exprimi-los. Na situação em que um conceito suscita no cérebro uma imagem acústica correspondente, ocorrerá

um fenômeno inteiramente psíquico, ao qual se seguirá um processo fisiológico em que os órgãos da fonação receberão do cérebro o impulso correlativo da imagem. Em seguida, se dará um processo físico que consiste na propagação de ondas sonoras da boca de A até o ouvido de B. De modo inverso, o circuito se prolongará em B. Ou seja, do ouvido ao cérebro no processo fisiológico de transmissão da imagem acústica e, posteriormente, no cérebro, será associada a imagem acústica ao conceito a ela correspondente. No que respeita à primeira parte do circuito em A, última em B, o fenômeno em questão é psíquico.

Saliente-se ainda que tampouco a imagem acústica tem materialidade, uma vez que o constituinte do signo não é o som, mas a impressão que temos dele através dos nossos sentidos. O fenômeno é, portanto, sensorial. Qualquer associação da imagem acústica com a materialidade se dá apenas por oposição ao outro termo constituinte do signo, o conceito, que é muito mais abstrato.

Por conseguinte, o objeto ao qual o signo está relacionado, o referente ou coisa nomeada, não faz parte da constituição do signo. Assim, só aparentemente há dois elementos em questão, o signo e o referente, visto que, o primeiro tem constituição dupla, a saber, uma imagem acústica e um conceito que combinados formam o que é denominado **signo**. Entretanto, como geralmente esta palavra é usada para designar apenas a imagem acústica, coube a Saussure desfazer a possível ambiguidade entre esta parte e o todo, propondo novas designações que relacionassem as três noções, signo e constituintes, conservando-lhes a diferença. Daí preservou-se a palavra **signo** e surgiram os termos **significante** e **significado** para designar respectivamente a imagem acústica e o conceito. O signo, assim configurado, tem como uma de suas características fundamentais a arbitrariedade que será abordada a seguir.

## 2.2. A arbitrariedade do signo linguístico

O signo linguístico possui duas características fundamentais: a arbitrariedade e o caráter linear do significante. Em virtude do objetivo de destacar neste estudo as relações entre os nomes e as coisas nomeadas, enfatizaremos apenas o primeiro princípio.

Pouco antes dos apontamentos de Saussure no *Curso de Linguística Geral* (1916), Max Müller, filólogo sanscritista que viveu no século XIX, abordou a temática da relação entre a linguagem e o mundo com a teoria “Ding-Dong” que colocava a linguagem como nascida da harmonia entre o som e o sentido, segundo Câmara (1975) afirma. Todavia, o ponto de vista de Müller está mais direcionado à defesa da relação natural entre o nome e a coisa, tal como colo-

cou Platão na antiguidade, em virtude do processo harmônico que propõe. Seu contemporâneo William Whitney, por outro lado, defendia o arbitrário do signo, como explicita Saussure, caminho pelo qual o próprio linguista genebrino enveredou. Para ele, o que há de arbitrário no signo linguístico é a relação entre o significante e o significado. Contudo, os constituintes estendem a arbitrariedade ao todo, o signo, como é possível observar abaixo:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Sendo o vínculo que une significante e significado arbitrário, não há nenhuma relação natural entre uma sequência de sons e o conceito ao qual ela se refere. Por isso, pode-se dizer que entre a sequência de sons “cadeira” e a ideia de um assento que geralmente tem quatro pernas, pode ter diversos formatos e ser feito de diversos materiais, não há nenhum tipo de motivação ou relação. Desta maneira, não podemos confundir o signo com o símbolo, o índice e o ícone, uma vez que estes possuem de alguma forma uma relação com aquilo que designam, tal como é possível apreender em Wilson e Martelotta (2009).

As faces do signo estão unidas por convenção social. “Com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção” (SAUSSURE, 2006, p. 82). O fato de o signo linguístico ser arbitrário não implica intervenções individuais, não cabendo, portanto, ao indivíduo falante o poder de designar este ou aquele significante para um ou outro significado. O primeiro é imotivado em relação ao segundo. Podemos considerar como exemplo que comprova a arbitrariedade o modo particular com que cada língua expressa seus conceitos, como afirma Costa (2009). Diante disso, temos *window*, *finestra*, ou *janela* como significantes diferentes para o mesmo significado.

A impossibilidade de o indivíduo intervir no sistema linguístico ressalta a sua autonomia. Segundo Saussure, a língua possui regras internas que organizam seu funcionamento, o que nega a influência de motivações externas. Os signos arbitrários têm seu valor estabelecido dentro do sistema por relações de oposição com os demais signos, como nos mostra a teoria do valor linguístico. Martelotta (2009) salienta que estudos relacionados à língua anteriores a Saussure já haviam postulado a existência de um conjunto de elementos e de regras que comandavam sua combinação. A inovação saussuriana consiste

no pensamento que enfatizou a relação entre os elementos como constituinte primordial para a determinação de um termo.

Comentando a questão do valor em Saussure, Matos, Brito e Saúde (2012) salientam que duas massas amorfas estão em questão no funcionamento linguístico: as ideias e os sons. A língua não se estabelece no território da primeira, tampouco da segunda. No fato linguístico em seu conjunto, a língua se assemelha a uma série de subdivisões contíguas que são “marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das idéias confusas (*A*) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (*B*)” (SAUSSURE, 2006, p. 130). A função da língua não é criar um meio fônico material para expressão das ideias, mas ser intermediária entre o pensamento e o som, de maneira que uma união conduza a delimitações recíprocas de unidades sem que estejam implicadas a materialização do pensamento ou a espiritualização dos sons. Por conseguinte, a língua não está ligada à substância, mas à forma. Nos dois domínios amorfos citados, é plenamente arbitrária a escolha de uma dada porção acústica para uma determinada ideia.

Segundo o exposto, é uma ilusão considerar um termo como a simples união entre uma imagem acústica e um conceito, pois isto resultaria em isolar os elementos da totalidade solidária da qual fazem parte. Não se deve, portanto, estudar as partes do todo, visando a reconstituí-lo, porém partir do todo para chegar aos elementos que ele encerra. São as relações entre os elementos que vão determinar o valor que se configura como uma parte da significação, da qual esta última é dependente. No signo linguístico, a significação estará ligada à contraparte da imagem auditiva. Entretanto, ela só será determinada por observarmos que o conceito também deve ser considerado por sua associação com outros conceitos, em uma relação horizontal, diferente das relações verticais entre significante e significado.

Notemos ainda que os valores foram colocados segundo um princípio paradoxal: de um lado temos o conceito como contraparte da imagem auditiva no interior do signo e, do outro, a relação que une os dois constituintes do signo como contraparte de outros signos da língua. Segundo este princípio paradoxal, os valores são sempre constituídos de coisas dessemelhantes e semelhantes. As disparidades permitem que as palavras sejam trocadas por coisas dessemelhantes, tal como uma palavra trocada por uma ideia. As semelhanças, por seu turno, permitem que uma palavra seja comparada com algo da mesma natureza, isto é, outras palavras.

Desta forma, pensando na determinação de um valor, não se pode deixar em concurso apenas a relação estabelecida entre uma palavra e uma ideia. É

primordial que a palavra seja comparada com outras palavras, com as quais possa estabelecer oposição, travando relação com o sistema linguístico ao qual pertence. Com este procedimento duplo, ocorre respectivamente o estabelecimento da significação e do valor, o que nos traz valores que emanaram do sistema, entendendo-se assim a inexistência de conceitos dados de antemão. **A característica mais exata de um termo será ser o que os outros não são.** Neste contexto, no qual as relações são fundamentais, Saussure (2006, p. 136) ressalta a importância de o processo que produzirá sentidos e valores ser completo, considerando as relações com coisas dessemelhantes e semelhantes:

Quando afirmo simplesmente que uma palavra significa alguma coisa, quando me ateno à associação da imagem acústica com o conceito, faço uma operação que pode, em certa medida, ser exata e dar uma idéia de realidade; mas em nenhum caso exprime o fato lingüístico na sua essência e na sua amplitude.

Transcendendo a associação entre o significante e o significado, uma palavra só pode ter seu valor fixado pelo concurso com aquilo que se encontra ao seu redor, de modo que, fazendo parte do sistema, além de revestir-se de uma significação, adquire um valor. Sublinhe-se então que o valor e a significação são fenômenos diferentes.

Tendo afirmado que o valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual requer necessariamente o procedimento duplo citado acima (troca por coisas dessemelhantes e comparação de coisas semelhantes), precisamos ressaltar ainda a imaterialidade do significante como elemento que também concorre para a teoria do valor linguístico, como coloca Saussure (2006, p. 137) abaixo:

O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação. Isso surpreenderá, talvez; mas onde estaria, em verdade, a possibilidade de contrário? Já que não existe imagem vocal que responda melhor que a outra àquilo que está incumbida de transmitir, é evidente, mesmo *a priori*, que jamais um fragmento de língua poderá basear-se, em última análise, noutra coisa que não seja sua não-coincidência com o resto.

Quando Saussure, tratando do significante enquanto imagem acústica, coloca o termo *empreinte* para referir-se à impressão psíquica que temos de um som e não ao som em si, ele já retirava o significante do terreno da ma-

terialidade sonora, posto que, “todos os valores convencionais apresentam esse caráter de não se confundir com o elemento tangível que lhes serve de suporte”(SAUSSURE, 2006, p.137). A teoria do valor vem corroborar esta ideia ao retomar que o que importa não é o som, mas as diferenças fônicas que distinguem uma palavra de todas as outras, levando à significação. Não havendo imagens vocais predeterminadas como mais ou menos apropriadas para o que desejam expressar, um fragmento de língua é determinado pela sua relação de não-coincidência com os demais elementos do sistema. Exemplificando este princípio de diferenciação a partir de letras, consideremos a letra *t* que pode ser escrita de várias formas, isto é, com diferentes fontes gráficas. Todavia, o importante é o fato de ser a letra *t* e não *d*, *p* ou *l*, não coincidindo, portanto, com as demais constituintes do alfabeto.

Feitas estas colocações acerca do significado e do significante, devemos sublinhar algumas especificações sobre as relações pressupostas na teoria do valor. O significante estabelece relações com outros significantes da língua, como nas imagens acústicas das palavras “filho” e “filha”. O conceito, ou significado, por sua vez, estabelece relações com outros conceitos, como a “ideia de filho” e a “ideia de filha”. Estas relações serão de **diferença**. Considerando, por outro lado, o signo total em suas relações com outros signos totais do sistema linguístico, o que temos são relações de **oposição**. Daí o fato de a língua ser um sistema subjacente de elementos que se **opõem**.

Das informações colocadas sobre o valor linguístico percebemos então que, estando em questão o significante, o significado ou o signo total, a língua não possui ideias ou sons preexistentes ao sistema linguístico. O que apresenta são diferenças conceituais e fônicas e oposição entre signos, todas estas resultantes de relações sistemáticas. A partir da teoria do valor, é possível observar que a linguagem não tem relações com o mundo para que um valor linguístico seja determinado, posto que os valores serão estabelecidos no interior do sistema. Os signos aceitos como meios de expressão em uma sociedade, por sua vez, submetidos ao hábito coletivo ou convenção, serão dominados pelo arbitrário. O sistema possui, por conseguinte, certa autonomia, como citado anteriormente.

Segundo salienta Neves (1997), essa autonomia do sistema está apoiada na arbitrariedade que exclui a possibilidade de influência do falante e de outras motivações externas, embora não impeça a mutabilidade linguística.

Para contestar a arbitrariedade, alguém poderia dizer, por exemplo, que as exclamações são motivadas ou mesmo que as onomatopeias o são. Entretanto, as exclamações mudam de língua para a língua, o que não ocorreria se houvesse um vínculo natural entre o significante e o significado, uma vez que as mudan-

ças em uma parte implicariam em transformações na outra. As onomatopeias, por sua vez, são imitações aproximadas e já meio convencionadas de sons de animais ou ruídos. Deste modo, não é possível tratá-las como fenômenos totalmente motivados que possam invalidar o princípio da arbitrariedade. Todavia, Saussure admite que a arbitrariedade tem limitações ligadas a associações e motivações relativas: “assim, ‘vinte’ é imotivado, mas ‘dezenove’ não o é no mesmo grau, porque evoca os termos dos quais se compõe, ‘dez’ e ‘nove’.” (MARTELOTTA, 2009, p. 120).

Consideradas estas possíveis objeções, ressaltemos por último, que a arbitrariedade exerce um papel importante na caracterização do signo linguístico como mutável e imutável. Saussure afirma que o tempo, a massa falante e a arbitrariedade são fatores que concorrem para a mutabilidade e para a imutabilidade. Destacando a arbitrariedade, vemos que ela corrobora a imutabilidade por descartar a possibilidade de influência do indivíduo, de forma que este não tem poder de modificação sobre a língua. Por outro lado, o fato de o signo não estar ao alcance do falante para que ele o modifique, não impede que haja alterações na língua.

Como o signo é arbitrário, não está ao alcance do indivíduo modificá-lo ou impedir que se modifique por outros fatores diferentes da sua interferência. Não havendo relações naturais entre o significante e o significado, o deslocamento da relação destes constituintes é possível. Assim, concluímos que a arbitrariedade mantém a imutabilidade, excluindo a influência individual, ao mesmo tempo em que permite a mutabilidade, “afrouxando” o vínculo entre os constituintes do signo por não haver relação natural entre eles. Estão associados em virtude da convenção.

A defesa saussuriana da arbitrariedade do signo linguístico traz suas reflexões para o convencionalismo, defendido pelos sofistas, já que em nenhum momento o linguista advoga haver uma relação natural entre o signo e o que é por ele designado. Em razão disso, não há concordância de Saussure com o pensamento platônico de a palavra corresponder ao real, nem mesmo se falarmos do real relacionado ao mundo das ideias.

Poderíamos dizer que há uma convergência entre os pensamentos de Platão e Saussure pelo fato de não falarem de uma relação simples entre um signo e um objeto, tendo em vista que o primeiro acredita que a palavra está relacionada naturalmente com a essência do objeto e, o segundo, por seu turno, defende a constituição dupla do signo, sendo o referente algo exterior. Entretanto, esta hipótese deve ser descartada, pois o raciocínio de Platão ainda relaciona a língua a fatores externos ao sistema linguístico, enquanto o de Saussure determina

que os elementos adquirem valor no sistema que deve ser considerado em sua imanência. Os dois estudiosos acabam divergindo radicalmente quanto à relação entre a linguagem e o mundo. O argumento do filósofo é logo desconsiderado por indicar que existem ideias preexistentes às palavras, o que é negado por Saussure como foi dito acima.

Vale salientar, todavia, que embora Saussure fosse um adepto da convenção, seu ponto de vista não era idêntico ao dos sofistas. Hermógenes, que inicialmente defendeu a convenção no *Crátilo*, acreditava que o homem poderia interferir na língua nomeando as coisas segundo elas lhe parecessem, o que se baseava no argumento sofisticado de que o homem é a medida de todas as coisas, como dizia Protágoras. Infere-se disso que o homem individualmente tem poder sobre a língua, o que é uma ideia totalmente repudiada por Saussure desde o estabelecimento da dicotomia língua e fala quando, ao escolher a língua como objeto de estudo da linguística e caracterizá-la como social em detrimento da fala que é individual, o linguista exclui o que é particular dos estudos linguísticos.

A comprovação desta concepção está, por exemplo, na dicotomia mutabilidade e imutabilidade na qual percebemos que a língua é inalterável no que diz respeito ao poder do falante de modificá-la, não sendo, porém, intangível já que a massa falante e o tempo são “agentes duplos” por serem fatores de mutabilidade e imutabilidade assim como a própria arbitrariedade. Deste modo, a língua pode ser transformada sem que ninguém a transforme, segundo expressam os organizadores do *Curso de Linguística Geral* em nota. Portanto, a influência do falante na língua é um ponto de divergência entre o pensamento sofisticado e saussuriano.

No que diz respeito ao mentalismo aristotélico, podemos dizer que os pensamentos aristotélicos e saussurianos convergem quanto ao descrédito em verdades estabelecidas pelo homem considerado como medida para as coisas, como acreditavam os sofistas. Nesta mesma ambiência de pensamentos convergentes, é possível colocar ainda a concepção ternária da relação linguagem e mundo, embora os elementos envolvidos em cada tríade sejam diversos.

Sabemos que Aristóteles substituiu em sua teoria a díade platônica linguagem-mundo pela tríade linguagem-disposições da alma-real. Saussure, por seu turno, ao explicar que a língua não é uma simples nomenclatura, esclarece, como vimos no subtópico anterior, que só aparentemente há dois elementos em questão, signo e referente, pois a constituição do signo é dupla, significante e significado. Logo, torna-se possível falar em uma tríade saussuriana.

Note-se ainda que a tríade aristotélica possui um elemento intermediário

entre a linguagem e o mundo, as disposições da alma. Embora não exista em Saussure uma configuração triádica com elementos equivalentes aos aristotélicos, ou mesmo um elemento explicitamente intermediário, tendo em vista a constituição dupla do signo, não se pode reduzir a teoria saussuriana a uma simples díade com características de nomenclatura, pois isto seria desconsiderar a real configuração do signo na teoria do fundador da linguística, enquanto aquele que sistematizou os estudos feitos sobre a linguagem, além de nortear amplamente os pensadores vindouros.

Prosseguindo na comparação dos estudos em questão, observamos uma divergência na consideração de que há fatores mentais preexistentes à língua. Como vimos, Aristóteles acreditava que a voz era um símbolo das disposições da alma, que por sua vez são apreensões mentais que reproduzem o real por semelhança, de forma que a linguagem seria a representação de uma representação que lhe é preexistente, já que se supõe o simbolizado como algo anterior ao símbolo que lhe expressa.

Tal como é perceptível na teoria do valor, “não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 2006, p. 130). Logo, segundo o linguista genebrino, não seria cabível a teoria que coloca a língua como símbolo de algo, pois para isto precisaria ser-lhe posterior, o que implicaria a preexistência do que é expresso na língua. Saussure pretere esta ideia, colocando a língua em um território intermediário entre o pensamento e som, fazendo subdivisões contíguas marcadas simultaneamente nos planos amorfos do pensamento e do som, não havendo, por isso, uma representação do pensamento pela língua. Desta forma, a “voz” não poderia ser um símbolo das disposições da alma.

Concluimos, ao relacionar os estudos de Saussure sobre arbitrariedade aos três pontos de vista gregos em questão, que o linguista acaba divergindo, no essencial, de todos eles.

## **Considerações finais**

Com a apresentação das perspectivas citadas, podemos afirmar que o vínculo que expõe a relação entre a linguagem e o mundo não é simples. As ideias de Saussure acerca da arbitrariedade certamente desfazem qualquer engano a este respeito, determinando que a língua difere radicalmente de uma nomenclatura. As análises do linguista estão distantes de fatores externos, em virtude da autonomia do sistema linguístico, baseada, segundo Neves (1997), no caráter arbitrário do signo. Entretanto, não postulamos com isso que as demais

perspectivas sejam simples nomenclaturas, posto que nenhuma delas admite o reducionismo de dizer que a língua é um conjunto de nomes correspondentes as coisas.

As reflexões platônicas, no sentido de fugir de tal reducionismo, embora mantenham as relações biunívocas entre nomes e coisas, não tratam de uma correspondência entre a linguagem e o real relativo ao mundo sensível. Lembremo-nos que o carpinteiro, para fazer uma nova lançadeira, tem em mente uma lançadeira essencial que habita o mundo inteligível.

Aristóteles, por seu turno, além de nos dar a interessante teoria que mostra uma perspectiva triádica na relação linguagem e mundo, recusando a díade constituída por um real duplicado, expressa um tipo bem específico de defesa da convenção ao desconsiderar qualquer relativismo sofisticado que, por seu turno, também propõe reflexões interessantes ao incluir o sujeito na determinação dos sentidos.

Certamente, este estudo não abrange o diálogo *Crátilo* ou o pensamento aristotélico nas suas inteirezas, além de não esgotar as postulações de Saussure sobre a arbitrariedade. Outros pontos, como as discussões funcionalistas sobre a iconicidade, princípio funcionalista contrário à arbitrariedade, ou o desenvolvimento do raciocínio de Crátilo no diálogo platônico, constituem interessantes assuntos para abordagens posteriores. Contudo, diante do objetivo de apresentar os principais olhares que trataram da relação entre o nome e a coisa nomeada até o início do século passado, bastam os apontamentos feitos até aqui.

## Referências

- AQUINO, São Tomás. *Condensado do comentário de São Tomás de Aquino ao De Interpretatione*. Disponível em: [http://documentacatholicaomnia.eu/03d/12251274,\\_Thomas\\_Aquinas,\\_Aristotelis\\_Libri\\_in\\_Libros\\_Perihermeneias,\\_PT.pdf](http://documentacatholicaomnia.eu/03d/12251274,_Thomas_Aquinas,_Aristotelis_Libri_in_Libros_Perihermeneias,_PT.pdf). Acesso em: 13 de fev. de 2013.
- ARISTÓTELES. *De Interpretatione*. Disponível em: [http://www.ifcs.ufrj.br/~fsantor/ousia/traducao\\_deinterpretatione.htm](http://www.ifcs.ufrj.br/~fsantor/ousia/traducao_deinterpretatione.htm). Acesso em: 12 de fev. de 2013.
- AUROUX, Sylvain. *Filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- CÂMARA Jr., J. M. *História da lingüística*. Trad. De Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.
- CEZARIO, M. M; COSTA, M. A. & FURTADO DA CUNHA, M. A. Pressu-

- postos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 29 – 55.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 113-126.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. Pragmática da língua portuguesa. In: ALDRIGUE, Ana C. de Souza; LEITE, Jan Edson Rodrigues (orgs.). *Linguagens: usos e reflexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, Vol. 6, p.27-31.
- FREGE, Gottlob. Sobre sentido e a referência. In: \_\_\_\_\_. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix/USP, 1978, p. 59-86.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: \_\_\_\_\_. *Manual de lingüística*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 43-70.
- MARTINS, Helena. Três caminhos da Filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, Vol. 3, p. 439-473.
- MATOS, Denilson Pereira de; BRITO, Amanda de Souza. A visão Saussuriana da linguagem: a partir das análises de Mattoso Câmara (1975). *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, v. 37/38, 2010, p. 163-174.
- MATOS, Denilson Pereira de; BRITO, Amanda de Souza, VANDERLEI, Delma de Melo. Interfaces entre o pensamento filosófico e linguístico: algumas reflexões teóricas sobre o objeto de estudo da linguística. *Acta Scientiarum: language and culture*. Maringá, 2012, p. 199-206. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/15642/pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2014.
- MATOS, Denilson Pereira de; BRITO, Amanda de Souza, SAÚDE, Conceição de M. Costa. A teoria saussuriana e sociolinguística: reflexões sobre a Libras. In: SIMÕES, Darcília (Org.). *Linguagens, códigos e tecnologias: estudos e aplicações*. 1ªed. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 1, 2012, p. 1031-1042.
- MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MIGUENS, Sofia. *Filosofia da linguagem: uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática Funcional e cognitivismo. In: \_\_\_\_\_. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 99-112.
- PLATÃO. *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A República*. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa:

*Fundação Calouste Gulbenkian*, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 71-85.

Recebido em 20 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

AS RELAÇÕES RETÓRICAS E A NEGOCIAÇÃO  
DE FACES EM DEBATE ELEITORAL<sup>1</sup>

THE RHETORICAL RELATIONS AND NEGOTIATION  
OF FACES IN ELECTORAL DEBATE

Gustavo Ximenes Cunha  
Universidade Federal de Alfnas  
ximenescunha@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho parte da hipótese de que as relações que se estabelecem entre as informações do texto exercem papel importante na negociação de imagens recíprocas. Para verificar a pertinência dessa hipótese, aproximei a Teoria da Estrutura Retórica (RST) e a teoria de faces de Goffman. Essa aproximação possibilitou o estudo de um exemplar do gênero debate eleitoral. Confirmando a hipótese, a análise revelou que as relações retóricas (evidência, preparação, sequência, elaboração, etc) constituem recursos fundamentais com que os adversários políticos fazem a negociação de faces. PALAVRAS-CHAVE: relações retóricas; negociação de faces; debate eleitoral.

ABSTRACT:

This paper consider that the relationships between the information of the text have important role in the negotiation of reciprocal images. To verify the relevance of this hypothesis, I combined the Rhetorical Structure of Theory (RST) and the theory of faces of Goffman. This approach has enabled the study of a debate. Confirming the hypothesis, the analysis revealed that the rhetorical relations (evidence, background, sequence, elaboration, etc) are important resources with which political opponents make the negotiation of faces.

KEYWORDS:rhetorical relations; negotiation of faces; debate.

---

1 Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de pós-doutorado realizada pelo autor na Universidade Federal de Minas Gerais, no período de março de 2014 a fevereiro de 2015, com a supervisão da Professora Doutora Maria Beatriz Nascimento Decat.

## Introdução

Subjaz à pesquisa apresentada neste artigo a hipótese de que as relações que se estabelecem entre as informações do texto exercem papel importante na negociação de imagens recíprocas. A fim de verificar o alcance e a pertinência dessa hipótese, a pesquisa tem por objetivo evidenciar que essas relações exercem papel essencial na forma como os candidatos a cargos políticos se apresentam ao eleitor em debates eleitorais, construindo uma determinada imagem (face) e atacando a imagem (face) do adversário.

O interesse pelo estudo da maneira como os interlocutores constroem imagens de si no debate eleitoral se explica pelo fato de ser esse um gênero do discurso que pode ser comparado a um combate (SULLET-NYLANDER; ROITMAN, 2009). Isso porque, enquanto participante de um debate, cada candidato sabe, de antemão, que seu adversário vai se esforçar por seguir uma linha de conduta que lhe permita se apresentar ao eleitor como o candidato mais preparado para o cargo que pleiteiam. Por isso, ao longo do debate, cada candidato vai realizar ações verbais que permitam construir e preservar uma imagem favorável de si e que, ao mesmo tempo, desestabilizem o adversário, agredindo ou destruindo sua imagem, na tentativa de mostrar (provar) para o eleitor quem é o candidato mais preparado para o cargo em disputa.

Essa luta verbal característica do gênero debate justifica a necessidade de se estudarem os mecanismos linguísticos e textuais empregados por seus participantes nesse trabalho (agressivo) de construção e destruição de imagens. Neste trabalho, embora saiba que o gênero escolhido é rico para o estudo de todos esses mecanismos, estou interessado em investigar como apenas um dos planos da organização do discurso auxilia os participantes do debate a construir imagens recíprocas. Aqui investigo o papel que desempenham nesse aspecto relevante dos debates as relações de discurso ou retóricas, conforme a *Rhetorical Structure Theory* (RST), quadro teórico em que me baseio e que será exposto mais adiante.

A decisão de estudar o papel somente das relações retóricas se deve ao fato de que o plano da organização retórica do discurso, entendido aqui como aquele em que se estabelecem as relações retóricas, não costuma ser considerado nos estudos sobre negociação de imagens. Pelo menos, nesses estudos, as relações retóricas não recebem a mesma atenção que recebem, por exemplo, os tempos e modos verbais ou os atos de fala (BROWN; LEVINSON, 1987; KERBRAT-ORECCHIONI, 2008). E, embora os estudos sobre gestão de faces desenvolvidos à luz do Modelo de Análise Modular do Discurso sempre

considerem as relações de discurso (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001, CUNHA, 2013, 2014a), o papel das relações nessa gestão ainda não foi objeto de um estudo sistemático nesse quadro teórico.

Da mesma forma, no âmbito dos estudos que tratam da articulação textual no Funcionalismo (HALLIDAY; HASAN, 1976, NEVES, 2006, HALLIDAY, 2014), na Linguística do Texto (KOCH, 2004, 2006) e na Análise do Discurso (DUCROT *et al*, 1980, ROULET *et al*, 1985, GUIMARÃES, 2007), desconheço trabalhos que estudem, de forma sistemática, o papel das relações textuais ou discursivas na negociação de faces. No domínio mais específico da RST, embora haja trabalhos que se interessem pelo discurso<sup>2</sup>, nenhum deles parece explorar a função das relações retóricas na negociação de imagens.

Mas, apesar da pouca atenção que o plano da organização retórica tem recebido nos estudos sobre negociação de imagens, parto da hipótese já mencionada de que ele exerce papel de primeira importância nessa negociação em todo e qualquer gênero, mas especialmente no debate eleitoral. Afinal, estabelecendo relações retóricas (evidência, propósito, contraste, justificação, etc.), um candidato realiza diferentes manobras, buscando assumir uma linha de conduta que o auxilie a construir para si a imagem que considera a mais adequada e a atacar a imagem construída pelo adversário, mostrando-se ao eleitor como o melhor candidato.

Para verificar a pertinência dessa hipótese, o próximo item apresenta a fundamentação teórica deste estudo. Nesse item, defino, inicialmente, a noção de face, tal como proposta por Goffman, para esclarecer o conceito de (auto) imagem com que trabalho. Em seguida, apresento a RST, que é a teoria por mim adotada para estudar as relações que se estabelecem entre informações do texto. Feita a exposição da fundamentação teórica, apresento, na sequência, informações de natureza metodológica sobre os critérios de seleção do *corpus*, que é o debate promovido pela *TV Globo*, em 2012, entre os então candidatos à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad (PT) e José Serra (PSDB), bem como sobre as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Por fim, o último item apresenta e discute os resultados das análises desenvolvidas.

## 1 As relações de faces e as relações retóricas

Neste item, exponho o arcabouço teórico com que analisei um exemplar do gênero debate eleitoral. Num primeiro momento, defino a noção de (auto)

---

2 Para um panorama e uma síntese desses trabalhos, cf. Taboada e Mann (2006).

imagem adotada no trabalho. Seguindo uma perspectiva interacionista nos estudos da linguagem, este trabalho se vale da noção de face, como definida por Goffman. Na sequência, apresento a RST, teoria que se centra no estudo da forma como as proposições relacionais (relações retóricas) organizam o texto, articulando suas informações. Por fim, faço uma breve discussão a respeito da aproximação que esta pesquisa propõe entre a microssociologia de Goffman e a RST.

### 1.1 A noção de *face* e a negociação de faces no debate eleitoral

Na proposta de Goffman (2011, p. 13-14), a face diz respeito ao “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha [de conduta] que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular”. Especificando melhor o conceito, o autor define a face como uma imagem que o sujeito constrói de si na interação: “A fachada [face] é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (2011, p. 14). A construção dessa imagem se dá à revelia do sujeito, ou seja, sempre que interagimos, seguimos uma linha de conduta ou um determinado “padrão de atos verbais e não verbais” e, conseqüentemente, projetamos de nós mesmos uma determinada imagem ou face, ainda que disso não estejamos conscientes.

A relação do sujeito com a face que assume em dada situação é de natureza emocional. Por isso, grande parte das ações que realizamos numa interação tem como finalidade a preservação de nossa face. Sentimos que a face, embora seja um construto ou um efeito da interação, se identifica com o nosso eu, o que faz com que uma agressão a ela desencadeie diferentes sentimentos: revolta, despeito, antipatia, etc.

Mas, apesar de nossos sentimentos se ligarem à face, Goffman (2011, p. 15) nota que a linha que seguimos numa interação particular possui uma natureza institucional: “A linha mantida pôr e para a pessoa durante o contato com outros tende a ser de um tipo institucionalizado legítimo”. Em outros termos, não agimos de qualquer maneira em qualquer situação, porque, dependendo do papel social que desempenhamos na interação (professor, operário, candidato a um cargo público, médico, etc), há expectativas tácita e socialmente acordadas sobre como devemos agir ou, nos termos de Goffman, sobre qual linha devemos seguir.

No que se refere ao gênero debate eleitoral, a situação de confronto entre adversários própria do debate torna a relação de faces extremamente delicada, mais do que em outros gêneros políticos, como a propaganda eleitoral, por

ser essa relação no debate menos submetida ao controle e aos cuidados de um marqueteiro. Por isso, o debate eleitoral é um gênero especialmente interessante para o estudo das relações de face. Nesse gênero, cada participante é bastante consciente da construção de sua autoimagem e atento à imagem que o outro (o adversário) constrói para si, bem como aos efeitos que as imagens construídas podem alcançar junto ao espectador (eleitor).

No debate, são duas as razões que levam os adversários políticos a ter consciência das relações de face, percebendo de forma mais acentuada que as ações que realizam projetam imagens de si. Em primeiro lugar, o debate eleitoral materializa uma situação de interação complexa. Diferentemente do que ocorre num bate papo entre amigos, por exemplo, o debate combina diferentes níveis de interações. Num primeiro nível interacional, ocorre a interação entre os candidatos. Num segundo nível, ocorre a interação entre os candidatos (e a emissora de televisão ou a estação de rádio) e os espectadores. A primeira interação – entre os candidatos – se justifica apenas em função da segunda – entre os candidatos e os espectadores. Afinal, a razão de ser ou a finalidade do confronto entre os adversários políticos é permitir aos espectadores (eleitores) que conheçam e comparem suas propostas, para decidir em qual deles votar (BURGER, 2002, 2013).

Assim, o diálogo que os candidatos estabelecem com o espectador torna-os conscientes de que, para persuadi-lo, precisam assumir uma linha de conduta durante o debate, linha de conduta cujo efeito seja a emergência da face considerada a mais apropriada para obter a confiança do eleitor. Ou seja, ao longo do debate, os candidatos sabem (estão conscientes de) que devem realizar ações verbais e não verbais que convençam o espectador de que eles são políticos honestos, virtuosos e confiáveis, gestores comprometidos, eficientes e preparados, líderes capazes de conduzir a população, mesmo em momentos de grave crise social e econômica, cidadãos sérios e interessados no bem da coletividade (CHARAUDEAU, 2013). Essas são algumas das faces consideradas adequadas para os participantes de um debate eleitoral ou algumas das faces que o gênero debate oferece para a escolha dos participantes.

Em segundo lugar, a outra razão que leva os candidatos a ter consciência das relações de face é o fato de que, num debate, eles atuam como representantes de unidades sociais mais amplas. Goffman (2011, p. 21) nota que o grau de perceptividade para as relações de face é mais alto nas situações em que os participantes representam unidades mais amplas, como linhagens ou nações, “pois o jogador, aqui, está apostando com uma fachada [face] à qual os sentimentos de muitas pessoas estão ligados”. É exatamente o que ocorre nos

debates eleitorais. Neles os candidatos são representantes de partidos políticos e dos segmentos da sociedade que compartilham dos valores e dos pressupostos ideológicos desses partidos.

O fato de um candidato representar unidades sociais mais amplas torna-o mais sensível às relações de face. Afinal, um ataque à sua face compromete não só sua imagem individual de figura pública, mas também a imagem daqueles que nele depositaram confiança e apoio. Da mesma forma, a manutenção de uma face adequada, ao longo do debate, auxilia o candidato não só a se apresentar como o mais preparado, mas ainda a apresentar o partido que representa como o mais apto a assumir os quadros e setores de um governo.

Embora não tenha estudado debates, as considerações de Goffman (2011, p. 31) sobre o que denomina “intercâmbios agressivos” são bastante pertinentes para a compreensão do que se passa nesse gênero.

O propósito do jogo é (...) marcar o maior número de pontos sobre nossos adversários e ganhar o máximo possível para nós mesmos. Uma platéia para o embate é quase uma necessidade. O método geral consiste na pessoa apresentar fatos favoráveis sobre si mesma e fatos desfavoráveis sobre os outros.

E esclarece o autor (2011, p. 31-32) que, nesse tipo de intercâmbio, mostrar-se como um adversário que consegue preservar e salvar a própria face com habilidade, apesar dos ataques do oponente, é mais importante do que as próprias informações veiculadas.

Em intercâmbios agressivos, o vencedor (...) demonstra que, enquanto participante da interação, ele cuida de si melhor do que seus adversários. Muitas vezes, provas dessa capacidade são mais importantes do que todas as outras informações que a pessoa comunica durante o intercâmbio.

Não é difícil pensar no debate eleitoral como exemplo prototípico do intercâmbio agressivo de que fala Goffman. No debate, os participantes assumem uma linha de conduta em que sistematicamente apresentam fatos favoráveis sobre si e desfavoráveis sobre o outro diante de uma plateia que, não raro, se deixa persuadir mais pelas habilidades que os adversários demonstram em lutar por meio da linguagem do que pelas propostas expressas nos planos de governo. Nesse gênero, cada participante se esforça por constranger o oponente, reve-

lando ao espectador “o homem que se acha por trás da máscara” (GOFFMAN, 2009, p. 194). Ou seja, esforça-se por mostrar que as supostas qualidades que o outro demonstra ou declara a seu respeito são falsas e que, por isso, há um descompasso entre o homem e o personagem que ali se encena. O debate se assemelha, portanto, a um jogo em que ganha mais pontos aquele que melhor consegue revelar para o espectador que o que o adversário diz não corresponde ao que ele, de fato, pensa e que a imagem de si que o adversário apresenta não corresponde ao que ele, de fato, é.

No que se refere ao trabalho de face (*face-work*), Goffman (2011) defende que, assim como as faces disponíveis para um sujeito assumir num dado encontro são predispostas pela natureza convencional desse encontro (“ela [a face] é apenas um empréstimo da sociedade” (GOFFMAN, 2011, p. 18)), os modos adequados para o sujeito preservar a face escolhida ou atacar a face escolhida pelo outro também são regulados socialmente. Revelador dessa posição é este trecho de Goffman (2011, p. 20-21):

Mesmo que a pessoa que empregue ações para salvar sua fachada não conheça todas as consequências delas, elas frequentemente se tornam práticas habituais e padronizadas; elas são como jogadas tradicionais num jogo, ou passos tradicionais numa dança. Cada pessoa, subcultura e sociedade parecem ter seu próprio repertório característico de práticas para salvar a fachada. Em parte, é a esse repertório que as pessoas se referem quando perguntam como uma pessoa ou cultura “realmente” são. (...) É como se a fachada [face], por sua própria natureza, só pudesse ser salva através de um certo número de formas, e como se cada agrupamento social precisasse fazer suas escolhas dentro dessa única matriz de possibilidades.

Esse trecho é particularmente significativo por evidenciar que, para Goffman, as atitudes tomadas para salvar a face não são decorrentes de decisões puramente individuais, mas são práticas habituais e padronizadas e, por isso mesmo, compõem um repertório para escolha ou uma matriz de possibilidades convencionais, matriz característica de uma pessoa, uma subcultura ou uma sociedade. Nesse sentido, o trabalho de face ou os procedimentos envolvidos na criação, manutenção e defesa das faces possuem uma dimensão fortemente social e histórica.

Tendo em vista a natureza convencional dos mecanismos empregados na negociação de faces, a luta verbal que caracteriza o gênero debate motiva o estudo dos procedimentos linguísticos e textuais tipicamente empregados

por seus participantes nesse trabalho agressivo de construção e destruição de imagens. Neste estudo, investigo como apenas o plano da organização retórica do discurso auxilia os participantes de um debate a fazerem a negociação de imagens recíprocas, porque o objetivo aqui é investigar de forma sistemática o papel que as relações retóricas possam exercer nessa negociação. Por isso, após definir a noção de face, bem como sua importância no gênero debate eleitoral, passo à apresentação da RST.

## 1.2 Teoria da Estrutura Retórica

A Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST) constitui uma abordagem funcionalista que descreve a organização dos textos, a partir da observação de como seus constituintes se articulam. Nessa abordagem, a coerência de um texto resulta da função que cada um dos seus constituintes desempenha em relação a outro constituinte. Assim, a RST é uma teoria descritiva, cujo objetivo consiste em caracterizar as relações retóricas (proposições relacionais) que emergem da combinação dos constituintes textuais, a fim de descrever como os textos naturais se organizam (MANN; THOMPSON, 1986, 1988, ANTONIO, 2004, MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988, DECAT, 2010).

Para essa abordagem, o fenômeno das relações retóricas é combinacional. Isso porque uma relação retórica surge somente por meio da combinação de duas proposições independentes ou das informações de duas porções maiores de texto (MANN; THOMPSON, 1986). Vejamos um exemplo retirado do *corpus* desta pesquisa.

(01) A cidade [de São Paulo] está longe de ser uma cidade sem problema,  
(02) tem muita dificuldade, muita questão para resolver<sup>3</sup>.

O que faz com que essa porção de texto resulte coerente é o fato de ser possível inferir que a sentença (2) funciona como uma evidência para o que foi dito na sentença (1). Parafraseando o texto, percebe-se que o locutor aponta as dificuldades e as questões a ser resolvidas na cidade (sentença 2) como uma evidência para a afirmação de que São Paulo está longe de ser uma cidade sem problemas (sentença 1). Fundamental para a compreensão do texto, essa inferência não surge só da leitura de (1) ou só da leitura de (2). Ela emerge exatamente da combinação das duas sentenças.

---

3 Esse segmento foi proferido pelo candidato José Serra no primeiro bloco do debate.

As sentenças de um texto e os grupos em que se organizam podem se combinar por meio de dois tipos de relações:

1) Relações núcleo-satélite, em que um constituinte textual (o satélite) é subsidiário de outro (o núcleo). Nesse tipo de relações, representa-se a relação por meio de um arco que sai do satélite em direção ao núcleo, o qual é identificado com uma linha vertical.



FIGURA 1 – Esquema das relações núcleo-satélite

2) Relações multinucleares, em que um constituinte textual não é subsidiário do outro, cada um dos quais funcionando como núcleo distinto. Nesse tipo de relações, cada linha representa um núcleo distinto.



FIGURA 2 – Esquema das relações multinucleares

Conforme Mann e Thompson (1988), uma relação retórica é definida com base em quatro tipos de informações:

- Restrições sobre o núcleo.
- Restrições sobre o satélite.
- Restrições sobre a combinação de núcleo e satélite.
- O efeito.

Com base nessas informações, a relação de evidência, por meio da qual, como vimos, as unidades do exemplo anterior se articulam, pode ser definida desta forma:

- Restrições sobre o núcleo: o interlocutor pode não acreditar na informação expressa no núcleo em um grau considerado satisfatório pelo locutor.
- Restrições sobre o satélite: o interlocutor poderá considerar merecedora de credibilidade a informação expressa no satélite.
- Restrições sobre a combinação de núcleo e satélite: a compreensão do satélite pelo interlocutor aumenta sua crença no núcleo.
- O efeito: a crença ou confiança do interlocutor na informação expressa no núcleo aumenta.

A lista das relações retóricas identificadas pela RST não compõe um rol fechado de relações. Mann e Thompson (1986) apontam, inclusive, a necessidade de estudos que não só verifiquem a existência de relações ainda não identificadas, como também definam melhor as relações já identificadas. Após os trabalhos iniciais de Mann e Thompson, esses e outros autores, a partir do estudo de textos naturais, propuseram a ampliação/ou a reformulação da lista de relações que consta nesses primeiros trabalhos (MANN; THOMPSON, 1988, CARLSON; MARCU, 2001, TABOADA; MANN, 2006). Nesta pesquisa, utilizei a lista de relações retóricas disponível no site da RST (MANN; TABOADA, 2015), a qual se compõe de 32 relações.

As relações retóricas se dividem em dois grupos. De um lado, estão aquelas que dizem respeito ao conteúdo, porque o locutor as estabelece com o fim de fazer o interlocutor reconhecer a relação. Algumas dessas relações são: elaboração, circunstância, solução, condição, avaliação. De outro lado, estão as relações que dizem respeito à apresentação da relação. Essas relações permitem ao locutor levar o interlocutor a agir de acordo com as informações expressas no constituinte mais central (o núcleo), a concordar com essas informações ou a acreditar nelas. Algumas dessas relações são: motivação, antítese, fundo, evidência, justificação (MANN; THOMPSON, 1986, 1988, TABOADA; MANN, 2006).

Para essa teoria, as relações retóricas se estabelecem em todos os níveis da estrutura textual, tanto no nível dos constituintes mínimos (assentenças), como no nível dos constituintes formados por porções maiores do texto. Por esse motivo, postula-se que “os textos são formados por grupos organizados de orações que se relacionam hierarquicamente entre si” (ANTONIO, 2004, p. 39). A hierarquia entre os constituintes de um texto se verifica à medida que são definidas as relações (núcleo-satélite ou multinucleares) que se estabelecem entre as porções de um texto.

### 1.3 Aproximando a abordagem de Goffman e a RST

A literatura sobre gestão ou trabalho de face tem mostrado que diferentes planos do discurso são sensíveis à negociação de imagens, como os atos de fala (BROWN; LEVINSON, 1983, KERBRAT-ORECCHIONI, 2008), a organização tópica (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), a estrutura composicional (SOARES; GOMES, 2007, BURGER, 2013, CUNHA; RUFINO, 2013, CUNHA, 2010, 2014) e o sistema de distribuição de turnos (SANDRÉ, 2009). Por isso, ainda que, como mencionado na introdução deste trabalho, o plano da organização retórica receba pouca atenção nesse campo de estudos, torna-se válido investigar a hipótese de que também a maneira como estabelecemos as relações retóricas decorre, em grande medida, do modo como negociamos as autoimagens no desenvolvimento da interação. Afinal, no caso específico do gênero debate eleitoral, as relações retóricas permitem a um candidato realizar diferentes manobras, construindo para si a imagem que considera a mais adequada e atacando a imagem construída pelo adversário, mostrando-se ao eleitor como o melhor candidato.

A investigação de uma tal hipótese necessita da aproximação de teorias como as que foram apresentadas neste item: uma teoria sobre negociação de faces ou sobre autorrepresentação (Goffman) e uma teoria sobre articulação textual ou sobre relações retóricas (RST). Mas o fato de essas abordagens pertencerem a horizontes disciplinares bem distintos (Sociologia e Linguística) levanta a questão da pertinência dessa aproximação. Neste item, apresento três argumentos em favor dessa aproximação<sup>4</sup>.

Como exposto, Goffman (2011) observa que os mecanismos linguísticos e não linguísticos empregados na negociação de faces compõem um repertório para escolha dos interlocutores ou uma matriz de possibilidades convencionais, por serem práticas habituais e padronizadas. Por ser fortemente vinculada aos procedimentos linguístico-discursivos, essa hipótese de Goffman ganha em ser investigada à luz de abordagens que, numa perspectiva linguística, estudem de forma aprofundada um determinado plano da organização do discurso. Nesse sentido, a RST fornece um suporte bastante confiável para a realização de um estudo que, assim como este, procure analisar de forma mais sistemática e rigorosa o papel das relações retóricas no trabalho de face.

---

4 Considero que a aproximação entre a abordagem de Goffman e a RST é uma proposta tão pertinente quanto complexa. Por isso, a discussão desenvolvida neste item é apenas inicial e merece ser mais desenvolvida em estudos futuros.

Quanto à RST, ela é uma abordagem que estuda a língua em uso, ou seja, procura descrever o modo como os usuários da língua constroem textos naturais, tendo em vista os efeitos de sentido que o produtor do texto (locutor ou autor) deseja provocar no outro (ouvinte ou leitor) (aumentar ou diminuir crenças, levar o outro a executar ações, tornar o outro preparado para aceitar um ponto de vista, etc). Nesse sentido, a RST busca descrever um aspecto do funcionamento do discurso (a emergência das proposições relacionais) de um ponto de vista do uso da língua, da situação de comunicação e não do ponto de vista do sistema da língua. Assim, tanto a RST, ao estudar a linguagem, quanto a abordagem de Goffman, ao estudar a sociedade, compartilham uma perspectiva interacional, não tendo por objetivo chegar a um sistema abstrato de regras que, desvinculado de processos históricos, explique o funcionamento da Língua e da Sociedade.

Além desses dois argumentos para a aproximação das abordagens apresentadas neste item, vale notar que a RST possui uma perspectiva basicamente descritiva. Assim, torna-se pertinente aproximá-la de uma abordagem que explique o papel central que os mecanismos linguístico-discursivos exercem no desenvolvimento da interação. A RST pode, então, se beneficiar de uma aproximação com abordagem de Goffman, com a qual é possível explicar, numa perspectiva interacional, a emergência das proposições relacionais ou por que o usuário da língua, em dada situação de comunicação, opta por fazer emergir determinadas relações retóricas e não outras. Essas rápidas observações mostram que a aproximação entre a abordagem de Goffman e a RST é possível e desejável, na medida em que ambas as propostas podem ser complementares em vários aspectos.

Apresentados os pressupostos teóricos deste trabalho, o item seguinte trata do *corpus* de análise, explicitando os critérios que nortearam a escolhido debate analisado, bem como as etapas seguidas no desenvolvimento do estudo.

## **2 Definição do *corpus* de análise e percurso metodológico**

### **2.1 Definição do *corpus* de análise**

O *corpus* desta pesquisa se constitui do debate realizado pela *TV Globo*, no dia 26 de outubro de 2012, entre os então candidatos à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad (PT) e José Serra (PSDB). O debate foi transcrito

e publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 27 de outubro de 2012. A análise recai sobre essa transcrição<sup>5</sup>.

No que se refere à macroestrutura do debate analisado, ele é composto por três blocos e pelas considerações finais de cada candidato. Cada bloco possui a mesma estrutura, porque cada um se subdivide em quatro seções. Em cada seção, um candidato faz uma pergunta ao adversário. Na sequência, este responde à pergunta. A resposta é seguida por uma réplica. A réplica é finalmente seguida de uma tréplica. Assim, cada bloco do debate é formado igualmente por dezesseis turnos. Ao todo, o debate possui cinquenta turnos: os 48 primeiros formam os três blocos, e os dois últimos são as considerações finais de cada candidato. Como o tempo de fala dos candidatos é cronometrado, os turnos não são extensos. O menor é formado por seis unidades, enquanto o maior é formado por 36 unidades<sup>6</sup>.

Dois critérios básicos nortearam a escolha desse debate. O primeiro deles foi a necessidade de o *corpus* da pesquisa ser um debate ocorrido em eleição na qual eu não estivesse pessoalmente implicado enquanto eleitor. O debate ocorreu em uma eleição para o cargo de prefeito da cidade de São Paulo, cidade em que não resido. Embora a total imparcialidade na pesquisa científica seja uma ilusão, considerei essa decisão importante para tentar neutralizar um pouco a influência de minhas convicções político-ideológicas na interpretação das falas de cada candidato. Esse critério explica, assim, por que optei por não estudar debates de candidatos ao governo de Minas Gerais, estado em que resido, ou à presidência da República.

O segundo critério adotado foi a seleção de debate que pudesse ser considerado representativo desse gênero. Por isso, seria necessário selecionar um debate promovido por um veículo de comunicação influente, que alcançasse um número bastante expressivo de eleitores. Com base nesse critério, decidi analisar o debate promovido pelo maior veículo de comunicação do país, a *TV Globo*, entre os candidatos à prefeitura da cidade mais populosa do Brasil, São Paulo. Uma evidência da representatividade do debate escolhido é a própria

---

5 O texto completo do debate pode ser acessado em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1176189-leia-a-transcricao-do-debate-da-tv-globo-entre-candidatos-a-prefeito-de-sp.shtml>>. Acesso em: 02/03/2014.

6 Vale informar que, no início de cada bloco, há intervenções do jornalista, César Tralli, o qual, no início do primeiro bloco, explica como será a dinâmica do debate (ou as “regras do jogo”) e, no início dos outros blocos, faz a mediação entre os candidatos, dando orientações mais pontuais e indicando o tema de perguntas. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, os turnos produzidos pelo jornalista não foram considerados na análise.

transcrição e publicação desse debate pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no dia seguinte à sua ocorrência.

## 2.2 Percurso metodológico

A análise do debate se desenvolveu ao longo de duas etapas principais. A primeira etapa foi basicamente descritiva. Nessa etapa, todos os cinquenta turnos produzidos pelos candidatos foram analisados do ponto de vista da Teoria da Estrutura Retórica. Após a segmentação do *corpus* em unidades mínimas<sup>7</sup>, as estruturas retóricas foram elaboradas manualmente e, em seguida, desenhadas no programa RSTtool<sup>8</sup>. Feitas as estruturas retóricas, as relações retóricas foram objeto de quantificação em três momentos distintos. Num primeiro, foram quantificadas as relações que emergem em todo o *corpus*. Em seguida, foram quantificadas as relações que emergem na fala de cada candidato em todo o debate. Por fim, foi realizado o estudo de cada bloco do debate, momento em que foram quantificadas as relações que emergem na fala de cada candidato em cada um dos três blocos e nas considerações finais. Essa etapa de quantificação foi relevante para o estabelecimento de comparações na forma como cada candidato se vale das relações retóricas.

Essa primeira etapa basicamente descritiva constituiu o ponto de partida para a segunda etapa da pesquisa, a qual possui um cunho explicativo. Nessa etapa, a maneira como os candidatos estabelecem as relações retóricas foi interpretada à luz da teoria de faces de Goffman, apresentada no item anterior. A partir dos resultados da primeira etapa, essa segunda etapa também se desenvolveu em três momentos. Num primeiro, verifiquei o papel que as relações retóricas mais frequentes no debate completo exercem para a negociação de imagens, independentemente dos candidatos. Num segundo momento, verifiquei como as relações retóricas mais frequentes na fala de cada candidato o auxiliam, no debate completo, a construir e preservar sua face, bem como a atacar a face do adversário. Por fim, estudei como cada candidato utiliza as relações retóricas na negociação de imagens em cada bloco e nas considerações finais do debate.

---

7 Este trabalho não adotou uma unidade mínima rígida, como a sentença ou o ato de fala. Embora a maior parte das unidades em que o debate foi segmentado corresponda à oração, tal como definida pela gramática tradicional, há unidades que não correspondem a ela. Isso porque, no debate, existem segmentos que não constituem uma oração, mas que exercem papel de primeira importância na gestão das faces envolvidas, como, por exemplo, cumprimentos (*Boa noite telespectador*) e expressões modalizadoras (*com o perdão da palavra*).

8 O RSTtool pode ser acessado em Mann e Taboada (2015).

Neste artigo, por motivo de espaço, foi necessário proceder a um recorte desse percurso de análise, recorte que, no entanto, possibilitasse a compreensão do percurso necessário para o alcance do propósito principal da pesquisa: evidenciar o papel das relações retóricas na negociação de faces. Por isso, o próximo item, que expõe os resultados da análise, apresenta e discute resultados alcançados apenas na segunda etapa da pesquisa, a qual, como dito, possui uma natureza explicativa. Assim, o item trata, primeiro, do comportamento de cada candidato em todo o debate, mostrando, em linhas gerais, como cada um utiliza as relações retóricas para fazer a negociação de faces. Em seguida, propõe uma análise mais detida de apenas dois turnos: um elaborado por Haddad e outro elaborado por Serra, a fim de expor, em detalhes, de que forma os candidatos fazem um uso estratégico das relações retóricas.

### **3 Análise da negociação de faces no debate eleitoral: o papel das relações retóricas**

Como exposto ao final do item anterior, a apresentação e a discussão dos resultados serão feitas em dois momentos. Inicialmente, abordo como os candidatos se valem das relações retóricas para fazer a negociação de faces, explorando as grandes tendências evidenciadas na fala de cada candidato no debate completo. Essa etapa é importante, porque por meio dela é possível verificar as funções das relações mais frequentes no debate, bem como extrair o “perfil retórico” de cada candidato, isto é, a imagem que cada candidato constrói para si, com base no uso das relações retóricas.

Em seguida, procedo a uma análise detalhada de dois turnos, um elaborado por Haddad e o outro elaborado por Serra. Essa análise é fundamental para compreender a dinamicidade inerente ao fenômeno da construção de faces. Ainda que, globalmente, a análise de um debate permita atribuir a um candidato a imagem de gestor público sério e competente, de homem público ignorante das coisas do Estado ou de cidadão sensível aos problemas da população, o estudo pormenorizado de um turno permite verificar as manobras que esse candidato realiza (ou as relações retóricas que faz emergir) para construir ou reforçar predominantemente uma ou outra dessas imagens, defendê-la dos ataques do oponente, deixar de perdê-la em momento mais tenso, associá-la ou contrastá-la a outras imagens, justificá-la ou atribuir determinada imagem ao adversário.

### 3.1 Estudo da negociação de faces no debate completo

Nesta parte do trabalho, o objetivo é ressaltar os aspectos que mais caracterizam cada candidato, no que se refere ao uso das relações retóricas na negociação de faces, extraindo seu “perfil retórico”. Por ordem alfabética, inicio a análise pelo candidato Haddad. Durante todo o debate, Haddad se apresentou de maneira mais agressiva do que seu adversário, já que a todo momento adotou a estratégia de criticar o passado político de Serra (ex-prefeito de São Paulo), as declarações dadas por ele no debate, bem como seu programa de governo. A postura mais combativa de Haddad é tão evidente que leva Serra, ao final do segundo bloco, a fazer da face do oponente o tópico de sua fala<sup>9</sup>:

(1) Fernando, preliminarmente eu permito dizer que você está muito nervoso, (2) muito agressivo, (3) eu acho que isso não ajuda a qualidade do nosso debate, com toda a franqueza.

Assumindo uma postura mais combativa, Haddad, como candidato da oposição, quer ressaltar os problemas da cidade supostamente criados ou agravados pela gestão do adversário ou de integrantes da coligação a que o adversário pertence, como Kassab, que, em 2012, era o prefeito de São Paulo. Assim procedendo, Haddad procura construir para si a face de candidato indignado, que se incomoda e se irrita com os problemas vivenciados pela população, mas que, claro, sabe como resolver esses problemas. A intenção de Haddad de se apresentar dessa forma ao eleitor fica evidenciada em sua resposta à observação de Serra acima apresentada sobre seu comportamento agressivo:

(1) Serra, na verdade o que você nota de nervosismo é indignação.

A postura mais hostil de Haddad ou sua tentativa de construir para si a imagem de candidato indignado se reflete na emergência das relações retóricas. Na tabela 1, exponho o quantitativo das relações que emergiram em sua fala no debate completo.

---

<sup>9</sup> A numeração presente neste e nos demais trechos analisados corresponde à segmentação do *corpus* em unidades mínimas.

TABELA 1

Total de relações retóricas no debate (Haddad)

Relações	N	%	Relações	N	%
Elaboração	57	17,27	Condição	8	2,42
Justificação	32	9,69	Circunstância	7	2,12
Conjunção	26	7,87	Lista	7	2,12
Evidência	25	7,57	Sequência	6	1,81
Reformulação	25	7,57	Método	5	1,51
Contraste	22	6,66	Avaliação	5	1,51
Antítese	21	6,36	Disjunção	4	1,21
Preparação	19	5,75	Resumo	2	0,60
Propósito	14	4,24	Concessão	2	0,60
Solução	12	3,63	Junção	1	0,30
Causa	12	3,63	Cond. inversa	0	0
Resultado	9	2,72	Motivação	0	0
Fundo	9	2,72	<b>Total</b>	<b>330</b>	<b>100</b>

Em sua fala, as relações de antítese e de contraste são muito mais frequentes do que na fala de Serra. Como exposto na tabela 1, Haddad estabelece 21 relações de antítese (6,36%) e 22 relações de contraste (6,66%), ao passo que Serra estabelece 14 antíteses (4,50%) e 12 contrastes (3,85%) (cf. tabela 2). Na fala de Haddad, o emprego dessas relações tem o claro objetivo de desestabilizar o adversário, desconstruindo sua imagem de gestor eficiente, como mostra este exemplo.



FIGURA 3 – estrutura retórica

A relação de justificação também foi mais explorada por Haddad (32/9,69%) do que por Serra (23/7,39%). Na fala de Haddad, essa relação parece exercer basicamente três funções. O candidato estabelece relações de justificação para rebater críticas do adversário. Neste exemplo, Haddad tenta

reparar sua face de um ataque sofrido, negando a crítica do adversário, em (7-8), e mostrando que essa crítica é falsa, equivocada ou caluniosa, em (9-15).

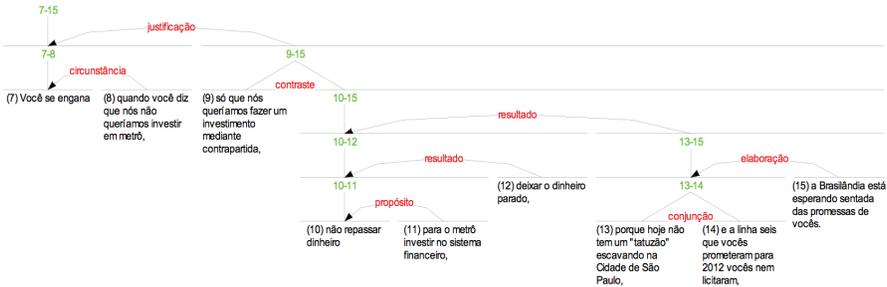


FIGURA 4 – estrutura retórica

O candidato também estabelece relações de justificação para sustentar críticas contrárias ao adversário. Neste exemplo, a finalidade de Haddad é atacar a face do adversário, fragilizando-o aos olhos do espectador.

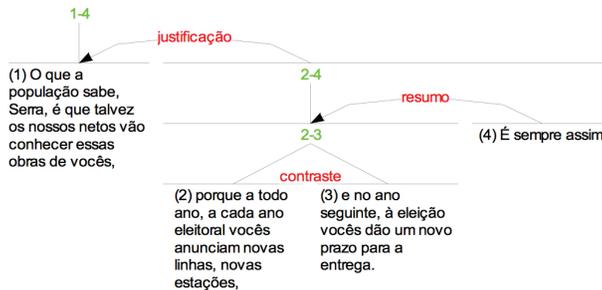


FIGURA 5 – estrutura retórica

Por fim, Haddad estabelece relações de justificação para provar que seu programa de governo é o melhor, justificando as propostas ali contidas. Neste trecho, Haddad procura se apresentar ao eleitor como um candidato sério e responsável, já que se preocupou em elaborar um programa de governo consistente.

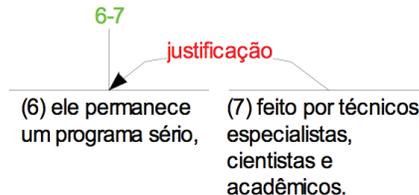


FIGURA 6 – estrutura retórica

Se algumas relações, como as de antítese, contraste e justificação, foram mais empregadas por Haddad do que por Serra, outras foram menos empregadas por Haddad. É o caso da relação de método, que emergiu cinco vezes em sua fala (5/1,51%) e dez vezes na fala de Serra (10/3,21%). Essa diferença, embora não seja numericamente expressiva, pode se dever à busca de Haddad por não se comprometer excessivamente com o modo como pretende realizar ações futuras. Já Serra, por ter sido prefeito de São Paulo, pode se sentir mais à vontade para dizer como realizar determinadas ações.

De qualquer forma, ambos os candidatos são bastante cautelosos no estabelecimento da relação de método. Com efeito, políticos experientes sabem que nem todas as ações pretendidas por eles e desejadas pelos eleitores podem ser concretizadas, tendo em vista as inúmeras restrições a que um gestor público está submetido em seu mandato, ainda que seja um profissional comprometido com seu trabalho e com aqueles que o elegeram. Daí talvez a cautela dos candidatos no debate, a qual, no plano retórico, se traduz na escassez de relações de método. Nesse sentido, essa escassez pode ser entendida como uma estratégia de proteção de face, já que o candidato, ao evitar dizer em excesso como pretende realizar ações, caso seja eleito, evita que, futuramente, seja visto como um político mentiroso, que só promete<sup>10</sup>.

O estabelecimento moderado de relações de método não significa, porém, que promessas não sejam feitas pelos candidatos. Ao contrário, ao longo de todo o debate, os candidatos informam constantemente o que pretendem fazer. O que ocorre é que eles evitam dizer como pretendem realizar as ações ou qual o método vão seguir para realizar as ações que prometem realizar.

Neste momento, inicio a análise global da forma como o candidato Serra se valeu das relações retóricas para fazer a negociação de faces em todo o debate. Ao longo de todo o debate, Serra adotou uma linha de conduta mais defensiva do que seu adversário. Esse comportamento pode ser entendido como uma reação natural à maior agressividade de Haddad, mas pode ser compreendido também como uma estratégia previamente calculada. Afinal, manter-se calmo diante de um oponente que acusa e esbraveja pode ter como efeito a construção, junto ao eleitorado, de uma imagem de candidato mais sereno, racional, senhor de si e, portanto, mais preparado para lidar com as tensões do cargo de prefeito

---

10 Atualmente, a promessa é um ato de fala tão mal visto no discurso político, pelas implicações negativas que pode trazer para a face do locutor, que no debate estudado o verbo *prometer* não é usado nenhuma vez na primeira pessoa no singular (*Eu prometo*) e é usado apenas por Haddad para acusar Serra de não ter feito o que prometeu no passado (*e a linha seis que vocês prometeram para 2012 vocês nem licitaram*).

de uma cidade como São Paulo. Mas, independentemente do motivo que tenha levado Serra a se comportar dessa forma, deve-se considerar que, em 2012, Serra era o candidato da situação à prefeitura de São Paulo, enquanto Haddad era o candidato da oposição. E um comportamento mais ameno, durante os debates, é característico dos candidatos da situação (FIGUEIREDO *et al*, 1997, CHARAUDEAU, 2013).

O comportamento mais defensivo de Serra se reflete na forma como ele estabelece as relações retóricas, ou melhor, as relações retóricas contribuem para a construção de uma imagem de candidato mais defensivo e, por isso, mais ponderado em alguns momentos. Mas as relações contribuem também para a construção de uma imagem de candidato mais inseguro e frágil em outros momentos. Esta tabela apresenta o quantitativo das relações que emergiram em sua fala.

TABELA 2  
Total de relações retóricas no debate (Serra)

Relações	N	%	Relações	N	%
Elaboração	57	18,32	Fundo	10	3,21
Preparação	29	9,32	Resumo	10	3,21
Conjunção	23	7,39	Solução	9	2,89
Justificação	23	7,39	Lista	8	2,57
Circunstância	19	6,10	Resultado	6	1,92
Reformulação	16	5,14	Junção	3	0,96
Evidência	16	5,14	Condição	2	0,64
Antítese	14	4,50	Causa	1	0,32
Avaliação	14	4,50	Concessão	1	0,32
Propósito	13	4,18	Cond. inversa	1	0,32
Sequência	13	4,18	Motivação	1	0,32
Contraste	12	3,85	Disjunção	0	0
Método	10	3,21	<b>Total</b>	<b>311</b>	<b>100</b>

De modo geral, Serra parece querer fugir de confrontos diretos com o adversário. Como reflexo desse comportamento, predominam em sua fala as relações de elaboração (57/18,32%), preparação (29/9,32%), justificação (23/7,39%) e conjunção (23/7,39%). Com as relações de elaboração, ele oferece detalhes de seu programa de governo, como neste exemplo.

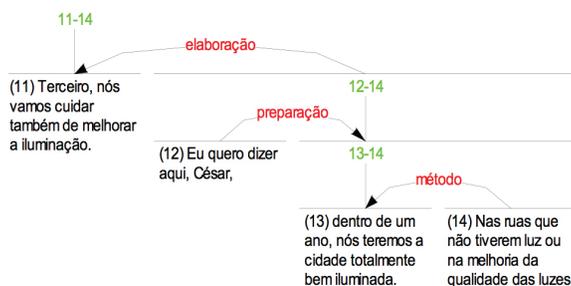


FIGURA 7 – estrutura retórica

Com as relações de preparação, Serra indica no satélite o tópico que será abordado no núcleo, a fim preparar o ouvinte para o que dirá a seguir, na busca por se fazer mais bem compreendido.

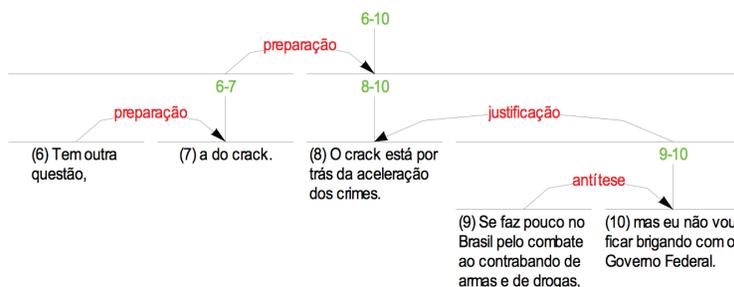


FIGURA 8 – estrutura retórica

As relações de justificação o auxiliam a sustentar afirmações sobre sua gestão passada ou sobre a gestão que pretende realizar.

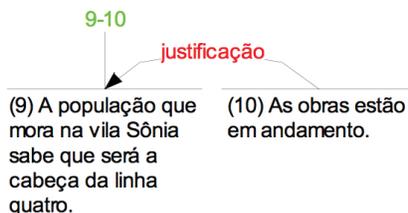


FIGURA 9 – estrutura retórica

Já as relações de conjunção permitem ao candidato criar blocos de informações com as várias ações que pretende realizar, caso seja eleito.

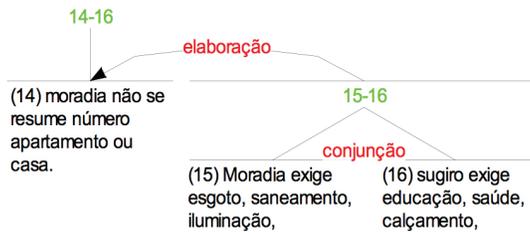


FIGURA 10 – estrutura retórica

Como disse, o emprego sistemático dessas relações pode ter como efeito a construção da imagem de candidato sereno, porque não ataca em demasia, e racional, porque se dedica à apresentação de propostas. Mas o estabelecimento constante dessas mesmas relações pode ter também como efeito (indesejado) a construção da imagem de candidato inseguro, que, nos termos de Goffman (2011), cuida mal de si, por não saber se defender ou por se defender mal dos ataques do oponente. O comentário metadiscursivo que Serra dedica à face e ao comportamento de seu adversário, comentário mencionado anteriormente e reproduzido a seguir, ilustra bem como a linha de conduta assumida por Serra, no debate, pode suscitar esses dois efeitos.

(1) Fernando, preliminarmente eu permito dizer que você está muito nervoso, (2) muito agressivo, (3) eu acho que isso não ajuda a qualidade do nosso debate, com toda a franqueza.

Por um lado, esse comentário pode ser entendido como um pedido para que o adversário mantenha o nível do debate, o qual estaria perdendo a “qualidade” por estar fortemente centrado não na exposição de ideias, mas no ataque recíproco dos adversários. Se assim entendido, a imagem que se constrói é a do candidato sensato e racional. Por outro lado, esse mesmo comentário pode ser entendido como um pedido para que o adversário “bata menos”. Nessa interpretação, a imagem que se constrói perante o espectador é a de candidato inseguro, que não sabe se defender e que, não sendo capaz de golpear o adversário à altura, pede a este que “pegue mais leve”. Ambas as interpretações são plausíveis, e a escolha de uma ou de outra vai depender, em grande medida, do posicionamento político do ouvinte.

A linha de conduta globalmente seguida por Serra explica também o fato de as relações de sequência e avaliação serem mais exploradas por ele (sequência = 13/4, 18%; avaliação = 14/4, 50%) do que por Haddad (sequência = 6/1, 81%;

avaliação = 5/1,51%). Na fala de Serra, a relação de sequência o ajuda a narrar ações realizadas no passado, e a de avaliação o auxilia a julgar positivamente essas ações. O uso que Serra faz dessas duas relações está representado neste trecho.

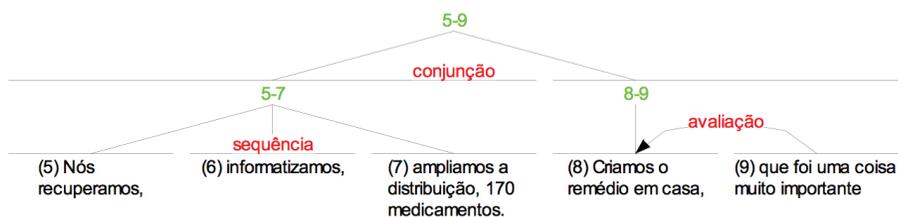


FIGURA 11 – estrutura retórica

Com essas relações, Serra procura construir, assim, a imagem de candidato competente, que está mais preocupado em mostrar o que fez do que em confrontar-se diretamente com o adversário.

Após abordar de forma global o modo como cada candidato explora as relações retóricas para se apresentar diante do eleitor, identificando o “perfil retórico” de ambos, passo a tratar desse uso estratégico das relações retóricas em dois turnos: um produzido por Haddad e outro produzido por Serra. Essa análise detalhada de dois turnos é importante, porque permite mostrar, em detalhes, as manobras que cada candidato realizou em determinado ponto da interação para fazer a negociação de faces. Desse modo, a análise desses turnos permitirá evidenciar que a negociação de faces, no debate eleitoral, é um fenômeno bastante dinâmico.

### 3.2 Estudo da negociação de faces em turnos específicos do debate

Os dois turnos que serão analisados neste momento são bastante representativos da forma como os candidatos estabelecem as relações retóricas para fazer a negociação de faces. O turno de Haddad que será analisado foi extraído do terceiro bloco do debate. Nos dois primeiros blocos, o candidato adotou um comportamento mais agressivo. A análise da organização retórica de um turno de Haddad mostrará que ele, no terceiro bloco, embora passe a atacar menos o adversário, continua se valendo de uma linha de conduta mais agressiva. Já o turno de Serra que será estudado foi extraído do segundo bloco do debate. No primeiro bloco, o candidato se comportou de modo mais defensivo. A análise de um turno de Serra mostrará que ele, no segundo bloco, modifica sua linha

de conduta, passando a atacar mais o adversário. O interesse das análises deste item está, assim, em revelar a dinamicidade da negociação de imagens, a qual está profundamente ligada às linhas de conduta que os candidatos seguem ou deixam de seguir e, conseqüentemente, às relações retóricas que eles estabelecem ou deixam de estabelecer ao longo de interação. A apresentação das análises começará pelo candidato Haddad, seguindo a ordem alfabética.

### 3.2.1 Análise de turno elaborado por Fernando Haddad

No terceiro bloco do debate, Haddad toma menos a iniciativa do ataque, mas não deixa de atacar o adversário, quando a oportunidade surge, e utiliza com habilidade informações da fala de Serra para fragilizá-lo e enaltecer-se. Exemplificando a linha de conduta assumida por Haddad no terceiro bloco, proponho a análise deste turno.

(1) Olha, há oito anos nós estamos aguardando providências que estão sendo anunciadas agora (2) mas que não foram tomadas. (3) São medidas simples que o Serra está anunciando, (4) mas tiveram oito anos para fazer (5) e não fizeram. (6) Na área da saúde. Os três hospitais, a população está aguardando. (7) Há inclusive uma ameaça do Governo do Estado privatizar 25% dos leitos públicos dos hospitais estaduais na cidade de São Paulo. (8) O que geraria o caos. (9) Nós vamos construir os três hospitais, (10) impedir a privatização dos leitos estaduais, (11) e trazer a rede hora certa para a Cidade de São Paulo. (12) Exame, consulta e cirurgia no mesmo lugar, (13) para acabar com as filas da saúde.

No nível macrotextual, Haddad apresenta, na porção formada pelas unidades (1-8), problemas que a cidade de São Paulo enfrenta na área da saúde e que, segundo o candidato, se devem à incompetência do adversário e de colegas de coligação. A solução para esses problemas é dada por Haddad na porção formada pelas unidades (9-13). Na relação de solução que estrutura as informações do turno em nível macrotextual, Haddad apresenta, no núcleo, sua gestão futura, se eleito, como a solução para os problemas deixados pelo oponente. No debate, a relação de solução constitui um recurso bastante eficaz e útil para realizar a negociação das faces envolvidas, porque possibilita que o candidato, ao mesmo tempo, ataque a face do adversário, com os problemas expressos no satélite, e valorize sua face, com a solução expressa no núcleo.

No nível microtextual, Haddad inicia a porção formada por (1-8) criticando as promessas que Serra havia acabado de fazer no turno anterior. Serra havia

dito: (2) *Nós vamos ampliar o programa [Mãe Paulistana], (...) (5) vamos ampliar no atendimento a criança que nasce. (...) (10) nós vamos dar uma bolsa, uma bolsa creche de 200 reais (11) até que abra uma vaga para o bebê, (12) isso é fundamental, (13) fortalecer também as creches.* No turno seguinte, Haddad busca desacreditar o adversário, informando que ele já teve oito anos para realizar essas ações, mas não as realizou.

Na porção formada pelas unidades (1-5), Haddad utiliza três relações de antítese e uma de reformulação para enfraquecer as promessas de Serra. Em (1-2), é dito que a população aguarda há oito anos as providências anunciadas por Serra, as quais, porém, nunca foram tomadas. Para reforçar a ideia de que Serra não é um gestor eficiente, que não toma as providências necessárias para o bem da população, Haddad reformula as informações expressas em (1-2) na porção formada por (3-5), dizendo: (3) *São medidas simples que o Serra está anunciando, (4) mas tiveram oito anos para fazer (5) e não fizeram.* Com as relações de antítese e de reformulação, Haddad procura, ao mesmo tempo, desacreditar o adversário e fazer o eleitor suspeitar de que, se Serra for eleito novamente, não cumprirá as promessas feitas. Na unidade (6), o candidato traz uma evidência para o que disse até o momento: *Na área da saúde. Os três hospitais, a população está aguardando.* Pelo modo como as relações retóricas emergem em sua fala, Haddad tenta fazer o eleitor crer que haveria um descompasso entre o Serra enquanto gestor público e o Serra que se apresenta ali no debate.

Elaborando a porção formada por (1-6), Haddad procura, nas unidades (7-8), atemorizar o eleitor com a ideia de que Serra, além de não cumprir as promessas feitas, pode privatizar 25% dos leitos de hospitais públicos: (7) *Há inclusive uma ameaça do Governo do Estado privatizar 25% dos leitos públicos dos hospitais estaduais na cidade de São Paulo. (8) O que geraria o caos.* Com essas duas unidades, Haddad lembra que a gestão de Serra se pauta por uma política de privatizações e defende que o resultado dessa política é o caos. Em apenas duas unidades, Haddad faz alusão a conhecimentos que o eleitor possa ter sobre o modo de Serra e de seu partido fazerem política, procura construir para o adversário uma imagem bastante negativa, associando-o à ideia de caos, e coloca nas mãos dos eleitores a responsabilidade pelo futuro caos na saúde. Afinal, o caos apenas ocorrerá, se os eleitores votarem em Serra.

Nesse ponto de sua fala, Haddad precisa mostrar que há uma solução (ou salvação) para o problema que Serra representa<sup>11</sup>. Como mencionado, a solução,

---

11 Observa Charaudeau (2013) que o político não pode ser fatalista em seu discurso, já que ele precisa se apresentar como a própria salvação para os problemas que menciona e superdi-

expressa nas unidades (9-13), é a própria eleição de Haddad. Para mostrar que constitui uma solução, o candidato traz nessas unidades uma lista com três medidas que precisa tomar, caso seja eleito: (9) *Nós vamos construir os três hospitais*, (10) *impedir a privatização dos leitos estaduais*, (11) *e trazer a rede hora certa para a Cidade de São Paulo*. (12) *Exame, consulta e cirurgia no mesmo lugar*, (13) *para acabar com as filas da saúde*.

Nesse turno, verifica-se que Haddad utilizou uma estratégia bastante engenhosa, embora não seja nova no discurso político, que é a de apresentar o adversário como o representante de um mal a ser combatido e se colocar como uma espécie de salvador capaz de impedir que o caos se instale na sociedade. E vale notar que a efetivação dessa estratégia de construção de imagens se baseou principalmente na forma como Haddad articulou as informações por meio das relações retóricas. Represento essa interpretação por meio desta estrutura.



FIGURA 12 – estrutura retórica

### 3.2.2 Análise de turno elaborado por José Serra

No segundo bloco do debate, Serra, muito provavelmente em função do comportamento agressivo do adversário no primeiro bloco, assume uma postura um pouco mais combativa. Isso se reflete na escolha dos temas de suas perguntas ao oponente, como corrupção, na menção à suposta incompetência de ex-prefeitos de São Paulo pertencentes ao partido de Haddad, PT, bem como no estabelecimento das relações retóricas. Para ilustrar o comportamento mais agressivo de Serra nesse segundo bloco, analiso este turno.

(1) Olha, a questão de São Paulo precisa ser posta nos devidos termos. (2) É uma cidade rica, uma cidade vibrante que está cheia de problemas, (3) e a minha qualificação é precisamente a de resolver problemas. (4) Resolver os problemas. (5) Enfrentá-los. (6) E nós fizemos isso. (7) Não foi feito nada no

mensiona.

passado em matéria de urbanização de favelas. (8) Nós avançamos consideravelmente. (9) Não foi feito praticamente nada em matéria de creches, (10) nós avançamos significativamente. (11) A gestão do PT fez quinze mil vagas, (12) nós fizemos 150.

A primeira unidade constitui uma preparação para todo o restante do turno. Com essa unidade, Serra não só informa que a cidade de São Paulo precisa de intervenções, antecipando o tópico do turno, como também cria a expectativa de que ele sabe que intervenções devem ser tomadas. Desse ponto de vista, essa relação de preparação já o auxilia, logo no começo da fala, a construir para si uma imagem favorável, qual seja, a de candidato preocupado em apontar e solucionar os problemas de São Paulo, pondo a questão *nos devidos termos*.

Feito esse anúncio, o candidato procura confirmar a expectativa criada de que ele sabe intervir para solucionar os problemas da cidade. Para isso, ele informa, em (2), que a cidade *está cheia de problemas*. Mas, talvez em função do tempo curto de que dispõe, não menciona quais problemas seriam esses. Em relação à unidade (2), a porção formada pelas unidades (3-5) traz a solução para os problemas aludidos anteriormente. Tanto na fala de Serra quanto na de Haddad, as relações de solução costumam trazer, no núcleo, o próprio candidato como a solução para os problemas mencionados no satélite. É o que ocorre nesse turno de Serra. Com a relação de solução ligando a unidade (2) e a porção (3-5), Serra se apresenta ao eleitor como o candidato que pode resolver e enfrentar os problemas. É evidente aqui a busca de Serra por construir para si a imagem de candidato preparado, já que sabe resolver os problemas ((3) e a minha qualificação é precisamente a de resolver problemas), e destemido, já que não tem medo de enfrentá-los ((4) Resolver os problemas. (5) Enfrentá-los).

Se nesse turno Serra apenas informasse que é capaz de resolver e enfrentar problemas, o eleitor poderia duvidar da fala do candidato ou se perguntar em que fatos ele se baseia para fazer essa afirmação sobre si mesmo. Questionamentos desse tipo são perigosos para o participante de um debate eleitoral, uma vez que nesse gênero espera-se que os adversários tragam provas de suas supostas qualidades. Consciente do “jogo” de que participa, Serra precisa trazer evidências para a afirmação, feita em (2-5), de que sabe solucionar os problemas de São Paulo. Essas evidências são fornecidas no restante da fala, formado pelas unidades (6-12).

Nessa porção textual, Serra, além de apresentar ações realizadas por ele em gestão anterior para resolver problemas da cidade, ataca a gestão de colegas de partido de Haddad, informando que estes não tiveram a mesma capacidade

para solucionar problemas. Na unidade (6), Serra afirma que já vem realizando medidas para solucionar os problemas da cidade: *E nós fizemos isso*. Em relação à (6), a porção (7-12) vai justificar essa afirmação. Em (7-8), ele informa que em sua gestão foram tomadas medidas para urbanizar favelas, o que não foi feito no passado: (7) *Não foi feito nada no passado em matéria de urbanização de favelas*. (8) *Nós avançamos consideravelmente*. Em (9-12), ele informa que em sua gestão foram feitas muito mais creches do que na gestão do PT: (9) *Não foi feito praticamente nada em matéria de creches*, (10) *nós avançamos significativamente*. (11) *A gestão do PT fez quinze mil vagas*, (12) *nós fizemos 150*.

Portanto, com essa porção (6-12), Serra evidencia um duplo propósito. Apresentando ações realizadas em sua gestão, o candidato procura construir para si a imagem de gestor eficiente. Contrastando suas ações e as ações de políticos do PT, ele busca atacar a face do adversário, insinuando que, se os colegas de partido de Haddad se mostraram incapacitados, este também assim se mostrará, se for eleito. Com esta estrutura, represento a análise do turno produzido por Serra.

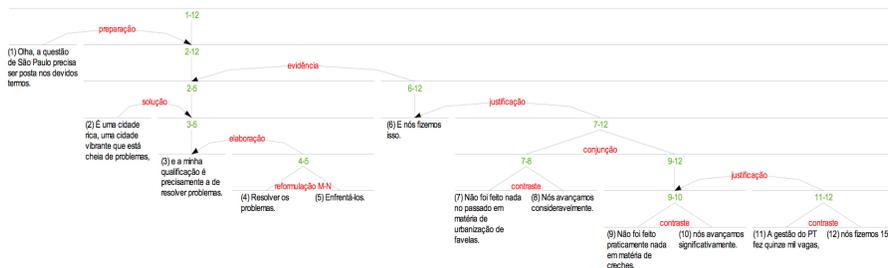


FIGURA 13 – estrutura retórica

Nesse segundo bloco do debate, embora Serra, como exposto, tenha passado a assumir uma postura mais combativa, ele ainda abre espaços para que Haddad o ataque seriamente e parece não se recuperar tão bem dos golpes sofridos quanto o adversário. Um exemplo bastante representativo ajuda a sustentar essa interpretação. Ao tratar do tema educação, Serra informa: *nós vamos criar um centro de treinamento e reciclagem permanente dos professores do município*. A menção à reciclagem de professores é a “deixa” de que Haddad necessita para atacar a imagem de Serra, no turno seguinte. Na maior parte desse turno, Haddad corrige Serra:

(1) Serra, com o perdão da palavra, (2) a educação não é propriamente a tua área. (3) Professor não é reciclado nem treinado. (4) Essas palavras não se adequam

ao educador. (5) O educador é formado, (6) tem sua formação inicial, continuada. (7) Reciclagem e treinamento você usa para outras coisas, (8) você não pode usar para professor. (9) Estou te orientando (10) para você não cometer esse deslize novamente. (...)

Com as unidades (1-2), Haddad prepara a correção que fará, informando que Serra não é um profundo conhecedor da área de educação. Com a unidade (2) (*a educação não é propriamente a tua área*), Haddad afirma que seu adversário desconhece um tema relevante, o que tem como efeito fragilizar a imagem que o outro reivindica de gestor público conhecedor de todas as áreas ligadas à administração de uma cidade como São Paulo. Por isso, essa unidade é bastante agressiva para a face de Serra. Haddad reconhece o grau de agressividade dessa unidade para a face de seu interlocutor. Então, para atenuar o ataque, ele antecede a unidade (2) pela expressão modalizadora *com o perdão da palavra*, que funciona como uma espécie de pedido de desculpas adiantado. Com o emprego dessa unidade (1), Haddad consegue, ao mesmo tempo, preparar Serra para o ataque que sofrerá em seguida e se apresentar ao eleitor como um homem educado, que sabe preservar a face do outro, ainda que esse outro seja seu adversário político.

A preparação formada por (1-2), que atribui ignorância ao adversário, já é suficiente para colocar sob suspeita as propostas de Serra para a área educacional. Mas, nas unidades (3-6), Haddad critica o modo como Serra vê os professores, como profissionais que precisam ser reciclados, estabelecendo um contraste entre a visão do adversário ((3) *Professor não é reciclado nem treinado*. (4) *Essas palavras não se adequam ao educador*) e sua visão ((5) *O educador é formado*, (6) *tem sua formação inicial, continuada*). Como resultado dessa crítica, Haddad informa: (7) *Reciclagem e treinamento você usa para outras coisas*, (8) *você não pode usar para professor*. O candidato não menciona que “outras coisas” são recicladas, mas conta com o conhecimento de mundo do espectador. O que se recicla é lixo e não professores. De forma bastante hábil, Haddad, por meio da forma como estabelece as relações retóricas, sugere que, para Serra, lixo e professores são “coisas” de mesmo estatuto, que precisam ser recicladas. Para completar o ataque, Haddad justifica a crítica feita na porção (3-8), simulando preocupação com o adversário, mas, na verdade, o colocando na posição inferior de alguém que comete deslizes e, por isso, precisa de orientações para governar: (9) *Estou te orientando* (10) *para você não cometer esse deslize novamente*. Represento essa análise por meio desta estrutura.

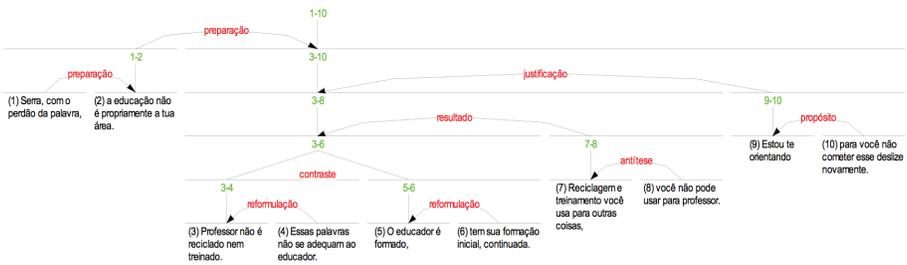


FIGURA 14 – estrutura retórica

As implicações desse trecho para as faces dos interlocutores são evidentes. Haddad busca construir para si a imagem de especialista em educação, reforçando as informações dadas por ele em outra parte do debate de que ele é professor da USP e foi ministro da Educação. Portanto, ele quer se mostrar como alguém que tem o saber necessário para orientar o adversário ((9) *Estou te orientando*). Assim, Haddad se apresenta ao espectador como mais preparado do que o oponente. Ao mesmo tempo, coloca Serra numa posição inferior de homem público que não só tem uma visão bastante pejorativa do professor (é algo que se recicla, feito o lixo), mas também é ignorante no tema educação, a ponto de precisar ser corrigido pelo adversário em pleno debate eleitoral.

Goffman (2011) nota que, de modo geral, o agressor da face alheia sofre represálias por parte daquele que sofreu a agressão. Por isso, no debate em análise, a expectativa é a de que Serra, ao tomar a palavra novamente, rebata as críticas do adversário, justificando, por exemplo, por que usou o termo *reciclagem* ou trazendo evidências de que não precisa ser orientado. Mas Serra prefere ignorar as agressões sofridas e não faz nenhuma menção às críticas de Haddad. No mundo político, há ocasiões em que é interessante o político evitar rebater críticas, mostrando-se altivo e superior a querelas supostamente menores do que ele. Mas o debate eleitoral não é uma dessas ocasiões. No debate, a aceitação de uma crítica pode criar para o candidato agredido uma imagem de político fraco e submisso (CHARAUDEAU, 2013). Por isso, a imagem de Serra sai bastante enfraquecida dessa troca, já que ele não toma nenhuma atitude para repará-la e defender-se.

## **Considerações finais**

A pesquisa apresentada neste trabalho partiu da hipótese de que as relações que se estabelecem entre as informações do texto exercem papel importante na negociação de imagens recíprocas. Para verificar essa hipótese, aproximei uma teoria sobre articulação textual, a Teoria da Estrutura Retórica (RST), e uma teoria sobre autorrepresentação, a teoria de faces de Goffman. Essa aproximação forneceu as bases conceituais e metodológicas necessárias para o estudo de um exemplar do gênero debate eleitoral, gênero escolhido exatamente pela importância que nele ganha o processo de negociação de imagens (faces).

Confirmando a hipótese inicialmente levantada, a análise do debate entre os então candidatos à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad e José Serra, revelou que as relações retóricas constituem recursos fundamentais com que os adversários políticos fazem a negociação de faces. Ao longo do debate, diversas faces são reivindicadas e rejeitadas pelos candidatos. Cada candidato quer fazer o eleitor acreditar que, diferentemente do adversário, ele é um homem público sério, inteligente e honesto, um político piedoso e sensível aos sofrimentos da parte mais carente da população e, principalmente, um gestor capacitado, eficiente e competente. Ao mesmo tempo, cada candidato busca afastar de si e atribuir ao oponente as imagens de candidato desonesto e ignorante, de político insensível às questões sociais e de gestor público incapaz e incompetente. A análise do debate mostrou que a escolha das relações retóricas (evidência, antítese, solução, sequência, justificação, elaboração, etc) decorre, em grande medida, desse processo dinâmico de negociação de faces.

Como vimos, estabelecer, por exemplo, uma relação de contraste permite a um candidato opor sua trajetória política e a do adversário, a fim de construir para si a imagem de gestor capaz e eficiente e de agredir o outro, atribuindo a ele a imagem de gestor incapaz. Na tentativa de reparar sua face, o adversário, em reação à agressão sofrida, pode trazer evidências de que o outro não possui as capacidades que afirma possuir ou pode justificar a incompetência que o outro lhe atribuiu.

A demonstração de que as relações retóricas exercem papel fundamental na negociação de faces é relevante por algumas razões. Em primeiro lugar, este estudo revela que a negociação de faces é um fenômeno interacional que, no campo da linguagem, não repercute apenas sobre os atos de fala, tal como evidenciado primeiramente pela Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987). Também o plano da articulação textual atua de modo expressivo na construção de imagens recíprocas. Nessa perspectiva, a pesquisa fornece

uma contribuição significativa para os estudos da Pragmática e da Análise do Discurso que, numa perspectiva interacionista, se interessam pelo papel que a linguagem desempenha na negociação de faces.

Em segundo lugar, este estudo, ao fornecer uma explicação para a emergência das relações retóricas à luz da microsociologia de Goffman, evidencia que a RST constitui uma teoria cujas ferramentas de análise podem ser de grande valia nos estudos do discurso. Originalmente concebida como uma teoria para a criação automática de textos, a RST não tem como um de seus objetivos primeiros compreender o modo como os interlocutores se valem da linguagem para negociar imagens de si. Porém, a estrutura retórica, por ser um instrumento de análise que revela como o locutor escolheu organizar seu texto, revela, ao mesmo tempo, a linha de conduta que o locutor escolheu seguir (conscientemente ou não) numa interação. E, como ensina Goffman (2011), quando seguimos uma linha de conduta, projetamos inevitavelmente uma imagem (face), por meio da qual dizemos de maneira implícita somos isto e não aquilo ou queremos que nosso interlocutor pense que somos isto e não aquilo.

Por último, no que se refere ao estudo do gênero debate eleitoral, esta pesquisa evidencia que a agressividade característica desse gênero tem impacto não apenas sobre a seleção lexical, o sistema de distribuição de turnos, a escolha dos argumentos, o tipo de sequências discursivas ou o emprego dos atos de fala, como já revelado por outros pesquisadores (BURGER, 2002, 2013, SOARES; GOMES, 2007, MARTEL, 2008, SANDRÉ, 2009). Por meio das análises, esta pesquisa mostrou, de forma sistemática, que também o plano da organização retórica evidencia o fato de que o debate é uma luta verbal, em que a emergência das relações retóricas auxilia os adversários a se golpearem e a se defenderem.

## Referências

- ANTONIO, J. D. Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português. 2004. 245f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- BROWN, P; LEVINSON, S. Politeness: some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BURGER, M. Encenações discursivas na mídia: o caso do debate-espetáculo. In: MACHADO, I. L.; MARI, H.; MELLO, R (Org.). Ensaios em análise do discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/Faculdade de Letras/UFMG, 2002, p. 201-222.

- BURGER, Marcel. “Je suis cardiologue, moi!”: Une théorie et une méthode pour l’analyse de la construction des identités dans le discours des médias. *ContraPonto*, v. 3, n. 3, 2013, p. 93-113.
- CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse Tagging Manual* (2001). Disponível em : <http://www.isi.edu/~marcu/discourse/tagging-ref-manual.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. A atuação de sequências do tipo narrativo em um texto jornalístico impresso. *Revista do GEL*, v. 7, n. 1, 2010, p. 202-219.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. 601f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.
- CUNHA, Gustavo Ximenes. As condições de emergência da função reformulativa do conector quando em reportagens. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 22, 2014a, p. 143-170.
- CUNHA, G. X.; RUFINO, J. A. O papel das sequências narrativas na estrutura global de reportagens. *Acta Scientiarum. LanguageandCulture*, v. 35, 2013, p. 161-170.
- DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, J. H. C.; SARAIVA, M. E. F. (Org.) *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 231-262.
- DUCROT, Oswald. et al. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- FIGUEIREDO, M.; ALDÉ, A.; DIAS, H.; JORGE, V. L. Estratégias de persuasão eleitoral: uma proposta metodológica para o estudo da propaganda eleitoral. *Opinião Pública*. V. 4, n. 3, 1997, p. 182-203.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. São Paulo: Pontes, 2007.
- HALLIDAY, Michael. *Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les actes de langage dans le discours*:

- théorie et fonctionnement. Paris: Armand Colin, 2008.
- KOCH, Ingedore. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, v. 9, n. 1, 1986, p. 57-90.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n. 3, 1988, p. 243-281.
- MANN, W. C.; TABOADA, M. RST Web Site: <<http://www.sfu.ca/rst/index.html>>. 2015.
- MARTEL, Guilayne. Performance... et contre-performance communicationnelles: des stratégies argumentatives pour le débat politique télévisé. *Argumentation et Analyse du Discours*. V. 1, 2008, p. 02-12.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. In HAIMAN, J; THOMPSON, S. A. (eds.), *Clause Combining in Discourse and Grammar*. Philadelphia: John Benjamins, 1988, p. 275-329.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática e texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ROULET, Eddy. et al. *L’articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang, 1985.
- ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d’analyse de l’organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.
- SANDRÉ, M. Débat politique télévisé et stratégies discursives : la visée polémique des ratés du système des tours. In : BURGER, M.; JACQUIN, J.; MICHELI, R. (orgs.) *Actes du colloque “Le français palé dans les médias: les médias et le politique”*. 2009, p. 01-13.
- SOARES, I. B.; GOMES, M. C. A. Efeito persuasivo da estrutura composicional no gênero debate eleitoral televisivo. *Revista de Ciências Humanas*. v. 7, n. 1, 2007, p. 69-83.
- SULLET-NYLANDER, F. ; ROITMAN, M. De la confrontation politico-journalistique dans les grands duels politiques télévisés: questions et préconstruits. In: BURGER, M.; JACQUIN, J.; MICHELI, R. (orgs.) *Actes du colloque “Le français palé dans les médias: les médias et le politique”*, 2009, p. 01-19.
- TABOADA, M.; MANN, W. C. Applications of Rhetorical Structure Theory. *Discourse studies*. v. 8, 2006, p. 567-588.

Recebido em 18 de fevereiro de 2015.

Aceito em 6 de maio de 2015.

## LEONARD BLOOMFIELD E O ENSINO DE LEITURA\*

### LEONARD BLOOMFIELD AND THE TEACHING OF READING

Maria de Lourdes Rodrigues da Fonseca Passos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
mlpassos@yahoo.com

Djenane Brasil da Conceição  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Universidade Federal de São Carlos  
djenanebc@yahoo.com

#### RESUMO:

Este artigo explora a singularidade e potencialidade do trabalho do eminente linguista Leonard Bloomfield sobre ensino de leitura, elaborado no período de 1920-1940 e publicado postumamente em 1961 como *Let's Read: A Linguistic Approach*. Baseado no ensino do princípio alfabético (as relações sistemáticas grafema-fonema envolvidas na leitura de textos com escrita alfabética), cuja importância é amplamente aceita entre pesquisadores no campo do ensino de leitura, o método utiliza pares mínimos de palavras escritas apresentadas numa sequência de ensino que contribuiu para o aprendizado sem erros, alimentando a motivação do aprendiz. Experiências e experimentos no ensino da leitura do inglês indicaram a efetividade do método, que ainda não tem paralelo na língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de leitura; escrita alfabética; linguística estrutural; Leonard Bloomfield.

#### ABSTRACT:

This paper explores the uniqueness and potential of eminent linguist Leonard Bloomfield's work in the field of teaching to read, developed in the period 1920-1940,

---

\* Agradecemos a leitura cuidadosa e as excelentes sugestões feitas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Bittencourt a uma versão anterior deste artigo. A coautora Djenane B. da Conceição recebeu apoio financeiro dos programas Capes/Fulbright e Capes Prodoutoral para a pesquisa de resulta este artigo.

and published posthumously in 1961 as *Let's Read: A Linguistic Approach*. Based on the teaching of the alphabetic principle (the grapheme-phoneme systematic relationships involved in reading texts with alphabetic writing), whose importance is widely accepted among researchers in the field of teaching to read, the method uses minimal pairs of written words presented in a teaching sequence that contributes to errorless learning, feeding the learner's motivation. Experiences and experiments in English reading instruction indicate the effectiveness of the method, which has not yet been adapted for use in teaching to read Portuguese.

**KEY WORDS:** Teaching to read; alphabetic writing, structural linguistics; Leonard Bloomfield.

## Introdução

Leonard Bloomfield (1887-1949) formulou princípios teóricos e metodológicos de grande importância para a linguística no século XX (FOUGHT, 1995; ROBINS, 1997, p. 237-238). Ele caracterizou seu marcado antimentalismo alternativamente como “mecanicismo”, “behaviorismo”, “operacionismo” ou “fiscalismo” (BLOOMFIELD, 1939/1965<sup>1</sup>, p. 13). Embora considerasse que estes termos têm significados equivalentes, ele preferia referir-se a “fiscalismo”, por evocar mais diretamente a concepção de que “Every scientific statement is made in physical terms” (BLOOMFIELD, 1936a/1970, p. 324).

No período em que trabalhou na Universidade de Ohio (1921-1927) esteve em contato próximo com o behaviorista A. P. Weiss (1879-1931), tendo ambos sofrido profunda e recíproca influência (HALL Jr., 1990, p. 23-26). As análises e conceitos de Bloomfield também influenciaram vários aspectos do trabalho de B. F. Skinner, como sua adoção do fonema e do morfema como unidades de análise do comportamento verbal (MATOS; PASSOS, 2006), sua concepção fiscalista de significado e de episódio verbal (PASSOS; MATOS, 2007), suas concepções de comunidade de fala e funções da linguagem (PASSOS, 2007), e do mecanismo linguístico da analogia na análise da criatividade linguística (MATOS; PASSOS, 2010), entre outros.

Coseriu (1986) considera Bloomfield “un lingüista ‘euro-americano’ conoedor de toda la tradición europea y americana... [en quien] confluyen

---

1 Neste trabalho, toda vez em que aparecerem duas datas separadas por uma barra transversal, a primeira indica o ano da edição original da obra e a segunda o da edição efetivamente consultada.

todas las fuentes del estructuralismo” (p. 149). Mais do que a qualquer outro de seus contemporâneos, a linguística deve a Bloomfield uma orientação metodológica segura e explícita: ele “was the first to demonstrate the possibility and to exemplify the means of a unified scientific approach to all aspects of linguistic analysis: phonemic, morphological, syntactical; synchronic and diachronic” (HALL Jr., 1950/1970). De acordo com Sturtevant (1950/1970), muitos linguistas treinados por Boas ou Sapir afirmavam enfaticamente ter aprendido seu método com Bloomfield.

Foram muitas as contribuições de Bloomfield para a linguística. Com amplo conhecimento dos grupos linguísticos hindu, eslavo, grego e germânico (BLOCH, 1949/1970), ele explicitou os princípios teóricos do estudo do grupo indo-europeu de línguas, além de relacionar esses estudos comparativos com o plano da linguística geral (LEHMANN, 1987). No campo das línguas não indo-europeias, seu excelente trabalho (FOUGHT, 1999a; WOLFF, 1987) sobre o tagalo, em 1917, foi a primeira descrição estrutural completa de uma língua feita na linguística americana (HALL Jr., 1990, p. 17). Sua aplicação dos métodos da linguística histórica e comparativa às línguas não indo-europeias do grupo algonquino se tornou um modelo para estudos posteriores deste grupo de idiomas (GODDARD, 1987), e demonstrou que os mecanismos de mudança fonética já estabelecidos para as línguas indo-europeias eram os mesmos que operavam nas línguas indígenas da América (BLOOMFIELD, 1919/1987; FOUGHT, 1999a).

Seus estudos se estenderam à matemática, que ele concebeu como sendo de natureza eminentemente linguística<sup>2</sup> e cujas bases ele investigou através da análise de seu discurso como um *corpus*, como qualquer outro conjunto de dados linguísticos, por exemplo, um conjunto de textos de uma língua natural (BLOOMFIELD, 1935/1970, 1936b/1970, 1937/1970; HOCKETT, 1970a, 1999). De acordo com Tomalin, (2004) seu interesse linguístico pela matemática decorreu de seu conhecimento de ramos contemporâneos desta disciplina e do debate sobre seus fundamentos entre os principais matemáticos da época.

Seu clássico *Language* (1933/1961) foi celebrado, desde sua publicação, pela extensão e importância das áreas de conhecimento linguístico que cobre, por apresentar a melhor informação disponível em cada uma dessas áreas, e pela clareza e ordem de exposição (BOLLING, 1935/1970; EDGERTON,

---

2 De acordo com Weiss (1929), “The conception of mathematics as an ideal language should be credited to Professor Leonard Bloomfield...” (p. 14).

1933/1970; KROESCH, 1933/1970; STURTEVANT, 1934/1970). *Language* é ainda hoje considerado uma importante referência em estudos linguísticos (HOCKETT, 1984, 1999; LEPSCHY, 1982, p. 84-85). Coseriu (1986), que o considera como tão importante para a linguística como o *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, afirma que *Language*

es -por su equilibrio, por su coherencia, por la vastedad y seguridad de la información en que se funda, por la multitud de problemas que toca -el mejor y el más completo tratado de lingüística general que se haya jamás escrito (esto, independientemente de cómo se juzgue la postura teórica de su autor). (1986, p. 149)

A influência de *Language* sobre a linguística foi pervasiva e duradoura (ROBINS, 1997, p. 237-238). Embora desde a década de 1960 uma boa parte da linguística tenha adotado predominantemente a perspectiva de Chomsky (ROBINS, 1997, p. 260), muito crítica em relação à linguística de Bloomfield, muitos linguistas permaneceram sob a influência deste último (MURRAY, 1991/1999), e alguns deles consideram sua obra como uma fonte de conhecimento linguístico mais valiosa do que a de qualquer de seus sucessores:

Bloomfield's descriptive linguistics and the system of elements and categories that expressed it had been broken up within his own lifetime by his heirs. Each adopted different subsets of its elements and quietly rejected the rest, while continuing to invoke Bloomfield's name in their works. I have come to believe, however, that it was Bloomfield, not his heirs, who saw farther and more clearly. (FOUGHT, 1999b, p. 328-329)

Bloomfield trabalhou em várias aplicações da linguística, tais como consultoria na elaboração de inovadores dicionários do inglês (BARNHART, C. A., 1978) e formulação de princípios teóricos e metodológicos tanto para o ensino de línguas estrangeiras (BLOOMFIELD, 1942b/1970, 1945/1970), com elaboração de material didático para o ensino do russo e holandês (COWAN, 1987), quanto para o ensino de leitura.

## 1. Uma breve história do método de leitura de Bloomfield e de seu uso

Na primeira década do século XX, alguns foneticistas estavam experimentando o uso de alfabetos fonéticos no ensino da leitura e escrita (JESPERSEN,

1910; JESPERSEN et al., 1996, p. 138-139). Um deles, o linguista O. Jespersen, motivado pela tarefa de ensinar seu filho a ler e escrever, defendeu que o ensino da leitura e escrita ortográfica deveria ser precedido por um período em que a criança aprenderia a escrever e ler por meio de um alfabeto fonético. Apenas depois de consolidada esta aprendizagem, seria feita a transição para a leitura de textos escritos com o alfabeto regular e para a escrita ortográfica, o que, segundo Jespersen, se dava facilmente. Ele publicou seu método de alfabetização baseado nestes princípios em 1908.

Bloomfield também se aplicou ao estudo desta tarefa prática, o ensino da leitura e escrita, motivado pelas mesmas razões, a alfabetização de seus filhos (BARNHART, C. L. 1961a, HALL Jr., 1990, p. 35-36). Ele (BLOOMFIELD, 1933/1961, p. 500-501) considerou que utilizar um alfabeto fonético e depois migrar para o alfabeto regular, como feito por Jespersen, seria uma de duas alternativas para lidar com a dificuldade maior do estágio inicial de ensino da leitura, as irregularidades das relações grafema-fonema. A outra alternativa, começar com grafemas que apresentem um único valor fonêmico e introduzir gradualmente os demais grafemas agrupados de acordo com a irregularidade das relações grafema-fonema que apresentem, foi a que desenvolveu em seu método. Combinando a análise das relações entre escrita alfabética e fala com uma adaptação do método da comutação para a comparação de palavras escritas, ele especificou princípios a serem seguidos no ensino da leitura em línguas com escrita alfabética, e os aplicou na formulação de um programa para o ensino da leitura do inglês, desde a leitura das primeiras palavras até a de pequenas histórias (BLOOMFIELD, 1942b/1970; BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961). Embora a convicção de que o ensino das relações grafema-fonema deve ser parte central das práticas do ensino de leitura esteja hoje bem disseminada entre educadores, linguistas e psicólogos (ver, por ex., CAGLIARI, 2009, p. 122-238; LEMLE, 2009, p. 17-44; EHRI et al., 2001/2002; MATHEWS, 1976, p. 153-180; MELZI; SCHICK, 2013; NATIONAL READING PANEL, 2000), na época em que Bloomfield formulou seu método, a crença dominante, pelo menos nos Estados Unidos, apontava exatamente para a direção oposta. Desde a segunda metade do século XIX, os chamados “métodos analíticos”, que priorizam o ensino do significado do texto escrito e pospõem o ensino das relações grafema-fonema para uma etapa posterior, vinham progressivamente ganhando força no ensino de leitura e, nas duas primeiras décadas do século XX, tornaram-se os métodos de escolha naquele país (MATHEWS, 1976, p. 132-152).

Apesar de parte do trabalho de Bloomfield sobre ensino de leitura, *Let's*

*Read*, ter sido publicada apenas em 1961, mais de 10 anos após sua morte, ele começou a formular seu método já na década de 1920 (HALL Jr., 1990, p. 35-36). Seu artigo *Linguistics and Reading*, publicado em 1942, e a circulação de manuscritos precursores de *Let's Read* entre os linguistas influenciaram a elaboração de outras obras dedicadas ao ensino da leitura, como *Improving Your Reading* em 1943 por Henry L. Smith Jr. (SMITH Jr., 1963) e *Linguistics and Reading* em 1962 por Charles C. Fries (1962, p. xi). O sistema de Bloomfield foi testado, com sucesso, a partir da década de 1940 (BARNHART, C. L., 1961b; BARNHART, C. A. 2013). Uma detalhada história do método e das dificuldades experimentadas para sua publicação, testagem e uso pode ser encontrada em Cynthia A. Barnhart (2013).

Uma primeira versão do que viria a ser *Let's Read* consistia de 72 listas de palavras elaboradas por Bloomfield, na década de 1920 (HALL Jr., 1990, p. 35-36). Tudo o que resta destas listas originais é uma descrição feita por Clarence L. Barnhart, que as recebeu de Bloomfield em 1937. Segundo a descrição de Cynthia A. Barnhart (2013), nestas listas as palavras encontram-se organizadas de acordo com: a) a regularidade das correspondências grafo-fonêmicas (regularidade definida pela correspondência de cada grafema a um único e mesmo fonema; irregularidade definida por desvios em relação a esta correspondência); b) a frequência de sua ocorrência na escrita da língua inglesa, e c) no contraste entre pares de palavras escritas que diferiam por uma ou por poucas letras. Essas 72 listas de palavras consistiam em 231 páginas, com algumas frases para leitura de texto conectado e apenas quatro páginas contendo palavras polissílabas.

Com o objetivo de transformar as 72 listas originais de palavras em um método de ensino de leitura adequado para publicação, Bloomfield associou-se a Clarence L. Barnhart, que tinha sido seu aluno e a esta altura trabalhava com Thorndike na confecção de dicionários (BARNHART, C. A., 2013; BARNHART, C. L. 1978). Em 1939, Bloomfield tinha completado o manuscrito *Children's Reading*, de 461 páginas, distribuídas em seis seções. Comparado às 72 listas originais de palavras, *Children's Reading* tem mais sentenças, incluindo ainda histórias criativas para prática de leitura elaboradas dentro dos limites impostos pela adesão a uma sequência muito bem delimitada de relações grafo-fonêmicas (BARNHART, C. A., 2013).

O manuscrito *Children's Reading* (BLOOMFIELD, 1939, citado por BARNHART, C. A., 2013) tornou-se a base para a elaboração de *Let's Read* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961) que, em sua versão original, consistiu em 465 páginas divididas em seis partes, as mesmas já encontradas em

*Children's Reading* (BARNHART, C. A., 2013), que evidenciam o principal eixo norteador do método, a sistemática introdução dos desvios da escrita da língua inglesa em relação ao princípio alfabético. Segundo Cynthia A. Barnhart (2013), *Let's Read* é um dos livros mais antigos e populares da Wayne State University Press. Em 2010 o livro ganhou uma versão revisada e atualizada (BARNHART, C. A.; BARNHART, R. K., 2010).

Relatos de pessoas que usaram o método (BARNHART, C. L., 1961b, HOLLAND, 1976), sua utilização em classes de alfabetização e em experimentos controlados, conduzidos antes e depois da publicação de *Let's Read*, atestaram seu sucesso (BARNHART, C. A., 2013). Uma das primeiras experiências em sala de aula com o método, utilizando o manuscrito *Children's Reading*, foi realizada nas escolas paroquiais de Chicago, no período de 1939 a 1952. O desempenho de uma única classe inicial foi motivador o bastante para que a utilização do método fosse ampliada e mantida por alguns anos (BARNHART, C. A., 2013).

O distrito escolar de Bethel Park, Pennsylvania, adotou o método de Bloomfield completo (as seis partes de *Let's Read*) nos anos de 1965 a 1980, e obteve excelentes resultados nos testes padronizados do período durante o qual mais de 90% das crianças não precisaram de nenhum programa de leitura compensatória (BARNHART, C. A., 2013). Apesar dos bons resultados, a utilização de *Lets' Read* em Bethel Park foi interrompida por volta da década de 1980 (BARNHART, C. A., 2013), por razões sobre as quais não há clareza.

A eficácia do método de Bloomfield foi também testada em experimentos controlados como os de Gorcowski (1959) e Sheldon, Nichols e Lashinger (1967). Entretanto, muitas questões, cujo exame mais detalhado foge ao escopo deste artigo, permanecem em aberto em termos da avaliação experimental desse método.

## **2. Concepção de leitura em Bloomfield**

O domínio das relações grafema-fonema como habilidade crítica da leitura e seu ensino como tarefa fundamental do processo de alfabetização constituem-se em componentes centrais da concepção de ensino de leitura em Bloomfield. O método elaborado por ele (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961; BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961) parte de um meticuloso exame da articulação entre escrita alfabética e fala e formula critérios sistemáticos de aplicação dos conhecimentos linguísticos ao ensino de leitura.

Embora ensine diretamente as relações entre grafemas e fonemas, o método

de Bloomfield se diferencia dos chamados “métodos fônicos (*phonic methods*) de ensino de leitura” e, embora adote a palavra como unidade de ensino, o método de Bloomfield também se diferencia dos métodos denominados “métodos da palavra (*whole word*)”. Bloomfield (1933/1961, p. 500-501, 1942a/1970, 1961) foi um crítico desses métodos, tal como se apresentavam em sua época.

Segundo Bloomfield (1942a/1970, 1961), os métodos fônicos cometem dois equívocos: (a) confundem escrita com fala, e (b) isolam os sons da fala, adicionando trabalho desnecessário à tarefa do aprendiz. Ao confundir escrita com fala, os métodos fônicos (BLOOMFIELD, 1933/1961, p. 500-501, 1942a/1970, 1961) planejam suas tarefas para ensinar as crianças a pronunciarem nitidamente as palavras, e fornecem conselhos sobre fonética, quando deveriam ensinar a ler (BLOOMFIELD, 1942a/1970). Se a criança não pronuncia bem as palavras, então ela deveria ser ensinada a pronunciá-las antes de ser ensinada a ler (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961). Assim também, se a criança não discrimina os sons da fala e, portanto, não é capaz de reproduzi-los acuradamente, esse não é um problema de leitura, é um problema anterior.

Além disso, ao requerer que a criança pronuncie isoladamente sons da fala que na vida cotidiana ela não pronuncia isoladamente, como é o caso das consoantes, os métodos fônicos adicionam trabalho desnecessário à tarefa do aprendiz (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961).

Face aos achados do National Reading Panel<sup>3</sup> (2000) e de Ehri et al. (2001/2002) que indicam a superioridade dos métodos fônicos sistemáticos em relação a outros métodos de ensino de leitura, uma análise superficial das críticas de Bloomfield (1942a/1970, 1961) ao que ele chamou “método fônico” pode fazer parecer que elas estão na contramão das evidências científicas contemporâneas. Uma apreciação mais pormenorizada, entretanto, irá demonstrar que este não é o caso. Os estudos mencionados acima não comparam os métodos fônicos sistemáticos com outros métodos também centrados no ensino da relação grafema-fonema, como o de Bloomfield, e sim, com métodos como o da palavra. As críticas de Bloomfield (1942a/1970, 1961) não são, em hipótese alguma, dirigidas ao fato de os métodos fônicos trabalharem com o princípio alfabético. Estas correspondências são precisamente o que deve ser

---

3 O National Reading Panel foi um comitê de especialistas formado em 1997, por solicitação do Congresso Nacional dos Estados Unidos, para realizar uma pesquisa com o objetivo de comparar os métodos de ensino de leitura para crianças visando determinar quais eram mais efetivos (National Reading Panel, 2000).

ensinado quando se ensina a ler. Suas críticas se referem ao modo como tais correspondências são estabelecidas por estes métodos e se dirigem às práticas descritas: ensinar a falar em vez de ensinar a ler, e isolar os sons da fala que em condições da vida cotidiana ocorrem em um fluxo contínuo.

Uma outra crítica é dirigida ao método da palavra, que ensina a criança a falar a palavra diante da visão do conjunto de letras impressas que formam a palavra escrita. Este método ensina à criança a leitura da palavra impressa inteira, como uma única unidade discreta, e, embora a soletração possa ser requerida, o método não tira vantagem do princípio que rege este tipo de escrita, mas se adotam formas de ensino que seriam apropriadas para o ensino da leitura e da escrita em uma língua com escrita de palavra (como o chinês). Na escrita de palavra, a leitura de cada palavra precisa ser ensinada/aprendida como uma única relação arbitrária entre o símbolo escrito e a palavra falada que ele representa (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961).

Em suma, o método de Bloomfield ensina exatamente aquilo de que depende a leitura, as correspondências grafema-fonema da língua em questão, em vez de, como os métodos fônicos, gastar muito tempo ensinando aquilo que a criança já sabe (pronunciar as palavras) e aquilo que é desnecessário (pronunciar isoladamente os fonemas da língua), ou, como no método da palavra, ensinar a leitura de cada palavra como uma unidade isolada, o que exigiria o ensino de um número muito maior de relações do que um método baseado na caráter alfabético da escrita da língua.

### **3. Características gerais do método de leitura de Bloomfield**

#### **3.1. Objetivo do método**

O principal objetivo do método é ensinar a ler, isto é, ensinar a criança a (a) dizer os fonemas correspondentes diante dos grafemas da palavra impressa; e (b) fazê-lo com acurácia, fluência e compreensão (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961; BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 58-59, 126, 206, 286).

#### **3.2. Critérios de seleção dos materiais**

Os critérios de seleção e apresentação das palavras em cada lição decorrem do princípio que o norteia, o ensino das relações grafema-fonema. São três critérios combinados, aplicados às palavras escritas:

*Tamanho e estrutura da palavra:* Inicialmente são apresentadas palavras curtas, de duas (como *at*), ou 3 letras (como *cat*) (BLOOMFIELD, 1942a/1970), com estrutura VC ou CVC<sup>4</sup>. Progressivamente palavras maiores vão sendo acrescentadas, até chegar a palavras longas como, por exemplo, *photographer* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 389)

*Os diferentes graus de regularidade das relações grafema-fonema:* Embora a escrita alfabética seja regida pelo princípio de que cada letra deve corresponder a um fonema e vice-versa, na escrita do inglês este não é o caso de quase nenhuma das letras (VENEZKY, 1970, p. 63-91). Bloomfield organiza, classifica e ensina as relações grafema-fonema de acordo com o quanto elas se afastam do princípio alfabético. Em seu método, a leitura é ensinada antes do ensino da escrita e as palavras são consideradas tomando sua escrita como base. Assim como as relações grafema-fonema são convencionais, isto é, não há relação natural entre eles, também não há relações intrinsecamente regulares (ou irregulares) entre eles que sejam independentes das convenções adotadas. Para cada letra, então, Bloomfield (1961) escolhe um valor sonoro que ele vai considerar regular (por ex. *a* como em *cat*, *g* como em *get*), e considera como irregulares seus demais valores sonoros. Nas primeiras lições, apenas palavras formadas de letras em seus valores sonoros regulares são apresentadas. Somente depois de ensinadas todas as relações grafema-fonema regulares, passa-se para o ensino das irregulares, que são classificadas de acordo com o grau da irregularidade apresentada, isto é, em termos de o quão previsível a representação de determinado som por determinada letra pode ser, dependendo do contexto formado pelas demais letras da palavra. Assim, muitas lições consistem de grupos de palavras em que uma letra com valor irregular aparece num contexto similar de letras, tornando relativamente fácil para o aprendiz predizer o valor sonoro daquela letra em uma nova palavra. Este é o caso, por exemplo, da letra *a* seguida de consoante e vogal *e*, como em *ate*, *bake*, *fake*, *cane*, *gale* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 283, 290). Depois de aprender a ler muitas palavras como estas, é provável que a criança possa ler *game*, (se aprendeu anteriormente a letra *g* com o valor sonoro que tem nesta palavra). As últimas lições contêm as raras palavras em que certos valores sonoros de uma letra ou grupo de letras aparecem, como é o caso de *ti* em *nation*, *station*, *motion*, *notion*, *action* e algumas outras (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 358, 415). Tal organização, além de tornar previsíveis os valores

---

4 Neste artigo por “consoantes” e “vogais” estamos nos referindo a letras, unidades da escrita, e não a fonemas, unidades fonológicas.

sonoros a serem atribuídos às letras em função do contexto formado pelas outras letras da palavra, também evita confundir a criança com demandas prematuras sobre a leitura de desvios da escrita em relação ao princípio alfabético para os quais ela não tenha sido direta e explicitamente preparada.

*A frequência de ocorrência da palavra nos textos em inglês: Let's Read* tem um vocabulário de leitura de em torno de 5000 palavras, enquanto o manuscrito *Children's Reading*, que lhe serviu de base, continha em torno de 2500. Estas palavras estão entre as que aparecem mais frequentemente nos textos escritos<sup>5</sup> (BARNHART, C. L., 1961).

### 3.3. Unidades e materiais de ensino

A unidade de ensino utilizada é a palavra impressa, tal como aparece nos textos. Os materiais de ensino são compostos, inicialmente, por palavras do tipo VC ou CVC (BLOOMFIELD, 1961), que diferem umas das outras por apenas uma letra (primeiras 36 lições de *Let's Read*), cuja posição na palavra também é sistematicamente variada. Considerando-se, por exemplo, as palavras CVC, elas contrastam entre si pela letra inicial, pela letra final e pela vogal intermediária. Assim, por exemplo:

Lição 1: *ban, man, pan*;

Lição 2: *bat, mat, pat*;

Lição 12: *bit, pit*;

Lição 20: *but*;

Lição 25: *bet, met, pet*;

Lição 31: *pot* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, pp. 60-94).

Essa lógica é seguida até esgotarem-se todas as correspondências possíveis em cada sequência de letras encontrada na escrita do inglês.

Um instrumento de auxílio ao professor acompanha o material de ensino. Os valores sonoros a serem atribuídos às letras são exemplificados através da apresentação de palavras corriqueiras em que determinada letra ou conjunto de letras ocorre. Por exemplo, *a*, como em *fat*; *b* como em *bet*; *c* como em *cot*, *d* como em *dot*, *e* como em *net* (BLOOMFIELD, 1961), *ng* como em *sing*; *oar*

---

5 É provável que Bloomfield tenha usado a frequência relativa das palavras no inglês escrito encontrada em *A Teacher's Word Book*, de E. Thorndike (1931), mencionado em *Language* (BLOOMFIELD, 1933/1961, p. 517, 542).

como em *board* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 57-59, 125-126, 167-168), tornando o material acessível mesmo a pessoas sem treinamento especializado em linguística.

### 3.4. Procedimentos de ensino

Antes de se iniciar o ensino de leitura propriamente dito, é importante verificar e garantir que a criança apresente três pré-requisitos básicos: a) ser falante nativa ou fluente da língua em que aprenderá a ler (BLOOMFIELD, 1942a/1970), condição essencial para que a criança, ao ouvir a si mesma lendo o texto, possa compreendê-lo; b) ser capaz de seguir com os olhos a direção da esquerda para a direita, o que na língua inglesa e em outras línguas de escrita alfabética permite acompanhar a sucessão espacial das letras, palavras e sentenças, que reproduz a sucessão temporal da fala que dá origem ao texto escrito (BLOOMFIELD, 1961); c) ser capaz de distinguir e nomear as letras do alfabeto (BLOOMFIELD, 1942a/1970).

O procedimento básico de ensino consiste em apontar para uma palavra impressa e pedir que a criança solete a palavra; em seguida, o alfabetizador lê a palavra e pede que a criança a leia. Palavras impressas são apresentadas primeiro isoladamente e depois em pares, diferindo uma da outra por uma única letra. Assim, por exemplo, o professor apresenta a palavra *bat* e pede que a criança a solete. Em seguida diz: “Essa palavra é “*bat*” e pede que criança a leia: “*bat*”. Subsequentemente, o professor faz o mesmo com a palavra impressa *cat*. A partir deste ponto, ele pode apresentar o par de palavras impressas *bat* e *cat* em ordens variadas e pedir que a criança as leia. Procedese deste modo até que a criança seja capaz, com facilidade, tanto de ler a palavra apontada pelo professor, quanto de apontar para a palavra impressa quando o professor a enuncia. Novas palavras são introduzidas gradativamente, sempre após a criança mostrar pleno domínio na leitura das palavras anteriormente ensinadas (BLOOMFIELD, 1961). Inicialmente as lições devem ser curtas, e revisões das palavras ensinadas em lições anteriores são recomendadas (BLOOMFIELD, 1961).

Espera-se deste ensino dois principais tipos de resultados: 1) Que a aprendizagem ocorra sem erros ou com o mínimo de erros, em função da sistematização do material de ensino. Este aspecto é importante, principalmente, pelo efeito motivador que exerce sobre o aprendiz que, sentindo-se confiante por seus acertos, “ganhando poder” (BOOMFIELD, 1942a/1970, 1961), permanece aprendendo a ler e mantém-se lendo; 2) Que a fluência decorrente da aprendizagem das relações grafema-fonema resulte na compreensão do texto

lido. Supõe-se que a compreensão dependa de a criança enunciar fluentemente as palavras escritas, de modo que a fala produzida por esta enunciação evoque nela os comportamentos próprios de ouvintes daquela fala. Dito de outra maneira, a criança poderá reagir à fala enunciada por ela mesma a partir do texto escrito do mesmo modo como reagiria àquela fala enunciada por outra pessoa. É claro que, além de ser capaz de reproduzir com fluência a fala que está representada no texto que está lendo, a compreensão do texto lido depende de outras experiências da criança como ouvinte (e falante) da língua (BLOOMFIELD, 1942a/1970, 1961).

### 3.5. Os estágios do método

Bloomfield (1942a/1970) definiu quatro estágios<sup>6</sup>, baseados na regularidade ou no grau de irregularidade das relações grafema-fonema que precisam ser ensinadas.

No Estágio I são ensinadas relações grafema-fonema absolutamente regulares, de modo que cada grafema corresponda sempre a um único e mesmo fonema, por exemplo, *get*, *got*, *gun* (BLOOMFIELD, 1942a/1970). Assim, neste estágio, não se ensinam palavras em que a letra *g* corresponda a outro fonema como *gem* ou *age*, (BLOOMFIELD, 1942a/1970; BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 57-121), com o mesmo princípio sendo respeitado para todas as outras letras destas palavras. Todas as relações grafema-fonema definidas como regulares serão ensinadas neste estágio. Uma única exceção à utilização exclusiva de palavras cuja escrita seja regular é admitida nessa etapa do ensino: a leitura da palavra *a* (pronunciada como em *fake*), cujo aprendizado auxilia na leitura de texto conectado (BLOOMFIELD, 1942a/1970) como “*A man ran a tan van*” (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 60).

No Estágio II são utilizadas palavras constituídas de grafemas cujo desvio do princípio alfabético ainda não representa grande dificuldade, porque sempre que eles aparecerem serão lidos da mesma forma, como aquelas que contêm consoantes e vogais duplicadas, e outras combinações de letras cujos valores sonoros devem aparecer em uso consistente, por exemplo, *ll* em *well*, *th* em *thin*, *sh* em *shin* e *ch* em *chin*, *ee* em *see*, *ea* em *sea*, *oa* em *road*, *oo* em *spoon*. A introdução de algumas poucas palavras de escrita mais irregular (como *is*, *was*, *the*) neste estágio possibilita avançar na prática de leitura de textos um

---

6 Esses estágios aparecem desdobrados nas seis partes do livro *Let's Read* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961).

pouco mais extensos (BLOOMFIELD, 1942a/1970), pequenas sentenças como, por exemplo, “*Did Bob get cut? Bob got cut on the lip. The cut bled*” (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 135).

O Estágio III é caracterizado pela introdução de palavras cuja escrita é considerada semirregular<sup>7</sup> como *ate, bake, fake, cane, gale* (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 283, 290). Pronomes e formas dos verbos *be, have, do e go*, de alta frequência de ocorrência na língua inglesa mas de escrita considerada irregular, são incluídos porque permitem estender ainda mais a leitura de texto conectado, avançando para pequenas histórias (BLOOMFIELD, 1942a/1970).

No Estágio IV, o último, são inseridas as palavras de escrita mais irregular, que não possam ser facilmente agrupadas em padrões (tipos de irregularidades) e que deverão ser ensinadas e aprendidas individualmente, por exemplo, *father, mother, night, all, rough, cough, though* (BLOOMFIELD, 1942a/1970). Neste estágio ensina-se somente a leitura de palavras familiares e bastante frequentes nos textos escritos que a criança vai provavelmente encontrar.

## Considerações finais

Há muitas vantagens em ser alfabetizado, tanto para o indivíduo quanto para a comunidade. A leitura possibilita a ampliação do vocabulário (BLOOMFIELD, 1942a/1970; MELZI & SCHICK, 2013), a aquisição de conhecimentos em geral (BLOOMFIELD, 1942a/1970; CAGLIARI, 1997, p. 150; REIS, 2009), propicia entretenimento e lazer (GREER; ROSS, 2008, p. 19; REIS, 2009), e permite ao indivíduo governar seu próprio comportamento através da mediação do texto (SKINNER, 1957, p. 69), por exemplo, na solução de problemas complexos (GREER; ROSS, 2008, p. 20). O texto escrito sobrevive ao tempo e viaja no espaço, é fundamental ao sucesso acadêmico e, hoje, mais do que nunca, à vida cotidiana em geral. No âmbito da escolarização, grande parte do progresso do aprendiz dependerá de suas habilidades de leitura: para resolver um problema matemático, avançar no estudo das ciências, ou

---

7 Bloomfield e Barnhart, C. L. (1961) consideram as palavras escritas como semirregulares quando seu desvio em relação ao princípio alfabético pode ser descrito por uma regra (que descreve a escrita de um conjunto de palavras). Note-se entretanto que estas regras são para uso de quem está organizando o material de ensino, elas nunca são enunciadas para a criança, que também não é solicitada a enunciá-las (BLOOMFIELD; BARNHART, C. L., 1961, p. 206-207).

elaborar um projeto de pesquisa em qualquer área, o indivíduo precisará estar apto a ler com compreensão. Como o aprendizado da leitura (e escrita) é tão importante, a efetividade do ensinar a ler torna-se uma tarefa particularmente urgente e desafiadora.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>8</sup>; BRASIL, 2011), embora tenha havido uma redução de 4,03% no percentual de analfabetismo entre os anos de 2000 e 2010 (de 13,63% para 9,6%), ainda há no Brasil cerca de 14 milhões de analfabetos, definidos como pessoas de 15 ou mais anos que não sabem ler e escrever um bilhete simples.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado pelo Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, analisa de forma mais aprofundada o quadro do analfabetismo/alfabetismo no Brasil (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2011) e apresenta dados mais alarmantes. Segundo a avaliação do INAF, em 2011, 27% da amostra de 2000 brasileiros e brasileiras, participantes de 15 a 64 anos, foram considerados analfabetos funcionais. Isso quer dizer que, embora tenham sido alfabetizadas e saibam realizar algumas operações matemáticas simples, um número significativo de pessoas com mais de 15 anos não é capaz de ler e compreender um texto de tamanho médio nem de realizar operações matemáticas mais complexas, por exemplo, que envolvam proporcionalidade (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Além disso, dentre os 73% de pessoas classificadas como funcionalmente alfabetizadas, apenas 26% atingiram o nível de letramento pleno que deveria ser atingido ao final dos nove anos do ensino fundamental.

É o método de Bloomfield um caminho para o enfrentamento do analfabetismo funcional no Brasil? Que vantagens e desvantagens ele representaria em relação aos métodos já utilizados? O que aconteceria se ele fosse adaptado para a língua portuguesa e tivesse seu uso testado em nosso país?

Temos razões para supor que o método de ensino de leitura de Bloomfield permanece bastante desconhecido no Brasil, assim como, aliás, em outros países. Além disso, seu sistema de ensino de leitura é, às vezes, mal compreendido. No campo da educação, por exemplo, autores como McGuinness (2004) e Morais (1996), citados frequentemente por pesquisadores brasileiros que trabalham com ensino de leitura (OLIVEIRA; SILVA, 2011; SEBRA; DIAS, 2011), não são acurados nas brevíssimas descrições que fazem do método de Bloomfield. Por exemplo, Morais (1996, p. 271) afirma que o método de Bloomfield requer

---

8 Os dados do IBGE são autodeclarados e não avaliam qualitativamente os níveis de analfabetismo.

que a criança descubra “por si mesma” as relações entre grafemas e fonemas. McGuinness (2004) comete o mesmo equívoco, embora utilize uma expressão diferente. Ela afirma: “Children were expected to spontaneously detect the sound-symbol regularities from these spelling patterns” (MCGUINNESS, 2004, p. 82). Não há nada de implícito ou espontâneo no ensino de leitura como proposto por Bloomfield. Ele ensina direta e explicitamente as relações grafema-fonema, através de um planejamento cuidadoso dos materiais de ensino e de uma apresentação sistemática, lógica e racional destas relações dentro das palavras, tornando desnecessários artifícios como a pronúncia isolada de fonemas, requeridos por outros métodos.

Apesar de ser conhecido desde a década de 1930, o método de ensino de leitura de Bloomfield ainda não teve seu potencial plenamente explorado. Mesmo tendo sido considerado revolucionário por críticos e apoiadores (POOLEY, 1961; MALKIEL, 1962; SHANNON, 1963; BARNHART, C. A., 2013), e tendo cumprido a missão de ensinar crianças a ler eficazmente nos Estados Unidos da América, não se popularizou por razões cuja discussão extrapola os limites deste artigo. Até onde temos conhecimento, não há nada que o desabone. Ao contrário, ele foi pioneiro ao preconizar, já a partir da década de 1920, o ensino direto e sistemático das relações entre grafema e fonema como tarefa básica do ensino de leitura, conforme tem sido também enfatizado, muitas décadas depois, na literatura mais recente da área. Adaptá-lo para a língua portuguesa e testá-lo neste idioma é um grande desafio que educadores e psicólogos não estão aptos a realizar sem a contribuição dos linguistas.

## Referências bibliográficas

- BARNHART, C. A. A little-known aspect of Leonard Bloomfield’s linguistics: The story of Let’s Read (1961). *Historiographia Linguistica*, v. 40, n. 3, p. 433-476, 2013.
- BARNHART, C. L. American Lexicography, 1945-1973. *American Speech*, v. 53, n. 2, p. 83-140, 1978.
- BARNHART, C. L. Introduction for parents. In: Bloomfield; Barnhart, C. L. *Let’s Read: A linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press, 1961a. p. 3-4.
- BARNHART, C. L. The story of the Bloomfield system. In: Bloomfield; Barnhart, C. L. *Let’s Read: A linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press, 1961b. p. 9-17.

- BARNHART, C. A.; BARNHART, R. K. *Let's read: A linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press, 2010. 502p.
- BLOCH, B. Leonard Bloomfield. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 553 (Reprinted from *Language* v. 25, 1949, p. 87-94).
- BLOOMFIELD, L. About foreign language teaching. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 426-438. (Reprinted from *The Yale Review*, v. 34, p. 625-641, 1945).
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933/1961. 564p.
- BLOOMFIELD, L. Language or ideas? In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 322-328. (Reprinted from *Language*, v. 12, p. 89-95, 1936a).
- BLOOMFIELD, L. Letters from Bloomfield to Michelson and Sapir, edited by Hockett, C. F., 1919. In: HALL Jr., R. A. *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 39-60.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic analysis of Mathematics, by A. F. Bentley. Behavior, knowledge, fact, by A. F. Bentley. [Review] In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 329-332. (Reprinted from *Language*, v. 12, 1936b, p. 137-141).
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 307-321 (Reprinted from *Philosophy of Science*, 1935, v. 2, p. 499-517).
- BLOOMFIELD, L. *Linguistic aspects of science*. Chicago: University of Chicago Press, 9th. Impression. 1939/1965. 59p. (International Encyclopedia of Unified Science, v. 1, n. 4).
- BLOOMFIELD, L. Linguistics and reading. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 384-395. (Reprinted from *Elementary English Review*, 1942a, v.19, p. 125-130, 183-186).
- BLOOMFIELD, L. Outline guide for the practical study of foreign languages. *Special publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore, Linguistic Society of America, 1942b. 16p.
- BLOOMFIELD, L. Teaching children to read. In: Bloomfield; Barnhart, C. L. *Let's Read: A Linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press, 1961. p. 19-42.

- BLOOMFIELD, L. The language of science. [Fragments]. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 333-338. (Unpublished manuscript, 1937).
- BLOOMFIELD, L.; BARNHART, C. L. *Let's Read: A linguistic approach*. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1961. 465p.
- BOLLING, G. M. Language, by L. Bloomfield. [Review]. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 277-278. (Reprinted from *Language*, v.11, 1935, p. 251-252).
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010: Cai taxa de analfabetismo no País*. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>> Acesso em: 14 março 2015.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo, Scipione, 1997. 423p.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo SP: Scipione, 2009. 258p.
- COSERIU, E. *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos, 1986. 354p.
- COWAN, J. M. The Whimsical Bloomfield. In: HALL Jr., R. A. *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987, p. 23-37.
- EDGERTON, F. Language, by L. Bloomfield. [Review]. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 258-260. (Reprinted from *Journal of the American Oriental Society*, 1933, v. 53, p. 295-297).
- EHRI, L. C.; et al. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Journal of Direct Instruction*, v. 2, n. 2, p.121-166, 2002. (Reprinted from *Review of Educational Research*, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001).
- FOUGHT, J. American Structuralism. In: KOERNER, E. F. K.; ASHER, R. E. (Ed.). *Concise history of the language sciences: From the Sumerians to the cognitivists*. New York: Pergamon, 1995. p. 295-306.
- FOUGHT, J. Introduction. In: Fought, J. (Ed.), *Leonard Bloomfield: Critical assessments of leading linguists*, Vol. 1. Biographical sketches. London: Routledge, 1999a. p. 1-21.
- FOUGHT, J. Leonard Bloomfield's linguistic legacy. *Historiographia Linguistica*, v. 26, n. 3, p. 313-332, 1999b.
- FRIES, C. C. *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1962. 265p.

- GODDARD, I. Leonard Bloomfield's descriptive and comparative studies of Algonquian. In: HALL Jr., R. A. (Ed.). *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 179-217.
- GREER, R. D.; ROSS, D. E. *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays*. Boston: Allyn & Bacon, 2008. 322p.
- HALL Jr., R. A. *A life for language: A biographical memoir of Leonard Bloomfield*. Amsterdam: John Benjamins, 1990, 129p.
- HALL Jr., R. A. In memoriam Leonard Bloomfield. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 547-553. (Reprinted from *Lingua*, 1950, v. 2, p. 117-123).
- HOCKETT, C. F. Foreword to the 1984 edition of *Language*. In: BLOOMFIELD, L. *Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, p. ix-xiv.
- HOCKETT, C. F. Introduction to *The Language of Science [Fragments]*, by Leonard Bloomfield. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 333-334.
- HOCKETT, C. F. Leonard Bloomfield: After fifty years. *Historiographia Linguistica*, v. 26, n. 3, p. 295-311, 1999.
- HOLLAND, J. G.; PITTSBURGH UNIVERSITY, PA. Learning Research and Development Center. *Analysis of Behavior in Reading Instruction*, 1976. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED155625>> Acesso em: 14 mar. 2015.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *INAF BRASIL 2011. Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, Ibope Inteligência, 2011. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf)> Acesso em: 3 março 2015.
- JESPERSEN, O., et al. *A linguist's life: An English translation of Otto Jespersen's autobiography with notes, photos and a bibliography*. Odense: Odense University Press, 1996. 380p.
- JESPERSEN, O. *What is the use of phonetics?* Disponível em: <<http://interlanguages.net/phonetics.html>> Acesso em: 6 março 2015.
- KROESCH, S. *Language*, by L. Bloomfield. [Review]. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 260-264. (Reprinted from *Journal of English and Germanic Philology*, 1933, v. 32, p. 594-597).

- LEHMANN, W. P. Bloomfield as an Indo-Europeanist. In: HALL Jr., R. A. (Ed.), *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 163-172.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17ª ed. SP: Ática, 2009. 71p.
- LEPSCHY, G. C. *A survey of structural linguistics*. 2nd. ed. London: Andre Deutsch, 1982. 206p.
- LYONS, L. *The Effects of the Mastery of Auditory Matching of Component Sounds to Words on the Rate and Accuracy of Textual and Spelling Responses*. 2014. Dissertation (Doctorate in Applied Sciences of Learning and Special Education) – Teachers College, Columbia University, New York, 2014.
- MALKIEL, Y. Review of Bloomfield & Barnhart (1961). *Romance Philology*, v. 16 n. 1, p. 83–91, 1962.
- MATHEWS, M. M. *Teaching to read: Historically considered*. Chicago: University of Chicago Press, 1976. 218p.
- MATOS, M. A.; PASSOS, M. L. R. F. Emergent verbal behavior and analogy: Skinnerian and linguistic approaches. *The Behavior Analyst*, v. 33, n. 65-81, 2010.
- MATOS, M. A.; PASSOS, M. L. R. F. Linguistic sources of Skinner's Verbal Behavior. *The Behavior Analyst*, v. 29, p. 89-107, 2006.
- MCGUINNESS, D. *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2004. 410p.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996, 327p.
- MURRAY, S. O. How dark was the eclipse of Bloomfield? In: FOUGHT, J. (Ed.), *Leonard Bloomfield: Critical assessments of leading linguists*. London: Routledge, Reviews and meaning, 1999, v. 2. p. 342-344. (Reprinted from *Historiographia Linguistica*, 18, pp. 251-253, 1991).
- NATIONAL READING PANEL. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. *National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups. Washington, D.C., 2000. Disponível em: <<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>> Acesso em: 05 março 2015.
- OLIVEIRA, J. B. A.; SILVA, L. C. F. Métodos de alfabetização: o estado da arte. In: *Aprendizagem Infantil: Uma Abordagem da neurociência, economia*

- e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <[http://site.alfaabeto.org.br/Arquivos/Documentos/ABC\\_vers\\_o\\_9\\_de\\_outubro.pdf](http://site.alfaabeto.org.br/Arquivos/Documentos/ABC_vers_o_9_de_outubro.pdf)> Acesso em: 23 out. 2014.
- PASSOS, M. L. R. F. Bloomfield and Skinner: speech-community, functions of language, and scientific activity. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, v. 1.4, n. 2.1, p. 76-96, 2007. <<http://www.baojournal.com/SLP-ABA%20WEBSITE/SLP-ABA-VOL-1/SLP-ABA-1-4--2-1.pdf>>
- PASSOS, M. L. R. F.; MATOS, M. A. The influence of Bloomfield's linguistics on Skinner. *The Behavior Analyst*, v. 30, n. 2, p. 133-151. 2007. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2203636/>>
- POOLEY, R. C. Introduction for teachers. In: Bloomfield, L.; Barnhart, C. L. *Let's read: A linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press, 1961, p. 5-8.
- REIS, T. S. *Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar*. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação Especial) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ROBINS, R. H. *A short history of linguistics*. 4th ed. London: Longman, 1997. 282p.
- SEBRA, A. G.; DIAS, M. D. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.
- SHANNON, M. R. Review of Bloomfield & Barnhart (1961). *Teachers College Record*, v. 65, n. 1, p. 93–94, 1963.
- SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957. 478p.
- SMITH Jr., H. L. Let's read: a linguistic approach, by L. Bloomfield & C. L. Barnhart. [Review]. *Language*, v. 39, p. 67-78, 1963.
- STURTEVANT, E. H. Language, by L. Bloomfield. [Review]. In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 265-266. (Reprinted from *The Classical Weekly*, v. 27, p. 159-160, 3/26/1934).
- STURTEVANT, E. H. Leonard Bloomfield (Obituary Notice). In: HOCKETT, C. F. (Ed.). *A Leonard Bloomfield anthology*. Bloomington: Indiana University Press, 1970, p. 544-547. (Reprinted from *The American Philosophical Society Yearbook 1949*, Philadelphia, p. 302-305, 1950).

- TOMALIN, M. Leonard Bloomfield: Linguistics and mathematics. *Historiographia Linguistica*, v. 31, n.1, p. 105–136, 2004.
- VENEZKY, R. L. *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton, 1970, 162p.
- WEISS, A. P. *A theoretical basis of human behavior*. 2nd. ed. Columbus, Ohio: R. G. Adams, 1929. 479p.
- WOLFF, J. U. Bloomfield as an Austronesianist. In: HALL Jr., R. A. (Ed.), *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 173-178.

Recebido em 20 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
O QUÊ, COMO E PARA QUEM SE ESCRIVE?

WRITTEN PRODUCTION AT ELEMENTARY SCHOOL:  
WHAT, HOW AND TO WHOM DO THE STUDENTS WRITE?

Vanessa Wendhausen Lima

Universidade Federal de Santa Catarina  
vwlima@gmail.com

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti-Soares

Universidade Federal de Santa Catarina  
vanessa.arlesia@gmail.com

Ederson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina  
ediliteratus@gmail.com

RESUMO:

A partir de 69 relatórios de 17 professores acerca do trabalho desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II, na região do Vale do Itajaí/SC, o presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca de três pontos norteadores: a) o quê; b) como e c) para quem se escreve nas aulas de português. A partir de reflexões pautadas no estudo dos letramentos, percebeu-se que há legitimação de práticas de letramento escolar pautadas no modelo autônomo e eventos reconfiguradores dessas práticas, que contribuem para a efetivação do letramento ideológico, com interações que envolvem sujeitos para além da sala de aula, incorporando também os sujeitos situados nas instâncias de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa, letramento; produção textual; gêneros discursivos.

**ABSTRACT:**

From 69 reports of 17 teachers about the work in Fundamental Teaching II classes, at region of Vale do Itajaí / SC, this article aims to present reflections about three guiding points: a) what; b) how to c) to whom it is written in Portuguese classes. From reflections guided the study of literacies was realized that there legitimation of school literacy practices under autonomous model and reset events such practices that contribute to the realization of the ideological literacy, with interactions involving subjects beyond the classroom incorporating also the subject situated in teaching and learning instances. **KEYWORDS:** portuguese teaching; literacy; text production; discursives genres.

**Introdução**

A linguagem como objeto de conhecimento na escola não é estudada sem percalços. Seja pelas singularidades dos sujeitos, seja pelas diferenças inerentes advindas das experiências sociais que cada estudante traz de suas vivências, temos na universidade o reflexo desses contextos. Por outro lado, mesmo a pesquisa linguística tem implicações, que estão estritamente relacionadas à educação linguística, ao ensino. Esta questão deve estar bem clara ao linguista aplicado, não se assumindo apenas como um estudioso da linguagem, mas também como um sujeito constituído (GERALDI, 2010), que age no mundo real através de práticas sociais entre as quais estão a prática científica e a prática educacional, que, além de pensarem *sobre* a linguagem, pensam *na* linguagem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 127), sendo o discurso científico, por exemplo, também uma prática social, uma ação política. Assim, o linguista aplicado precisa “considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Como afirma Rajagopalan (2003): “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 124).

Neste contexto, a produção textual, seja na universidade ou no ensino fundamental, é uma das atividades em que emergem as relações sociais dos estudantes com a escrita e a leitura nesses ambientes sociais. Também as dificuldades de escrita que alguns estudantes encontram nesses contextos de produção textual vão revelar sua familiaridade ou distanciamento decorrentes das práticas de linguagem em que eles estão inseridos socialmente. Diante disso, cabe a postura ética do linguista/professor no trabalho com, sobre e na linguagem, considerando que, quanto mais distante da realidade dos sujeitos forem os contextos em que a linguagem escrita trabalhada na escola estiver mais perdidos eles estarão em relação aos *letramentos dominantes*. Como em poucos

(muitas vezes, nenhum) instantes os *letramentos vernaculares* são abordados, refletidos, aqueles que não estiverem inseridos em ambientes de práticas de leitura e escrita formal, em que a língua dita culta é empregada, terão estes maiores dificuldades em produzir textos nesta modalidade.

Se, a partir de Street (1984; 2000), não podemos esquecer aquilo que é local, que é particular nas *práticas de letramento* dos sujeitos fora da escola, por exemplo, com a família, nas instâncias informais de interação e nos ambientes de práticas de linguagem em que estiverem inseridos social e culturalmente, também não se pode deixar de problematizar isso nas instâncias de ensino. Por isso, desde as conhecidas críticas feitas ao ensino tradicional de língua portuguesa (BRITO, 2006, GERALDI, 1993; 2010, BRASIL, 1998), tem-se se buscado um trabalho com a linguagem em sala de aula que, acima de tudo, seja significativo ao aluno e garanta que este seja capaz de ler e de produzir textos em que assuma a palavra nos mais variados contextos (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCNLP (1998), de certa forma, abriram a possibilidade para um trabalho desta natureza quando propuseram o ensino através dos gêneros discursivos / textuais – tipos relativamente estáveis de enunciados que medeiam as relações sociais –, conforme já apontado em Ferretti-Soares (2012), já que estes, baseados na concepção dialógica de linguagem, advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, são uma ponte que une linguagem e sociedade, afinal “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos [gêneros] que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN apud GERALDI, 2010, p. 141). Aliás, os documentos enfatizam que o objetivo do ensino é, justamente, instrumentalizar o aluno para o uso, o que pode ser percebido quando há recomendações, a partir dos PCNLP, para que se trabalhe nos eixos: uso-reflexão-uso, nas e para interlocuções efetivas (BRASIL, 1998, p. 35; 19).

Cabe assinalar que, ainda que os gêneros discursivos tenham chegado a algumas salas de aula brasileiras, a maneira como têm sido trabalhados é alvo de críticas, principalmente pela objetificação e pelo caráter artificial das abordagens (GERALDI, 2010; ROJO, 2008; FERRETTI-SOARES, 2012). Insere-se então o questionamento sobre como a escola pode propiciar aos alunos o domínio do uso da língua, ou dos gêneros (orais e escritos), atuando como potencializadora das habilidades dos educandos de ler e escrever criticamente nos diferentes contextos sociais pelos quais transitam (ou transitarão), sem cair nas velhas práticas escolares descontextualizadas, que são o principal alvo das críticas levantadas neste contexto.

Entretanto, tal reflexão, por sua vez, deve considerar as práticas que historicamente estão na escola e como propostas diferentes de ensino (como a do

ensino por meio dos gêneros) são inseridas nesse contexto pelos sujeitos que ali agem. Tal diálogo é imprescindível para que se efetivem reais mudanças no contexto escolar, onde a incorporação dessas recentes propostas está em tensão, o que se faz considerar ainda a existência de uma mescla de diferentes concepções pautando as práticas escolares e concepções às vezes até contraditórias (JULIA, 2001), sobretudo, num momento de contínuas problematizações sobre os contextos de ensino e aprendizagem, como o que estamos inseridos.

Neste contexto de investigações, Street (1984; 2010) nos convida a perceber os sujeitos como datados e historicizados interagindo a partir da escrita. Nesse sentido, cabe assinalar que um sujeito participa de *eventos de letramento* quando entra em contato com a modalidade escrita da língua. Dessa forma, são considerados letrados, desde que participem de *eventos de letramento*, aqueles sujeitos que tiverem conhecimento dos usos da escrita. Por isso que *letramento* é tomado como fenômeno social e por isso que Street (2010) fala em *letramentos locais*, pois o autor assinala a necessidade de os professores entrarem em contato e tomarem conhecimento das *práticas de letramento* locais, sendo neste sentido que um olhar sensível para as singularidades e as práticas sociais em que os estudantes se inserem serão então levadas em consideração por este professor. Diante do que foi destacado, cabe ressaltar que se tem o desafio de elaborar currículos e pedagogias sem ignorar as práticas de letramentos locais, baseando as reflexões e problematizações do ensino em observações e intervenções a partir do encontro com situações reais de interação.

No presente artigo, a partir da análise de um corpus de 69 relatos de professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas de Santa Catarina, buscamos apreender como, em sala de aula, emerge o trabalho com os gêneros discursivos, pautados no argumento da interlocução efetiva de que falam os PCNLP (BRASIL, 1998) – especificamente nas atividades de produção textual. Desse modo, as produções existentes nos relatos analisados foram quantificadas, objetivando entender como estas ocorrem e quem são os interlocutores envolvidos. A partir disso, busca-se apreender como os trabalhos de produção textual descritos, ou seja, os eventos de letramento relatados se relacionam com essa “interlocução efetiva”, que só é possível por meio de um modelo de letramento ideológico (STREET, 1995).

A partir daqui o artigo está dividido em três partes. Na primeira, serão apresentados alguns conceitos importantes sobre os estudos do letramento, buscando estreitar o foco para uma abordagem a partir dessa perspectiva no que tange à produção textual. Na seção seguinte, serão abordados os aspectos analíticos e o contexto em que foram gerados os dados. Por fim, serão apre-

sentados os resultados da análise e terão lugar, então, problematizações à luz do arcabouço teórico-metodológico apresentado.

## **2. Pressupostos teóricos**

O conceito de letramento esteve associado durante muito tempo ao conceito de alfabetização, ou seja, ao domínio da relação grafema-fonema, do código escrito. No entanto, compreende uma instância bem mais ampla na qual a alfabetização é apenas uma parte. Citando Scribner & Cole (2004), Kleiman (1995, p. 19) conceitua *letramento* como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Cabe reiterar que esse uso da escrita não pressupõe necessariamente o domínio do código (ou a alfabetização), já que uma criança pode estar inserida em um evento de letramento como o contar histórias sendo o ouvinte, antes mesmo de dominar o código alfabético, por exemplo.<sup>1</sup>A partir desta exemplificação, pode-se perceber a relação com os contos de fadas que se estabelece a partir da escuta e do reconhecimento da introdução de histórias infantis e, assim, o encontro com a sentença “era uma vez” demonstra sua inserção em práticas de letramento anteriores.

Nesse sentido, segundo Barton e Hamilton (2004, p. 113), entendem-se por *práticas de letramento* práticas sociais dentro das quais o letramento cumpre um papel, isto é, as práticas são um conjunto de vivências. Trata-se de formas culturais de uso da escrita que implicam valores diferentes, sentimentos, atitudes e relações sociais, como a prática de contar histórias, por exemplo, que foi mencionada anteriormente. Tais práticas, por sua vez, só são observáveis – em parte – em atividades específicas nas quais a escrita cumpre um papel, ou seja, nos *eventos de letramento*. Assim, os *eventos de letramento* são atividades em que há um ou mais textos escritos que são centrais, ainda que estejam presentes outras modalidades da língua. Trata-se, segundo os autores mencionados, de episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por elas. A metáfora do iceberg usada pelos autores ilustra bem a relação entre práticas e eventos de letramento, sendo as primeiras a parte maior submersa do iceberg, e os segundos, a parte menor, observável.

A partir disso, entender-se-á que o letramento não acontece apenas na

---

1 A pesquisa empreendida por Shirley Heath e apresentada em “What no bed times tory means: narratives kills at home and school” (1982) aborda justamente as implicações de eventos de letramentos anteriores à escola sobre o processo de educação institucional.

escola, ao contrário, acontece em diversas situações sociais, e só faz sentido nessas situações. Segundo Kalman (2003, p. 42), “na escola, o docente organiza a atividade para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Já os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana se dispõem com fins comunicativos e, por isso, tornam-se importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita”, ou seja, aprende-se a escrever porque tal aprendizado tem uma razão de ser, é um meio necessário e não um fim em si mesmo.

Neste contexto, uma das falhas da escola é, justamente, a não compreensão – ou negligenciamento, em alguns casos – deste aspecto tão importante, isto é, não o de criar momentos de ensino e aprendizagem apenas, mas de inserir-se em eventos de letramento, onde a leitura e escrita, de fato, tenham uma finalidade em interações reais, entre sujeitos reais e o ensino e aprendizagem da língua sejam meios agenciados porque necessários. Segundo Kleiman (1997, p. 20),

[...] a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...] processo geralmente concebido em termos de uma competência individual.

Cabe assinalar a esta altura que “a aprendizagem se dá, primeiro, no plano da experiência social mediada por sistemas simbólicos culturais, sobretudo, a linguagem humana; segundo, nos planos da cognição individual” (KALMAN, 2003, p. 44). Há, portanto, através dessa participação, as dimensões *intersubjetiva* e *intrasubjetiva*. Isso decorre da interação mediada, não por um sujeito entre sujeito e objeto de ensino, mas mediada pela linguagem, pela semiose, entre sujeitos sobre o mundo (cultural ou material). Na escola, professor e aluno e alunos entre si são os sujeitos mais próximos que podem, na interação, agir sobre o mundo. Assim, apreende-se que “é através da interação social que se tem acesso à cultura escrita e é nela que a apropriação da escrita se faz possível” (KALMAN, 2003, p. 60).

Pensar na interação como o momento da aprendizagem vai ao encontro do que propõe os próprios PCN (1998), que afirmam “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita será a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19 – 20). Essa perspectiva é convergente com a própria concepção de linguagem tomada pelos documentos, ou seja, a concepção de Bakhtin (2006 [1929]) de que a língua existe no e para o uso.

Sendo assim, afirmam os documentos: “[...] linguagem, aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade” (PCNLP, 1998, p. 20). Basicamente é o que já afirmava Bakhtin, isto é, que a língua é signo e como tal só pode aparecer em um terreno interindividual, nas relações sociais (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 33). Ainda afirma o autor, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.32; 115).

No que tange ao ensino de produção textual, assumir a linguagem sob uma perspectiva dialógica e o ensino sob uma perspectiva do letramento, implica propiciar a inserção do aluno em práticas reais com a linguagem, nas quais este assuma a postura de autor que mobiliza recursos linguísticos para atuar em práticas sociais nas quais se insere. Dessa forma, a perspectiva adotada no presente trabalho se enquadra ao que Street (2010) chama de *modelo ideológico de letramento*, ou seja, que entende o letramento como uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, como pressupõe o *modelo autônomo de letramento* tão enraizado na escola tradicional.

Nesse sentido, uma das questões que tem sido levantada ao se pensar sobre a produção textual é a necessidade de existência de leitores efetivos dos textos dos alunos, para além do professor que assume uma postura corretiva. Diante dos resultados do INAF (2006; 2009), por exemplo, é possível pensar que apontar apenas erros não tem surtido tanto efeito na refacção dos textos quanto teria dialogar sobre *para quem* e *o que* o aluno escreveu e *por que* escolheu determinada forma para isso. Apesar de o professor estar continuamente assinalado como o interlocutor principal em sala de aula, isso não significa que ele precisa ser o único e que este não deve também assumir a postura de “caçador de erros”, antes a de um par mais experiente que ajuda o aluno na efetivação de seu projeto de dizer – e tem essa como sua função principal –, de modo que a interação que acontece na sala de aula seja encarada explicitamente como uma interação, de fato, não como um “monólogo” docente.

### **3. Do contexto de geração de dados e dos aspectos analíticos**

Os relatos apresentados fazem parte de um total de 69 relatos de atividades desenvolvidas por 17 professores do Ensino Fundamental II de 13 diferentes escolas de um município da região do Vale de Itajaí/SC. Tais documentos

não foram escritos especificamente para esta pesquisa, mas como meio de compartilhar práticas de sala de aula no curso de formação continuada Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferecido pelo Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Esse curso é voltado para professores de Língua Portuguesa e Matemática que estejam atuando em sala de aula do Ensino Fundamental II em escolas públicas. Na região em questão, o curso possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas com encontros presenciais e 180 horas com atividades individuais na escola. O programa inclui discussões teórico-práticas e, segundo informações no site do MEC, busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

As leituras teóricas são de mesma perspectiva das norteadoras dos PCNLP, ou seja, discussões sobre leitura e produção de texto e análise linguística; estudos de gênero discursivo; além de estudos sobre letramento e alfabetização. O material do curso é constituído por cadernos<sup>2</sup> do programa, além de diversos outros textos teóricos que os professores formadores sugeriam.

Um dos aspectos enfatizados no curso é justamente tornar as atividades de sala significativas aos alunos a fim de que o processo de ensino-aprendizagem de língua aconteça de fato. Como meio para isso, enfatiza-se a “publicação” das produções, ou seja, que os textos dos alunos fossem lidos por outros sujeitos que não apenas o professor na condição de avaliador. Além disso, a metodologia proposta no curso foi a Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), enfatizando, porém, a autonomia do professor para adaptar este ou mesmo criar outros métodos de ensino e aprendizagem.

Considerando tal contexto dos dados e o escopo das reflexões aqui traçadas – voltadas para a produção textual em contextos de uso –, a seguir serão apresentadas as informações sistematizadas numa planilha em Excel preenchendo os seguintes itens: a) Gênero (s) textual (is) trabalhado (s) (tipo de produção proposta, se inicial, intermediária ou final); b) Etapas da produção/aula; c) Finalidade da produção (para que e quem os textos foram produzidos, o que foi avaliado); d) Sobre o engajamento dos alunos nas atividades; e) Resultados e avaliações da atividade. A partir desses dados, a análise focalizará os seguintes aspectos: a) como e b) para quem os alunos têm produzido textos nas aulas de Português. Passamos agora para a apresentação e discussão dos dados.

---

2 Para conhecer o material do curso, pode ser consultado o site oficial do MEC.

## **4. Apresentação e discussão dos dados**

Como explicado na seção anterior, o desenvolvimento da competência discursiva se dá, sobretudo, em contextos reais de sociabilidade, de modo que alunos que tenham familiaridade com determinadas práticas de letramento, convergentes com os tipos de letramento que prevalecem na esfera escolar e em esferas de letramentos dominantes, tendem a experienciar um processo de desenvolvimento das competências discursivas com menos percalços do que os que não estiveram inseridos em tais práticas nos contextos extraescolares (HEATH, 1982; KALMAN, 2003). Diante disso, a presente seção tem por objetivo discutir os dados gerados a partir dos relatos de professores, de modo a problematizar o que tem sido proposto e feito nas salas de aula de língua portuguesa no que tange a tornar a “interlocação efetiva” um aspecto imprescindível no ensino de produção textual.

### 4.1. O caminho da escrita: o que escrevemos?

A análise dos 69 relatos demonstrou a existência de práticas de produção textual nas classes do ensino fundamental que participam dos relatos. Em 65 dos 69 relatos houve pelo menos uma atividade de produção de texto durante a prática descrita. A partir da tabela abaixo, torna-se possível agrupar alguns “gêneros”, já que se trata de produções semelhantes do ponto de vista de uso e forma. É o caso dos contos e das narrativas; do cartaz, do painel e do mural, por fim, do anúncio e da propaganda. Nesse sentido, teríamos os três “gêneros” mais produzidos em sala: narrativas (13); painel escolar<sup>3</sup> (11) e anúncios (8). Estas produções contemplaram diversos gêneros<sup>4</sup>, como é possível ver a partir da tabela 01, abaixo:

---

3 Como o objetivo aqui é apresentar o que foi produzido, não será discutido o mérito de problematizar se mural, painel e cartaz são gêneros ou suportes. De qualquer forma, serão mantidas tais nomenclaturas reconhecendo que as produções que englobam estes “gêneros” merecem uma análise mais detalhada. Para aprofundar esta discussão, recomendamos a leitura de Marcuschi (2003) e Bonini (2011).

4 Foi mantida a nomenclatura usada pelos docentes para os gêneros produzidos.

Tabela 01 – gêneros produzidos pelos alunos

Gênero	Número de ocorrências	Gênero	Número de ocorrências
Conto	8	Notícia	2
Cartaz	6	Texto	2
Anúncio	4	Texto descritivo	2
Biografia	4	Argumentação oral	1
Ilustração	4	Artigo de opinião	1
Painel	4	Avaliação	1
Propaganda	4	Bula literária	1
Autobiografia	3	Cordel	1
Conceito	3	Debate oral	1
HQ	3	Diálogo	1
Narrativa	5	Diário	1
Poema	3	Diversos	1
Resumo	3	Lista	1
Texto Informativo	3	Manual de jogo	1
Acróstico	2	Mural	1
Anotações de pesquisa	2	Parágrafo argumentativo	1
Apresentação oral	2	Paródia	1
Carta	2	Peça teatral	1
Convite	2	Relato	1
Descrição	2	Relatório	1
Embalagem	2	Roteiro teatral	1
Ficha de leitura	2	Rótulo	1
Letra de música	2	Testemunho	1
Maquete	2		
Total de produções			103

Fonte: elaborado pelos autores

## 4.2.O caminho da escrita: como escrevemos?

A metodologia seguida nessas atividades segue os seguintes passos: lê-se e/ou estuda-se um gênero para produzir o mesmo gênero (exemplos 01 e 02); estuda-se um gênero – ou mais de um – para produzir outro (exemplo 03); ou ainda, lê-se um gênero que serve como apoio temático<sup>5</sup> para produção de outro que aborde o mesmo assunto (exemplos 04 e 05). Há relatos em que se faz ainda a mescla desses passos metodológicos (exemplo 06).

### Exemplo 01-

[...] Apresentando as propagandas, aos poucos eles foram se lembrando de alguma propaganda que viram, depois discutimos o que a mesma nos transmitia, e o resultado não poderia ter sido outro, todos interagiram e sugeriu-se que *fizéssemos também, cada um, sua própria propaganda* com temas diversos [...] Partindo do interesse dos alunos, resolvemos

<sup>5</sup> *Temático* no sentido de *assunto* do texto, o que é diferente do aspecto temático bakhtiniano.

fazer um “outdoor” da turma, mostrando para todos, o que a escola em que eles estudam tem de melhor. [...] Na semana em que foi confeccionado o “outdoor” a escola sediou um bazar, os alunos então, escolheram um lugar estratégico para colocar o “outdoor”, onde toda população pudesse ver seu trabalho. Muitos me relataram que os pais iriam ao bazar, e fariam questão de mostrá-lo. (1\_A2, grifo nosso)

Exemplo 02 –

[...] Na primeira aula, apresentei aos alunos algumas biografias como a de Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade e Pelé. Em conversa, selecionamos as informações principais que deve conter uma biografia. [...] Segunda aula: *solicitei aos alunos a escrita de sua própria biografia* [...] (1\_M2, grifo nosso)

Exemplo 03-

[...] Levei para sala, como suporte da aula, caixas de remédios com a bula dentro e os alunos manusearam o material e observaram cores, tamanho das letras [...] Distribuí aos alunos cópias de uma bula de remédio para dor de ouvido. *Fizemos a leitura de uma bula* e em seguida os alunos pesquisaram no dicionário as palavras desconhecidas, para esta atividade (Assinalem no texto da bula as informações que vocês elegeram como essenciais ao usuário do medicamento *e escrevam uma carta* para instruir o garoto Antônio, tanto na leitura como na busca de informações no texto que acompanha a medicação: a bula do remédio) [...] (3\_I1, grifo nosso)

Exemplo 04 –

[...] Colei na lousa várias gravuras para que os alunos identificassem tipos de trabalho. [...] Fizemos um debate sobre as diferentes profissões e *o que é trabalho*. [...] sugeri que fizessem uma *letra de música, ou uma poesia, utilizando todos os conceitos repassados* para apresentação oral. (1\_D2, grifo nosso)

Exemplo 05 –

[...] A partir da leitura do texto “Bisa Bia, Bisa Bel”, presente no livro didático, *o qual falava de um segredo*, e também da literatura lida na biblioteca, lida pela professora Amália, “Chiclete grudado em baixo da mesa”, *que tinha como tema o segredo*. Resolvi propor aos alunos dos 6<sup>a</sup> anos a *produção de um diário*, sendo este um suporte onde guardamos nossos segredos. [...] (1\_E1, grifo nosso)

Exemplo 06 –

ESTRATÉGIA – GÊNERO TEXTUAL – BIOGRAFIA

Leitura do texto – BIOGRAFIA de Carlos Drummond de Andrade.

Exploração do texto – identificação dos critérios que constituem uma biografia.

Exploração da palavra BIOGRAFIA – BIO + GRAFIA –

Leitura do poema de Cecília Meireles – autorretrato-

Discussão a respeito das diferenças entre um texto e outro.

Proposta para a elaboração de uma autobiografia

(1\_M3)

Nos dois primeiros exemplos, a produção de uma propaganda e uma biografia se dá a partir da leitura e análise de, respectivamente, outra propaganda e outra biografia. No exemplo 03, a produção de uma carta sobre o uso de remédios se dá a partir da leitura e análise de bulas. Nesse sentido a produção da carta serve para explicar o uso do medicamento, o que é compreendido por meio da leitura e estudo da bula, ou seja, trabalha-se a bula para produzir a carta. Nesse sentido, o estudo dos aspectos linguísticos, sobretudo, do caráter instrucional da bula (uso de imperativos, por exemplo), é agenciado na escritura da carta, gênero mais informal que a bula, mas também visa instruir sobre o uso do medicamento, nesse caso. Os exemplos 04 e 05 apresentam a abordagem de um gênero com foco em seu assunto, utilizado como motivador para a produção de outro gênero sobre mesmo assunto. Nesse caso, vê-se que a relação feita pelos professores é a partir do campo semântico, ou seja, do assunto que perpassa esses diferentes gêneros, o que pode contribuir na escolha lexical dos alunos na escritura do diário, ou seja, na utilização de palavras-código, pseudônimos etc. Já o exemplo 06 apresenta uma sequência metodológica em que tanto se estuda um gênero (biografia) para produzir o mesmo (biografia), quanto se estuda outro gênero (poema) com foco em seu assunto (a história de vida de alguém) como motivador para a construção de um gênero diferente (biografia). É legítimo observar nesse exemplo que a abordagem de dois gêneros se deu com intuito de esclarecer as diferenças entre ambos e, logo, a peculiaridade de cada um deles (veja o ponto 5 do excerto no exemplo 06). Assim, a configuração linguística é estudada em relação ao projeto de dizer do autor, ou seja, nesse caso, se quer contar a vida de outrem, usa a biografia, mas se quer contar sua própria vida, usa a autobiografia.

#### 4.3.O caminho da escrita: para quem escrevemos?

Se por um lado, no momento da leitura e estudo do texto, analisa-se a questão do leitor, da intenção, da finalidade do gênero e da configuração linguística, por outro lado, no momento da produção, dar conta dessas questões torna-se algo bastante complexo, uma vez que ao aluno não parece ser possível ingressar no contexto de produção da maior parte dos gêneros trabalhados (no contexto jornalístico da notícia, por exemplo), não sendo tarefa simples agenciar recursos linguísticos necessários para efetivação de um projeto de dizer. Por isso, cabe acentuar que, na leitura, o aspecto social do gênero é considerado através, por exemplo, de perguntas como nos exemplos abaixo, sendo que há uma configuração linguística que permite a análise do texto-enunciado<sup>6</sup> (RODRIGUES, 2001), que permite relacionar o texto e seu contexto social:

Exemplo 07 –

[...] decidi por trabalhar o gênero Bula, a começar por descobrir se os alunos faziam uso de remédios sem prescrição médica, se costumavam ler antes as bulas dos remédios, se seus pais costumavam utilizar remédios por conta própria e ouvir os depoimentos dos alunos quanto à prática da utilização de medicamentos. [...] (3\_I1)

Exemplo 08 –

[...] Inicialmente, os alunos tiveram contato com diversos anúncios publicitários e com os classificados do jornal, de um modo especial. Fizeram a leitura dos anúncios e levantaram vários questionamentos sobre a estrutura, a intenção e a finalidade destes textos. “Perguntas e comentários como, por exemplo:” Quem vai querer comprar isso? Porque estão cobrando tão caro por isso? Isto deveria ser anunciado em outro local”. Desenvolveram a criticidade e a reflexão sobre o meio de comunicação no qual o anúncio é veiculado e, durante a discussão oral, os alunos verificaram que o anúncio também é um meio de expressão cultural de um grupo [...] (1\_C1).

---

6 Para Rodrigues (2001), o conceito de “texto-enunciado pode ser entendido enquanto “texto como mediador de interação”, em contrapartida ao conceito de “texto-estrutura”, ou seja, “o texto retirado da situação de interação”. Em outras palavras, no texto-enunciado, a materialidade textual é tomada como ponto de partida para perceber a manifestação dos sujeitos, suas representações de mundo por meio dos textos.

No excerto 07, por exemplo, há uma relação entre a prática social de uso de remédios e a bula por meio do tema que o gênero em questão mobiliza – uso de remédios. No excerto seguinte, o aluno analisa os textos publicitários enquanto consumidor, uma vez que esta já é uma posição desencadeada pelo próprio gênero, parte de uma rede de práticas de letramento que os alunos geralmente participam enquanto, justamente, consumidores.

Nas atividades de produção textual os aspectos sociais do gênero (interlocutores e seus projetos discursivos, os aspectos da esfera de atividade, as ideologias, a finalidade etc.) podem ficar um tanto vagos ao aluno como escritor, uma vez que o fato de estar na escola implica necessariamente não estar no contexto do gênero que pode estar sendo trabalhado. Nesse sentido, a finalidade apreendida pelo aluno, por exemplo, poderia ser mostrar ao professor que é capaz de escrever dentro das expectativas. Isso evidencia a tamanha complexidade de se trabalhar a produção de gênero sem cair em sua objetificação/gramaticalização. Por isso, não se pode esquecer que estar na escola, através de contextos tradicionais de ensino, implica ter o professor como único leitor, sobretudo na situação de leitor-avaliador dos textos ali produzidos, mesmo que esses não sejam os tipicamente escolares (provas, relatórios, questionários etc.). Nas sequências abaixo fica explícito que a atividade foi realizada para o professor corrigir, dar uma nota, avaliar.

Nesse contexto, o resumo (tipicamente escolar) estaria no contexto próprio de circulação, mas os rótulos de embalagens não estariam, já que não são produções típicas do contexto escolar (exemplo 10), abrindo margem, desse modo, à crítica a artificialidade, à objetificação no trabalho com o gênero. Além disso, tem-se a artificialização de uma abordagem da escrita pautada apenas no domínio da técnica, que aqui poderia se constituir, por exemplo, pelo domínio da estrutura textual bem próximo ao que se entende por modelo autônomo de letramento.

Exemplo 09 –

[...] Lemos dois textos do livro didático [...] conversamos sobre os textos lidos e propus a elaboração de um a dois parágrafos colocando de forma objetiva o que os textos tratavam [...] as aulas posteriores mostrei a eles as principais características do resumo [...]. Levaram para casa para entregarem no dia 19/05 para fazerem leituras aleatórias. (3\_P1)

Exemplo 10 –

[...] os alunos escolheram uma embalagem, as quais acharam pouco atrativas e desenvolveram um rótulo mais elaborado, com novas

informações, cores e formato. Os trabalhos foram desenvolvidos em folha A4, e expostos na sala de aula [...] (5\_Z1)

A partir da tabela abaixo, percebemos que o professor como único leitor é muito recorrente na escola, fato já destacado anteriormente e isso ocorre não sem consequências. Do total de 103 produções, 44 delas tiveram apenas o docente como leitor<sup>7</sup> (leitor-avaliador). No entanto, vale acentuar que tem havido uma tentativa de que haja outros sujeitos leitores (interlocutores) das produções dos alunos. Esse fato aparece em alguns dos contextos analisados, como uma estratégia que responda às críticas em relação à artificialidade e ao foco na correção como finalidade do trabalho empreendido na escola. Portanto, das 103 produções textuais, 46 tiveram como leitores outros sujeitos além do titular da disciplina.

Além dessas produções finais para leitores específicos (docentes e outros), foram relatadas o que pode ser chamado de “produções prévias” (13), ou seja, as que se referem a produções textuais que antecederam a produção final de algum gênero. Na verdade, trata-se de etapas necessárias à produção desse gênero. Por exemplo, para produzir uma peça de teatro (Relatos 3\_P1; 4\_P1; 5\_P1), os alunos produziram antes um roteiro, diálogos, painéis para o cenário, etc. Temos assim, em relação aos leitores das produções textuais dos alunos o seguinte quadro:

Tabela 02 – tipos de leitores

TIPOS DE LEITORES					
Leitores reais	Nº	Leitores fictícios	Nº	Produções Prévias	Nº
comunidade escolar	13	comprador de jóias	1	produções prévias (PP)	13
classe	29	convidados	2		
Direção da escola e vereador	1	menino doente	1		
leitores do blog da escola	1				
pais	1				
professores de outras disciplinas	1				
apenas o professor (AP)	40				
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>		<b>4</b>		<b>13</b>
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>103</b>	

Fonte: elaborado pelos autores

7 Foram incluídas nessas 44 produções aquelas (04) que foram escritas para leitores fictícios, o que possibilita inferir que o professor é que é o leitor real desses textos.

A partir da tabela acima, é possível perceber ainda que na maioria dos casos em que há outros leitores além do docente, estes são sujeitos envolvidos com o contexto escolar, ou seja, diretores, colegas de classe, alunos de classes diferentes, professores de outras disciplinas e os pais. Um total de 02 produções foi feito para pessoas de fora do contexto escolar, uma para um vereador da cidade e outra para ser publicada no blog da escola<sup>8</sup>.

A produção para o vereador é uma carta explicando a dificuldade da prática de esportes na escola em questão e reivindicando a construção de uma quadra para os alunos. No segundo caso, em relação à postagem em um blog, a produção é uma autobiografia que teve por objetivo divulgar um pouco da história dos alunos que faziam parte da escola. Cabem então, a seguir, reflexões sobre em que momento esse interlocutor para além do professor esteve presente para o autor na produção textual.

Se há tantos leitores para os gêneros produzidos, tantos até além do professor, torna-se, sob esta perspectiva, significativo analisar se esses leitores estavam presentes no momento das produções, afinal, um texto nasce justamente dessa necessidade de diálogo, de responder a alguém (BAKHTIN, 2003). Entendemos como “presentes” aqui, o fato de o aluno-autor ter previamente ciência do leitor de seu texto, já que saber para quem se escreverá<sup>9</sup> é parte de uma *interlocução efetiva* (PCN, 1998), ou seja, tais textos teriam sido produzidos justamente em função do interlocutor e do projeto enunciativo do(s) aluno(s), de modo que este mobilizaria recursos linguísticos em função de seu interlocutor. Afinal, como afirma Sobral (2012),

O centro da noção de gênero discursivo no Círculo de Bakhtin é a atividade autoral de mobilização de recursos com vistas à realização de um dado *projeto enunciativo* de um locutor perante um dado interlocutor, o que envolve o embate entre entonação avaliativa (a inflexão que o locutor busca imprimir ao que diz) e resposta ativa (a recepção necessariamente valorativa, do interlocutor ao dito). (SOBRAL, 2012, p. 22)

---

8 Cabe considerar que nesse último caso os leitores-alvo são também a comunidade escolar, os pais, mas considerando a mídia envolvida (internet), há a possibilidade de haver outros leitores de fora da comunidade escolar.

9 Mesmo textos de veiculação em massa (jornais, revistas, livro etc.), por exemplo, preveem um perfil de leitor.

Além disso, a noção de letramento ideológico (STREET, 2010) também pressupõe esse contexto de interação, de modo que a produção de texto deveria considerar, além de aspectos linguísticos, os “extralinguísticos”, o que inclui justamente um interlocutor (leitor). A partir disso, buscou-se sistematizar em quantas dessas produções o leitor foi previamente definido ao aluno (autor), segundo relatam os docentes. A tabela 03, a seguir, apresenta tal informação. Não foram contabilizadas, nessa etapa da análise, as “produções prévias” (13), pois partimos da concepção de que são parte da produção final e, por isso, teriam como leitor imediato os próprios alunos e o professor, agindo como coautores; e leitor alvo ou final, o público que assistiria à peça, por exemplo. Vejamos os dados:

Tabela 03 – definição prévia dos leitores aos autores

DEFINIÇÃO PRÉVIA DOS LEITORES AOS AUTORES	Previamente definido		Total de produções
	SIM	NÃO	
	comunidade escolar	5	8
classe	5	24	29
Direção da escola e vereador	1	0	1
leitores do blog da escola	1	0	1
pais	0	1	1
professores de outras disciplinas	0	1	1
comprador de jóias	1	0	1
convidados	2	0	2
menino doente	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>50</b>

Fonte: criação dos autores

Dentre os 90 casos, 56 tiveram o leitor previamente definido. Nesses, porém, estão as produções (40) que tiveram apenas o professor como leitor (avaliador), que se considerou previamente delimitado por causa da naturalização de que na escola se escreve para o professor corrigir, de modo que a maior parte dessas produções textuais são atividades escolares em moldes bastante conhecidos (como pode ser percebido nos exemplos 9 e 10 acima).

Se excluirmos esses casos, veremos que restam 16 casos em que o leitor (diferente do professor) foi previamente definido ao aluno, ou seja, possivelmente foi considerado na produção textual. Dentre estas produções, há aquelas em que os leitores não são fictícios (12) e aquelas em que eles são explicita-

mente fictícios (04). No primeiro caso, os leitores constituem-se, sobretudo, da comunidade escolar e familiar (pais, outros professores e alunos, demais funcionários da escola). No segundo caso, criou-se um leitor hipotético, uma situação de interação hipotética, para cujas produções, obviamente, a resposta será a do professor que corrigirá a atividade.

A partir dos dados da tabela anterior, é possível perceber também que em 34 dos 90 casos, as produções foram realizadas e só depois publicadas ou divulgadas, ou seja, foram feitas para serem corrigidas pelo professor e depois divulgadas, isto é, decidiu-se publicar/divulgar depois de finalizados os textos após o aval do professor, do que é possível inferir que os leitores (diferentes do professor) não foram considerados nas produções. Se somarmos esses aos casos em que apenas o professor foi o leitor (avaliador) teremos um total de 78 casos (de 90), em que o professor foi o principal (apesar de não único) leitor dos gêneros produzidos pelos alunos. Isso representa 86,66% do total dos casos contra 13,34% em que se pensou no leitor durante as produções.

## **5. Aspectos da produção textual e sua relação com os modelos de letramento autônomo e ideológico: alguns apontamentos**

Como apontado anteriormente, *evento de letramento* diz respeito a um momento em que se vê a utilização do texto, isto é, uma atividade específica na qual a escrita cumpre um papel. Tal atividade, por sua vez é a parte observável das *práticas de letramento* de determinada comunidade. Na escola, essas práticas, apreendidas pelos pesquisadores, como os que empreenderam o presente trabalho, por meio dos eventos de letramento relatados pelos sujeitos-professores que participam dessa pesquisa, apontam para diferentes modelos de letramento, ou seja, tanto para um *modelo autônomo*, centrado no desenvolvimento da competência individual em que há uma tarefa realizada pelo aluno para apreensão dos aspectos linguísticos de um gênero sem que esses se relacionem com práticas sociais que tal gênero medeia; quanto para um *modelo ideológico* em que pode ser percebido que o ato de debruçar-se sobre um determinado gênero e estudar seus aspectos linguísticos pressupõe necessariamente localizar esse gênero (tanto sua leitura quanto sua escritura) no contexto social do qual faz parte, ou seja, agenciá-lo para a realização de uma ação social.

Alguns aspectos se sobressaíram durante a análise dos dados, dentre os quais destacar-se-á dois que podem ser vistos no relatório apresentado na íntegra, no Anexo I: a) mesmo seguindo em parte a delimitação de um *modus operandi* tido como tradicional na atividade de produção textual, como é o caso de escrever a

partir de um modelo do gênero, pode haver letramento ideológico se for levado em consideração que esse modelo é apenas uma parte do processo e não o todo. Exemplo disso é a produção de uma carta para o vereador da cidade a fim de resolver um problema local (Anexo I). Nesse evento de letramento, uma carta como modelo foi usada, mas como parte do processo e não como seu fim; b) ter um leitor real definido antes da produção textual, além do professor, obriga que o gênero seja agenciado para um fim que não seja somente a tarefa de escrever por escrever ou escrever para o professor corrigir, fazendo com que os alunos sejam instigados a dominar os recursos linguísticos a fim de efetivar seu projeto de dizer em práticas sociais na escola e para além dela (modelo ideológico de letramento) e com que a escrita seja agenciada em práticas que não se fecham na própria escrita, o que seria um modelo autônomo de letramento. Desse modo, se como afirma Kalman (2003, p. 42), “os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana se dispõem com fins comunicativos e, por isso, tornam-se importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita”, então nas atividades que pressupõem um interlocutor real além do professor, que apontam para o uso da língua na vida, para o que a escola estaria preparando; há maior possibilidade de desenvolvimento da competência discursiva dos discentes no sentido de que seus textos geram efeitos reais nas práticas que medeiam. No caso do relato apresentado no Anexo I, por exemplo, as cartas foram enviadas às autoridades e tiveram resposta desses sujeitos.<sup>10</sup>

## **Conclusão ou de práticas correntes, algumas ressignificações**

No presente artigo, a partir da análise de um corpus de 69 relatos de professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas de Santa Catarina, buscou-se apreender como, em sala de aula, emerge o trabalho com os gêneros discursivos, pautados no argumento da interlocução efetiva de que falam os PCNLP (BRASIL, 1998) – especificamente nas atividades de produção textual. Os dados apresentados mostram em grande medida práticas correntes relacionadas à naturalização de práticas escolares tradicionais, como é o caso de, no que diz respeito ao a) “o que escrevemos” – escrever gêneros típicos da escola como “narrativas” e “painéis”; b) “como escrevemos”, escrever por meio de textos-modelos – ler um gênero para escrever o mesmo gênero; c) “para quem escrevemos”, escrever apenas para o professor corrigir, como ocorreu em 40 das 86 produções.

---

10 Embora tenha demorado alguns meses e talvez não tenha sido motivado somente pelas cartas dos discentes, soubemos por meio da mídia, depois de encerrada nossa pesquisa, que o ginásio de esportes reivindicado pelos alunos fora construído.

No entanto, algumas ressignificações dessas práticas escolares têm se mostrado iminentes. Dentre essas, estão aquelas relacionadas, sobretudo, ao item “para quem escrevemos”. Cabe acentuar, assim, que um trabalho de letramento ideológico pressupõe uma abordagem contextual, que dialogue com a vida social local (escolar e extraescolar), visando fomentar uma visão crítica acerca do que é tratado (seja no que se refere às práticas sociais que o gênero em estudo medeia, seja, conseqüentemente, às formas de acabamento desse gênero, a seu tema e ao estilo empregado pelo autor). Sendo assim, passa a ser considerado outro leitor além do professor, e mesmo, na posição de professor, em posições em que este dialogue de fato com os sujeitos-alunos, o que aponta para tentativas dos professores de incorporar práticas em sala de aula que partam de uma abordagem de ensino e aprendizagem de língua que contemple a interlocução efetiva, em que a apropriação de conhecimentos linguísticos (finalidade de um modelo autônomo de letramento) é apenas uma parte do processo.

Em relação ao contexto mencionado, em que foram levantados os dados para as reflexões que estão no presente trabalho, essa interlocução tem sido buscada com os sujeitos da escola, da família e da comunidade. Tal prática, no entanto, em grande medida, repete práticas artificializadas do uso da língua como quando se decide, depois que os alunos já tenham escrito seus textos, publicá-los. Porém, tal prática ocorre também como finalidade das produções, decidida antes mesmo das atividades de produção. Nesse caso, é a própria demanda contextual que move a produção escrita.

Neste contexto, vale lembrar que, se é parte da educação a transformação e emancipação dos sujeitos a fim de torná-los mais críticos em relação à sociedade e à cultura em que vivem, ela precisa equanimizar resultados e encurtar distâncias e isso implica pensar nas singularidades de cada sujeito e nos modos em que se dá a aprendizagem. Para isso, não há “táticas infalíveis” ou “coelhos na cartola”. Resta reinventar, mas não de qualquer forma, e sim com responsabilidade e ética cabendo ao professor reflexões contínuas voltadas para a prática em sala de aula que incorporem ações significativas ao invés de partir da artificialização de técnicas (re) produzidas para a escola. Ao invés de ignorar as dificuldades do percurso, que os docentes considerem as singularidades dos sujeitos historicamente constituídos em vivências diversas, que possam ir ao encontro desses sujeitos inseridos em instâncias de ensino e aprendizagem e que, por fim, possibilitem experiências de emancipação, sobretudo, a partir da ressignificação das experiências dos discentes, e das suas próprias, por meio de práticas que possibilitem a expansão da escrita, da leitura e da ampliação das visões de mundo.

## Referências:

- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N]. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; La literacidad entendida como práctica social. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. LIMA, P. *A Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Peru, 2004. p. 109 - 139
- BONINI, A. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF
- BRITO, L. P. *LA sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2006.
- BRONCKART, J-P. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. IN: BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 121-159
- FERRETTI-SOARES, V. A. S. Concepção dialógica da linguagem e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de relatos de professores da rede municipal de Blumenau/SC. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, p. 37-57, 2012.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, Vol. 11, n. 01, Abril, 1982, pp 49-76.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2009: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Relatório INAF: um balanço dos resultados de 2001 a 2005*. São Paulo, 2006.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1. Campinas, jan/jun. 2001. p. 9- 43.
- KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Mexico, 2003. p. 37 - 66
- KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-25.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36
- MOITA LOPES, L.P. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RODRIGUES, R. H. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. 374 f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ROJO. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI I. (Org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-103.
- SCHNEUWLY; B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. Desempacotando La literacidad. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. LIMA, P. *A Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Peru, 2004. p. 57 – 77.
- SOBRAL, A. Interfaces entre Texto, Discurso e Gênero nos Estudos da Linguagem: uma perspectiva bakhtiniana. In: FIGUEREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012, p. 21 - 40
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1894.
- \_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTINJONES, M.; JONES, K. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000. p. 17-29.
- \_\_\_\_\_. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARI-NHO, M.; CARVALHO (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte:

Editora da UFMG, 2010. p. 33 - 52

STREET, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'letramento e diversidade'*, outubro de 2003.

## **Anexo I**

(Relatório 3\_C1)

7ª série

A escola [...] enfrenta um problema há sete anos. Trata-se de uma quadra de esportes que está interditada, pois a construtora responsável pela execução do projeto faliu e não respondeu pelos problemas que surgiram na estrutura da quadra um ano após sua inauguração. Para não oferecer riscos aos alunos e à comunidade em geral, entendeu-se mais seguro interditar a quadra.

A direção da escola já havia informado aos professores e à própria comunidade que algumas medidas já foram tomadas e que, nestes sete anos, muitas reuniões com autoridades, manifestos, abaixo-assinados, protestos e movimentos com os pais dos alunos já foram realizados. No entanto, nada disso solucionou o problema e, segundo a direção da escola, o processo está sendo analisado e será julgado pelo juiz, mas enquanto isso a comunidade permanece sem acesso à quadra de esportes e os alunos continuam fazendo suas atividades no pátio da escola.

Neste momento, cria-se outro problema, pois o pátio possui pedras britas e os jogos de futebol ou vôlei acabam sempre provocando ferimentos nos alunos. Além disso, o barulho no pátio atrapalha o andamento das aulas que acontecem nas salas no segundo piso da escola e os alunos observam o que está acontecendo fora da janela, tirando a concentração dos que estão em sala.

Sensibilizada com esta situação, a 7ª série da EBM [...], produziu a carta sugerida na atividade do AAA4, na unidade 16, aula 07, que propõe uma produção textual como continuação de uma atividade de um concurso de frases. Porém, a nossa realidade é um assunto muito mais interessante para ser discutido

em uma carta à direção do que o assunto proposto no AAA4, então foi feita uma adequação do assunto.

Seguiram-se com rigor as características propostas no livro AAA4 e foi muito positivo ter essa base teórica como referência.

O suporte apresentado foi uma carta ao leitor, mas diferenciamos oralmente, os níveis de formalidade a maneira como a crítica poderia ser apresentada na carta denúncia.

As produções foram realizadas, após uma fervorosa discussão, foram reelaboradas após a correção e, algumas entregues à diretora da escola, à coordenação e algumas ainda serão entregues ao vereador [...] e ao prefeito de [...]

Os alunos já haviam produzido a carta íntima, direcionada a um colega da classe e conseguiram diferenciar os níveis de formalidade de um e de outro gênero de carta. Aproveitamos as produções para estudar os pronomes de tratamento que devem ser utilizados em cada uma das situações.

As produções foram realizadas em sala, corrigidas, mas no momento de passar à limpo, ainda aconteceram alguns erros de ortografia, fato que chamou bastante atenção, pois demonstrou que os alunos estavam nervosos e preocupados com o retorno que poderia ter aquela produção

Utilizamos quatro aulas para fazer as produções e, algumas cartas ainda serão entregues aos destinatários.

Recebido em 19 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

## AS ORIGENS DAS ORAÇÕES CORRELATIVAS EM PORTUGUÊS

## THE ORIGINS OF CO-RELATIVE SENTENCES IN PORTUGUESE

Wandercy de Carvalho  
Universidade Federal do Tocantins  
wcarvalho@uft.edu.br

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edila Vianna da Silva

### RESUMO:

Meu objetivo é identificar e descrever as origens das orações correlativas da língua portuguesa. No primeiro momento será efetuado o levantamento dos possíveis estudos referentes ao caso, em seguida serão identificados os elementos linguísticos que deram origem às construções argumentativas correlativas. O estudo será desenvolvido com base em FARIA (1962), OITICICA (1952); BECHARA (2001) e outros. *O corpus* é composto com os seguintes vocábulos latinos: *non solum... sed etiam, talis qualis, sicut, velut*. Os resultados demonstram que os vocábulos latinos destacados, propiciaram o uso de construções correlativas, tais como: ***não só... mas também, assim como... assim também***.

PALAVRAS-CHAVE: Origens, orações correlativas.

### ABSTRACT:

My objective is to identify and describe the origin of the co-relative sentences in Portuguese. At first I will research the possible studies about the case, after that I will identify the linguistic elements that originated the co-relative argumentative constructions. The study will be developed based on FARIA (1962), OITICICA (1952), BECHARA (2001) and others. The *corpus* is made of the following Latin words: *non solum... sed etiam, talis qualis, sicut, velut*. The results show that these Latin words motivated the use of co-relative constructions, such as: ***não só... mas também, assim como... assim também***.

KEYWORDS: Origins, co-relative sentences.

## Introdução

No que se refere às construções correlativas, José Oiticica desenvolveu um importante estudo denominado *Teoria da correlação* (1952); com ele, o autor propõe que a *correlação* seja o terceiro mecanismo sintático usado para se classificar orações, paralelamente aos mecanismos de coordenação e subordinação. Por outro lado, (NEVES, 2011, p. 898) inclui as correlativas apenas como um “tipo” de construção comparativa. (AZEREDO, 2000, p. 156) discorda do ponto de vista de Oiticica e afirma que a correlação é um “expediente retórico, de rendimento enfático no discurso, e não um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação” (CARVALHO, 2014, p. 76).

No entanto, não pretendo contestar e nem confirmar nenhuma das três propostas, meu objetivo aqui é *preencher uma lacuna* existente em todos os estudos (conhecidos por mim), que tratam da correlação. Ou seja, vou apontar o *elo* que liga a correlação de hoje, com a correlação do passado, e, com isso, fornecer *uma rota* para outros estudos não fixados somente na superfície da língua.

Com tal procedimento, mostro que a correlação não é um recurso sintático, próprio da língua portuguesa, (como parece querer demonstrar alguns estudos), ou seja, não é fruto da gramaticalização. O processo sintático correlativo é resultado de um recurso retórico e argumentativo que remete ao latim ou até além, ao grego. Foi nessas duas línguas que o discurso persuasivo ganhou prestígio e sobrevive até os dias de hoje; sendo assim, a correlação se estabeleceu ao longo do tempo, com a estrutura argumentativa **não só... mas também**.

Desse modo, aqui serão destacadas as palavras latinas que, naquela época, eram usadas nas construções correlativas; exponho, primeiro, como demonstração, alguns vocábulos que evoluíram foneticamente e “passaram” ou *sobreviveram* ao tempo, e permanecem até os dias de hoje, em pleno uso. Exemplos:

*Non solum* = Não só...

*Talis qualis* = tal qual

Embora com algumas alterações fonéticas os quatro vocábulos latinos apontados acima sobreviveram ao longo do tempo, dentre outros estão também *tantum... quantum*. Por outro lado, existem outras palavras latinas que também fazem parte desse mesmo repertório correlativo; no entanto, por algum motivo, não *sobreviveram* com o passar dos tempos. Todavia, os seus valores semânticos não desapareceram, já que algumas palavras da língua portuguesa *assumiram* aqueles valores sintáticos e semânticos; em razão disso, hoje eles estão aí, na deriva da língua, para serem usados, a qualquer momento, quando se pretende

fazer uma construção correlativa.

Sendo assim, passo a expor as diferentes palavras que propiciaram as construções correlativas latinas e que permanecem em uso, até os dias de hoje, na língua portuguesa.

1) A construção correlativa *não só... mas também*  
*Non solum... sed etiam*<sup>2</sup> (Não só... **mas também**)<sup>3</sup>

Mesmo que este recurso linguístico tenha se mostrado eficaz desde o latim, no que diz respeito a sua classificação, parece que os gramáticos de hoje ainda procuram um “lugar” apropriado para inseri-lo, ou seja, o lugar dele é na coordenação? Ou na subordinação? Ou ainda, o recurso acima é um processo de construção textual ou apenas um modo de se *dar ênfase* ao discurso conforme sugere Azeredo?

(ROCHA LIMA, 2008, p. 261) diz que a construção *não só... mas também* é usada “para dar mais vigor à coordenação”. Esta opinião também aparece em (BECHARA, 2001, p. 330), quando ele nomeia de “*expressões enfáticas* as conjunções coordenativas”, visto que elas “podem aparecer enfatizadas, *não só... mas (também); não só... (mais ainda); não só... senão (também)*”. (NEVES, 2011, p. 742), discorre sobre a “flutuação” entre a oração comparativa e aditiva encontradas na construção correlativa, visto que os próprios elementos constituintes demonstram ser possível esta flexibilidade: **mas também (mas: coordenador)** e **como também (como: comparativo)**.

(MELO, 1971, p. 117) denomina *Correlação equiparativa* a construção **não só... mas também**. Para ele tal denominação se dá, em função da “igualdade ou equivalência para o segundo termo que vem fechar um pensamento deixado em aberto ou em suspenso no primeiro termo”. Ainda segunda orientação do mesmo mestre, “há uma expectativa, produzida com o enunciado do primeiro termo, expectativa esta que o segundo satisfaz e aquieta”.

Por fim, (CAVALIERE, 2009, p. 126) arremata: “na correlação fica impossível relacionar argumentos divergentes”.

Dos cinco estudiosos acima, ainda que (NEVES, 2011, p. 742) seja a que mais se aproxima daquilo que propõe Oiticica (1952), ela não o segue e prefere

1 *Sed*, conjunção adversativa = mas, porém (ideia de adversidade)

2 *Etiam* = conjunção (e agora, ainda, além disso, **também** (ideia de adição)

3 Em *As catilinárias*, Cícero usa com mais frequência *non modo... verum etiam* (não só... mas também)

classificar a construção *não só... mas também* como correlativa aditiva.

Mas independentemente do que possam dizer sobre as questões iniciais, ou seja, quanto ao “lugar” da correlação; na realidade, o que se percebe, é que existe um conjunto de conjunções aditivas em correlação com outras. Exemplos:

- 1) “*Não só* (ou *não apenas* ou *não somente*) estuda, *mas também* (ou *senão também* ou *como também*) trabalha”.  
*Não só... mas também* = e (ele estuda e trabalha).
- 2) “*Tanto* trabalho *como* (ou *quanto*) estudo”.  
*Tanto... como* = e (cf. RIBEIRO, 2006, p. 230)
- 3) “**Não somente** Marilda socorreu a pobre família, **mas também** adotou as duas crianças”. Marilda socorreu a pobre família e ainda adotou as duas órfãs. (cf. OITICICA, 1952, p. 21). Ele classifica esta construção como “meramente aditiva”.

Passo agora a expor algumas ocorrências com a construção sintática latina *non solum... sed etiam*, e demais outras construções correlativas latinas.

De acordo com o que foi dito acima, muitas palavras latinas não sobreviveram ao tempo, no entanto, os valores semânticos das mesmas permanecem. Como exemplo, é o caso desses dois vocábulos *sed* = mas; e *etiam* = também. Convém notar que *mas* e *também* não são evoluções fonéticas respectivamente de *sed* e *etiam*. *Mas* e *também* apenas *incorporaram* aqueles valores semânticos.

Talvez em função de *etiam* ser um advérbio com valor puramente aditivo, quando esta *construção*<sup>4</sup> aparece em um texto, seu valor semântico argumentativo é sempre ou tende a ser um valor aditivo, até mesmo nos dias de hoje. Exemplo:

- 4) “*Ataque, C. Caesar, gratias tibi ago, sic<sup>5</sup> ut<sup>6</sup> me non solum conservato a te omnibus rebus, sed etiam ornato, tamen hoc tuo facto maximus cumulus accesserit ad tua merita innumerabilia in me unum*”. (CÍCERO, *Pro Marcello*, 11, 34).

Por isso, Caio César, graças te dou, assim como **não somente** sendo eu

4 Entende-se por *construção* a fusão de dois elementos linguísticos. *Etiam* é um vocábulo composto de *ET* (e) + *IAM* (já, imediatamente, sem demora)

5 Sic, advérbio: Assim, dessa maneira, eis como. Em correlação com ut. **Sic... Ut** = De tal modo que, a tal ponto que

6 Ut, adv.: Assim como, como. É conj. subord. correlativa com Sic, tam, tantum, atque, talis, ita,

conservado por ti, com todas (as minhas) dignidades, **mas também**, honrado, todavia, com esse teu feito, o máximo dos favores se virá juntar aos teus benefícios, incontáveis, somente para comigo.

Graças te dou e não somente por ser conservado por te, e ainda por ser honrado com esse teu feito.

5) “*At iis laudibus certe ornatur non solum ipsi qui laudantur, sed etiam nomen populi romani*”. (Cic., *Pro Archia*, IX, 21).

Mas com esses elogios certamente se honra **não só** os próprios que são louvados, **mas também** o nome do povo romano.

Com os elogios se honra os que são louvados e o povo romana.

Percebe-se que este recurso correlativo torna-se um eficaz instrumento de manipulação por parte do orador, uma que, com uma só “jogada”, ou com um só recurso de linguagem, ele agrada aquele a quem está defendendo e o auditório que o assiste.

A construção correlativa *non solum... sed etiam*, também aparece escrita nos seguintes modos: *non modo... sed etiam, non modo... verum etiam*”.

Com isso, vale dizer que a correlação presente na língua portuguesa é um artifício sintático bastante antigo, e parece que as gramáticas do início do século XX davam mais importância a elas do que ocorre nos dias de hoje. Para comprovação pode-se atestar em (PEREIRA, 1918, p. 157), naquela época as conjunções correlativas formavam um grupo dentre os nove<sup>7</sup> diferentes de conjunção subordinativas “que ligam a um termo que a sugere: (*tal*) *qual, assim como, (tanto) quanto, (tão) quão*”.

Por outro lado, surge uma questão a partir da nota de pé de página: no início do século XX, as conjunções subordinativas comparativas não existiam? Com igual dúvida, por que a classificação correlativa desapareceu das gramáticas modernas? E ainda, se a gramática de Eduardo Carlos Pereira, cuja data da primeira edição é 1907 e alcançou a 114<sup>a</sup> edição, por que o tratamento com as construções correlativas ficou à margem dos estudos sintático-semânticos, nos dias de hoje?

7 “Das conjunções subordinativas, contam-se nove espécies, a saber: 1) Temporal ou periódica; 2) Condicional; 3) Causal; 4) Final; 5) Modal; 6) Concessiva; 7) Consecutiva; 8) Integrante; 9) **Correlativa**”.

1.1) Outra partícula correlativa *aditiva* traduzida por *não só... mas também*

(LIPPARINI, 1961, p. 195) destacando o funcionamento da Coordenação copulativa descreve: “As partículas copulativas **correlativas** são: *et*<sup>8</sup>... *et*<sup>9</sup>; *modo*... *modo*<sup>10</sup>; *cum*... *tum*; *tum*... *tum*; *nom solum*... *sed etiam*”. Exemplos:

***Et... et*** (não só... mas também)

6) “*Grati, quaeres a nobis, quia nobis suppedidat, ubi et spiritus reficiatur ex hoc spiritu forensi, et aures defessae convicio conquiescant*”. (Cic., *Pro Archia*, VI, 12).

Grácio, perguntas a nós, por que (você) nos fornece assunto, onde **não somente** o espírito se refaça deste tumulto forense, **mas também** os ouvidos cansados pela algazarra descansem.

*Et... et* põem em correlação duas orações equivalentes, ou seja, uma não é mais importante que a outra. Segundo (ALMEIDA, 1990, p. 375), “*et... et* corresponde ao nosso *tanto... quanto*; são expressões sinônimas: *non solum... sed etiam, non modo... sed etiam*”. *Et... et* ligam orações que podem ser traduzidas por: “por um lado... por outro”, ... (cf. outro exemplo de *et... et*, em *Pro Archia*, p. 58, 61, 74, 80, 81, 89, etc).

***Cum... tum*** (*Tum máxime, tum vero*)

Segundo (LIPPARINI, 1961, p. 200) *Cum... tum* põem em correlação duas orações, no entanto, a segunda se destaca com importância maior.

7) “*Quoties ego eum vidi, et cum quanto dolore, extimescentem cum insolentiam certorum hominum, tum etiam ferocitatem ipsius victoriae!*” (Cic., *Pro Marcello*, VI, 16).

8 *Et... et* (tanto... como; não só... mas também)

9 Com relação a esse tipo de construção, Miranda (1940:175) diz que, *et... et* = não só... mas também “é uma tradução tradicional, posto que inexacta. ‘não só... mas também’ traduzem-se em latim por *non solum... sed etiam, non modo... sed etiam, non modo... verum etiam*”.

10 *Modo... modo* (ora um... ora outro, ora... ora; ***modo... ut*** (não somente... mas ainda).

Quantas vezes eu vi, e com quão grande dor, temendo **não só** a insolência, **como também** a crueldade da própria vitória!

**Tum... tum** (ora... ora, quer... quer)

8) “**Tum** graece, **tum** latine dissero”. (Cícero, *apud*. TORRINHA, 1939, P. 913).

Discuto, **quer** em grego, **quer** em latim.

No exemplo acima (*tum... tum*) introduz uma correlação temporal, mas no exemplo abaixo, a correlação (*tum.. tum*) tem outra característica.

9) “*Quare servate, iudices, hominem eo pudore, quem videtis comprobari tum dignitate amicorum, tum etiam vetustate.* (Cícero, *Pro Archia*. XII, 32).

Por isso, conservai, ó juízes, um homem (dotado) daquela modéstia, que vedes ser reconhecida **tanto** pela dignidade dos amigos, **como também** por sua antiguidade.

De acordo com o que se percebe, são muitas as construções *correlativas aditivas latinas* que, inicialmente, foram traduzidas por *não só... mas também*, e talvez pelo fato desta construção apresentar tantas sutis alterações semânticas, ainda hoje ela provoca dúvidas quanto a sua classificação; por isso ora aparece incluída entre as conjunções coordenadas, ora ela está entre as subordinadas. No entanto, pelo fato de ela ser a continuação de *muitas* e “antigas<sup>11</sup>” construções correlativas, deveria ser observada como uma *construção com sutis variações polissêmicas*, e assim deveria ser vista e tratada. Ela “flutua” conforme (Neves, 2011), entre comparação e adição e etc.

Ainda que esta pesquisa esteja em fase inicial, já é possível perceber que a correlação não é somente uma questão estilística ou estética, é também resultado de um forte *entrelaçamento* de ideias centradas na argumentação, as quais não são possíveis, suficientemente, de serem expostas na coordenação e nem na subordinação. Por isso, tendo em vista que o processo argumentativo é mais específico, no que diz respeito à elaboração textual, exige mais esforço na sua

11 Ού μόνον... ἀλλά καί (não só... mas também) (cf. Ferreira, 1987, p. 149)

construção, e a sintaxe correlativa aparece como suporte de apoio nesse jogo de forças entre o argumento e o desejo de externá-lo. Desse modo, a correlação é usada em um conjunto de orações, coeso e coerente, para dar ênfase ou reforço a um argumento que não pode ter falhas ou ser incompleto.

Sendo assim a sintaxe correlativa deveria ser estudada, separadamente, após terem sido expostas as orações coordenadas e depois as subordinadas; principalmente em aulas de práticas de **leitura e produção textual**, neste caso, seria mais possível a percepção, por parte dos alunos, da *força argumentativa* presentes nas construções correlativas.

Vejamos o diálogo abaixo.

- 10) \_\_ João matou a namorada.
- 11) \_\_ Matou **porque** ela o traiu.
- 12) \_\_ João **não só** matou a namorada, **como também** roubou tudo o que ela tinha! ou
- 13) \_\_ João **não só** matou a namorada, **mas também** se feriu (para não ser punido).

Em (12) e (13) os dois casos correlativos argumentativos são interdependentes entre os termos oracionais. Sendo que no (13), João fez uma coisa muito mais grave ou além do que se poderia imaginar do que em (12). Por isso os elementos sintático-semânticos são mais presos ou mais dependentes em (13), do que em (12). O par correlativo **mas também** em (13) é adversativo, e mais desfavorável à atitude de João.

Sabe-se que existem argumentos de que sendo as construções correlatas constituídas com adjetivos ou advérbios (tanto, quanto, maior, menor, tão, tanto mais, etc), participam da natureza dos advérbios e por isso seriam orações adverbiais. Por outro lado, sabe-se que em um estaleiro, os navios são construídos com chapas de aço, do mesmo modo, os aviões também são construídos com material semelhante, no entanto, ninguém diz que um navio é um avião. Sendo assim, as construções adverbiais têm suas particularidades, bem como as correlativas. Conforme bem assinala (RODRIGUES, 2001, p. 151) “a correlação é o elemento diferenciador em relação à maioria das classificações existentes”.

## 2) As partículas correlativas disjuntivas

Paralelamente àquelas construções correlativas aditivas, (ou juntivas) existem também as *correlativas disjuntivas*. De acordo com o próprio nome,

são aquelas construções que se separam, que se distanciam uma da outra, porque impõem uma atitude ao sujeito do discurso, (ou ele faz uma coisa ou outra). Dentre as partículas disjuntivas latinas, a que mais expressa este significado é **aut**, da qual (FARIA, 1962) faz o seguinte comentário:

**Aut** é uma conjunção disjuntiva que serve para distinguir dois objetos ou duas ideias das quais uma deve excluir a outra. Vem frequentemente reforçada por um advérbio: **aut omnino**, ou ao menos; **aut potius**, ou antes; **aut fortasse**, ou talvez; **aut denique**, ou enfim. (FARIA, 1962, p. 122).

2.1) **Aut**<sup>12</sup>... **aut** = ou senão, ou do contrário, ou... pelo menos, ou então.

14) “*Non patiar manere ad perniciem civitatis, quae erunt reseccanda. Proinde aut exeant aut quiescant*”. (Cic., *Catilinarias*, V, 10).

Não permitirei que perdurem para a ruína da cidade, aquelas coisas que deverão ser eliminadas. Por esse motivo, **ou** fujam (da cidade), **ou** morram.

Neste fragmento do discurso de Cícero contra Catilena, a conjunção **aut** é empregada com muita ênfase. A ideia de exclusão entre uma atitude e outra que deve ser tomada pelos traidores de Roma é bem clara, (ou fujam enquanto há tempo ou vão morrer). Observa-se que a força retórica presente em **aut** é tão forte que o mesmo argumento poderia até ser tratado como *causa x consequência*.

‘Você, Catilena, traiu o povo romano, *por isso* merece morrer’.

No entanto, a simples subordinação não traria tanta força argumentativa quanto a correlação, e talvez por isso, Cícero prefere este recurso sintático. Percebe-se que o orador utiliza-se tanto da força argumentativa da construção correlativa, quanto do poder disjuntivo presente na palavra (**aut**), na junção desses dois elementos, Cícero elabora um forte discurso contra Catilena e o condena. Nota-se, neste fragmento de texto, o quanto Cícero demonstra ser persuasivo. Nos exemplos apontados para agradar o grande público que o ouve, o orador usa as palavras como pedras de um jogo, do qual ele conhece bem todas as regras e por isso tem tudo para ganhar.

Por outro lado, além desta ideia excludente, a conjunção **aut** também é

12 **Aut**, conjunção disjuntiva correlativa: ou, ou então; ou senão, ou do contrário; aut... aut = ou... ou então; ou... pelo menos;

usada como atenuador discursivo, o qual serve mais para corrigir, do que para impor ou eliminar conceito anterior.

- 15) *Credo Rheginos, aut Locrences, aut Neapolitanos, noluisse largiri huic (homini) praedito summa gloria ingenii, id quod solebant (largiri) artificibus scenicis.* (Cic., *Pro Archia*, V, 10).

Creio que os Regginos, **ou** os Locrences, **ou** pelo menos os Napolitanos não quiseram dar a este (homem) dotado da suprema glória de talento, o que costumavam (dar) aos artistas cênicos.

No entanto, em qualquer das duas construções em que **aut** aparece em correlação com **aut**, uma exclui a outra. Em razão disso, fica muito clara a noção ou ideia de **separação**.

## 2.2) *Vel*... *Vel*<sup>13</sup>, = ou, ou; ou, ou então

Esta correlação disjuntiva é usada para indicar uma diferença não muito acentuada entre dois conceitos. *Vel* também serve como suporte para reforçar o superlativo.

- 16) “*Siquidem gloria est illustris et pervagata fama multorum et magnorum meritum vel in suos cives, vel in patriam, vel in omne genus hominum.*” (Cic., *Pro Marcello*, VIII, 26)

Uma vez que a glória é a ilustre e divulgada fama de muitos e grandes serviços **ou** para com seus concidadãos, **ou** para com a pátria, **ou então** para toda a raça dos homens.

## 2.3) *Sive*<sup>14</sup>... *sive* = ou se, ou, ...ou mesmo, quer... quer, seja... seja

Esta correlação disjuntiva é usada quando não se atribui opinião nem para um lado, nem para o outro, no discurso, que é, aparentemente, neutro.

13 *Vel*, conj. disjuntiva correlativa, ou, ou... ou melhor; *vel*... *vel*, ou... ou, seja... seja.

14 *Sive*, (*seu*), conjunção, 1) ou se, 2) seja... seja, 3) ou, ...ou mesmo

- 17) “*Vero haec sive est abfutura a meo sensu post mortem, sive pertinebit ad aliquam partem mei, ut homins sapientissimi putaverunt*”. (Cic., *Pro Archia*, XII, 30).

Todavia, esta (ideia) **ou** há de separar do meu sentimento depois da morte, **ou** há de pertencer a alguma parte de mim, segundo julgaram os homens mais sábios.

- 18) “*Sive quid mecum ipse cogito, sive aliquid scribo*”. (Cícero, *apud* Torrinha, 1939:913).

**Quer** que eu medite, **quer** que eu escreva... (quer meditando, quer escrevendo, vou continuar a viver).

Observa-se que o vocábulo **quer**, na oração acima, não é verbo, mas sim, uma conjunção disjuntiva correlativa, mas sem força para impor uma das alternativas como ocorre com **aut**. Ela *não* é resultado da evolução fonética de **sive**, no entanto foi e continua a ser usada com o valor semântico desse vocábulo latino, que não sobreviveu ao tempo. É sempre usada com verbo no indicativo.

- 19) “*Nunc responso meo: Ille inuenit mostra manus perfecit, sive hoc ineptum opus sive laudandum est. Sed exsequamur ordinem coeptum propositi*”. (FEDRO, 1958, p. 80).

Agora com (esta) minha resposta: Ele (Esopo) inventou (e) nossa mão aperfeiçoou, **seja** esta obra deficiente, **seja** que deva ser louvada. Mas prossigamos a ordem do nosso intento.

Sabe-se que a equipe destinada a elaborar a NGB desconsiderou o processo sintático correlativo, ainda assim o mesmo não poderia ficar sem ser estudado; e foi pensando assim, que, ao desenvolver essa pesquisa tive a surpresa de constatar que há muito tempo antes de mim, o professor Glastone Chaves de Melo (1971) admitiu a existência da *correlação alternativa* (disjuntiva) como um processo sintático autônomo, isto é, que não pertence nem à coordenação e nem à subordinação.

Conforme foi mostrado acima, a *correlação aditiva* difere da *correlação disjuntiva* na sua estrutura formal, ou seja, enquanto a primeira une-se uma à outra, ocasionando uma soma; a segunda afasta-se, provocando uma separação. Ambas podem até ser representadas por sinais matemáticos, 1) + e + = +; 2) + e - = -

Sendo assim, percebe-se que a construção **correlativa disjuntiva** é como um casal que se separa, quando uma das pessoas rejeita a outra, ou seja, cada uma vai para um lado tomar conta de sua própria vida. *Sente-se*, nesta construção, uma força externa ao sujeito oracional que lhe impõe uma tomada de decisão; e depois que ele se decide por uma das duas possibilidades, a construção correlativa disjuntiva, estruturalmente, poderia até ser vista como duas orações independentes, mas, semanticamente, isso não é possível, porque uma depende da outra para existir.

Por esta razão, talvez as gramáticas não devessem nem mesmo fazer referências às orações coordenadas alternativas. Para facilitar o aprendizado, na ocasião em que trata das orações aditivas, em um subitem, deveria apresentar logo as orações disjuntivas. Se assim fosse, a aprendizagem, principalmente no ensino fundamental e médio, talvez fosse mais eficaz de funcional.

### 3) Orações consecutivas correlativas

Ao tratar das orações consecutivas, (FARIA, 1995, p. 377) destaca: “as conjunções *ut*, ou *ut ne* são construídas geralmente em **correlação** com um pronome ou advérbio da oração principal ou da que dependem. Como *is*<sup>15</sup>, *talis*, *tantus*, *ita*, *sic*, *tam*, *tantum*, razão por que também se costumam chamar **correlativas**”.

Exemplo proposto por Faria:

20) “**Tantum** facinus modo inueni ego, **ut** nos dicamur duo / omnium dignissimi esse”. (Plauto. *As.*, 313 – 314).

Achei há pouco um embuste **tão** grande **que** seremos proclamados os mais dignos de todos

Semelhante ao professor Faria, (MELO, 1971, p. 114) reforça: “as estruturas mais comuns de correlação consecutiva são justamente aquelas em que no primeiro termo aparece um *tão*, ou *tal*, ou *tanto*, e em que o segundo termo vem encabeçado por um *que*”. Exemplo apontado pelo professor Gladstone:

---

15 *Is*, pronome, usado com valor consecutivo = tal, de tal modo.

21) “Fechou os olhos [o monge], e expirou, que foi o mesmo que abrir os da alma para lograr aquele bem (*tal*), que mil anos da sua vista são como o dia de ontem, que passou.”

(*Sermões e Práticas*, in Sousa da Silveira, *Trechos Seletos*, Rio, 1935, pap. 262)

Ao tratar das construções consecutivas, (NEVES, 2011, p. 913) diz que as construções consecutivas **correlativas** com antecedente apresentam os seguintes formatos: a) uma primeira **oração** que contém uma intensificação do **estado de coisas**, ou seja, da **predicação**, como um todo. b) de igual modo, a intensificação ou quantificação de um dos elementos (**substantivos, adjetivos, advérbio**). c) uma segunda **oração** que expressa uma consequência do **estado de coisas**, ou do elemento intensificado ou quantificado na primeira oração. Exemplo indicado por Neves:

22) “Esta luz é **tanta que** ele deve sentir sua vibração de algum modo”.

Conforme os exemplos destacados percebe-se que as orações consecutivas estão muito próximas das comparativas de superioridade, ou inferioridade; na maioria das gramáticas consultadas o vocábulo (*tão*) ocorre como indicativo de superioridade.

#### 4) Orações proporcionais

Ao tratar das orações proporcionais, (ROCHHA LIMA, 2008, p. 283) citando Said Ali, expõe que as orações proporcionais denotam “aumento ou diminuição que se faz paralelamente no mesmo sentido ou em sentido contrário a outro aumento ou diminuição”. Para fazer esse aumento ou diminuição, ainda de acordo com Rocha Lima, “usam-se para isso as seguintes expressões **correlativas**”:

“Quanto mais... (tanto) mais  
Quanto menos... (tanto) menos.  
Quanto mais... (tanto) menos, etc”.

Exemplos apontado por este autor:

“*Quanto mais* convivo com ele, / (*tanto*) mais o aprecio”.  
 “*Quanto maior* a altura, / (*tanto*) maior é o tombo”.

Nem todas as gramáticas da língua portuguesa dão ênfase às construções proporcionais, (BECHERA, 2001, p. 501), semelhante a outros autores, não dá muita atenção à questão, apenas destaca as mesmas locuções que aparecem em Rocha Lima e em (RIBEIRO, 2006, p. 230), bem como em (CELSO CUNHA, 2008, p. 604). (NEVES, 2011, p. 928) comenta: “é possível a expressão da **relação proporcional** por uma construção **correlativa**: com **tanto mais/ menos** na principal, e **quanto mais/ menos** na **proporcional**”.

Em seguida Neves propõe o seguinte exemplo:

23) “**Quanto mais** conhecimento o cético adquiria das filosofias, **tanto mais** conflitantes elas lhe iam parecendo”

Por outro lado, esta relação de proporcionalidade não aparece nas gramáticas latinas. (FARIA, 1995, p. 388) ao tratar das construções comparativas denomina de **comparação proporcional** aquelas construções em que aparecem as expressões: *quo magis... hoc magis* “*tanto mais... quanto mais*”, ou ainda *quanto magis... tanto magis* “*tanto mais... quanto mais*”, ou seja, o que é estudado em latim como sendo parte do capítulo dedicado às construções comparativas, a gramática da língua portuguesa do Brasil, denomina de conjunção proporcional. Exemplo proposto por Faria:

24) “*Quanto in pectore hanc rem meo magis uoluto/ tanto mi aegritudo auctior est in animo*”. (Plauto, *Captivi*, 781 – 782). (*Apud* Faria, 1995).

**Quanto** mais revolve na mente este fato, **tanto** mais angustiosa a dor me atormenta o espírito.

Tal comprovação não indicaria a necessidade de uma nova classificação das construções coordenativas e subordinativas? Ocasião em que poderiam ser identificadas e separadas as construções correlativas. Conforme já foi mostrado aqui nesse estudo, não existe a necessidade da classificação da construção alternativa. Estas construções podem ser apresentadas junto das orações aditivas. A distinção entre uma e outra, conforme mostrado, é muito simples. Visto que,

enquanto a aditiva provoca uma soma entre si, as orações disjuntivas provocam um distanciamento, uma separação.

Com este mesmo questionamento, prossegue a pergunta anterior; por que a gramática latina classifica *tam... quam*, “tão... como”, *tantus... quantus*, *tanum... quantum* “tanto... quanto”, *tot... quot* “tantos... quantos, *totiens... quotiens* “tantos... quantos, etc, como elementos comparativos de intensidade e quantidade? Enquanto a gramática da língua portuguesa classifica esses mesmos elementos como proporcionais?

Exemplo:

25) “*C. Gracchus utinam non tam fratri pietatem quam patriae praestare uoluisset*”. (Cic., Br., 126) (*Apud* Faria, 1995:387).

“Quem sabe se C. Graco não tivesse querido antepor **tanto** o amor ao irmão **quanto** o da pátria”.

Para o prof. Ernesto Faria este é um exemplo da **comparação de intensidade**, enquanto que para (BECHARA, 2002, p. 501), (RIBEIRO, 2006, p. 230), (MEQUITA, 1996, p. 448), (ROCHHA LIMA, 2008, p. 283), (CEL-SO CUNHA, 2008, p. 623), (NEVES, 2011, p. 928), esta mesma realização seria uma construção **proporcional**. Creio que não se pode falar aqui de funcionalismo linguístico, uma vez que o significado semântico *stricto sensu*, bem como os elementos linguísticos são os mesmos do latim. Sendo assim, para um professor do interior desse imenso Brasil, graduado por correspondência, com pouco ou nenhum material para pesquisa, como ele classificaria aquele fragmento de texto?

Talvez, nesse caso, a separação de todas as **conjunções correlativas**, das conjunções subordinativas possa trazer melhor entendimento no que diz respeito à funcionalidade semântica de cada conector correlativo.

De acordo com o que se percebe existem *cinco* tipos de construções correlativas: a) a correlação aditiva, 2) a correlação disjuntiva, 3) a correlação proporcional, 4) a correlação consecutiva, 5) a correlação comparativa. Esta última, com várias matizes significativas.

### 5) A comparação correlativa

De acordo com o que foi mostrado pouco acima, quando tratou-se das orações correlativas proporcionais, ali ficou demonstrado que (FARIA, 1995, p. 388) nomeia de **comparação proporcional** aquelas construções com *quo*

*magis... hoc magis* “tanto mais... quanto mais”, etc.

Também (LIPPARINI, 1961, p. 230) destaca: as construções comparativas são de duas espécies, uma indica *um fato* ou *uma possibilidade*, e a outra indica *uma hipótese*. No primeiro caso, as construções comparativas são introduzidas pelas conjunções: “*ut, sicut, quomodo* e pelos pronomes **correlativos** *qui... idem, quantus... tantus, qualis... talis, quot... tot*; e pelos advérbios **correlativos** *tam... quam, quo... eo*<sup>16</sup>, e semelhantes, o modo verbal é o *indicativo*”.

Por sua vez, (MIRANDA, 1940, p. 313) acrescenta após destacar as principais conjunções comparativas: *ut, sicut, velut quasi*: “além destas conjunções comparativas que designam semelhança, há outras que apenas ligam os termos da comparação; *quam* que se emprega depois de *tan... neque, non nihil, non aliter*”.

Para (FARIA, 1995, p. 386) “as comparações de igualdade podem dizer respeito à qualidade ou ao modo, ou ainda à quantidade ou intensidade”. As primeiras são introduzidas pelas conjunções: *ut* “*como*”, *sicut* “*assim como*”, *uelut* “*como*”, *quemadmodum* “*de que modo*”. Ainda segundo o mesmo autor, frequentemente na oração principal é empregada uma partícula, como *ita, item, itidem, sic*, em **correlação** com a conjunção comparativa: *ut*.

Conforme se constata, há um consenso entre os latinistas de que existem, de fato, construções correlativas na língua latina, e já que aquele mesmos elementos linguísticos/ semânticos passaram para a língua portuguesa, seria natural o mesmo tratamento, no que diz respeito à correlação comparativa; no entanto, parece que nem todos os gramáticos do Brasil admitem o processo correlativo.

(ROCHA LIMA, 2008, p. 280) diz que existem dois tipos fundamentais de orações comparativas: a) a Assimilativa; b) a Quantitativa. As quantitativas se “concretizam por meio de fórmulas *correlativas*, assim discrimináveis”:

*que* ou *do que* (relacionados a *mais, menos, maior, menor, melhor, pior*);  
*qual* (relacionado a *tal, como*)  
*quanto* (relacionado a *tanto*)  
*como* (relacionado a *tal, tão e tanto*)

exemplos:

16 *Eo*, ablativo neutro de *is*, usado adverbialmente. Tanto *que*, tanto *mais que*, tanto *menos que*, (usado em comparação). Ex: *eo minus quod* (César. *De bello galico*, 5, 9, 1) (tanto menos que...)

O silêncio é *mais* precioso / *do que* o ouro.  
 Você procedeu *tal* / *qual* eu esperava  
 O cirurgião fez *tanto* / *quanto* seria possível.  
 Nada o pungiu *tanto*, / *quanto* o sorriso triste daquela criança.

De modo muito parecido, (BECHARA, 2001, p. 326), diz que existem três tipos de comparação quantitativa. A de igualdade, introduzida por *como* ou *quanto* está “em **correlação** com o advérbio *tanto* ou *tão* da oração principal”. De igual modo as orações de inferioridade estão introduzidas por *que* ou *do que* em **correlação** com o advérbio *menos* da oração principal.

(MESQUITA, 1996, p. 447) é mais generalista e apenas aponta alguns conectores comparativos: (tal) qual, (tal) como, (tanto) como, etc.

Percebe-se que a noção semântica de comparação é uma realidade em todas as gramáticas estudadas, fato que se constata desde o latim conforme tem sido demonstrado aqui. Como exemplo desse percurso, destaco um fragmento de texto extraído de (TORRINHA, 1939, p. 1044):

26) “*Qualis pater talis filius*” = Tal pai tal filho, (O filho é tal qual o pai).

(OITICICA, 1952, p. 25), analisa um exemplo muito parecido a este e diz que o mesmo apresenta uma correlação de comparação de qualidade não definida.

(NEVES, 2011, p. 898) acrescenta que “as construções comparativa são de dois tipos principais: construções **comparativas correlativas** e construções comparativas não correlativas”. Os exemplos apontados por Neves contêm conectivos semelhantes aos dos exemplos de Bechara e Rocha Lima. No entanto ela acrescenta outro tipo de construção correlativa contendo a “**conjunção comparativa como** precedida pelo indicador fórico modal **assim (assim como)**”. Exemplo proposto:

27) “**Assim como** a revalorização num ramo tem efeitos sobre outros ramos, **assim também** a desvalorização gera nos demais ramos um processo de desvalorização”.

(BARRETO, 1999, p. 176) discorre sobre esta estrutura sintática como conjunção comparativa ou modal e diz que “a ideia de modo por ela transmitida

é hoje expressa pelas correlações **como... também, assim como... também**, formadas da conjunção **como** em **correlação** com o advérbio **também**".

Observa-se que nas gramáticas tradicionais, não é comum encontrar referências sobre o par correlativo **assim como/ assim também**. E do modo como ele é exposto em (NEVES, 2011), é possível supor tratar-se de uma construção "nova", na língua. Entretanto, o mesmo é bastante antigo e também remete aos textos latinos.

De acordo com o que foi dito e mostrado por meio de exemplos para comprovação, o par correlativo **non solum... sed etiam** foi usado, com muita eficiência, no senado, na oratória política latina. Em um tempo que não se pode prever com exatidão, aparece, na língua escrita, outro par correlativo **assim como / assim também**.

Esta outra construção correlativa passa a ser usada não mais no discurso político; no entanto, com o mesmo vigor, ela é usada no discurso religioso, no interior das igrejas, mas, com o mesmo propósito da anterior, ou seja, *convencer*.

Santo Agostinho, (430 d. C.), considerado um dos maiores retóricos da igreja católica, em *A cidade de Deus*, usa este conector correlativo quase que de forma exagerada. No século XV, este mesmo conector aparece, de igual modo e vigor argumentativo, no texto, *Horto do Esposo*; texto esse de fundamental importância religiosa, mas, infelizmente, não tem um autor identificado.

A seguir demonstro o *processo de formação e as origens* da construção correlativa em português, **assim como / assim também**. Apresento, de igual modo, em diferentes obras, *as palavras* que deram origem ao *processo correlativo* destacado; e assim, exponho o *percurso histórico* desse processo sintático, ao longo do tempo.

### 5.1) *Sic + ut > Sicut*<sup>17</sup> = (Assim como)

Esses dois vocábulos latinos também não sobreviveram ao tempo; mas o valor semântico do advérbio latino *sic*, foi incorporado pelo advérbio *assim*, da língua portuguesa. Fato semelhante ocorreu com o advérbio *ut*, que não evoluiu foneticamente para *como*, este apenas passou a ser usado no lugar daquele e acabou incorporando o antigo valor semântico do advérbio *ut*. (**assim como, como**)

17 *Sicut*: adv. assim como, como.

Inicialmente, o advérbio *sic*, (assim, dessa maneira, eis como), começou a ocorrer em *correlação* com *ut*. (*Sic... ut*). Exemplo:

28) “*Atque haec omnia **sic** agentur, Quirites, **ut** maxumae res minimo motu*”. (César. *Catilinárias*. 2, 13, 28)

**Assim** todas estas (medidas), romanos, serão tratadas **assim como** os maiores assuntos, com o mínimo de tumulto.

Contudo, semelhantes a muitos casos relativos à formação de palavras, com o passar do tempo, esses dois vocábulos se unem e formam um só: *sic* + *ut* > *sicut*.

Observa-se que esta fusão deve ter ocorrido depois de Plauto, visto em *O Anfitrião*, não existe nenhuma ocorrência com esta palavra. Contudo, mais de um século depois, ela já aparece em Cícero; em *As Catilinárias*, *sicut* ocorre, em todo o discurso, (25) vezes. Esta mesma palavra também é encontrada em outros textos desse orador latino. Conforme já foi adiantado acima, o uso de *sicut* (**assim como**) vai se intensificar, mais tarde, nos textos religiosos, com o latim cristão.

29) “*Etiam erit magna dissencio inter eos qui nescentur, **sicut** fuit inter nos, cum alii efferent laudibus ad caelum tuas res gestas*”. (Cic., *Pro Marcello*, 9, 29).

**Também** haverá grande discórdia entre aqueles que nascerem, **assim como** houve entre nós, quando uns elevavam com louvores até o céu os teus feitos.

A partir da fusão de *sic* + *ut* > *sicut*, este vocábulo se gramaticaliza como advérbio. Mas segundo Faria (1995:232) *Sicut* ocorre também uma conjunção comparativa latina. (cf. FARIA, 1962, p. 919). Dadas as suas características particulares, esse vocábulo ocorre em contexto que está relacionado a **um fato real**. Segundo (MIRANDA, 1940, p. 312), “As orações ligadas pelas conjunções *sicut* ou (*sicuti*) têm, via de regra, o verbo no indicativo, porque ordinariamente *comparam dois fatos* enunciados como *reais*.”

Exemplo proposto:

30) “***Sicut** ignis aurum probat, **sic** miséria fortes viros*”.

“**Assim como** o fogo prova o ouro, **assim também** a adversidade, a coragem dos homens.”

Esta estrutura correlativa ainda permanece viva até os dias de hoje, mesmo assim, dentre as seis gramáticas que estão sendo aqui destacadas, apenas em Neves (2011) é possível encontrar-se um tratamento mais atencioso com exemplos e funcionamentos desse processo sintático. No entanto o que importa no momento é constatar que a construção correlativa **assim como / assim também** é resultado de uma incorporação semântica que provém do latim.

### 5.2) *vel*<sup>18</sup> + *ut* > *Velut*<sup>19</sup> ou *veluti* (**assim como, como**).

Essa construção ocorre com verbos no subjuntivo<sup>20</sup>. Ainda segundo Miranda (*idem*) “As orações ligadas pelas conjunções *velut* apresentam, quase sempre, o verbo no subjuntivo, porque ordinariamente comparam **um fato suposto** ou **possível** com **um fato real**.” Exemplo proposto:

31) “*Sequani absentis Ariovisti crudelitatem, velut praesens adesset, horrebant*”.

“Os Sequeanos tinham horror à crueldade de Ariovisto ausente, **assim como** o tivessem diante dos olhos”.

Em síntese, tem-se:

A construção *sicut* (**assim como**) é usada para **comparar dois fatos reais**; enquanto que *velut* (**assim como**) compara **um fato hipotético com um fato real**. Neste momento, percebe-se o quanto a língua latina é específica, e, portanto, próprio da ciência. Existem vocábulos específicos até para distinguir se a oração aborda um caso real ou hipotético, fato que não acontece com a língua portuguesa. Exs:

32) **Assim como** as paredes desta escola são construídas com tijolos, **assim também** são as da sala de minha casa. (Fato real)

18 *Vel*, adv. 1) ou, 2) ou melhor, 3) por exemplo, 4) talvez.

19 *Velut*, advérbio = assim como, como, do mesmo modo que,

20 *Dicat Epicurus, sicut dicit*. (Cic., Of. 3, 117). “Que Epicuro diga, **assim como** você disse”.

- 33) **Assim como** viajo em um avião construído com chapas de aço, **assim também** um navio construído com o mesmo material pode levantar voo. (Hipótese)

Por meio da ferramenta de busca e quantificação do sistema operacional Windows foi possível quantificar as palavras *sicut* e *velut* nos textos seguintes; em *As Catilinárias*, de Cícero, *sicut* ocorre 25 vezes, mas não há nenhum registro de *velut*. Por outro lado, em o *Satyricon* de Petrônio, (66 a. C., 27 d. C.), aparecem 14 ocorrências de *velut* e 06 de *sicut*. Avançando-se um pouco mais no tempo, constatou-se que em Santo Agostinho, (354 a 430 d. C.), na obra: *De Civitate Dei*, foram encontradas 867 ocorrências de *sicut* e apenas 5 de *velut*.

O quadro abaixo expõe melhor o fato.

Advérbios. latinos	Plauto (? - 184 a. C.) <i>Anfitrião</i>	Cícero (106 – 34 a. C.) <i>Catilinária</i>	Petrônio (- 66 a 27 d. C.) <i>Satyricon</i>	Sto. Agostinho (354 a 430 d. C.) <i>De Civitate Dei</i>
<i>Sicut</i>	0	25	6	867
<i>velut</i>	0	0	14	5

Quadro nº 1 evolução numérica de *sicut*, (**assim como**), e *velut*. Do latim arcaico ao latim cristão.

A partir do quadro acima é possível dizer:

1) No período *arcaico*, (século III ao século II a. C.), (talvez em função do pouco número de falantes da língua latina), (levando-se em conta o império construído duzentos anos depois de Plauto), o latim não sofria muitas mudanças.

2) Durante o século de Augusto, (época dos grandes ciclos literários, que também coincide com as grandes conquistas<sup>21</sup>), ocorrem a fusão de *sic + ut > sicut*; e *vel + ut > velut*. Demonstrando, assim, uma repentina “evolução” da língua latina, talvez em função dos diferentes níveis socioculturais dos falantes da época, e do próprio interesse em falar a língua de prestígio.

3) Tendo em vista que Cícero e Santo Agostinho escrevem no latim padrão culto, (de suas épocas), é possível dizer que o conector *sicut* é mais usado pela classe social culta.

4) Com *velut* ocorre o contrário, ou seja, o fato de aparecer pouco na escrita, assinala que seu uso era próprio de pessoas de vida socioeconômica baixa, que não escreviam ou cujos textos não sobreviveram ao tempo. Pois,

21 Cf. Rocha Pereira (1982), principalmente o capítulo II, *Século de Augusto*, (p. 211 a 293)

exceto Plauto, só Petrônio vai escrever com certos traços de cunho popular.

5) O fato de *sicut* aparecer tão pouco no magno romance Petrônio, reforça a hipótese que vem sendo proposta sobre o uso de *sicut* como forte articulador argumentativo, usado para convencer; e tendo em vista que *Satiricon* é um romance escrito no gênero sátira, o que nele aparece não é questionado, mas sim, apenas exposto, ou seja, são mostrados os vícios e os costumes da sociedade romana.

6) Por outro lado, o número de ocorrências de *sicut* em *A Cidade de Deus* é bastante elevado; e mesmo que se observe ser esta obra superior, em número de páginas, às três outras citadas, o *estilo* particular do autor, ou seja, a arte de argumentar, ou do tipo específico de texto do referido livro, é quem poderá contribuir com esse elevado número de *construções correlativas*.

Assim, a fusão de *sic + ut > sicut* parece que reativa ou “fortalece”, a estrutura argumentativa correlativa da época do império *não só... mas também*, porém agora ela assume outra característica, (**assim como / assim também**), mas com o mesmo argumento ou propósito, que é o de convencer as pessoas sobre a fé cristã!

Algumas centenas de anos depois, no livro, *Horto do Esposo*, séc. XV, os conectores **asi, asi como, asy como, assy como, como** ocorrem **centenas de vezes**. Isto leva a inferir que, estes mesmos elementos, talvez sejam aqueles que estão presentes no livro de Santo Agostinho; os quais continuaram a ocorrer, igualmente, como recurso retórico da correlação. Tal hipótese demonstra que, no período de transição do latim para o português, *sicut* estava em pleno vigor de uso na língua escrita padrão. Por este motivo, o referido conector logo se manifesta na língua portuguesa mantendo a mesma característica existente, ou seja, a estrutura *correlativa*.

Finalmente, de acordo com o que espelha o quadro sobre os itens *sicut* e *velut*, essas duas construções, possivelmente, foram criadas no século I, ou o Século de Augusto; época das grandes conquistas e do grande prestígio literário e cultural da língua latina. Por sua vez, as referidas construções atravessaram o tempo, e ainda hoje podem ser identificadas nas formas correlativas: (**não só... mas também**) ou (**assim como... assim também**), não mais em latim, mas em português. Naquela época, conforme visto acima, *sicut* (**assim como**) é usada para comparar dois fatos reais, enquanto que, *velut* (**assim como**) é usada para comparar duas hipóteses. Mas a língua, como não poderia deixar de manifestar a sua genialidade, nos dias de hoje, continua a expor suas marcas. Enquanto a construção (**não só... mas também**) aparece em textos bem mais elaborados, (na língua padrão, de maior prestígio); (**assim como / assim também**) aparece em textos mais populares.

De igual modo, as outras construções correlativas que foram demonstradas acima permanecem na língua portuguesa; a diferença maior está apenas nos gramáticos. Enquanto os latinistas assumem com naturalidade a existência da sintaxe correlativa, os gramáticos de língua portuguesa preferem tratar de questões mais urgentes. Mesmo assim, as diferentes ocorrências com a sintaxe correlativa podem e devem ser estudadas, com o intuito de contribuir com o ensino da língua materna, e, principalmente, na prática de leitura e escrita de textos.

## Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. São Paulo: Saraiva, 1990.
- AUGUSTINE of Hipo. *De Civitate Dei*  
<http://www.thelatinlibrary.com/august.html> (Acesso em 10/02/2015)
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BARRETO, Terezinha Maria Mello. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. Tese de doutorado em Língua Portuguesa, Salvador/BA: UFB, 1999.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CARVALHO, Wandercy de. *Percurso histórico da palavra como: de advérbio a preposição*. Tese de doutorado em Estudos de Linguagem. Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2014.
- CAVALIERE, Ricardo. *Palavras denotativas e termos afins uma visão argumentativa*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2009.
- CÍCERO, Marco Túlio. *Pro Archia, pro Marcello, pro Ligario*. Trad. Maximino Augusto Gonçalves. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes Ltda. s/d.
- \_\_\_\_\_. *As Catilínicas*. Trad. Maximino Augusto Gonçalves. 6ª ed., Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes Ltda., s/d.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. 2ª ed., Brasília: FAE, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: MEC, 1962.
- FEDRO. *Fábulas de Fedro*. Trad. J.J. Lucas. Rio de Janeiro: 1958
- FERREIRA, Antônio S. J. *Gramática grega*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

- LIPPARINI, Giuseppe. *Sintaxe latina*. Trad. Alípio R. Santiago de Oliveira, Rio de Janeiro: Vozes, 1961.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Novo manual de análise sintática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- MIRANDA, Manuel Francisco de. *Gramática latina*. 6ª ed. Braga: Oficinas Gráficas “Pax”, 1940.
- NEVES, Maria H. de Moura. *Gramática de usos do português*. 2ª ed., São Paulo: UNESP, 2011.
- OITICICA, José. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1952
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva curso superior*, 8ª ed., Rio de Janeiro: Weisflog irmãos, 1918.
- PETRONIUS <http://www.thelatinlibrary.com/petronius1.html> (Aces. em 10/02/2015).
- RIBEIRO, Manuel P. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*, 16ª ed., Rio de Janeiro: Metáfora, 2006.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*, 47ª ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da. *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- RODRIGUES, Violeta Virginia. *Construções comparativas: estruturas oracionais?* Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2001. 172 fl. Mimeo. Tese de doutorado em Língua portuguesa.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário português-latino*. Porto: Liv. Simões Lopes, 1939.

Recebido em 18 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.

## RESENHA

## REVIEW

CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014. Orelha assinada por Evanildo Bechara. 176pp. R\$36,00

Esta pequena obra focaliza uma área carente de publicações dirigidas a um público mais amplo que o de especialistas na área de Historiografia da Linguística: o estudo da tradição gramatical que se formou no Brasil sobre o português ao longo dos séculos XIX e XX. Este aspecto apenas já deveria torná-la indicação de leitura obrigatória para a formação dos estudantes de Letras, porque descortina um panorama de autores cujos nomes sequer são ainda mencionados nos cursos, arrastados todos para uma amorfa *gramática normativa*, que abrange indistintamente tudo que, no Brasil, é anterior a Joaquim Mattoso Camara Jr. Por extensão, interessa ao professor de português atuante no ensino fundamental e no ensino médio. É também relevante para o especialista em Historiografia da Linguística brasileira, pelas discussões que, de forma despreziosa, apresenta — como, por exemplo, a montagem de um *corpus* de autores, ou a contextualização das obras nos diferentes momentos no cenário brasileiro. As dimensões físicas do exemplar enganam o leitor: é uma leitura exigente, o que decorre da quantidade de informação reunida e da forma de estruturá-la. O tom de quase aula em alguns dos textos permite ao autor alguns excursos — na medida em que são trechos que fogem propriamente ao conteúdo de obras gramaticais — preciosos, como aquele sobre a iniciativa da USP na década de 1930 de trazer professores estrangeiros (p. 100-101), o que lhe permitiu formar o Instituto de Filologia ( excurso que leva o leitor a pôr em paralelo aquela iniciativa e a do recente Ciência sem Fronteiras), enquanto o laboratório de fonética importado da Alemanha para o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, era confiscado pela Revolução de 1930; ou sobre a imperscrutabilidade da linguagem jurídica (p.91-92).

O núcleo da obra é composto por 12 capítulos não numerados, aqui referidos como se o tivessem sido por facilidade de referência: 1 - *Os estudos gramaticais brasileiros no século XX* (p.11-27); 2 - *A gramática brasileira do período científico* (p.28-43); 3 - *A corrente racionalista da gramática brasileira no século XIX* (p.44-58); 4 - *O Eptome de Antônio de Morais Silva na historiografia gramatical brasileira* (p. 59-67); 5 - *Um passo da historiografia gramatical brasileira: as ideias ortográficas de Frei Caneca* (p.68-79); 6 - *Fontes inglesas dos estudos gramaticais brasileiros* (p. 80-90); 7 - *O corpus de língua literária na tradição gramatical brasileira* (p.91-98); 8 - *Os estudos historiográficos de Antenor Nascentes* (p. 99-106); 9 - *Presença da linguística alemã na gramaticografia brasileira do período científico* (p.107-123); 10 - *Sobre a influência francesa na gramaticografia brasileira do século XIX: Michel Bréal, Arsène Darmesteter, Émile Littré e Gaston Paris* (p.124-140); 11 - *Tradição e vanguarda na linguística de Joaquim Mattoso Camara Jr.* (p. 141-147); 12 - *As ideias linguísticas de João Ribeiro* (p.148-159). Há ainda uma introdução (“Este livro”, p. 7-10). Inclui referências bibliográficas (p. 160-175) e um utilíssimo índice onomástico (p. 171-175). Metade dos artigos (a saber, 2, 3, 4, 5, 7 e 12) são versões modificadas de textos publicados anteriormente em periódicos estrangeiros, alguns de difícil acesso, outros já na internet. O que poderia constituir-se apenas na reunião de textos esparsos ganha organicidade na medida em que o primeiro texto serve de panorama geral das matérias, retomadas e aprofundadas a cada capítulo. As “ideias, percursos e parâmetros” do subtítulo remetem o leitor a uma periodização dos estudos gramaticais brasileiros, proposta pelo A. em estudo publicado em 2002 e apontada nas páginas 49 e 59. Numa futura edição seria interessante que essa periodização não ficasse dispersa ao longo do volume, nem distante da avaliação da proposta de Antenor Nascentes, analisada na p. 104.

A edição deverá merecer alguns reparos numa futura reimpressão para a correção de gralhas, em especial no tocante à datação de nascimento e morte de autores referidos, em virtude de muitas vezes a indicação de anos do século XIX ganharem cem anos mais. Também visando a um público mais amplo que poderia vir a se interessar pela obra, as poucas citações em língua estrangeira poderiam ser acompanhadas da tradução.

Em *Os estudos gramaticais brasileiros no século XX*, o A. focaliza a tensão entre uma gramática inspirada pela “nova ciência da linguagem” (p. 28n9), de cunho histórico-comparativo, cujo marco inicial vem sendo apontado como 1881, em razão da publicação da *Gramática portuguesa*, de Júlio Ribeiro (1845-1890) — período designado pelo autor *gramática científica* — e

uma tradição mais antiga, a da *gramática filosófica*, inspirada, em princípio, na gramática de Port-Royal, que dominara o pensamento gramatical brasileiro até o final da década de 1870. Situa no alvorecer do século XX, no tocante aos estudos gramaticais no Brasil sobre o português, o nascimento do conflito entre um discurso pedagógico cuja autoridade vinha do próprio autor, com o respaldo (ou não) dos autores citados na exemplificação, que redundou em estudos prescritivos, e o novo discurso, que procurou a autoridade na nascente Linguística, sem abandonar, contudo, o antigo discurso pedagógico. Como fio condutor do capítulo, Cavaliere focaliza o leitor potencial dessas obras, figura estreitamente relacionada ao livro enquanto negócio. O início do século XX no Brasil veria um mercado editorial que não só se ampliava, mas que tomava também uma feição ainda desconhecida. Não é este mercado o foco do livro, mas não há como esquecer que o final do século XIX assistiria ao surgimento da formação de uma rede de livrarias para a distribuição de uma editora, a Francisco Alves<sup>1</sup>, que acabaria por dominar, no início do século seguinte, praticamente todo o comércio do livro escolar. O mercado editorial para os estudos gramaticais do português, segundo Cavaliere, teria então dois tipos potenciais de leitores: de um lado, o *leitor consulente* — escolares ou “cidadãos interessados em questões linguísticas” (p. 14) —; de outro, o *leitor pesquisador*, que “habitava as próprias sendas acadêmicas e [...] constituía o público-alvo que motivava a produção de textos comprometidos com o progresso do saber linguístico” (p. 14).

Os *Princípios de Linguística Geral*, de Câmara Jr. (1904-1970), de 1941, instalariam a crise nos estudos linguísticos brasileiros. Sem a noção de norma ou de erro e sem a necessidade de recorrer a um *corpus* literário, os *Princípios* disseminavam a metodologia do estruturalismo norte-americano. Para Cavaliere, “os reflexos dessa crise explodem no seio da corrente de filólogos adeptos da tradição gramatical pautada nos estudos histórico-comparativos, de que resultam algumas atitudes reacionárias e outras que se podem entender como uma espécie de *mea culpa*, no intuito de corrigir os rumos da descrição gramatical e do ensino do português” (p.15-16). A obra de Camara Jr. recebe de Cavaliere um capítulo à parte em *Tradição e vanguarda na linguística de Joaquim Mattoso Camara Jr.* (p. 141-147).

O divórcio entre os estudos pautados por uma Linguística formalista e a Filologia se estabelecerá definitivamente na segunda metade do século XX. O capítulo evidencia que, ao final do século XX, a autoridade será buscada

---

<sup>1</sup> Ver MACHADO, Ubiratan. 2009. *Pequeno guia histórico das livrarias brasileiras*. São Paulo, Ateliê Editorial.

na Linguística, cabendo aos prefácios o registro dessa filiação. Ao *leitor consulente*, face à multiplicidade de visões teóricas na Linguística e respectivas metalinguagens, restavam apenas as obras ligadas à antiga tradição gramatical. O capítulo é instigante, mas ao mesmo tempo desalentador: o *leitor pesquisador*, concretizado num estudante de Letras, não terá como evitar a antiga tradição ao se tornar, porventura, professor de ensino fundamental ou médio, ainda mais porque terá muito pouca autonomia em relação ao tipo de obra que poderá vir a adotar.

Para o leitor iniciante na área, que poderia sentir-se um pouco no ar quanto ao que seria a gramática científica, o capítulo seguinte, *A gramática brasileira do período científico* (p.28-43) aprofunda o tema. Cavaliere retoma esse ponto do primeiro capítulo e o aprofunda. Questiona a gramática de Júlio Ribeiro como marco instaurador do período científico, trazendo informações sobre obras anteriores que deveriam ser consideradas na periodização. O capítulo discute um aspecto essencial para qualquer panorama sobre estudos gramaticais do passado: a montagem de um *corpus* de autores, levando em conta que o período trabalhou com “um conceito plural de gramática” (p. 32): *geral, descritiva, histórica e prática*. E mais uma vez assinala como a avaliação dessas obras, classificadas como meramente normativas (p. 32), resulta “de uma leitura inepta, em que não se distinguem as obras mais representativas das rotineiras, numa ladainha de repetições em que inúmeros textos publicados ao longo de várias décadas de intensa produtividade recebem o mesmo tratamento” (p. 32). O conceito plural de gramática, que lhe impunha tanto o carácter descritivo como o de ensino de língua portuguesa, está na base da feição híbrida — descritiva e prescritiva — que esses compêndios tomaram.

Em termos descritivos, é a *palavra* o elemento central de uma arquitetura gramatical composta pela *lexiologia* e pela *sintaxe*. À *lexiologia* cabia o estudo da palavra em isolado: tanto a *fonologia* (ramificada em *fonética, prosódia e ortografia*) como a *morfologia* (esta ramificada em *taxinomia, ptoseonomia e etimologia*). A ortografia na fonologia causa estranheza ao A, que comenta ser essa uma “sede inusitada” da ortografia (p. 37). Talvez merecesse investigação o conceito de *letra* ainda em uso. Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), um dos autores arrolados para o período nos *Serões gramaticais*, por exemplo, não a define. A concepção de *letra* como uma unidade compósita, no entanto, perpassou séculos na tradição greco-latina. Teria a tradição deixado marcas num uso não mais conectado a um edifício gramatical, do mesmo modo como

mantivemos a ordem do alfabeto<sup>2</sup>, a separação silábica ou não de dígrafos<sup>3</sup> ou a ordem de apresentação das classes de palavras<sup>4</sup> nas gramáticas?

O capítulo termina com “duas concepções extravagantes da sinopse gramatical” (p. 39-43): Maximino Maciel (1866-1923), que introduz a *semio-linguística*, e Manuel Said Ali (1861-1953), cuja proposta, além de ter incorporado a contribuição dos neogramáticos, usa a oração (e não a palavra) como centro da descrição, dividida em *fonologia*, *lexeologia* e *sintaxe*.

*A corrente racionalista da gramática brasileira no século XIX* (p.44-58) remete o leitor para o período compreendido entre 1806, ano da publicação de *Epítome da gramática portuguesa*, de Antônio de Morais Silva (1755-1824), e 1881, ano da publicação da obra de Júlio Ribeiro. Os trabalhos de Morais Silva, Frei Caneca (1779-1825) e Inácio Felizardo Fortes (? - 1856) são anteriores à Independência, mas o capítulo anuncia que dedicará “maior interesse aos trabalhos que vêm a lume a partir do final da primeira década do Primeiro Reinado” (p. 50). Apesar disso, a quinta parte do capítulo é dedicada a Morais Silva e Frei Caneca. A importância destes últimos lhes vale, respectivamente, *O Epítome de Antônio de Morais Silva na historiografia gramatical brasileira* (p. 59-67) e *Um passo da historiografia gramatical brasileira: as ideias ortográficas de Frei Caneca* (p.68-79), que se constituem no quarto e quinto capítulos.

Se a influência mais remota dos trabalhos desse período pode ser encontrada em Port-Royal — embora segundo parâmetros “extremamente atenuados pela pouca perspectiva doutrinária de nossos gramáticos, mais interessados em criar manuais normativos com regras do bem-dizer” (p. 52) —, a “fonte imediata”, “na primeira metade do século XIX” está em duas obras: a *Gramática filosófica da língua portuguesa*, de Jerônimo Soares Barbosa (1737-1816), e a *Arte de gramática da língua portuguesa*, de Antônio José dos Reis Lobato (1721-1803?). O capítulo focaliza ainda duas obras de transição: a *Nova gramática da língua portuguesa ou arte de falar*, de Charles Adrian Grivet (1816-1876), e a obra de Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920) não os *Serões*, mas a *Origem e filiação da língua portuguesa*, ainda longe do modelo histórico-comparativo que marcaria os *Serões gramaticais*. Para Cavaliere, o “pendor normativo”

2 Ver MYRES, John L. 1942. The order of the letters in the Greek alphabet. In *Man*, 42: 110-114 (Sep. - Oct., 1942).

3 Ver MATTHEWS, Peter. 1994. Greek and Latin linguistics. IN: LEPSCHY, Giulio, ed. 1994. *History of Linguistics: II - Classical and Medieval Linguistics*. London: Longman, 1994.p.1-133. p. 15.

4 Ver APOLÔNIO DÍSCOLO. *Sintaxis*. Intr., traducc. y notas por V. Bécarea Botas. Madrid: Gredos. 409pp. I, 16.

assinalado, que mereceu tantas críticas, deveria ser reavaliado, face às condições da Colônia. Essas condições são apresentadas da p.44 a 49, isto é, constituem cerca de metade do capítulo. Pela importância desse enquadramento essa parte merecia constituir em capítulo à parte.

O capítulo seguinte, *O Epítome de Antônio de Morais Silva na historiografia gramatical brasileira* (p. 59-67), retoma e aprofunda o capítulo anterior. O capítulo traz para discussão, mais uma vez, a contextualização, aspecto importante para a Historiografia da Linguística, focalizando, neste caso, a questão do *purismo*. Diz o A.: “A rigor, ser purista no cenário político-filosófico dos Oitocentos traduzia uma postura cidadã [...] enquanto os ares da Independência faziam com que as pessoas no Brasil chegassem ao extremo de adotar apelidos indígenas [...], na metrópole, ao contrário, a veia nacionalista cultivava a pureza da língua como reação conservadora à nova ordem burguesa na França” (p. 62).

*Um passo da historiografia gramatical brasileira: as ideias ortográficas de Frei Caneca* (p.68-79) constitui-se no quinto capítulo. A obra focalizada é o *Breve compêndio de gramática portuguesa*, cuja primeira edição, póstuma — Frei Caneca foi fuzilado em 13 de janeiro de 1825 — teria sido preparada no cárcere. O foco principal do capítulo é um paralelo entre as ideias sobre ortografia nesse trabalho e as que tomariam fôlego bem mais tarde com Gonçalves Vianna (1840-1914) e Guilherme Vasconcelos de Abreu (1842-1907).

Se os dois capítulos imediatamente anteriores focalizavam o *período racionalista*, *Fontes inglesas dos estudos gramaticais brasileiros* (p. 80-90) volta ao *período científico* e suas fontes: em princípio alemãs, mas lidas em autores ingleses, em especial, Charles Peter Mason (1820-1900), Alexander Bain (1818-1903), Alexander Allen (1814-1842), James Cornwell (1812-1902) e Henry Sweet (1845-1912). Destes autores, o capítulo focaliza apenas, de forma mais extensa, Alexander Bain e Henry Sweet. Fica-nos a dever os outros três. As fontes alemãs também podiam chegar através do francês e o tema retorna em *Sobre a influência francesa na gramaticografia brasileira do século XIX: Michel Bréal, Arsène Darmesteter, Émile Littré e Gaston Paris* (p.124-140). As fontes alemãs — Grimm, Max Müller, os neogramáticos (Delbrück, Brugmann e Paul), Vossler, Humboldt, Diez e Gabelentz são individualizados capítulos à frente, em *Presença da linguística alemã na gramaticografia brasileira do período científico* (p.107-123). É a análise de um autor influenciado por Vossler, João Ribeiro (1860-1934), que fecha a obra.

*O corpus de língua literária na tradição gramatical brasileira* (p.91-98) foge um pouco ao estilo dos capítulos anteriores, porque parece dirigir-se especificamente ao professor de português e ao ensino da língua escrita culta.

*Os estudos historiográficos de Antenor Nascentes* (p. 99-106) , além de focalizar a periodização de Nascentes para os estudos gramaticais no Brasil, é um contributo para a compreensão da formação dos cursos de Letras no Brasil.

*A gramática no Brasil* é um resgate da formação do pensamento gramatical no Brasil; pela quantidade de informação que descortina para o leitor é, sem dúvida, um bom ponto de partida para os que se interessem pelo estudo de autores e obras gramaticais do Brasil dos séculos XIX e XX.

Maria Carlota Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

carlota@ufjf.br

## COLABORADORES DESTA NÚMERO

ALERIA CAVALCANTE LAGE é docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suas áreas de atuação são Gramática Gerativa, Neurociência da Linguagem, Psicolinguística Experimental e Aquisição de Linguagem. Coordena o projeto Laboratório de Aspectos da Derivação Sintática: Neurofisiologia da Linguagem e Psicolinguística (LADS). Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e é autora de vários textos de sua especialidade.

AMANDA DE SOUZA BRITO é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduada em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa (UFPB, 2013); Tutora de Letras/Libras (UFPB Virtual) e integrante do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB).

ANIELA IMPROTA FRANÇA é docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde concluiu o doutorado em 2002. Cumpriu estágio no Cognitive Neuroscience of Language da Universidade de Maryland, USA. É vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e membro efetivo do Programa Avançado de Neurociência (PAN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Credencia-se como pesquisadora do CNPq, pesquisadora colaboradora da Universidade Livre de Bruxelas e representante da Abralín no Comité International Permanent des Linguistes.

CÂNDIDO SAMUEL FONSECA DE OLIVEIRA é mestre e doutorando em linguística pela UFMG e professor efetivo do CEFET-MG. Seus estudos abordam questões ligadas à representação e ao processamento sentencial por falantes bilíngues e monolíngues, com o objetivo de iluminar aspectos específicos acarretados pelo bilinguismo.

CAROLINA ANTUNES tem mestrado e pós-doutorado em Linguística e doutorado em Literatura Comparada. Publicou os livros: *Alegria, Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha* e *Movimentos do Jequitinhonha: corpo e narrativa*, além de artigos em revistas científicas. Participa de pesquisa na PUC Minas, na UFMG, onde integra o Grupo Mineiro de Estudos do Léxico. Atua no projeto *Tesouro Patrimonial do Léxico Galego e Português*, sediado em Santiago de Compostela.

DENILSON PEREIRA DE MATOS é doutor em Estudos Linguísticos (UFF, 2008); Mestre em Estudos da Linguagem, Língua Portuguesa e Linguística (PUC-RJ, 2003); Graduado em Letras (UERJ, 1995 e 1997); Coordenador de projeto (PROLICEN-UFPB); Pesquisador UAB/Letras e Libras (UFPB Virtual). Líder do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB).

DJENANE BRASIL DA CONCEIÇÃO é mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). É doutoranda em Psicologia na Universidade Federal de São Carlos e professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) desde 2006. Membro do grupo de pesquisa *Psicologia e Processos Educativos*. Faz pesquisa interdisciplinar (linguística e análise do comportamento) sobre ensino de leitura.

ÉDERSON L. SILVEIRA é mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e pós-graduando em Ontologia e Epistemologia na AVM. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

GRAÇA RIO-TORTO é professora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde se doutorou (1993) e onde prestou provas de Agregação (2005). A sua pesquisa centra-se na semântica e na morfologia da formação de palavras, sendo autora de numerosos trabalhos nesta área, sendo o mais recente a *Gramática derivacional do Português* (2013), que coordenou.

GUSTAVO XIMENES CUNHA é doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Faculdade de Letras da UFMG. É professor adjunto do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade (PPGPS) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

HUMBERTO BORGES possui mestrado (2012-2014) em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É aluno do doutorado em Linguística da UnB desde 2014. Tem interesse nas áreas de Linguística Histórica e Teoria e Análise Linguística e desenvolve pesquisas sobre a história social e gramatical do português brasileiro.

MARCELLO MARCELINO possui doutorado em Linguística pela UNICAMP e é professor adjunto no departamento de Letras da UNIFESP. Atua principalmente na área de Linguística do inglês, aquisição de L2 e bilinguismo, em particular com a abordagem paramétrica.

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela USP, professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel e do Colegiado de Letras do *campus* de Marechal Cândido Rondon. É **membro efetivo do Grupo de Trabalho** Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Anpoll.

MARIA CARLOTA ROSA é doutora em Letras (Linguística) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Linguística e Filologia. Desenvolve pesquisa sobre descrição do português e na área da Historiografia da Linguística, com ênfase no estudo da linguística missionária.

MARIA DE LOURDES R. DA F. PASSOS é doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1999). Prestou estágio de pós-doutorado na University of Massachusetts Medical School/Shriver Center (2007-2009). Trabalhou como professora de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries (1973-1981) e como psicóloga educacional (1981-1985) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foi professora da Universidade Gama Filho (1979 – 1986) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985-2000). Atualmente, faz pesquisa interdisciplinar (linguística e análise do comportamento) em comportamento verbal, com especial interesse em alfabetização.

MAURICIO SILVA possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo), publicou *Sentidos Secretos. Ensaios de Literatura Brasileira* (Altana, São Paulo, 2005) e *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006); organizou o livro *Ortografia da Língua Portuguesa. História, Discurso, Representações* (São Paulo, Contexto, 2009).

ROZANA R. NAVES possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é professora e vice-diretora do Instituto de Letras da UnB. Sua produção acadêmica relaciona-se a pesquisas nas áreas da interface entre sintaxe e semântica lexical, da constituição do português brasileiro, da aquisição de português como língua materna ou L2, da educação linguística e da descrição da língua de sinais brasileira.

VANESSA ARLÉSIA DE SOUZA FERRETTI-SOARES é mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Empreende pesquisa no campo da Linguística Aplicada, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gênero discursivo, discurso midiático, ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

VANESSA WENDHAUSEN LIMA é mestre e doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação pela PUC-RS. Graduada em Letras (Português/Inglês) e em Jornalismo.

WANDERCY DE CARVALHO é doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor adjunto de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde desenvolve estudos sobre preposições e práticas de leituras e produção de textos. Tem artigo publicado na Revista *Confluência*, n.º 42, (*Origens da palavra como*)