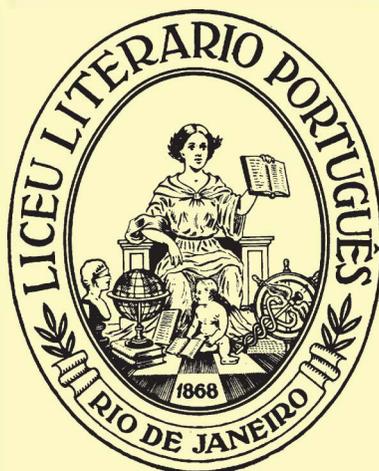


CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 37/38 – 2.º semestre de 2009/ 1.º semestre de 2010 – 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*)

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

CORPO DIRETIVO 2009/2010

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
Secretário: Bernardino Alves dos Reis

CONSELHO FISCAL

Membros Efetivos: Albano da Rocha Ferreira
Ângelo Leite Horto
Antonio da Silva Correia

Suplentes: José Gomes da Silva
Eduardo Artur Neves Moreira
Carlos Jorge Airoso Branco

CONSELHO CONSULTIVO

Adriano da Gama Kury
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
Rosalvo do Valle

CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia)
Eberhard Gärtner (Universidade de Leipzig)
Gerda Haßler (Universidade de Postdam)
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)
Myriam Bernaroch (Universidade de Paris-Sorbonne)
Neusa Oliveira Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Rosalvo do Valle (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Munique)
Walmirio Macedo (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)

Produção Gráfica

Lexikon Editora Digital
Rua da Assembléia, 93 3.º andar
CEP 20011-000 – Rio de Janeiro – RJ
www.lexikon.com.br

Pede-se permuta

Pidese canje

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

We ask for exchange

Man bitte um Austausch

Endereço para correspondência:

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

A matéria da colaboração assinada é da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
A tentativa de lhe oferecer uma página.....	11
ILKA SOUZA LIMA DE AZEVEDO	
Por uns campos lusitanos: e tributo a Leodegário A. de Azevedo Filho.....	19
MARINA MACHADO RODRIGUES	
Um capítulo esquecido na historiografia linguística do português: a obra de Manuel de Melo (Aveiro, 1834 – Milão, 1884)	31
EVANILDO CAVALCANTE BECHARA	
Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura	43
CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA	
A gramática brasileira no início do século XX: Grammatica expositiva (Eduardo Carlos Pereira) e Grammatica portugueza (Hemetério José dos Santos).....	59
LEONOR LOPES FÁVERO e MÁRCIA A. GUEDES MOLINA	
A normalização da língua portuguesa no século XVIII e o <i>verdadeiro método de estudar</i> de Luís António Verney	83
MARIA FILOMENA GONÇALVES	
Fronteiras regionais no português brasileiro.....	111
NELLY CARVALHO	
Sândi: considerações sobre o <i>status</i> prosódico dos clíticos nas <i>cantigas de Santa Maria</i>	121
TAUANNE TAINÁ AMARAL e GLADIS MASSINI-CAGLIARI	

O processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XIX.....	137
ALESSANDRA REGINA GUERRA e EDUARDO PENHAVEL	
A visão Saussuriana da linguagem: a partir das análises de Mattoso Câmara (1975).....	163
DENILSON PEREIRA DE MATOS e AMANDA DE SOUZA BRITO	
Estratégias de proteção e ameaça à face da competência em um debate político.....	175
ROBERTA FERNANDES PACHECO	
<i>WEB 2.0</i> e saber-fluxo: novas questões de letramento digital.....	193
PETRILSON ALAN PINHEIRO	
O traço de animacidade.....	215
ALERIA CAVALCANTE LAGE	
A vernaculidade americana vs a vernaculidade europeia: em busca de uma identidade linguística brasileira no séc. XIX.....	227
CHRISTIANNE GALLY	
Colaboradores deste número.....	239

APRESENTAÇÃO

O presente número duplo de *Confluência* vem a lume em homenagem a um dos mais eminentes filólogos brasileiros, Leodegário Amarante de Azevedo Filho, falecido em 30 de janeiro de 2011. Homem de vasta e profunda erudição, Leodegário construiu uma carreira polígrafa em que se destacam a crítica textual, a ensaística literária e a descrição linguística do português. Em sua extensa bibliografia cite-se necessariamente a publicação da *Lírica de Camões*, em três volumes trazidos ao público leitor entre 1996 e 1998, à luz da tradição manuscrita. Esse trabalho de exponencial envergadura, que nosso maior camonista deixou incompleto, resta agora sob a responsabilidade da competente pesquisadora Marina Rodrigues, que atuou como assessora na parte já publicada.

Leodegário A. de Azevedo Filho cativava pela verve e por um carismático perfil intelectual que unia o saber humanístico à vocação retórica. Suas observações e juízos sobre os fatos do cotidiano sempre traziam uma nota espirituosa que não raro guarnecia lições primorosas sobre o labor acadêmico e sua repercussão na vida de todos nós. É essa, por sinal, a imagem de nosso homenageado que está nas linhas do texto inaugural deste número duplo de *Confluência*, um testemunho afetuoso de sua esposa Ilka Azevedo.

Em outro ensaio diretamente ligado à figura de Leodegário A. de Azevedo Filho, Marina Machado Rodrigues traça detalhada referência a sua obra, com preciosa informação acerca da metodologia que o mestre utilizava na arquitetura do texto, sobretudo quanto às questões autoral e textual à luz da metodologia da Nova Escola Camoniana Brasileira. Na sequência, sucedem-se mais doze estudos sobre questões linguísticas de vária feição e interesse, da lavra de especialistas em distintas vertentes de investigação.

Julga, pois, *Confluência* que, com mais este número duplo, mantém seu mister de difundir a pesquisa e o cultivo da língua portuguesa como instrumento de comunicação social e fator de identidade no mundo da lusofonia.

Ricardo Cavaliere

**HOMENAGEM A
LEODEGÁRIO A. DE AZEVEDO FILHO**

(1927 – 2011)

A TENTATIVA DE LHE OFERECER UMA PÁGINA

Ilka Souza Lima de Azevedo

Porque, enfim, tudo passa;
Não sabe o tempo ter firmeza em nada;
E nossa vida escassa
Corre tão apressada
Que, quando começa, é já acabada.
(Fogem as neves frias)

É com estes versos de Camões, Leo, por você considerado o Poeta Maior da Língua Portuguesa, objeto de seu consagrado estudo por mais de três décadas, versos por nós ouvidos repetidas vezes, que inicio a sua trajetória.

... mas o escritor é **ele!**

Ele que nasceu no Recife, onde seu Pai, Leodegário Amarante de Azevedo também exercia o magistério e, cumprindo a tradição familiar, dedicou-lhe o seguinte soneto:

Ao meu filho

Como todos, amei e amado fui também.
Casei-me e deste amor nasceu minha esperança
Nossa alma repartida: uma linda creança
O meu primeiro filho, o meu querido bem!

És um fructo de amor, que todo amor contém
E se resume em ti, o qual em ti descança.
És o affecto sublime, enfim toda alliança
Do meu ao coração daquella que mantém.

O amor de esposa e mãe e que te deu a vida.
 Amo-te pois, amando a tua mãe querida
 E amando a tua mãe eu vou também te amando.

Enfim, resumes tu minha felicidade
 De mim à tua mãe, em terna afinidade
 O doce affecto, o sangue, a vida se juntando.

Leodegário Amarante de Azevedo.
 Em maio de 1927.

Alice Lós de Azevedo, a querida “Vó Lice”, foi Mãe muito cedo; aos 17 anos, já tinha Leodegário e Arnaldo — irmão sempre lembrado, falecido aos 12 anos de idade. E aos 18 ficou viúva. Diante de tão precoce viuvez, a alternativa que lhe restou foi o retorno à Casa Paterna, com seus dois filhos. O avô João Paulo foi, na verdade, o Pai que Leodegário conheceu.

Depois de cursar o antigo Curso Primário, ingressa, pelas mãos generosas do reconhecido Mestre Clóvis Monteiro, no Internato do Colégio Pedro II, na época considerado padrão para o ensino secundário brasileiro. E lá permanece por 7 anos, conquistando seu primeiro diploma: o Diploma de Bacharel em Ciências e Letras, no ano de 1947. Por ali passaram eminências do nosso Magistério e Leodegário teve a sorte de receber ensinamentos de Mestres, cujos nomes costumava citar com muito orgulho: Antenor Nascentes, Silva Ramos, Said Ali, José Oiticica, Quintino do Valle, Fernando Barata, Aldemir S. Paulo, Newton Maia, Godofredo Ferreira, Saboia Barbosa, George Sumner, Hilda Reis, Curvelo de Mendonça, entre outros, que marcaram definitivamente sua vida futura. Não é de se estranhar que, daquela turma surgissem expoentes nas diversas áreas do conhecimento. E Leodegário não fugiu à regra tendo sido contemplado com o Título de Aluno Eminente pela Congregação, entre tantos outros, por sua “Contribuição significativa para o progresso e desenvolvimento da Ciência, da Cultura e da Educação”. Ao terminar o antigo Curso Ginásial, é eleito orador da turma e, para aquele momento, prepara um discurso admirável pela pouca idade, por sua clareza de ideias, transbordamento de emoção e riqueza de vocabulário, como se vê no trechinho a seguir:

Há quatro anos, quando ingressávamos neste Estabelecimento, sentindo a emoção daqueles que penetram num ambiente estranho, fomos travando relações

entre nós mesmos, e, mais tarde, conhecendo os nossos professores, foi-se dissimulando de nosso espírito a incerteza do desconhecido, dando lugar unicamente às nossas esperanças.

Foi nesta época que foram semeadas em nossos corações, pelas mãos de nossos mestres, sementes de amor, que se abriram em brotos, cresceram, e que agora, como único tributo digno de seus esforços, fazem pender, em forma de sazonados frutos, a nossa gratidão.

Após referência a cada professor, finaliza com uma saudação aos novos alunos:

A experiência adquirida durante esses anos em que mourejamos à sombra hospitaleira desta Casa, nos autoriza a dizer que prescindis de conjecturas vãs, e abri vossos corações, para que neles penetre o a mor de vossos futuros mestres; são eles que, como semeadores predestinados, vão lançar em vossas inteligências sementes fecundas do saber, que hão de germinar e crescer sob os reflexos benéficos da luz do tropismo intelectual. E, ainda mais, alunos novos, aqui perante todos: estudai bastante, para poderdes fazer com os vossos triunfos, perdurar na voz da História, o nome imortal do Colégio Pedro II.

Seguindo o brevíssimo passeio por sua fecunda existência, de que ele soube viver cada etapa com exemplaridade, encontramos o Leodegário engajado no CPOR, servindo na Cavalaria de Guarda. É dessa época a divertida passagem, que ele costumava contar, sobre um general diante de uma temerária missão, na Guerra do Paraguai. Num momento em que suas pernas fraquejavam, o militar aplica-lhes umas palmadas e grita:

Treme, treme, carcaça velha
se soubesses onde vais,
tremerias muito mais!

Concomitantemente, ministrava aulas particulares e cursava Letras Neolatinas e, dois anos mais tarde, o Curso de Direito inclusive, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição onde fazia brilhante e precoce carreira, através de Concursos de Provas e Títulos.

Nos idos de 1961, do nosso primeiro encontro na UERJ, quando ele, já professor daquela Casa, ‘fiscalizava’ a prova de Latim no Vestibular, resulta a nossa união, que vai perdurar por 46 anos, e com ela fomos presenteados com dois queridos filhos: Cláudia e Mário Leodegário.

Como filha de professor já nasce com apostado, segundo ele, era assim que o Pai orgulhoso participava aos amigos seu nascimento: “Cláudia, a mais

linda do mundo” — aposto do qual nunca ninguém discordou... E continuando com a tradição familiar de compor um soneto ao primeiro filho, dedica-lhe um também em moldes clássicos:

Minha Filha

Chegaste, Cláudia, linda e verdadeira,
e a tua vinda, – eu sei que não me iludo –
foi para mim, – estou bem certo, – tudo
o que de belo quis a vida inteira.

Vi tua Mãe sofrer, e sobranceira
desafiar o sofrimento agudo,
quase a dizer à dor: “– Eu te saúdo!”
– porque te amava, – eu sei, – de igual maneira.

Sorriu da dor, – o corpo ainda langue, –
voltando a si, sem dar um só gemido!
E te abraçou, sorrindo, e quase exangue.

Chorei, enfim, ouvindo o teu vagido,
porque bem sei que és sangue do meu sangue,
no milagre de Deus reproduzido.

Em 1968, aceitando o honroso convite do eminente filólogo Joseph M. Piel para exercer o cargo de Gastprofessor, na Universidade de Köln, ocupando a Cadeira de Estudos Brasileiros, organiza sua primeira Exposição do Livro, no Romanisches Seminar, para a qual recebeu dezenas de exemplares de diversos escritores amigos e a colaboração de livreiros e editoras.

Cinco anos depois, laços consolidados com Portugal, sobretudo por sua permanente devoção à Língua e às Literaturas Portuguesa e Brasileira, é indicado para ministrar aulas na Universidade de Coimbra, como Professor Catedrático Visitante. Durante essa profícua estada, nasce Mário Leodegário, cidadão luso-brasileiro, a quem o Pai, em meio à organização de sua segunda bem sucedida Exposição do Livro Brasileiro, oferece-lhe a seguinte dedicatória:

Ao cidadão Mário Leodegário Souza Lima de Azevedo
gerado no Rio de Janeiro
nascido em Coimbra

no dia 25 de maio de 1972
como símbolo de união espiritual
entre Brasil e Portugal

Ao cidadão Mário Leodegário Souza Lima de Azevedo
gerado no Brasil
nascido às margens do Mondego
no lugar de um soneto
que não saberia escrever

Ao cidadão brasileiro Mário Leodegário Souza Lima de Azevedo
nascido às margens do Mondego

Ao Mário Leodegário Souza Lima de Azevedo

Ao meu filho

Voltando ao Brasil, inicia uma série de Simpósios, Congressos que vão se perpetuando ao longo de décadas, pois, ao todo, foram 33 eventos realizados ininterruptamente, e dos quais ele se orgulhava. Com pouco apoio financeiro, mas com a ajuda de amigos, que ele soube muito bem conservar ao longo da vida, a presença de professores e escritores de Portugal, Espanha, Itália, França, Alemanha, Estados Unidos emprestavam brilhantismo aos encontros, para os quais não eram esquecidos tantos e tantos professores de diversas partes do Brasil, muitos dos quais em início de carreira. Sim, a generosidade sempre foi o maior traço de sua essência!

Assim era o Leo: um contador de casos, de histórias engraçadas, que tinha como distração a sua duradoura criação de canários, ao lado da seriedade necessária com que se dedicava às pesquisas, às arguições das inúmeras dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, à preparação de aulas nas Universidades (UERJ, de onde é Emérito, UFRJ, Catedrático e UFF, Professor Visitante). Por onde passou, formou alunos, deixou discípulos.

Seu amigo desde os bancos do ginásio, Jairo Dias de Carvalho, falecido em maio de 2003, a ele se referiu em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Filologia:

...ao contrário daquele alfinete de cabeça grande do ‘Apólogo’ de Machado de Assis, que permanecia onde o espetavam, Leodegário Amarante de Azevedo Filho jamais ficou na contemplação da gloriola transitória.

Prêmios honoríficos valorizando a sua extensa obra – e são mais de 80 títulos publicados, sem considerar artigos em Jornais, Revistas especializadas do Brasil e do Exterior – homenagens reconhecidas por sua dedicação ao Magistério, Comendas Governamentais, Diplomas de Honra por sua infatigável batalha por um ensino de melhor qualidade estampam as paredes de nossa Casa, retratando seu labor desinteressado de um estudioso apaixonado, que nunca se deixou abater diante de obstáculos, demonstrando o grande guerreiro que sempre foi até o fim de sua existência, pois jamais interrompeu as suas atividades de Professor e de Escritor laureado.

E, talvez inspirados por este traço de bravura, presente em ditados como “Cavalaria tropeça mas não cai!”, ou então “Vamos sustentar o fogo que a vitória é certa!”, é que os netos, cheios de emoção e coragem, prestam sentida homenagem ao Vovô LEO, senhor de uma vida pautada pelos preceitos cristãos. Na Missa da Ressurreição, celebrada pelo querido Padre Jorge, que se inicia com o “Queremos Deus”, hino que vivia cantarolando em seus últimos dias, os netos tocam uma peça na flauta doce e leem o texto escrito a quatro pequeninas mãos, abaixo transcrito:

Vovô Leo, um homem bom que faleceu

Antigamente ele era feliz, bondoso, muito bem educado, honesto e animado. Ele sempre contava muitas histórias sobre nós. Dizia que o Pedro ia ser engenheiro e que eu era um poeta e inteligentíssimo...

Um dia, meu irmão fez uma cirurgia no nariz, quando ele acordou da anestesia, disse:

— “Já estava com saudades de mim mesmo...” Quando o vovô soube das palavras do Pedro, saiu contando para todo mundo, muito entusiasmado, e disse que ele era um filósofo!

Ele adorava boas notícias e era muito feliz com a nossa presença. Sempre fazia uma rima engraçada... falava pra mim:

“Nino, menino ladino que come pepino” e pro Pedro ele falava:

— “Pedro pedreiro carregando o trem...”. Ele entendia muito da Língua Portuguesa.

Vovô gostava muito dos seus passarinhos, sabia tudo sobre eles e alimentava os filhotes no bico, com muito carinho.

Ele adorava jogar na Mega Sena e, toda vez que a gente se encontrava, ele dava um beijo e uma graninha de 50 mangos pra cada um.

Vovô também gostava muito de ver novela. Mesmo quando ele dor-

mia, no meio da novela, a gente não mudava de canal porque sabia que ele gostava de ouvir.

Eu adorava os presentes que ele comprava pra gente. A vovó dizia que eram do camelô.

A gente nunca vai se esquecer dele nem da sua voz, a vida inteira. A gente não esperava este dia acontecer... mas, uma parte dele vai ficar sempre viva na gente: sua bondade e seu amor...

Ele sofreu muito, agora está em paz. Com sua mãe está “dormindo” agora, bem vestido e com um sorriso no rosto bem bonito, como foi a linda vida que ele teve.

Com amor,

Pedro (Pedro Pedreiro) e Nino (Menino Ladino)

Por fim, quero agradecer ao Liceu Literário Português nas pessoas do Doutor António Gomes da Costa e do Doutor Francisco Gomes da Costa por esta sincera homenagem, sempre reconhecendo o valor e a importância de Leodegário nessa ponte cultural e de verdadeira amizade, desde cedo estabelecida entre nós brasileiros e o “nosso” tão querido Portugal. Bem-hajam!

“Il a passé, ne laissant dans la vie que le souvenir du bonheur qu’il a donné aux siens et l’exemple d’une vie toute faite de travail et de dévouement.”

P. Lacordaire

Mas o escritor é **ele**, a LUZ que não se apaga...

Rio de Janeiro, setembro de 2011.

Nota do editor:

ILKA SOUZA LIMA DE AZEVEDO, conforme se autodenomina, é esposa e “mulher devota” do homenageado. Sua figura parece fundir-se com a de Leodegário A. de Azevedo Filho, tamanha era a identidade do casal seja nas inúmeras ocasiões solenes que marcaram a vida acadêmica do maior camonista brasileiro, seja naquelas situações mais amenas e informais que partilhavam com os amigos. A prova indubitável dessa devoção revela-se, entre outros fatos, na intimidade intelectual que unia Ilka a Leodegário: foi revisora de quase todas

as suas publicações, com a autoridade de quem normalmente abonava a última revisão. Essa dedicação ao trabalho do marido não impediu, entretanto, que Ilka Souza Lima de Azevedo trilhasse brilhante carreira no magistério como docente do Colégio Pedro II. É licenciada em Letras Neolatinas pela UERJ, e mestre em Literatura Portuguesa. Aperfeiçoou-se em cursos sob a égide da ALFAL, nos quais teve o privilégio de assistir a aulas de nomes como Mattoso Câmara Júnior, seu padrinho de casamento, José Pedro Rona, Luis Cisneros, Luis José Prieto e Aryon Rodrigues. Em face do nascimento dos dois filhos Cláudia e Mário Leodegário e das longas estadas no exterior, decorrentes da carreira magistral de Leodegário, Ilka optou por afastar-se do magistério, atividade que só retomaria quando o filho mais jovem, Mario Leodegário, ingressou no Jardim de Infância. E, como diz Ilka, “fiz e não me arrependo!”

Registrem-se, pois, os agradecimentos de *Confluência* à contribuição de Ilka Souza Lima de Azevedo para que se perpetue na memória intelectual do Brasil o nome de Leodegário A. de Azevedo Filho.

POR UNS CAMPOS LUSITANOS:
TRIBUTO A LEODEGÁRIO A. DE AZEVEDO FILHO

Marina Machado Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

RESUMO: As contribuições de Leodegário A. de Azevedo Filho para a lírica de Camões. As questões autoral e textual à luz da metodologia da Nova Escola Camoniana Brasileira. A ode ao Conde do Redondo, “Aquele único exemplo”: um caso de *lectio difficilior*.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica Textual. Luís de Camões. Nova Escola Camoniana Brasileira. Ode ao Conde do Redondo.

ABSTRACT: *Leodegário A. de Azevedo Filho's contribution for the study of Camões' lyric work. The authorial and textual issues regarding the Nova Escola Camoniana Brasileira. The ode to the Count of Redondo, "That single example": a case of lectio difficilior.*

KEYWORDS: *Textual criticism. Luís de Camões. Nova Escola Camoniana Brasileira. Ode to Conde do Redondo.*

As homenagens que se fazem em memória de Leodegário A. de Azevedo Filho, decorridos seis meses de sua morte, são um justo reconhecimento ao fecundo labor de um intelectual brasileiro, que dedicou à língua portuguesa e às literaturas brasileira e portuguesa mais de meio século de atividades.

Afora as incontáveis conferências proferidas no Brasil e no Exterior; os mais de 60 livros publicados; as centenas de artigos sobre os mais diversos temas, organizou congressos nacionais e internacionais, simpósios, encontros e colóquios que reuniram no Rio de Janeiro professores brasileiros e estrangeiros, todos os anos, por mais de 40 anos, quase que ininterruptos. Foi eleito presi-

dente de honra da ABRAFIL, a que prestou inestimável contribuição; recebeu os mais importantes prêmios a que um intelectual poderia almejar: o Machado de Assis, pelo conjunto da obra, conferido pela ABL; as comendas da Ordem do Infante Dom Henrique e a da Ordem do Mérito Nacional, outorgadas pelo governo português; foi eleito sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Fernando Pessoa, do Porto, dentre muitas distinções.

A invejável disposição, unida ao alto grau de competência e à obstinação que lhe marcava o caráter, fazia com que não se detivesse diante de qualquer obstáculo, fosse ele grande ou pequeno. Tive a honra e o privilégio de partilhar de vários desses momentos com ele. O amor a Camões foi o primeiro elo a nos ligar; depois, fez-se a amizade sólida, formada no convívio, fruto do trabalho conjunto, e que nos manteve unidos por mais de 30 anos. Foi um aprendizado extraordinário. Ainda hoje, a paráfrase da sentença proferida pelo almirante Tamandaré e repetida nos momentos de desânimo, ecoa em meus ouvidos: “Marina, vamos sustentar o fogo, que a vitória é certa!” Este era um chamado à ordem de quem não admitia qualquer vacilação diante das dificuldades. Não se permitia e nem nos permitia recuos. Incansável, trabalhava à exaustão em busca de seus objetivos. Os exemplos de competência, generosidade, fidelidade, delicadeza e força, que dificilmente se conjugam na mesma pessoa, fascinava a todos aqueles que privavam de seu convívio. Ficaram as lições de luta (e quantas!), as histórias inesquecíveis, o redobrado amor a Camões. Agora, só a saudade e a presença do amigo que a morte transformou em terna lembrança.

Dentre as incontáveis contribuições que nos legou, segundo cremos, as investigações na área da camonística são a parte mais significativa de sua produção. Pertinaz defensor da metodologia da chamada Nova Escola Camoniana Brasileira, fundada pelo eminente filólogo Emmanuel Pereira Filho, inscreveu seu nome e o de nosso país ao lado dos mais respeitáveis estudiosos sobre o assunto no mundo. Leodegário reviu-lhe os critérios, ampliou-lhe as perspectivas, ensinou o único caminho possível para o estabelecimento de um cânone da lírica de Camões, escrevendo um novo e promissor capítulo da história da Crítica Textual aplicada à lírica camoniana.

Assim ajuíza Vitor Manuel de Aguiar e Silva sobre a contribuição de Leodegário para a lírica de Camões:

(...) e vou agora referir-me a Leodegário A. de Azevedo Filho, o eminente filólogo brasileiro que tem devotado décadas da sua vida de investigador ao estudo da Lírica de Camões, construindo laboriosamente uma obra cuja informação ecdó-

tica, linguística, estilística e histórico-literária é hoje indispensável a qualquer camonista.” (AGUIAR e SILVA, 2008, p. 213).

O reconhecimento de que esta nova metodologia representava uma luz no fim do túnel, permitindo ordenar o caos em que se encontrava a obra lírica de Camões por mais de quatro séculos, não veio só de Portugal. Especialistas de diversas universidades européias e americanas vislumbraram as reais possibilidades que tal perspectiva oferecia. A filóloga Barbara Spaggiari, em conferência proferida na UFF, em Niterói, por ocasião da “Semana de Estudos sobre o Renascimento Italiano”, depois reproduzida no volume *O Renascimento italiano e a poesia lírica de Camões* (SPAGGIARI, 1992, p. 25), atesta a importância das lições confiáveis como base para os estudos literários, especificamente no que respeita às influências do código petrarquiano na lírica do século XVI em Portugal:

(...) nutro a esperança de que, em breve, graças à tarefa monumental de Leodegário A. de Azevedo Filho, venhamos a ter uma edição da lírica camoniana em que, afinal, a crítica das fontes possa atuar-se cuidadosamente.

Neste caso, é presumível que se chegará a resultados importantes para a avaliação da influência efetiva que o Renascimento italiano, no seu conjunto, teve sobre o desenvolvimento da lírica quinhentista em Portugal.

Porque é claro que só uma investigação pontual, baseada nos textos, na concretude das palavras e dos versos, pode quantificar com certeza o que do Renascimento italiano sobrevive, felizmente, na tradição portuguesa.

Suas conclusões, todavia, nem sempre foram acatadas de forma indubitável. No caso de opiniões cristalizadas pela tradição, tratava-se antes de enfrentar o preconceito. E convicções assentadas sobre o erro comum tornam-se muitas vezes “verdades indiscutíveis”. Mas a obstinação e a certeza do caminho direito fizeram-no demonstrar suas teses, firmadas ao longo de uma vida de investigações, quer em forma de ensaios, quer de conferências, em que se propunha debater suas ideias ou mesmo esclarecer os pontos mal compreendidos pela crítica. Os embates eram constantes, mas quase sempre profícuos, pois, estimulando a reflexão e a análise, possibilitavam a expansão dos conceitos.

O ponto de partida para uma nova viragem nos estudos da lírica camoniana surgiu com Emmanuel Pereira Filho, em 1967, ao questionar os critérios que presidiam às escolhas textuais até então — quase sempre subjetivos, norteados quer pelo gosto pessoal, quer pelo respeito à tradição — revolucionando o próprio conceito de cânone. Propôs a constituição do chamado Cânone Mínimo,

Básico ou Irredutível. Ou seja, não se tratava mais de determinar a totalidade de composições atribuídas a Camões. Ao contrário, tratava-se de delimitar o mínimo que o Poeta compusera, com base na máxima certeza autoral nas atribuições. Para tanto, exigia-se a volta aos manuscritos quinhentistas que, além disso, inscreviam sempre lições mais confiáveis. Muitos dos quais foram elaborados com o Poeta vivo.

Estabelecer um cânone a partir de critérios estatísticos, estilísticos ou estatístico-estilísticos, métodos antes propostos por especialistas em estudos da lírica camonianiana, conduzia ao círculo vicioso das semelhanças, uma vez que partindo de modelos comuns, a escrita poética do séc. XVI se reportava a Petrarca, ao petrarquismo e ao repertório clássico. Não havia saída. Pereira Filho intenta o percurso inverso: só seria possível estabelecer um *modus operandi* camoniano a partir da análise de um grupo de poemas, cujas características comuns revelassem um perfil mais ou menos diferenciado. Para tanto, valeu-se de critérios externos, cuja condição mínima era o triplo testemunho manuscrito quinhentista incontroverso. A metodologia aplicada à totalidade dos textos atribuídos ao Poeta desde o século XVI abonou 65 composições entre sonetos, canções, odes, sextina, elegias em tercetos, oitavas, élogos e composições em versos de redondilha, a partir da consulta a oito documentos: quatro impressos e quatro manuscritos, os únicos conhecidos à época¹.

Na esteira do amigo, já agora morto, e encarando o desafio de contrariar o senso comum, Leodegário reuniu uma quantidade bastante representativa de manuscritos quinhentistas (mais de quarenta) existentes em bibliotecas da Península Ibérica e dos Estados Unidos, aos quais Emmanuel não teve acesso, e iniciou o processo de revisão do Cânone Básico. Ao invés do tríplice testemunho manuscrito quinhentista incontroverso, propôs a adoção do duplo testemunho manuscrito quinhentista incontroverso, com base no argumento de que dois testemunhos bastavam para a mútua confirmação. A exigência do triplo, de acordo com Emmanuel, se fazia em função da escassez documental que exigia um máximo de segurança ou, como preferia Álvaro de Sá, um mínimo de insegurança para aceitar ou recusar as mais de 650 composições atribuídas a Camões até o século XIX. O *corpus minimum* constituído por Leodegário A.

¹ (Fontes manuscritas: Ms b-IV-28, da Biblioteca do Mosteiro de San Lorenzo del Escorial; Ms. n.º4413 — FG, da Biblioteca Nacional de Lisboa, composto por Luís Franco Correa; Manuscrito Apenso ao ex. das *Rhythmas* (1595), Cam. 10-P, da Biblioteca Nacional de Lisboa; Índice do Cancioneiro do Padre Pedro Ribeiro; Fontes Impressas — *Coloquios dos simples e drogas he cousas medicinais da India; Historia da prouincia sãcta Cruz/ a que vulgarmente chamamos Brasil; Rhythmas* de Luis de Camões, 1595, e *Rimas* de Luis de Camões, 1598).

de Azevedo Filho reúne 133 composições, distribuídas da seguinte maneira: 65 sonetos, 10 canções, 6 odes, 1 sextina, 3 oitavas, 6 elegias em tercetos, 5 élogos e 37 composições em versos de redondilha.

Em 1985, veio a lume o primeiro volume da edição crítica, *Lírica de Camões. História, metodologia e corpus*, em que se assentam os princípios metodológicos para a constituição do *corpus minimum*, bem como as diretrizes para a fixação dos textos. Em relação à constituição do cânone, não será exaustivo observar-se que se trata de um método afirmativo, o que significa dizer que uma composição que não pertença ao *corpus minimum* por insuficiência de provas documentais poderá integrá-lo no momento em que novos testemunhos possam aboná-la. E por considerar que nem todas as composições que ficaram de fora do *corpus minimum* não seriam efetivamente camonianas, mas simplesmente não atendiam às condições mínimas até o momento, é que Leodegário concebeu outros dois *corpora* que agrupam 123 textos, com maior ou menor certeza de autoria camoniana. Na introdução ao segundo volume de sua edição crítica, *Sonetos*, tomo I, enunciou os critérios para a formação do *corpus additium*. Este admite composições com apenas um testemunho manuscrito quinhentista incontestado (e nesta situação encontram 91 textos); as que possuem duplo testemunho, com apoio da tradição impressa quinhentista (RH e RI ou MA e RI, cuja autonomia entre si é relativa); e as sujeitas a frágil contestação autoral por divergência de atribuição ou por recusa inconsistente da crítica erudita, como os 12 sonetos atribuídos simultaneamente a Camões e a Bernardes no Índice do Cancioneiro do Padre Pedro Ribeiro. Resultados incipientes de pesquisas neste campo apontam para a existência de textos autônomos, glosados pelos dois autores, até porque nenhum deles foi incluído nas Obras Completas do poeta do Lima².

No *corpus possibile*, conforme proposta de Álvaro de Sá, que lhe fixou os critérios, figuram, inicialmente, 9 composições. Ali, agrupam-se poemas que, excluídos do *corpus minimum* e do *corpus additium*, também não poderiam pertencer a um *corpus alienum*. As condições para a inclusão de textos no

² Sobre o assunto, conferir em RODRIGUES, Marina Machado. “Sobre a constituição do *corpus additium* na lírica de Camões”. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Língua e Literatura. Anais*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, 1997 (p.81-92); SÁ, Álvaro de. “As três dimensões do corpuslirico de Camões”. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Língua e Literatura. Anais*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, 1997 (p.72-80); “Sobre a constituição do *corpus possibile* na lírica de Camões”. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Língua e Literatura. Anais*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, 1997 (p.93-103).

corpus possibile são as seguintes: 1) ausência de atribuição autoral relevante ao exemplar, de modo que não haja uma pré-condição de controvérsia; 2) existência de lição quinhentista do exemplar, sem indicação de autoria; 3) atribuição manuscrita relevante a Camões, ainda que tardia. No caso, a atribuição tardia virá de cancioneiros manuscritos posteriores ao século XVI, com textos vinculados à tradição manuscrita quinhentista, e que não sejam simples cópias da tradição impressa. Apenas 3 textos preencheram todos os pré-requisitos para sua inclusão no *corpus possibile*.

Em cada um dos 8 volumes já publicados da *Lírica de Camões*, com exceção do primeiro, que trata exclusivamente dos pressupostos teóricos para a constituição do cânone, demonstram-se as escolhas críticas feitas à luz de teorias ecdóticas, trazendo um precioso aparato crítico, glossário, versificação e breve comentário aos textos. Vieram à luz: dois tomos de sonetos, um de canções; um de elegias em tercetos; um com as oitavas, um com as odes e o primeiro tomo das églogas.

O cotejo entre as lições manuscritas e a dupla tradição impressa tem mostrado que os textos camonianos vêm sendo adulterados desde o século XVI, uma vez que, mesmo as modernas edições, além de repetir os erros das anteriores, acrescentaram os seus próprios à já tão deturpada transmissão textual. Sobre esta questão, escreve Leodegário na introdução ao primeiro tomo dos sonetos:

Com efeito, até hoje, os poemas atribuídos ou atribuíveis a Camões têm sido estabelecidos, quase sempre, em função exclusiva de uma tradição impressa duvidosa e corrompida, tanto em edições antigas, como em edições modernas. Por isso, são extremamente inseguros os resultados a que chegaram os diferentes editores, de ontem e de hoje. E se aqui, pela primeira vez, resolvemos enfrentar os riscos de uma solução inteiramente nova, nós o fizemos com plena consciência das numerosas dificuldades do caminho, a começar pela ausência quase total de estudos codicológicos, paleográficos e estemáticos especificamente dedicados à lírica de Camões. Por isso, em momento algum, nós nos afastámos da humildade do método. (AZEVEDO FILHO, 1987, p. 40)

A volta aos manuscritos, embora indispensável, nem sempre apresenta soluções muito confortáveis. Na grande maioria dos casos, a *recensio* é aberta, impedindo a aplicação da lei do predomínio numérico das variantes. E, em face de variantes adiaforas, os textos foram estabelecidos por *juducium*, levando-se em consideração quatro critérios internos: *lectio difficilior* (a lição mais difícil é preferível, pois explica as posteriores banalizações); *usus scribendi* do Poeta

e da época (sendo *Os Lusíadas* a única referência segura para arbitrar sobre os usos e escolhas do Poeta e o respeito às formas de época); *res métrica* (a não observância da métrica ou das estruturas rítmicas foram responsáveis por emendas irresponsáveis, introduzidas pela dupla tradição impressa. Por outro lado, a análise de tais estruturas auxilia nas escolhas textuais; e *conformatio textus* (erros causados por má leitura dos apógrafos, censura inquisitorial preventiva ou incompreensão do significado de inúmeros vocábulos induzem muitas vezes a leituras errôneas ou imprecisas).

Contudo, nem os manuscritos apógrafos, uma vez que não foram encontrados originais do Poeta, estão acima de quaisquer suspeitas. Muitos apresentam falhas, borrões, emendas, erros, implicando lições singulares — não excluía de todo a possibilidade de variantes de autoria em alguns casos, em face do grau de divergência entre as lições. Nem os três textos líricos publicados em vida de Luís de Camões e que, como se supõe, foram trasladados de originais, estão a salvo. Um exemplo clássico é o da “Ode ao Conde do Redondo”, publicada nos *Colóquios dos Simples e Drogas* [...] de Garcia d’Orta, em 1663, cujo *incipit* é “Aquele único exemplo”. Trata-se de texto de natureza encomiástica, que deve ter sido oferecido pelo Poeta ao físico e amigo Garcia d’Orta, para que este a incluísse no compêndio a ser publicado. Nesta ode, exaltando as virtudes do Conde do Redondo, Vice-Rei da Índia, Camões comparava-o ao herói grego Aquiles e recomendava-lhe a impressão do livro, como valiosa obra de ciência médica, uma vez que revelava ensinamentos desconhecidos no ocidente.

Leodegário A. de Azevedo Filho, ao debruçar-se sobre as fontes manuscritas que lhe serviram de testemunho, dois códices posteriores: MA – 30v. e o Ms. Jur. – 30r, e partindo de estudos feitos por Pereira Filho sobre o texto em questão, percebeu que tais fontes divergiam do impresso e permitiam concluir tratar-se de dois ramos diferenciados entre si, como esclarece:

O exame de crítica interna a que EPF submeteu os textos desses códices (*As Rimas de Camões*, p. 243), levou-o à irrecusável conclusão de que ambos se distanciam gravemente do texto publicado na obra de Garcia d’Orta, formando assim outra família textual, não apenas pelo número elevado de variantes (30 variantes internas de MA em relação a GO), mas também pela natureza dessas variantes. Portanto, se há relação estemática entre MA e o Ms. Jur., tais relações não existem, por força de lições separativas, entre os dois códices aqui citados e o texto de GO. E já se pode concluir, ainda do ponto de vista estemático, que o exemplar de cópia de MA e do Ms. Jur. talvez fosse o mesmo, por força de lições conjuntivas, mas diferente do possível autógrafo de Camões, certamente oferecido a Garcia d’Orta pelo próprio Autor. (AZEVEDO FILHO, 1997, p. 81-123)

É provável que o manuscrito de que se valeu o impressor dos *Colóquios* [...] tenha sido destruído após a impressão da obra, já que os originais não foram encontrados até hoje. No caso, portanto, a crítica só dispõe do texto impresso em GO. A segunda hipótese para as relações estemáticas entre os testemunhos é a de que MA e o Ms. Jur. derivariam do mesmo antígrafo. Neste caso, tal antígrafo seria outro autógrafo de Camões? Em caso positivo, teria-se que admitir a existência de variantes de autoria, e o autógrafo que serviu de base a Garcia d’Orta representaria a primeira redação da ode, mais tarde revista pelo Poeta, conforme o texto de que se valeram os copistas de MA e do Ms. Jur. Contudo, tal suposição, como argumenta Leodegário, “encontra algumas dificuldades sérias, pois o Poeta certamente não emendaria o seu texto para pior, como ocorre em alguns pontos”. No verso 57, por exemplo, é óbvia a superioridade da lição de GO sobre os demais:

GO – Que agora em luz saindo
 MA – qu’impresso a luz saindo
 Ms. Jur. – o qual a luz saindo.

Se a lição de MA é tautológica, a do Ms. Jur. principia o verso com o *qual*, que também inicia o verso 55.

(...) a singular variante encontrada no Ms. Jur. é importante, pois sugere que o copista também tenha consultado outro manuscrito, hoje desconhecido, diferente do que foi utilizado por GO e diferente do que foi utilizado pelo copista de MA. Haveria aqui variante de autoria? Sem qualquer texto autógrafo, fica difícil sustentar a hipótese, sendo então melhor admitir que haja variantes de tradição apenas. (AZEVEDO FILHO. 1988, p. 39)

Como observou Azevedo Filho, em várias ocasiões, para a reconstituição textual o editor deverá eleger um texto-base, “privilegiando o que foi impresso em vida do Autor, pois tem o mesmo valor ecdótico da *editio princeps* de *Os Lusíadas*” (AZEVEDO FILHO, 1988, p. 16). Contudo, como não se desconhece, a versão de GO, tomado como texto de base, não é intocável, já que, por ter ficado a impressão a cargo de um auxiliar de pouca experiência, apresenta inúmeros erros apontados numa errata com quase 20 páginas, não admirando que também houvesse lapsos de revisão tipográfica a serem corrigidos numa edição crítica.

Bastante interessante é a discussão suscitada pelo verso 45, que assim aparece nos testemunhos colacionados:

- GO – Nos campos lusitanos
 Ms. Jur. – Nos campos indianos
 MA – Nos campos Indianos
 RI – Nos campos Indianos
 FS – Nos campos Indianos

O cotejo permite considerar uma tradição binária para o verso, pois todos os testemunhos, com exceção do texto de base, descendem de MA, direta ou indiretamente, pressupondo-se que MA e o Ms. Jur. postulem a existência de um mesmo antígrafo, com lições separativas em relação ao texto de GO. “Seria lícito emendar o texto de GO, substituindo-se *lusitanos* por *indianos*”, questiona-se o filólogo? Ao contrário, acredita ser a lição *..campos lusitanos..* “um possível caso de *lectio difficilior*, que tem natural precedência sobre a *lectio facillior ..campos indianos..*, já que *lectio difficilior potior*”. Argumentando a favor da lição de GO esclarece que:

No verso, afora a diferença de pontuação final, uniforme apenas em MA, RI e FS, verifica-se a substituição de *..lusitanos..* (GO) por *..indianos..* (MA, Ms. Jur. e FS). FS, embora também use *..indianos..*, no comentário ao verso, declara que a alteração ou substituição de palavras não deve ter sido feita pelo Poeta. Na verdade, o texto é ambíguo, mas é perfeitamente legítima a interpretação de que o valor medicinal das ervas foi estudado por Garcia d’Orta para uso nos campos lusitanos. Entretanto é curioso notar que, no Ms. Jur., talvez por contaminação, também esteja *..indianos..* Permanece a leitura do texto-base, pois o insigne Garcia d’Orta produziu o seu livro ou a sua *orta* nos e para os campos lusitanos, já que lusitanas eram as terras conquistadas pelos portugueses. No caso, a posterior alteração do verso, com apelo a uma exegese lógica, quase sempre em descompasso com a interpretação poética, não deve ser acolhida, impondo-se aqui a leitura encontrada no texto impresso com o poeta vivo, pois tem explicação. (AZEVEDO FILHO. 1997, p. 104-105)

Tal opinião, entretanto, não foi partilhada pela professora Maria Helena da Rocha Pereira (PEREIRA, 1984-1985, p. 126) que, em estudo publicado sobre a mesma ode, julga ser a “versão de onde deriva MA a mais correcta”. Respeitando o ponto de vista da colega, Leodegário admite que tal lição possa ser logicamente correta, mas não crê que seja a autêntica:

Por certo, a lição MA – Ms. Jur. é exata e correta, pois o livro de Garcia d’Orta trata de ervas medicinais da Índia, onde vivia o seu autor. Mas não cremos que seja a lição autêntica, pois esta se encontra no texto impresso em 1563, com

o Poeta vivo. Como já foi observado, pode haver, em GO, pequenas gralhas ou lapsos de impressão, aqui mesmo sendo apontada a clara omissão da conjunção “se”, no verso 17. Mas entre isso e a modificação do texto, nele introduzindo-se variante grave, vai um longo caminho. Portanto, a lição autêntica é a que se encontra em GO, apresentando uma *lectio difficilior*, responsável pela trivialização posterior do verso. Nem se pode, numa edição crítica, contaminar o texto-base com arranjo de lições separativas providas de famílias manuscritas diferenciadas, pois o texto crítico não se confunde com uma colcha de retalhos...

No verso 53 da mesma ode, vê-se claramente um caso de má leitura do apógrafo e de notória ignorância do copista de MA: enquanto todos os testemunhos registram “Podalíria sutil e arte silvestre”, ali transcreve-se: “Pôde a lira sutil, e arte silvestre”. Ora, como esclarece o filólogo, “ciência podalíria” é o mesmo que medicina, pois o adjetivo remete a Podalírio, filho de Esculápio, deus da medicina” (AZEVEDO FILHO, 1997, p. 108). MA substituiu o adjetivo pelo sintagma, em total desacordo com o sentido do texto. RI acerta o verso, por conjectura ou com base na consulta a outro manuscrito, recusando a lição de MA. Demonstra-se mais uma vez a importância do cotejo entre as lições, como a metodologia tem provado.

A título de conclusão, cita-se um exemplo lapidar, o do verso 16, em que o editor de RI substituiu o adjetivo *intonso* por *intenso*. Em seu comentário, Leodegário não afasta a possibilidade de erro de revisão, uma vez que não se desconhece que “o epíteto usual de Febo é *intonso*” — em referência aos raios de sol, metaforicamente, os cabelos do deus — e não *intenso*. Contudo, na edição de Salgado Júnior, 1963, em leitura isolada, lê-se *intenso* (SALGADO JÚNIOR, 1963, p. 331).

Por estes poucos exemplos, pode-se aquilatar a tarefa extraordinária a que se propôs o filólogo brasileiro. Sua edição crítica não se permitiu repetir a tradição impressa corrompida, que estigmatizou por séculos os textos líricos de Camões. Pelo contrário, desafiando as opiniões cristalizadas, enfrentou questões complexas que requeriam conhecimento profundo quer da cultura do século XVI, quer da língua e da literatura portuguesas do período e, mais especificamente, da lírica camonianiana.

A grande novidade da metodologia introduzida pela Nova Escola Camonianiana Brasileira é a volta aos testemunhos manuscritos quinhentistas em confronto com a dupla tradição impressa e a objetividade dos critérios seguidos para o estabelecimento dos textos. Com ela, inaugura-se uma nova época no que respeita aos textos camonianos. Afirmamos mesmo que Leodegário A. de Azevedo Filho dá início à terceira tradição impressa na lírica de Camões.

Com profundo pesar, lamentamos a morte do Mestre e do amigo querido, que não chegou a concluir a obra de sua vida. Contudo, o exemplo e as lições requerem continuidade, em face da importância do projeto. No que nos diz respeito, assumimos a imensa responsabilidade de dar prosseguimento ao projeto, como queria Leodegário. Agora mesmo, trabalhamos com o estabelecimento crítico dos textos das redondilhas, que totalizam 37, e que serão divididas em dois tomos, provavelmente. O volume contendo o *Glossário* da lírica camoniana já está organizado, faltando incluir somente os vocábulos dos textos ainda não fixados. Por outro lado, trabalhamos, concomitantemente, no 2.º volume das éclogas, que ficou inconcluso. Deste modo, esperamos que a finalização da edição crítica possa ser a maior e mais digna homenagem que poderemos prestar a quem tanto fez pelo nosso país, pela língua e literatura portuguesas e, em especial, pela obra lírica Luís de Camões, a quem dedicou mais de 50 anos de estudos.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Lírica de Camões. História, metodologia e corpus*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.
- _____. *Lírica de Camões. Sonetos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, v. 2, tomo I, 1987.
- _____. *Ode ao Conde do Redondo. Luís de Camões*. Texto e estudo por. Rio de Janeiro: Presença, 1988.
- _____. *Lírica de Camões. Odes*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, v. 3, tomo II, 1997.
- CAMÕES, Luís de. *Obra completa*. Organização, introdução, comentários e anotações de António Salgado Junior. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963.
- PEREIRA, M.H. da Rocha. “Sobre o texto da Ode ao Conde do Redondo”. In: *Revista Camoniana*, São Paulo: 2ª, série, v. VI. 1984-1985, p. 126.
- PEREIRA FILHO, Emmanuel. *As rimas de Camões*. Cancioneiro de ISM e comentários. Edição póstuma organizada por Edwaldo Cafezeiro e Ronaldo Menegaz. Rio de Janeiro: Aguillar; Brasília: INL, 1974. Com fac-símile do manuscrito.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *A lira dourada e a tuba canora: novos ensaios camonianos*. Lisboa: Cotovia, 2008.
- SPAGGIARI, Barbara. *O Renascimento italiano e a poesia lírica de Camões*. Niterói/Eduff; Rio de Janeiro/Tempo Brasileiro, 1992.

Abreviaturas utilizadas

EPF	Emmanuel Pereira Filho
FS	Manuel de Faria e Sousa: <i>Rimas várias</i>
GO	Garcia d’Orta: <i>Colóquios dos simples e drogas e cousas medicinais da Índia</i>
MA	Manuscrito apenso a um exemplar das <i>Rhythmas</i> , da Biblioteca Nacional de Lisboa
Ms. Jur.	Manuscrito <i>Juromenha</i> I e II (II – Portuguese Collection – D 70, da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos da América). O Ms. Jur. II é, quase todo, de poesias de Sá de Miranda. Por isso, para o I, indicaremos apenas: Ms. Jur.
PR	Índice do <i>Cancioneiro do Padre Pedro Ribeiro</i>
RH	<i>Rhythmas</i> , edição de 1595
RI	<i>Rimas</i> , edição de 1598

UM CAPÍTULO ESQUECIDO NA HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA DO
PORTUGUÊS: A OBRA DE MANUEL DE MELO
(AVEIRO, 1834 – MILÃO, 1884)¹

Evanildo Cavalcante Bechara

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Academia Brasileira de Letras

RESUMO: O texto traça comentário crítico à obra de Manuel de Melo e discorre sobre sua importância no contexto dos estudos linguísticos em português.

PALAVRAS-CHAVE: Manuel de Melo; obra linguística; relevância historiográfica.

***ABSTRACT:** The text outlines a critical commentary on the work of Manuel de Melo and discusses its importance in the context of the linguistic studies in Portuguese.*

***KEY WORDS:** Manuel de Melo; linguistic works; historiographic relevance.*

Introdução

É muito natural que os estudos de historiografia linguística passem em relativo silêncio as contribuições e comentários daqueles investigadores e escritores que não se dedicaram às ciências da linguagem, mas que sobre elas nos deixaram obras ou páginas que nada ficam a dever aos profissionais da matéria.

Entre esses investigadores deixados na penumbra da memória historiográfica está Manuel da Silva Melo Guimarães, mais conhecido por Manuel de Melo, raramente lembrado no Brasil, mas referido por Leite de Vasconcelos² como “o nosso apreciável filólogo”.

¹ Comunicação apresentada ao VII Congresso Internacional da Sociedade Espanhola de Historiografia Linguística realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto D’Ouro, de 3 a 6 de novembro de 2009.

² Esboço Histórico: A Filologia Portuguesa. In. *Opúsculos*, Filologia, v. 4.

Ainda o mesmo estudioso, em trabalho sobre a vida e a obra de Epifânio Dias³, transcreve nota do filólogo italiano Francesco d'Ovidio, em que o conhecido romanista italiano, anunciando a morte de M. de Melo, ocorrida em Milão, expressa o seguinte juízo de valor: “Egli era, per verità, un dilettante, e viveva nel Brasile, ma un dilettante scrupoloso e coltissimo, che in nulla differiva da un dotto di professione”.

Recentemente, Luís Prista e Cristina Albino, no informativo trabalho *Filólogos Portugueses entre 1868 e 1943*⁴, incluem brevemente o nome de Manuel de Melo e aludem ao livro *Da Glótica em Portugal* (1872).

Entre brasileiros, o Esboço escrito por Maximino Maciel em apêndice à sua *Gramática Descritiva*, em que faz o histórico dos trabalhos e dos representantes de estudiosos de língua, passa em silêncio o nome de Manuel de Melo. O mesmo silêncio se repete nos esboços de historiografia gramatical no Brasil elaborados por filólogos sempre bem informados, como acontece nos levantamentos de Antenor Nascentes⁵ e Sílvio Elia.⁶

Não fazem exceções sobre informações biobibliográficas do nosso autor boas enciclopédias saídas em Portugal e no Brasil. O *Dicionário de Machado de Assis*, de autoria do pesquisador brasileiro Ubiratan Machado, publicado em 2008 pela Academia Brasileira de Letras, nos oferece bom acervo de notícias acerca da vida e obras não só de Manuel de Melo, mas ainda de seus irmãos, cedo chegados ao Brasil com o projeto de fazer carreira nas atividades do comércio.

Nas conferências proferidas por Alfredo Pujol⁷ sobre Machado de Assis ficaram lembradas as relações íntimas entre o autor de Dom Casmurro e Manuel de Melo. Segundo Pujol, Melo e Ramos Paz foram os que iniciaram Machado de Assis no gosto pelos clássicos portugueses; a boa formação especializada de Melo deve ter muito contribuído para o ideário teórico que fez de Machado, ao lado de José de Alencar, o escritor do seu tempo mais profundo conhecedor reflexivo dos fatos de língua portuguesa, conforme procuramos demonstrar em recente estudo intitulado “Machado de Assis e o seu ideário de língua portuguesa”, publicado no 2.º número do *Boletim*, da Academia Galega da Língua Portuguesa⁸.

³ Epifânio Dias: sua vida e labor científico, Lisboa 1922.

⁴ *Filólogos Portugueses entre 1868 e 1943*.

⁵ A. Nascentes, *Estudos Filológicos*, 1.ª série

⁶ S. Elia, *Ensaio de Filologia e de Linguística*.

⁷ A Pujol, *Machado de Assis*, 2.ª ed. Academia Brasileira de Letras, 2008.

⁸ E. Bechara, “Machado de Assis e seu ideário linguístico” (In, *Boletim* n.º 2 da Academia Galega da Língua Portuguesa, Santiago de Compostela, 2009).

Por esta íntima relação de amizade e de curiosidade intelectual entre Melo e Machado poderemos entrever o que importante seria o conjunto de preciosas informações que se poderia esperar da notícia introdutória sobre o nosso autor, solicitada por Ramos Paz ao famoso amigo e quiçá discípulo, às vésperas da saída do livro⁹, em 1889, prefácio que infelizmente não veio. Eis a resposta de Machado de Assis, em carta¹⁰ ao amigo:

[Rio de Janeiro] 3 de julho de 1889

Meu caro Paz,

Não sabia que a urgência era tal. Cuidei que era apenas tipográfica. Durante os dois dias santos tive aqui trabalho da Secretaria, e fui jantar fora, como te disse, no sábado. De noite, não trabalho. Daí o desgosto de devolver as provas sem prefácio. Era meu desejo fazer uma narração de parte da vida do Melo, suas ocupações literárias, os domingos que passávamos juntos, lendo[,] achando, trocando ideias, a fisionomia moral do nosso amigo e o contraste daquele beneditino com aquele elegante; não pôde ser, paciência. Desculpa-me, e adeus!

Velho amigo

Machado de Assis

Manuel de Melo só nos deixou um único livro, *Da Glótica em Portugal* (1872-1889), e uma série de seis “Notas lexicológicas”¹¹, saídas em 1880 na Revista Brasileira, Fase Midosi: I Dormindinho; II Saudade; III Tangro-mangro; VI Pariá, poleá; V Ambos de dois e VI Purpúreo, estudos aos que se referiu Leite de Vasconcelos como “de vasta erudição”.

Ubiratan Machado, no seu citado *Dicionário*, afirma de M. de Melo “A partir dos anos 60, publicou em jornais cariocas uma série de artigos sobre a sua paixão, a filologia” (pág. 217). Reunir tais artigos é tarefa para futuros biógrafos.

Com seu irmão Joaquim, Melo foi colaborador do *Dicionário Bibliográfico Português* de Inocêncio Francisco da Silva, e de uma dessas colaborações acerca do juízo crítico da obra *A Língua Portuguesa; Fonologia, Etimologia; Morfologia e Sintaxe*, de Francisco Adolfo Coelho, saída em 1868, nasceu a motivação para o livro de Manuel de Melo *Da Glótica em Portugal*, como veremos adiante.

⁹ Não se trata, pois, de “reunir alguns escritos de Melo em livro”, como supôs a comentadora da *Correspondência*, mas da publicação do livro *Da Glótica em Portugal*, de Manuel de Melo.

¹⁰ Carta transcrita da lição inserida na ed. de *Correspondência de Machado de Assis*, organização de Sergio Paulo Rouanet, Academia Brasileira de Letras, 1999.

¹¹ E não *Notas Lexicográficas*, como lhes chamou U. Machado.

1. Vida

A melhor e mais completa informação sobre a vida e as atividades de Manuel de Melo nos ministra Ubiratan Machado no seu precioso *Dicionário de Machado de Assis*.

Manuel da Silva Melo Guimarães, nascido em Aveiro, Portugal, em 1834, chegou ao Brasil em 1845 com 11 anos, acompanhado de dois irmãos Joaquim e Antônio, com o propósito de fazer carreira no comércio, sem, todavia, abandonar o gosto dos estudos de línguas, de literatura e do cultivo da música. Tais ocupações culturais o aproximaram cedo do patricio Francisco Ramos Paz, e ambos de Machado de Assis, a quem, segundo informação do biógrafo Alfredo Pujol, iniciaram no gosto da leitura dos clássicos e do cultivo da língua portuguesa, especialmente durante os encontros aos domingos, no Gabinete Português de Leitura.

Nas palavras de Ubiratan Machado, Manuel era “uma figura popular na colônia lusa,” e na sua casa, com seu irmão Joaquim, promovia saraus e representações teatrais de amadores. Manuel participou, em 1863, como intérprete da peça *Quase Ministro*, escrita por Machado de Assis. Machado dedicou-lhe o poema “Uma Ode de Anacreonte”, e juntos eram sócios do Club Beethoven.

Manuel foi bibliotecário do Gabinete Português de Leitura, e para a instituição organizou o seu *Catálogo Suplementar*, editado em 1870. Exerceu o importante cargo de secretário do Banco Rural e Hipotecário. Para amparar-se em suas investigações filológicas em textos de autores clássicos e de autoridades no campo das ciências da linguagem, numa época em que as bibliotecas no Rio de Janeiro (a British Subscription Library, a Germania, o Gabinete Português de Leitura e a Biblioteca Nacional) quase não dispunham de obras especializadas e técnicas editadas nos grandes centros universitários do mundo, procurava adquirir tudo o que fosse possível. Nas páginas finais do livro de Manuel que ajudou a editar, comentando essa situação de penúria bibliográfica, declara Ramos Paz:

Força foi, pois, ao autor esperar que da Europa lhe enviassem, com as obras de que padecia falta, as de cuja publicação, sucessivamente lhe chegava notícia; e dessas valiosas aquisições, realizadas com muita fadiga e grande dispêndio pecuniário, dão notícia as abundantes notas que constituem a parte não menos importante deste livro. (p. 342)

A valiosa biblioteca particular que Manuel de Melo, com grande fadiga e despesa, conseguiu reunir felizmente não se desbaratou, pulverizada num leilão.

Como continua a nos informar Ramos Paz, “a compra que dela fez o Gabinete Português de Leitura é um serviço que recomenda esta utilíssima instituição ao mais intenso reconhecimento dos amigos das letras” (Ibid). A compra significou também pôr hoje em situação singular o Real Gabinete como a biblioteca do país que possui a mais rica e completa coleção de obras linguísticas produzidas no mundo nos séculos XVIII e XIX.

2. Da Glótica em Portugal

Publicando o tomo nono do seu *Dicionário Bibliográfico Português*, que constitui o segundo do *Suplemento*, saído em Lisboa em 1870, Inocêncio Francisco da Silva registra o livro de Francisco Adolfo Coelho intitulado *A Língua Portuguesa, Fonologia, Etimologia, Morfologia e Sintaxe*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1868, 136 páginas.

Continuando a informar seus leitores acerca do livro de Adolfo Coelho, declara:

A imprensa periódica, que um nosso crítico hodierno já alcunhou de *pouco conscienciosa e por via de regra demasiado fácil*, deu-se pressa em anunciar os primeiros fascículos da publicação com aqueles encômios exagerados ou gabos excessivos, que, no dizer do mesmo crítico, mais vezes prejudicam do que aproveitam os autores elogiados. Pouco depois apareceu no *Aristarco Português*, revista anual impressa em Coimbra nos princípios de 1869, p. 33 a 36, um artigo em que o autor da *Língua Portuguesa* é desde logo classificado como “o conhecedor mais profundo das origens da nossa língua, que em fonologia excedeu quanto até hoje se tem escrito entre nós, e perante quem os fazedores de gramáticas, que por aí pululam, devem de estar maravilhados da sua rotineira ignorância!

No mesmo artigo, porém, os elogios são contrabalançados pela exposição de defeitos, que de certo ninguém quererá para si:

Os períodos do autor da *Língua Portuguesa*, são (diz-se) de uma dureza férrea, leem-se com dificuldade, e o seu português está longe de ser correto e harmonioso. Falece-lhe a propriedade nos termos, desconhece a locução castiça, e, o que mais é, infringe as regras gramaticais na própria obra em que trata de arvorar-se em mestre da ciência! Nota-se-lhe ainda a aspereza, severidade e desabrimiento das suas críticas, no modo como censura alguns nossos escritores, pois embora tenha razão, poderia dizer as mesmas verdades em frases mais corteses e menos rudes” (p. 240-241 do *Suplemento*).

Depois desta longa transcrição da crítica estampada no *Aristarco Português*, Inocêncio tece outras objeções, todas lembradas por Manuel de Melo no seu livro — prova evidente de que o crítico do *Aristarco* é o próprio Manuel —, e conclui:

Impedido por minha completa e já agora insanável ignorância do idioma germânico de consultar nele as fontes originais, pesa-me deveras que a multiplicidade de encargos a que tenho de atender, me não deixasse até hoje livre sequer o tempo necessário para confrontar pausadamente com a *Língua Portuguesa* essas duas ou três páginas da introdução à obra do filólogo de Giessen, que existem vertidas em francês, no capítulo que se inscreve *Domaine portugais*. Não me despeço contudo de empreender a confrontação na primeira oportunidade, desejo de conhecer e verificar por mim o muito que o ilustre autor da *Língua* terá ampliado, de seu fundo e com os frutos da própria atividade, os trabalhos daquele seu *predecessor!* (Ibid., 242).

Diante de tanta crítica, envolta em tanta ironia, quem teve oportunidade de ler as páginas escritas de seus contemporâneos sobre o temperamento feroz e agressivo de Adolfo Coelho, ao lado, naturalmente, de seu saber e incansável produção intelectual, pode imaginar a impiedosa resposta ao autor do *Dicionário Bibliográfico* num opúsculo de 20 páginas, saído em 1870, intitulado *Algumas Observações acerca do Dicionário Bibliográfico Português e seu autor*, a que Leite de Vasconcelos chamou “hipercrítica”.

Nestas *Algumas Observações*, propõe seu autor dissuadir Inocêncio a qualquer confrontação:

São essas duas páginas e meia de Diez que o Sr. Inocêncio não teve tempo de confrontar com o meu livro para ver o que eu tinha aumentado; faria bem em não perder o seu tempo nessa confrontação, de que nada resultaria para satisfazer a boa vontade de me detrair, pois que de tão pouca cousa era impossível saírem XXIV — 136 páginas, se acaso esse tempo não fosse consumido na composição do documento mais miserável de má fé e estultícia que conheço (p. 19).

E arremata, em linhas abaixo das mesmas *Algumas Observações*:

Se um rapaz, ferido na sua vaidade juvenil ou na amargura da desesperação escrevesse o que o Sr. Inocêncio escreveu, seria justo que um velho lhe dissesse: não se irrite; seja prudente e busque pelo estudo e o trabalho concienzoso lavar-se da nódoa que lançou sobre si; mas quando um velho que se confessa chegado ao termo da sua carreira, é quem traça páginas como as que analisei, há direito de

ulgá-lo definitivamente indigno do lugar que lhe concedeu a opinião pública; e esse juízo só ficará suspenso em o nosso espírito se pensarmos que a decrepitude produz frequentíssimas vezes o desarranjo das faculdades mentais (p. 19).

Está claro que Manuel de Melo, como filólogo corresponsável por opiniões endossadas por Inocêncio, estava implicado nas respostas e recomendações do opúsculo de Adolfo Coelho, e, por isso mesmo, se julgou no direito e dever de não fugir ao combate. Para responder às razões exaradas no opúsculo *Algumas Observações* de Adolfo Coelho, Manuel de Melo começa em 1871 a compor uma carta aberta intitulada *Da Glótica em Portugal*, que deveria ser agasalhada nas páginas do *Dicionário Bibliográfico* de Inocêncio, mas pela demora da sua elaboração e composição tipográfica iniciada em 1872, pela morte de Inocêncio e depois pela do próprio autor, só saiu como livro de 343 páginas, em 1889, graças à dedicação do irmão Antônio e da presteza do amigo Francisco Ramos Paz.

Eis o seu testemunho no início da obra:

Não é intento meu dilatar por agora a análise do livro. Na capa das suas produções novíssimas anuncia textualmente o Sr. Adolfo Coelho que a edição exausta do fascículo será substituída por outra publicação”; O hábito das *retractions* (...), está profundamente inoculado no seu espírito, e a falta de crítica alheia o obriga a ser o crítico de si próprio. Esperemos portanto que o autor tenha acabado de passar a esponja sobre aquele trabalho que parecia fadado a desafiar os tempos; e enquanto *Le pluriel met une S à leurs meas culpás*, acompanhemos, o Sr. Adolfo Coelho através de um folheto de 20 páginas, manifesto famoso, a cujo aparecimento deu origem o aludido passo do *Dicionário*.

Entendeu V.Ex^a. dever declinar as vantagens ou frustrar os riscos do debate; não eu. Reclamei conseguintemente o meu quinhão de responsabilidade, e pedi que, chegada a hora, me fosse consentido intervir. De graciosa anuência dá prova esta, a que, por arremedo de erudição alemã em tais assuntos, chamarei carta pública.

Pretendendo nela aquilatar os argumentos do folheto do Sr. Adolfo Coelho, devo, antes de tudo, dar a V. Ex^a. a receber parabéns por não termos de retratar-nos de cousa nenhuma. O que está escrito está escrito. Saíram incólumes da fogosa referta todas as proposições do *Dicionário* (p. 7-8).

O livro *Da Glótica em Portugal*, a carta pública que Manuel de Melo endereçou a Inocêncio para ser originalmente incorporada ao *Dicionário Bibliográfico*, está estruturada em três planos de propósitos: no primeiro, e central, é responder criticamente às objeções exaradas no opúsculo *Algumas*

Observações, de Adolfo Coelho; em segundo lugar, em nota de rodapé, tecer comentários *a latere* sobre numerosas e riquíssimas informações bibliográficas consideradas pertinentes a temas discutidos ou por Manuel de Melo, ou por Adolfo Coelho; por último, trazer à baila lições desconcertantes de etimologias portuguesas discutidas por Adolfo Coelho, especialmente no *Grande Dicionário Português* de Domingos Vieira, sobre cujos méritos, além de outros, assim discorrem seus editores:

- 1.º No que toca à lexicografia portuguesa, não se tinha ainda introduzido a direção crítica: *ela aparece pela primeira vez no Dicionário de Fr. Domingos Vieira*;
- 2.º Que este se distingue de todos os da língua portuguesa que o precederam “por apresentar largas discussões de etimologia científica, ignorada por todos os autores desses dicionários”;
- 3.º Que “na revisão e alargamento do manuscrito original têm colaborado pessoas competentíssimas, e entre outras, o Sr. Adolfo Coelho, *o primeiro que em Portugal estuda as línguas sob o ponto de vista científico*” [Os itálicos são de Manuel de Melo].

A leitura do livro com estes três planos aludidos acima, apesar do caráter de vasta erudição reconhecido por Leite de Vasconcelos, mereceu-lhe, com razão, a crítica de “extremamente prolixo”, por ter anotações que ocupam mais da metade do corpo da obra.

Todavia, todas as páginas do livro encerram não só preciosas considerações da parte de ambos os contendores sobre métodos de trabalho científico, noções teóricas de várias disciplinas das ciências da linguagem, dissertações críticas acerca de historiografia linguística que dificilmente se encontram em obras congeneres. O investigador que desejar esmiuçar estes e outros temas tratados no *Da Glótica em Portugal*, levemente aludidos aqui pela natureza desta comunicação, encontrará muito que reunir e comentar.

Pequena amostra disto nos darão os seguintes assuntos. Comentando a crítica ao processo de “retratações” referido por Manuel de Melo, declara Adolfo Coelho:

Desde que publiquei o primeiro fascículo do meu livro, tenho-o submetido a um exame paciente, com o fim de descobrir o que nele há de falso; o hábito das retractationes está profundamente inoculado em mim; além de que a falta de crítica alheia me obriga a ser crítico de mim próprio. Pois confesso francamente que tenho encontrado no meu livro defeitos, que em breve descobrirei em público, porque só assim ele os poderá conhecer (*Algumas Observações*, p. 9).

Seguem-se alguns enganos denunciados pelo próprio Adolfo Coelho, alguns dos quais já aludidos por Melo.

Acerca da crítica ao estilo e à vernaculidade de fatos de linguagem encontrados no seu *A Língua Portuguesa*, explicita Adolfo Coelho:

Diz o autor do *Aristarco Português* que eu infrinjo as regras gramaticais na própria obra em que trato de arvorar-me em mestre da ciência; estas palavras provam que nem o meu crítico, nem o Sr. Inocêncio, que o repete, compreenderam a distância que separa o meu livro dos trabalhos propriamente gramaticais. Para mim a língua é um fato, cujos momentos e gênese trato de estudar, sem atender ao resultado prático, que possa provir do meu estudo; escreve-se de certo modo; fala-se de certa maneira; a minha questão está em saber porque é que assim se escreve, porque é que assim se fala. É o ponto de vista científico.

Não pretendo ensinar como se deve escrever português; podia até ser incapaz de escrever um só período nesta língua, e conhecer-lhe todavia perfeitamente as origens e transformações.

Por mais que os gramáticos legislem e pretendam imobilizar as línguas com as regras por eles inventadas, e que quase sempre não são mais que a má expressão dum fato, elas seguem incessantemente o curso de suas transformações. Cada escritor lhes dá um caráter particular, afeiçoando-as ao seu gênio; cada época as renova. Quem fala ou escreve uma língua, só é obrigado a empregar as formas e construções gramaticais dessa língua. Fora disso, toda a liberdade lhe é permitida, é isso o que têm feito os grandes escritores de todos os países (*Algumas Observações*, p. 7-8).

E noutra passagem anterior, continua Adolfo Coelho, em resposta às condenações de M. de Melo, que o acusa de “desconhecer a locução castiça e de infringir as regras gramaticais:

O ponto de vista do autor desse livro, como o de todos, que fazem a crítica dessa maneira, é absolutamente diverso do ponto de vista sob que trabalho. Não gasto o meu tempo a arredondar períodos, a consultar o dicionário de epítetos, ou a evitar os pneumas que me saem dos bicos da pena. Aspiro unicamente a exprimir as minhas ideias com clareza e conexão lógica.

Quando tinha dezesseis anos, o pedantismo da escola reagia ainda sobre o meu espírito; por isso colhia com santa paciência em os nossos chamados clássicos a flor da frase quinhentista e seiscentista, e recheava com essas pérolas doutros tempos uns romances muito ridículos, em cuja composição gastava as horas vagas, e sabia de cor o glossário de palavras e frases introduzidas da língua francesa do bom fr. Francisco de S. Luís. Depois essas aspirações de purismo da linguagem

desapareceram do meu espírito; e creio que, emancipando-me delas, realizei um grande progresso. Outros, que uma vez possuídos duma ideia falsa são incapazes de se convencer da ideia contrária, pensam na idade avançada como eu pensava aos 16 anos. Não tenho culpa da sua puerilidade.

Costumado a ver na linguagem uma cousa essencialmente móvel onde, dentro de certos limites impostos pelo tipo de cada língua especial e por leis, que não criam nem os gramáticos nem os puristas, mas que dimanou da natureza mesmo (sic) da linguagem, se manifesta o espírito de homem na sua liberdade e espontaneidade, rio-me tanto do dogmatismo dos gramáticos, como de qualquer outro dogmatismo (*Algumas Observações*, p. 6-7).

Não é gratuitamente que trazemos à baila estas considerações sobre a vernaculidade que deve estar presente em textos que tratam de língua portuguesa, em pleno 1872. Às palavras de Manuel de Melo “Mais algum acatamento às formas e construções gramaticais, eis aí, eis o que se principiou por pedir ao Sr. Adolfo Coelho” (p. 17) vale juntar as queixas de Borges Grainha, em 1905, no seu livro sobre a história da educação em Portugal, por não ver no currículo acadêmico um espaço na formação do professor para ensinar-lhe o uso adequado do vernáculo¹². Lembremo-nos de que na reforma de ensino promovida em Portugal pelo Ministro Jaime Moniz, no final do séc. XIX, teve participação relevante o nosso Adolfo Coelho.

Passando a outros temas ventilados na contenda travada entre Manuel de Melo e Adolfo Coelho, mereceu particular atenção para o capítulo da história da investigação das ideias linguísticas no seu país a erudita excursão do autor de *Da Glótica em Portugal* na resposta às seguintes arrasadoras palavras de Adolfo Coelho:

Só num país, como o nosso, onde nunca se soube o que seja crítica, e os ídolos literários andam envolvidos em constante atmosfera de incenso; onde a educação intelectual produz o servilismo das opiniões, amesquinha os espíritos, tornando-os incapazes de se emancipar dos preconceitos, é que pode haver um acadêmico assaz inepto para publicar essas palavras que acabo de transcrever. Nem uma palavra para provar que sejam falsas as minhas asserções acerca da ignorância que em Portugal existe dos trabalhos da moderna ciência das línguas; dos erros de Ribeiro dos Santos, Cardeal Saraiva, João Pedro Ribeiro sobre a origem da nossa língua; das etimologias absurdas e ridículas, que se encontram no Dicionário do Sr. D. José de Lacerda; do meu juízo acerca do livro do Sr. Leoni;

¹² M. Borges Grainha, *A instrução secundária de ambos os sexos no estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905.

ou para provar, por exemplo, que as opiniões relativas ao latim vulgar, expressas na Introdução da História de Portugal do Sr. A. Herculano, não sejam errôneas. Provar é próprio dos espíritos lógicos; compreende-se, pois, que o Sr. Inocêncio só declame e não prove (*Algumas Observações*, p. 8-9).

Ponto por ponto, da página 18 à 186, Manuel de Melo rebate as veementes declarações de Adolfo Coelho, ora relativizando-as pela conformidade com as ideias correntes na ciência do tempo dos autores arguidos, ora mostrando que tais autores foram mais adiante das questões em que os pôs o autor das *Algumas Observações*. Por outro lado, em questões de etimologia e de lexicologia crítica, Adolfo Coelho e seus colaboradores na organização do *Dicionário* ou *Tesouro da Língua Portuguesa* do Fr. Domingos Vieira não andaram muitas vezes melhor que os autores objeto de sua arguição, bem como, em muitas outras ocasiões, se limitaram a traduzir Littré, quiçá mal, em alguns verbetes, enquanto em outros, empobrecendo significados já consignados em Bluteau, Morais e Constâncio.

Vejam-se, para exemplificação, as etimologias de *camisa* e *camisola*, repudiadas por A. Coelho, no comentário de M. de Melo: “Para *camisola*, [no *Dicionário* de Domingos Vieira aparece] a mesma etimologia de Bluteau e de Constâncio, o francês *camisole*. Para *camisa* — como dizê-lo? — a tradução servil da nota de Littré, adrede desmanchada na ordem dos períodos, e a um ponto interpelada com outro farrapo de Engelmann” (*Da Glótica*, p. 149-152, e em longas notas de rodapé exemplifica sua crítica).

Lembrou Manuel de Melo que aquilo atribuído por Adolfo Coelho a trabalho lexicográfico também macula páginas e páginas do *Dicionário* de Domingos Vieira: um dicionário é em geral aproveitamento de dicionários de seus predecessores, na opinião de Coelho.

No tocante às fontes bibliográficas estrangeiras, de que o livro de Melo reúne um número quase impensável no Brasil, em especial no Rio de Janeiro da época em que foi escrito o *Da Glótica em Portugal*, uma ou outra vez seu autor tem oportunidade de contraditar o adversário por ter conhecimento de lição mais atualizada do que a fonte por aquele citada; um desses casos é o novo conceito que Georg Curtius, nas pegadas de Wolf, Böckh, Niebuhr, Otfried Müller, passou a agasalhar em 1862 da noção de filologia como ciência da antiguidade, e do âmbito que a disciplina deveria abarcar (p. 198-199 de *Da Glótica*). Adolfo Coelho, rebatendo seus críticos, declara:

O Sr. Inocêncio parece comprazer-se em revelar a sua profunda ignorância das cousas alemãs. Os sábios alemães (...) traçam uma profunda linha divisória entre filologia e linguística ou glótica, como eles melhor lhe chamam. V. por exemplo o escrito de G. Curtius *Die Sprachvergleichung in ihrem Verhaeltisse*

zur classischer Philologie. Berlin, 1848; A. Schleicher *Die deutsche Sprache*. Stuttgart, 1860; Masc Müller *Lectures on the science of Language*, first series. (*Algumas Observações*, p. 11).

Ao que M. de Melo treplica:

Mas, se o Sr. Adolfo Coelho pretendia alcançar “a noção que se forma de filologia hoje na Alemanha”, não a devia pedir a esse escrito de Curtius, porém à preleção com que o autor mais tarde inaugurou o seu curso de filologia clássica na Universidade de Leipzig: “Assim veio pois a prevalecer pouco a pouco um terceiro modo de considerar a filologia, no sentido fundamental que F.A. Wolf lhe estabeleceu, de ciência da antiguidade” (*Philologie und Sprachwissenschaft*, Leipzig, 1862, (*Da Glótica*, p. 199).

Além da linguística, as observações de Melo convidam Adolfo Coelho a corrigir e atualizar seus conhecimentos sobre arqueologia de Portugal e do resto da Europa.

De todas as páginas que integram o precioso e erudito livro de Manuel de Melo se extraem duas fortes motivações para compreender-lhe a longa tarefa da crítica: o amor da pátria ferido pela ferocidade de um jovem cientista, e a modéstia que deve presidir o trabalho intelectual.

Neste sentido, julgamos que, para terminar esta comunicação, oportunas são as palavras de Max Müller, numa preleção proferida na Universidade Imperial de Strasburgo, aos 23 de maio de 1872: “Quem pretender dedicar-se ao estudo de ciência tão vasta [falava da nossa] há de ser e fielmente praticar duas virtudes: consciência e modéstia. Quanto mais velhos nos tornamos, tanto mais sentimos os limites do humano saber. Está disposto, disse Goethe, que as árvores não cresçam até ao céu. Cada um de nós só pode assenhoriar-se de um terreno acanhadíssimo, e o que o nosso saber ganha em extensão perde-o inevitavelmente em profundidade (...) Este inconveniente reside na própria natureza de toda a ciência comparada (...) Resguardemo-nos da onisciência e da infalibilidade” (citação em *Da Glótica*, p. 79 n.º 2).

TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Liceu Literário Português
Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Este artigo objetiva mostrar, no atual ensino do Português, a coexistência de práticas pedagógicas tradicionais com certas atividades direcionadas para uma mudança de orientação, com vista a um ensino produtivo, o que nem sempre tem sido efetivado de maneira competente. A variação linguística e a diversidade textual são dois tópicos especialmente focalizados.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, tradição, inovação, variação linguística, diversidade textual.

***ABSTRACT:** The purpose of this article is to point out, in the present teaching of Portuguese, the coexistence of traditional pedagogical proceedings with certain activities directed to a change of orientation whose aim is more productive teaching. These activities, however, have not always been carried out in an adequate way. Linguistic variation and textual diversity are two subjects specially treated in this article.*

***KEY WORDS:** teaching, tradition, innovation, linguistic variation, textual diversity.*

Começo por assumir uma posição: o professor de Português, ou de Língua Portuguesa, deve ensinar em conjunto língua e literatura. Querer um ensino separado de língua e literatura, um ensino compartimentado, como também o de redação do de gramática, adotado em tantos colégios, é um reducionismo para o professor do idioma, pois sua prática docente, no caso do ensino médio, pode ficar limitada, e fica com frequência, mais ao ensino da gramática e, assim, muito assiduamente, ao ensino da metalinguagem. Eis, então, o professor de Português restrito a lecionar, além das regras com valor normativo, classifica-

ções: das vogais temáticas às parassínteses ou, apenas numa terminologia mais recente, dos fatores coesivos aos marcadores de foco.

Não se pode ignorar a obra literária precisamente como obra de linguagem, que não utiliza simplesmente a linguagem, desenvolve-a, atualiza virtualidades nela já contidas. A tese fundamental desta posição, a do ensino conjunto de língua e de literatura, sob a responsabilidade do professor de Português, é de que língua e literatura, segundo nos lembra Coseriu (1993: 30), constituem uma forma conjunta, na realidade, uma forma unitária de cultura com dois polos diferentes. Machado de Assis, em seu *D. Casmurro*, por exemplo, utiliza a linguagem não para falar simplesmente de Capitu e de Bentinho, mas para falar, por meio do que se passa com eles dois, enquanto símbolos, de outra coisa, de uma visão do mundo que cria, que é o sentido do romance.

Para o ensino de literatura não pode faltar ao professor de idioma a base linguística necessária para a análise da obra literária, precisamente como obra de linguagem. No conhecido poema drummondiano *Confidência do Itabirano*, para a apreensão, por exemplo, do discurso relatório do poeta, é preciso atentar para as marcas, ou pistas, linguísticas a denunciarem um modelo de linguagem objetivo e preciso, a conter a emoção do eu-lírico. Deve, então, o professor mostrar aos alunos a utilização de locuções do vocabulário estatístico (“Noventa por cento de ferro nas calçadas”/ “Oitenta por cento de ferro nas almas”), a economia de adjetivos, as várias frases curtas, a pontuação de caráter lógico, ou seja, o uso de sinais conotados com a prosa (dois pontos, ponto e vírgula) (CORREIA, 2002: 29-30). Por outro lado, para o ensino de literatura, não deve faltar ao mesmo professor de idioma, além do convívio assíduo com textos literários, noções bem fundamentadas de história da literatura expressa neste idioma e da caracterização dos seus diversos movimentos estéticos.

Evidentemente, que no nível universitário, quer dizer, no nível da especialização técnica, no espaço adequado ao estudo das ciências, e da formação profissional do professor, distingue-se o estudo da língua e da literatura, mas isto não cabe ao ensino médio, onde, ao contrário, as relações entre língua e literatura devem constituir base essencial do ensino. Na verdade, ler e analisar textos literários, ao longo do ensino fundamental, não deve ser já esta uma função essencial do professor do vernáculo?

Quero ainda, nesta parte inicial das minhas considerações, enfatizar ao tratar do ensino de língua e de literatura, que a tradição, a tradição em pontos a que me oponho, através de práticas pedagógicas, comprovadamente ineficazes, ainda se faz muito presente na maioria dos livros didáticos e, portanto, nas salas de aula, embora a inovação também nem sempre tem trazido para o

professorado atividades estimuladoras de um ensino mais comprometido com a formação de leitores e produtores textuais competentes.

Minhas bases de observação do que aqui afirmo foram justamente a leitura de algumas coleções didáticas expressivamente adotadas na atualidade, e, sobretudo, a disciplina *A Linguística e o Ensino de Português*, que, nestes últimos sete anos, venho ministrando em 60 aulas semestrais, no Curso de Especialização em Língua Portuguesa do Liceu Literário Português. Já foram oferecidos treze desses cursos, para cerca de quatrocentos alunos-professores, que atuam nas redes pública e particular do ensino, no município do Rio de Janeiro e em vários outros municípios mais próximos da capital do Estado, nos níveis fundamental e médio do sistema escolar. Este Curso de Especialização me tem sido um excelente campo de observação, uma fotografia esplêndida da realidade do ensino de língua e de literatura em um bom número de escolas do nosso Estado. Tenho dito, ultimamente, que nunca tive tanto os pés fincados em nossa realidade escolar quanto com a experiência adquirida em tais cursos. No Liceu, há professores-alunos formados em cursos superiores com perfis acadêmicos distintos, que receberam formações linguísticas e literárias diversas – e, em geral, precaríssimas, muito mais do que eu supunha –, que são de faixa etária bem diferente, que trabalham em escolas com alunos de nível sociocultural bem diversificado e com condições de funcionamento até díspares. Nestes cursos, os professores-alunos têm sempre a oportunidade de relatarem suas vivências e dificuldades pedagógicas.

No início de cada semestre, são eles levados por mim a preencher um questionário com indagações como esta, que julgo particularmente importante: “Você tem sabido o que fazer, nas suas aulas, com a Linguística que aprendeu na Universidade?”. Alto, bem alto, o percentual dos colegas que declararam não ter percebido nenhuma validade da Linguística para o ensino da língua. Uma resposta que expressivamente espelha tal situação foi a de uma professora, por suas incisivas palavras: “tudo o que estudei de Linguística, durante quatro semestres, coloquei numa gaveta”. Praticamente é consensual a queixa dos colegas (graduados recentemente ou já há uns bons anos) contra o descaso dos cursos de licenciatura em Letras com a formação do professor, com a falta de debate sobre o ensino de língua e também do de literatura.

As diversidades apontadas do corpo discente que vem frequentando o Curso de Especialização do Liceu Literário Português não impedem a sinalização, e flagrante, de um ensino de língua e de literatura ainda pautado por uma orientação, que é basicamente a mesma, assente numa longa tradição, apenas com algumas alterações, mas nem sempre, a meu ver, como já salientei, a serviço de uma política de ensino eficaz.

Considerando o ensino mais estritamente da língua, do sistema linguístico, é fácil se constatar que se faz presente ainda a ênfase à memorização, desde a memorização de formas, como as de plural dos nomes em – **ão**, quando, tantas vezes, o aluno ainda não domina a regra de concordância da norma culta no sintagma nominal, como as do plural metafônico e como a conjugação isolada de verbos apresentados como irregulares, à memorização de regras de valor normativo, a exemplo da colocação dos pronomes átonos, sem cogitar, quase sempre, do português culto de hoje, falado e escrito, com suas possibilidades de variação. Releve-se, ainda, o caráter muitas vezes proscritivo que assume este ensino, com a preocupação evidente, verdadeira obsessão, de tentar evitar que os alunos não venham a cometer erros: **não** se usa a vírgula, **não** se usa o pronome átono... Na verdade, como as gramáticas normativas acumulam o emprego do **não**!

A ênfase à memorização se dá, contudo, prevalentemente em relação à metalinguagem. A força da metalinguagem no ensino continua viva, marcando uma orientação de ensino que vem desafiando os tempos, talvez, porque muitos professores a identifiquem com o seu saber específico, a distingui-los dos saberes dos professores de outras disciplinas, ou também porque não sabem conduzir um ensino eficiente com ênfase na prática na linguagem. Já Rui Barbosa, em texto de 1883, proclamava que “Acredita-se ainda que o processo de ensinar está em definir”.

Não se negue, contudo, a utilidade de usar a metalinguagem como recurso auxiliar no ensino da língua, servindo como meio, mediação na discussão da língua. Travaglia (1996: 303) se posicionou bem em relação à validade da metalinguagem:

O que se tem então é o domínio pelo aluno de nomenclaturas para facilitar a referência a elementos da língua que são foco nas atividades. O professor então poderia dizer coisas como: “este verbo”, “esta conjunção” ou “este conector”, “este operador argumentativo” [...]

Não creio, como Franchi (1887: 39), que, no curso fundamental, se necessite de uma explicitação de um sistema de noções gramaticais que configure os postulados de uma teoria, mas sim de os recursos gramaticais virem a ser operacionalizados pelo falante: “Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões”. A substituição da metalinguagem tradicional por uma mais recente não altera o pro-

blema existente, que é o da valorização de um ensino em que a metalinguagem é considerada com um fim em si mesmo.

Para reforçar a força da metalinguagem ainda no ensino de Português, procurei indagar de certos alunos, já professores, alguns há anos, como esclarecer aos seus alunos a diferença entre certos pares de palavras, com frequência grafadas erroneamente por eles: **mas/mais**; **está/estar**; **estudaram/estudarão**. As respostas da maioria dos colegas se situam ainda na base da metalinguagem: **mas** é conjunção adversativa, **mais** é advérbio; **está** é presente do indicativo, **estar**, infinitivo (sem fazer observar, nos dois casos, a homofonia das formas, pois, mesmo na fala culta, se constata a habitual omissão do **r** final, sobretudo nas ocorrências de infinitivo); **estudaram** é pretérito perfeito, **estudarão**, futuro do presente. Também indagados os professores sobre a distinção de função entre o **e** e o **de**, responderam muitos: **e** é conjunção, **de**, preposição; entre o **porque** e **por que** (= **pelo qual**): o **porque** é conjunção causal, o **por que**, pronome relativo **que**, precedido da preposição **por**. Nenhuma prática com a linguagem foi, assim, sugerida para dirimir tais diferenças.

Mesmo com mudanças significativas em muitas provas de acesso à universidade, em que pouco se tem cobrado de metalinguagem, o ensino de Português continua supervalorizando-a, o que é facilmente constatável pelo exame de séries didáticas e de provas organizadas, a que tive acesso, por muitos professores. Esta tradição, portanto, persiste, e não é, positivamente, uma boa tradição.

Não se pode negar, contudo, que, nas três últimas décadas, os manuais didáticos refletem certas mudanças, que integram já, diria, uma tradição mais recente. Detenhamo-nos em duas delas: o tratamento que passa a ser dedicado à variação linguística, que me parece o maior desafio do professorado de Português neste início de século, pois seu ensino exige, além de uma fundamentação consistente, um seguro domínio dos fatos da língua em seus dialetos, registros e modalidades, sobretudo de uma língua hoje em ebulição, pela extrema mobilidade social da comunidade que é dela usuária, para me fixar apenas nesta causa. O ensino da variação linguística não pode ser encarado, como em geral se dá nas coleções didáticas, como mero ponto do programa a ser cumprido, como o estudo da estrutura das palavras ou da sua formação, por exemplo. Os manuais, em geral, dedicam ao tema um capítulo ou uma unidade. A variação, na verdade, pode estar presente, e quase sempre está, numa aula de leitura, de produção textual, de gramática ou de léxico. Diz bem Dionísio (2003: 87), quando, em breve ensaio sobre o tratamento dedicado à variação linguística em diversas séries didáticas, assinala que seus autores estão ainda “acertando o

passo”. Teorizar apenas sobre ela e falar na necessidade de combater o preconceito linguístico (que está, antes, em geral, no próprio professor) não resolvem o problema de se lidar com a variação nas salas de aula, e, pois, na preparação do aluno para a vida social. Também listas de expressões, modos de dizer próprios de variedades populares, coloquiais ou geográficas, é um caminho artificial, pois descontextualizado para o ensino da variação, ignorando-se que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material já suficiente e muito útil para educandos que estão passando, na verdade, por um processo de mudança dialetal e da modalidade linguística (da oral para a escrita). Professores e livros didáticos têm de ser, antes de mais nada, coerentes em sua metalinguagem e observações. Não se pode, por exemplo, combater o preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, propor atividades de reescritura de textos, como, inacreditável mesmo!, os da literatura de cordel ou os da fala de personagens em linguagem coloquial ou popular.

A segunda mudança processada nos livros didáticos, nestas últimas décadas, com repercussão no ensino, está na seleção de textos. Opondo-se à velha tradição, que só valorizava o texto literário, sobretudo aquele que atendia os cânones clássicos, passaram os compêndios pedagógicos a apresentar textos bem diversificados, que circulam na sociedade contemporânea, como os jornalísticos, os de propaganda, os de letras de música, os das charges, até mesmo os de bulas de remédios e de receitas culinárias, dentro de uma orientação geral de atribuir ao texto um papel mais destacado no ensino da língua materna, como a unidade básica deste ensino, como já preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esta diversidade de textos ocasionou, pode-se dizer, o desaparecimento das velhas *Antologias*, que, com os seus textos literários clássicos, ocuparam uma função importante no ensino da língua, durante décadas (até meados dos anos sessenta). Não sei se recentes *Antologias*, como as organizadas por Ítalo Moriconi e Joaquim Ferreira dos Santos, já neste século, respectivamente, os *Cem melhores contos do século XX* e *As cem melhores crônicas brasileiras*, têm sido de algum aproveitamento no ensino.

Não há como negar que a atenção dada ao problema da variação linguística, propriedade central de uma língua, e à diversidade de textos, representam inovações importantes para o ensino do vernáculo, rompendo uma longa tradição. Tais inovações, no entanto, carecem, para se tornarem efetivamente mais produtivas, inovações realmente profícuas, de passar ainda por um processo de maior prática e reflexão dos professores. A variação linguística representará, de fato, uma inovação relevante no ensino da língua, se os professores, não se atendo apenas aos manuais didáticos, nas atividades esporadicamente propos-

tas, e muitas vezes muito mal propostas, conseguirem que os alunos passem a reconhecer mesmo a sua variedade como uma variedade, entre outras, pois só assim ganharão consciência de sua identidade linguística e se disporão melhor a observar outras variedades que não dominam. A variação linguística não deixou e não deixa ainda de perturbar os professores, em geral, habituados a lidar com a rígida dicotomia certo/errado, como se as situações de fala não fossem muito diversificadas.

Ainda que os estudantes devam ter contato com todos os tipos de textos, que circulam hoje no espaço social, não se pode, contudo, deixar de reconhecer o lugar preponderante do texto literário, no ensino da língua materna, por atualizar todas as potencialidades do sistema da língua para funcionar como arte literária. Minimizar o ensino do texto literário será sempre um empobrecimento, e grave, para os estudantes, quando se pensa numa educação linguística e numa participação mais plena e crítica dos futuros cidadãos na sociedade em que vivem. Ao contrário da tradição, em que praticamente só o texto literário era objeto de estudo, na situação atual, com a diversidade textual apresentada pelos manuais didáticos, o texto literário passou efetivamente a um plano secundário. Na última tese que orientei na UFF (2007), justamente sobre o ensino da língua literária, a Professora Marina Coelho Moreira Cezar trabalhou com duas séries didáticas, nos quatro volumes destinados ao segundo ciclo fundamental, aprovados pelo PNLD do MEC, ambas amplamente adotadas nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil, especialmente a primeira: *Português: linguagens* (2001), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Português para todos* (2004), de Ernani Terra e Florivane Cavallette. Pois bem: do total dos textos levantados destas duas coleções (916 e 374, respectivamente), só 28,5%, na primeira coleção, e 28,9%, na segunda, pertencem ao universo literário.

A inovação da presença de textos diversificados nos manuais didáticos tem apresentado, então, a meu ver, esta falha grave: a nítida desvalorização do texto literário. Como explicá-la? Pelo reflexo da orientação atual dos estudos linguísticos, quando, mesmo no setor de Língua Portuguesa dos Cursos de Letras, parece nítida a preferência por outros textos, inclusive os orais? Ou pela própria desvalorização do texto literário pela sociedade atual, que tem optado, com mais frequência, por outros gêneros textuais: jornalísticos, memorialísticos, os de chamados de autoajuda, por exemplo? Alves (2003: 62-74), num estudo sobre o tratamento do texto literário (mais precisamente o poemático), em vários manuais didáticos (de 7.^a e 8.^a séries), assinala que, além da sua presença bem limitada, da sua seleção a incidir sobre poemas de qualidade estética duvidosa e da sua inadequação à faixa etária dos educandos, os conhecidos questionários

de compreensão e interpretação se cingem frequentemente ainda a aspectos da técnica poemática (estrofes, rimas, número de sílabas dos versos...), ao pretexto para estudo gramatical ou como estímulo para produção escrita. Em suma, os poemas não são vistos como um valor em si. E conclui seu estudo com estas palavras, que faço minhas: “Esta aí, pois, um desafio: dar à poesia um espaço maior em meio a uma diversidade, às vezes, desconcertante, de texto e imagens que habitam edições mais recentes de manuais de português”.

Mas a inovação mais esperada para um ensino da língua eficaz está, certamente, na prática constante com a linguagem, e não com a metalinguagem, uma tradição, como vimos, mais que secular. Certamente é através da prática, orientada pelo professor, da produção textual, que não se identifica com o gênero escolar da redação, e da leitura, que os alunos irão gradativamente ampliando a sua gramática e o seu léxico internalizados. Muitas atividades linguísticas, a partir de uma frase ocorrente em um texto, inclusive dos alunos, podem e devem ser estimuladas para que os educandos exercitem a linguagem, levados, por exemplo, a dominar novos modos ou estratégias de dizer. Assim, considere-se a manifestação linguística a traduzir uma relação como a de causa e consequência. No princípio da escolaridade, e mesmo depois, há o domínio, na organização de um período composto, da estrutura, digamos, básica “Não dei as aulas porque estava doente”. Já no nível da reflexão, pode-se fazer observar que a causa, nesta ocorrência, se apresenta como a informação nova, que pode ser mesmo refutada. Com base em ocorrências textuais, passa-se a insistir na internalização de estruturas como: “Como estava doente, não dei as aulas”, com a ideia de causa a anteceder aqui a de consequência e se constituindo na informação conhecida, pois o objetivo é este mesmo: o de lembrar uma causa conhecida. Não será difícil mostrar, quando for oportuno, que esta última estrutura admite formas diversas, sem necessidade de se recorrer à metalinguagem: “Por estar doente, não dei as aulas” e “Estando doente, não dei as aulas”. A estrutura tida como base pode ocorrer, o professor mostrará, sem o **porque**: “Não dei as aulas: estava doente”. Além de estruturas em que se vale de outros conectores causais (*já que, uma vez que...*), não importa se de emprego mais raro, mas ocorrentes em certos textos. Pelo ensino gramatical corrente, a ideia da consequência vem expressa quase que só através de uma oração consecutiva: “Estava doente, de modo (de sorte) que não dei as aulas”, quando, na verdade, mais constantemente tal ideia aparece expressa na oração principal, como os exemplos acima atestam. Na tradição, as orações causais, como as demais adverbiais, são classificadas mecanicamente em função dos conectores, não se discutindo se o emprego deles no funcionamento da língua

tem o mesmo valor textual e sem se atentar, habitualmente, numa relação como a entre causa e consequência.

A análise gramatical, que se processa no nível do texto, e que deve constituir, a meu ver, a atividade fundamental das aulas de gramática ao longo do ensino fundamental, visa a estabelecer a relação entre formas e seus conteúdos, ou seja, seus sentidos, já que os significados se situam no nível da língua (nos dicionários e nas gramáticas). Como salienta o linguista uruguaio Piccardo (1956), esta análise gramatical longe está de se identificar com a análise tradicional, exercício quase mecânico, que consiste em pôr abaixo de cada palavra ou locução o termo gramatical que as classifica, segundo sua forma ou função, e que, ainda que resulte útil como meio de comprovação, é insuficiente. E em continuação Piccardo (1956: 17) diz:

... el análisis no debe detenerse en el reconocimiento de las formas: detrás de ellas buscará los contenidos conceptuales, volitivos, afectivos, fantasísticos; todo lo que la expresión comunica, lo que con ella se quiere, lo que traduce del sentir del hablante y de sus representaciones imaginativas.

Só assim, estaremos saindo, digo eu, da análise do nível do enunciado (das formas) para a do nível da enunciação (das intenções discursivas), mudança fundamental que se processou na Linguística contemporânea, pós-estruturalista e pós-gerativista.

A ênfase que atribuímos ao estudo da gramática no nível do texto, reflexão consciente sobre os recursos da prática linguística, não significa uma desvalorização da descrição gramatical, situada já no nível da língua. Na verdade, é a descrição que vai possibilitar aos estudantes, com o desenvolvimento da instrução do vernáculo, uma noção mais sistematizada da estrutura e do funcionamento da língua, sem dúvida de inegável valia como o coroamento de tantos anos do estudo do idioma.

Pode-se observar, atualmente, coexistindo no ensino da gramática, duas tendências opostas: uma, a tradicional, que parte da sistematização das estruturas da língua, a anteceder a observação, pelos alunos, das ocorrências textuais. Seria o caso, entre tantos outros, de apresentar, como gramática já pronta, os processos de formação de palavras, devidamente exemplificados, a que se seguirão exercícios de classificação, comprobatórios ou não da compreensão do que foi explorado. Nesta orientação, tão frequente ainda em nosso meio escolar, não há “como fazer gramática”, é só estudar as “lições” de gramática transmitidas pelo professor e por ele tomadas de uma gramática. O resultado desta orienta-

ção contribuiu, e muito, para prevalecer a preocupação classificatória como o verdadeiro objeto do estudo gramatical.

A outra tendência em voga, de uns tempos para cá, embora não me pareça de modo nenhum prevalente, é a da negação da validade da sistematização gramatical, como reação até justa, mas exagerada, contra um ensino que se situava quase só no domínio de regras e classificações. Se acho que o ensino gramatical, ao longo sobretudo das primeiras séries do grau fundamental, deve dar prioridade à análise gramatical, como a entendemos, e se, de outro lado, não posso estar de acordo com um ensino gramatical centrado em definições e classificações (base de uma gramática descritiva), também não posso estar de acordo, fique claro, com um ensino gramatical limitado, ao longo de toda a escolaridade, a ocorrências textuais (base de uma gramática de usos). Não me parece que considerar no ensino apenas uma destas duas orientações seja o caminho, pois, afinal, a disciplina Gramática, como a língua, deve comportar o estudo no nível do texto e no nível da língua. Defendo apenas que se comece e se priorize, até certo ponto do processo escolar, o estudo gramatical no nível do texto, para que os alunos sejam levados, se habituem à observação dos fatos gramaticais, formulem eles próprios regras, sem classificações previamente já dadas, a exigir-lhes, apenas, uma aplicação automatizada. Mas a descrição gramatical, não com a mera finalidade de testar classificações, não deve ser descartada do ensino, pois me parece de toda a conveniência, à formação linguística, educacional e cultural dos alunos, que eles, ao findarem o curso médio, percebam, com nitidez, a língua como um todo organizado, alcançando, assim, um entendimento razoável da sua estrutura e funcionamento.

Tradição e inovação coexistem, pois, atualmente no ensino da língua. Com base, repisando, em contato com um número expressivo de professores do nosso Estado e na leitura de algumas obras didáticas em uso, posso constatar ainda a prevalência inequívoca da tradição, apesar da expressiva progressão dos estudos linguísticos entre nós e também da existência de significativa literatura voltada para um redirecionamento do ensino, desde, sobretudo, os anos 1980. A metalinguagem e um prescritivismo renitente (e com sua versão proscritiva) atuam ainda fortemente na prática pedagógica dos professores. A inovação se apresenta em ou outro ponto importante, ainda que de forma não eficiente: pelo tratamento dispensado à variação linguística, embora, como já disse, ainda em fase de “acertando o passo”, e pela acolhida de textos de gêneros e tipos diversos, apesar de serem estudados ainda, com mais frequência, de maneira não condizente com importantes aquisições dos estudos textuais contemporâneos (a insistência maior é nos fatores coesivos), continuando, em

grande parte, os textos, em relação à leitura, por exemplo, como meros pretextos para indagações tolas e para as tradicionais análises gramaticais. Útil, a respeito, o ensaio de Marcuschi (2003) sobre o problema da compreensão no contexto dos LDP.

Almejo como inovações fundamentais, efetivamente realizadas, no ensino da língua, que ele não perca de vista que o seu objeto essencial de estudo é a linguagem, a sua prática permanente e consciente, e não a metalinguagem. Afinal, aprender uma língua é aprender sempre, num processo que, a rigor, não tem fim, novos modos de dizer, em uma mesma situação ou em situações diversas. Se os alunos sabem dizer “A professora foi simpática pra caramba com a gente”, que cheguem, com a prática continuada da língua, a poder dizer: “A professora foi por demais simpática conosco” ou “A professora foi tão simpática conosco!”, relacionando sempre uso e contexto social.

Almejo também um ensino em que a observação e a análise da linguagem não sejam dificultadas pela exagerada preocupação normativa, restritas quase à dicotomia do certo/errado, pela preocupação constante de os alunos não cometerem “erros”, sobretudo em sua escrita.

Por fim, almejo um ensino em que se torne a valorizar, mas sabendo apurar-lhe o prazer estético, a linguagem literária, em suas estratégias linguísticas, que provocam o leitor, uma vez que não se pode negar que é no discurso literário que se articula a pluralidade da língua, ou seja, a língua em sua plena funcionalidade, possibilitando aos que alcançam uma leitura compreensiva dele a sensação de uma experiência nova e insubstituível (CEZAR, 2007: 196).

O ensino da literatura, identificado como matéria ou disciplina do curso médio, é, tradicionalmente, como sabemos, ensino da história literária, da periodização de seus diversos movimentos estéticos, ressaltadas as principais figuras de cada um, com suas obras mais importantes.

Por que, indago, marcar o início do ensino de literatura apenas a partir do ensino médio? Por acaso, a leitura de textos literários não começa e deve começar bem antes? O estudo, se bem orientado destes textos, não pode e deve ser a iniciação à literatura? Textos poéticos, bem selecionados, com recursos lúdicos expressivos, como tantos de Cecília Meireles e de Henriqueta Lisboa, por exemplo, não devem ser objeto de leitura dos alunos logo nas primeiras séries do fundamental? Os estudantes não devem ser estimulados a ler romances, contos e poemas, ao longo do ensino fundamental? Estas leituras não devem participar da formação intelectual e afetiva deles? Por que falar em ensino de literatura, e para os jovens é isto que é passado, só quando ela adquire caráter de matéria escolar, de uma disciplina fixada pela programação oficial? Por que,

tão frequentemente ainda, identificar o ensino de literatura com a da periodização literária, conforme a tradição? São indagações, entre outras, que me faço constantemente.

Hoje, nas universidades, em geral, há um inegável predomínio do mundo da teoria, com seu alardeado e prestigioso valor de estudo científico, tanto nas aulas de língua, quanto nas de literatura. Diria, até onde pude e posso ainda observar, que os Cursos de Letras estão inundados de teorias linguísticas e literárias. Mas as teorias são sempre um meio. No caso da literatura um meio para ajudar a apreender o sentido do texto, não este como uma mera confirmação da validade ou consistência de uma proposta teórica. No caso da língua, um meio que possibilite a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento, a partir de suas ocorrências textuais.

No campo do ensino da literatura, no grau médio, entra-se em contato com ela, sobretudo, ainda, através da história literária, mas ultimamente também através de incursões no terreno teórico, reflexo da mutação nos estudos literários nas universidades, que começou a se efetivar especialmente sob a bandeira do estruturalismo. Em suma, parece desenvolver-se mais, no curso superior, um estudo da disciplina e não do objeto. Os professores não universitários, afinal, antes de se tornarem professores, foram estudantes.

O que defendo, para o ensino médio, é a primazia, no campo da literatura, do estudo dos textos literários, com diversos intentos estéticos, como agentes de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a sua vida, como esclarece Meira (2009: 10). O ensino do texto literário não deve cingir-se, assim, à análise linguística. Deve o professor estimular a atenção dos alunos para a relação do sentido do poema, por exemplo, com as vivências dos alunos, chamados a falar, enfim, sobre suas próprias vidas. As teorias, não esqueçamos, são sempre construções abstratas, com o fim de abordar as obras. Nenhuma teoria diz respeito ao que falam as obras em si, o mundo que evocam, o seu sentido, em suma. Assim, como para o ensino de língua, apregoo o convívio com a linguagem, com os fatos da língua, com vista a uma prática linguística mais eficiente por parte dos alunos, para o ensino da literatura, apregoo o convívio, maior possível, com textos literários diversificados, conduzido por professores capazes de “mostrar (através deles) a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas, nas palavra de Paes (1996: 27).

Meira (2009: 11) ainda assinala, a propósito de valor de teorias literárias, que Machado de Assis

...não seja apresentado em primeiro lugar como escritor de transição entre o Romantismo e o Realismo, ou como o iniciador do Realismo no Brasil, mas que *Memórias Póstumas de Braz Cubas* ou *Dom Casmurro* sejam lidos e discutidos antes de serem classificados ou periodizados. Não que não seja importante ler *Memórias Póstumas de Braz Cubas* à luz do Realismo brasileiro (e sobretudo além dele), mas que esse seja um estágio posterior e destinado aos que desejam se aprofundar na “ciência da literatura”.

O texto literário, insistamos neste ponto, deve “falar” ao aluno, como um espelho onde ele se reconheça como partícipe de vivências e sentimentos humanos, para ir alargando o horizonte da existência deste aluno, pela ampliação do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive, levando-o a pensar e a opinar sobre o mundo que vai se descortinando para ele. Mesmo que o texto literário reflita um mundo já distante no tempo, ele deve servir de relação com a época e com o ambiente familiar e social do aluno. E, claro, sempre travando contato com um tipo de linguagem, para ele tantas vezes inusitada, que fala das emoções e recordações suas de um modo diferente, mas em que até venha a sentir beleza neste modo diferente de dizer.

Voltando à leitura do poema *Confidência de Itabirano*, Correia (2002: 35) sistematiza os recursos linguísticos utilizados pelo eu-lírico para ilustrar o seu sentimento, ainda tão vivo, da terra natal. Mas o sentido de tal texto, enfatiza a autora, não se limita a sinalizar este sentimento de nostalgia, o que representaria um empobrecimento de sua compreensão. Faz-se necessário conectá-lo mais com o mundo real, com reflexos evidentes na formação literária de professores e alunos. Parece-me, valendo-me das bases de observação a que me referi — professores que frequentam curso de especialização e manuais didáticos — que o ensino está longe de chegar a tal intento. O poema de Drummond, na verdade, extrapola o localismo, pelas implicações filosóficas (universais, pois) do tópico da mudança (ambiente rural para ambiente urbano) e do motivo da fugacidade dos bens (“tive ouro, tive gado, tive fazendas” *versus* “Hoje sou funcionário público”). (CORREIA, *ibid.*: 35)

Faz-se, pois, necessário, na apreensão do sentido último do texto literário, o equilíbrio entre as contribuições da análise linguística e seu intento expressivo na construção do sentido do texto e as conexões deste com o mundo real, com a vida. Ou seja: estaremos estudando limitadamente o sentido de um texto, se nos atermos a uma abordagem interna estrita, pois as obras existem sempre dentro de um contexto e em diálogo com um contexto, como bem enfatiza Todorov (2009: 32).

O próprio Todorov (2009: 41), em obra recente, procura deixar clara a sua posição atual em relação ao ensino da literatura:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina (literatura) deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então considerar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.

Podemos perfeitamente estender tal orientação ao ensino de língua em relação aos estudos de teoria linguística que são transmitidos nas universidades.

Concluo: o ensino de uma atividade tão complexa como é a linguagem não pode deixar de apresentar, é esperado, seus sérios problemas, agravados entre nós pela situação, de algum tempo para cá, em que os cursos de licenciatura, cursos que visam à formação de professores, pouca atenção têm dedicado justamente à formação dos professores, além das históricas limitações de nosso precaríssimo sistema escolar, tendo como pano de fundo uma sociedade envolta por desigualdades perversas, que bem conhecemos. Penso que, dentro deste quadro, cobramos às vezes muito, eu também, dos professores dos níveis fundamental e médio. É perfeitamente previsível que eles, com toda a sua obstinação e responsabilidade que tenham, se sintam, tantas vezes, frustrados, mal sucedidos em suas jornadas docentes diárias.

O que fazer? Cruzar os braços ante problemas diversos, pedagógicos, sociais e econômicos? Matar a utopia? A nossa utopia de querermos ser professores? Mas, afinal, para que ela serve, pergunta Eduardo Galeno? Para caminhar, para continuarmos a caminhar. Para mim, nada invalida o esforço, por menor que seja, de cada um de nós, desde que este seja o esforço que nos é viável no contexto em que atua o nosso ser docente.

Referências bibliográficas

ALVES, J.H.P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (ed.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 62-74.

- CEZAR, M.C.M. *Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CORREIA, Marlene de Castro. *Drummond: a magia lúcida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, n.º 5, 1993, p. 29-47.
- DIONÍSIO, A.P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZZERRA, M.A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 75-88.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, SP: UNICAMP, n.º 9, 1987, p. 5-45.
- MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZZERRA, M.A. (ed.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p. 48-61.
- MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira da *A literatura em perigo* de T. Todorov. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 7-12.
- MORICONI, Italo (organização, introdução e referências bibliográficas). *Os Cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.
- PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.
- PICCARDO, L.J. Gramática y enseñanza. In: *Anales del Instituto de Profesores 'Artigas'*. Montevideo, n.º 1, 1956, p. 3-23.
- SANTOS, Joaquim Ferreira dos (organização e introdução). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A GRAMÁTICA BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX:
GRAMMÁTICA EXPOSITIVA (EDUARDO CARLOS PEREIRA)
E GRAMMÁTICA PORTUGUEZA (HEMETÉRIO JOSÉ DOS SANTOS)

Leonor Lopes Fávero
Universidade de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CNPq

Márcia A. Guedes Molina
Universidade de Santo Amaro

Considerações Iniciais

Nosso objetivo neste trabalho é revisar duas gramáticas do início do século XX: a *Gramática Expositiva (Curso Superior)* de Eduardo Carlos Pereira e a *Grammatica Portugueza* para o segundo grau primário de Hemetério José dos Santos, à luz da História das Ideias Linguísticas, compreendendo que *história* é um trabalho de *representação*, no qual se observam:

- como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem aquela sociedade;
- como pensam que ela é;
- como agem, ou como gostariam que ela fosse.

Estabelecendo-se uma interligação, ou seja, já que uma *imagem presente* suscita um *objeto ausente*, numa relação de interdependência, comportando, uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas, verificaremos como se pode estabelecer hoje essa interligação com a obra desses dois estudiosos. Assim, nossa cronologia é o final do século XIX, início do XX. Nossa geografia, o Brasil e os temas: a gramática e o saber linguístico daquele tempo. Para tal, o trabalho foi dividido em duas partes: o autor e a obra e, em ambas, quando

sentirmos necessidade, faremos incursões sobre a época, já que para entendermos o texto, importante é conhecermos o contexto. (Fávero & Molina, 2006). Das obras, serão avaliadas, por uma questão de delimitação, a morfologia e a sintaxe.

1. *Gramática Expositiva* – Eduardo Carlos Pereira

1.1 *O autor*

Eduardo Carlos Pereira nasceu em Minas Gerais, na cidade de Caldas, em 1855. Filho de uma professora e de um farmacêutico, aprendeu as primeiras letras com sua mãe, a Sra. Maria Eufrosina de Nazaré, e com seu irmão mais velho, Severo. Mais tarde, passou a estudar na escola da cidade, onde também tomou aulas de latim e francês. Anos depois, foi para Araraquara, concluindo sua formação em São Paulo, na Academia de Direito, dividindo o banco escolar com ilustres brasileiros.

Começou sua docência no Colégio Culto à Ciência, de Campinas, quando conheceu o missionário americano George Morton, diretor do Colégio Internacional, de quem recebeu importante influência religiosa. Mais tarde, em São Paulo, trabalhou no Ginásio Oficial da Cidade de São Paulo e no Colégio Presbiteriano Mackenzie.

De suas obras, destacam-se a *Grammatica Expositiva*, depois acrescida da especificação (*Curso Superior*), lançada em 1907, que teve cento e catorze edições, *Grammatica Expositiva (Curso Elementar)*, lançada no mesmo ano que a anterior, e a *Grammatica Histórica* (1916).

Neste trabalho discorreremos sobre a sua primeira obra, em sua primeira edição.

1.2 *A obra*¹

1.2.1 Visão geral

Surgida no que Nascentes (1939) chamou de *período gramatical*, a primeira edição da obra nos foi dada a lume em 1907, com o título *Grammatica Expositiva*. No prólogo dessa edição, o autor explicita que fora sua docência na cadeira de Português no Ginásio Oficial que o levava a elaborar sua gramática, inspirado tanto nas correntes naturalistas quanto nas tradicionais:

¹ Para facilitar a leitura do texto, procedemos à atualização da ortografia.

(...) em primeiro lugar, procuramos o resultante das duas correntes: — da corrente moderna, que dá ênfase ao elemento histórico da língua, e da corrente tradicional, que se preocupa com o elemento lógico na expressão do pensamento. (p.II).

Nessa ocasião, muitos eram os debates em relação à Língua Portuguesa. Eduardo Carlos Pereira critica a situação em que estava o ensino de nossa língua, atribuindo os fracassos à adoção exclusiva de uma ou outra dessas correntes. Assegura que o melhor seria que todos seguissem a opinião de Brachet, ministrando ao aluno o conhecimento histórico da língua que lhe fosse possível compreender. Recordemo-nos de que esse estudioso francês, em sua *Nouvelle Grammaire Française* (1878) assim se manifestara:

Croire que l'explication historique remplacera pour lês enfants l'étude des règles, Donner prématurément à ceux-ci une dose de science qu'ils ne peuvent pas porter(...) tels sont les plus graves ecueils de la méthode nouvelle (...) Il est une autre precaution tout aussi importante à observer: c'est de gradier les explications suivant l'intelligence de l'enfant et selon as connaissance du latin.²

Depois, preocupa-se em diferenciar o *modelo novo* do *antigo*. Para ele o primeiro está baseado em Júlio Ribeiro, que se opunha à tradição logicista, à orientação do segundo modelo, o *antigo*. Além disso, afirma que rompera em sua obra com a chamada terminologia *abstrusa e cansativa*.

Faz-se importante destacar que esta gramática surgiu no período de pós-República, momento de muitas transformações aqui no Brasil, instância em que despontava uma sociedade norteada por ideais positivistas, crédula no progresso advindo com o modelo republicano e, sobretudo, cônica do poder da Educação, muito reavaliado nesse momento por motivos já expostos. Surgiam inúmeros estabelecimentos educacionais e buscavam-se por programas de ensino que, de fato, atendessem à realidade daquela população composta por uma grande massa de iletrados. Nesse sentido, discute Veríssimo (1906, p. XX)

Em nossa instrução pública, hoje como ontem, a coisa que mais carecemos é de verdade. Precisamos acabar de uma vez com a espetaculosidade de regulamentos, programas, instituições e organizações que ficam na prática sem nenhuma realidade.

² Apud Pereira, *Questões de Filologia: resposta aos críticos da Gramática Expositiva*, 1907, p. 16.

Na sequência, Eduardo Carlos Pereira assevera que, para a elaboração de seu trabalho, se amparara em *mestres de reconhecida competência*, citando Diez, Darmesteter, Ayer, Mason, Bain, Bello, Zambaldi, além de gramáticos nacionais e portugueses, antigos e modernos. Cavaliere (2000, p. 76) esclarece que, o grande número de citações a autores portugueses e brasileiros devia-se sobretudo, *a uma deferência diplomática que soia conferir a quem estudava — e estudava bem (...) a língua portuguesa*.

Nosso autor finaliza esse prólogo, esclarecendo que enriquecera seu trabalho, atendendo à sugestão do programa oficial de português, *com dezenas de provérbios, máximas e ditos sentenciosos tanto para aclarar e fixar regras, quanto para aguçar o intelecto e formar o caráter* (p. II). Recordemo-nos novamente de que a República acabara de ser proclamada, fazendo pairar no imaginário brasileiro um forte ufanismo difundido por campanhas de idolatria à pátria, de escolarização e de prestação de serviço militar. Esses três pontos: amor e serviço ao país, necessidade de escolarização e obediência à pátria constituíam o discurso da classe dominante, que deveria ser difundido pela escola. Também é representativa desse dado, a citação de Bilac e Bonfim na Advertência e Explicação do seu *Através do Brasil*³:

(...) o nosso livro de leitura oferece bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assuntos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual de seus alunos do curso médio, de acordo com os programas atuais e com quaisquer outros que se organizem com a moderna orientação da Pedagogia.

No prólogo da segunda edição de sua obra⁴, agradece seu acolhimento e explica que ampliara a matéria e sua exemplificação, *retocando aqui e ali a doutrina e a sua disposição metódica*. De fato, a primeira edição da gramática fora muito bem aceita pelos lentes, mas ensejara também muitas críticas, fazendo com que Eduardo Carlos Pereira as respondesse em sua obra: *Questões de Filologia: resposta aos críticos da Gramática Expositiva* (1907).

Assim, nessa edição, alarga o trabalho com um esboço histórico e geográfico da língua (retirados em edições posteriores) e um breve estudo sobre

³ 2.^a edição, 1913, p. VI e VII.

⁴ Em 1907, como lançara sua *Grammatica Expositiva (Curso Elementar)*, depois da segunda edição, para dessa diferenciá-la, a obra em análise passou a chamar-se *Grammatica Expositiva (Curso Superior)*.

sintaxe estilística. Com humildade, assevera que procurara dar maior acuidade à análise, fornecendo modelos e exercícios apropriados, comungando com os princípios da escola nova que, dentre outras coisas, preceituava que *em todas aas atividades que exigem aprendizado, só se aprende a fazer, fazendo*.⁵

No prólogo da oitava edição de sua gramática, Pereira afirma: *sai expurgada e bastante melhorada essa edição* (p. VII). Assegura que sistematizara algumas definições, ampliara exemplos e notas e, em relação à morfologia e à sintaxe, aponta que metodizara de forma mais rigorosa o estudo das conjunções e preposições e efetuara uma detalhada revisão dos estudos de regência.

Como já mencionado anteriormente, neste trabalho ocupar-nos-emos da primeira edição.

Depois do prólogo, encontramos o seguinte ensinamento:

Gramática portuguesa: é a exposição metódica das regras relativas ao *uso correto* da Língua Portuguesa. Nota: Gramática é termo grego derivado de *gramma* = letras. (p. 2 – grifo nosso)

Demonstrando, logo no início da obra, seu apego à tradição greco-latina, pois ainda ratifica:

Existe uma boa tradição: a gramática tem o dever de a tornar conhecida e defendê-la [a língua] contra qualquer alteração. É *ensinando o bom uso* que ela não se contenta em ser ciência e torna-se arte (p. 19 – grifo nosso)

Na sequência, também espelhando-se em gramáticas filosóficas do século XVIII e, possivelmente, em Bain, apresenta a bipartição dos estudos gramaticais em *Lexeologia* e *Sintaxe*: *As palavras, objeto da Gramática, podem ser estudadas em dois aspectos fundamentais: isoladas e combinadas. Daí a dividir-se o estudo da Gramática em **Lexeologia e Sintaxe***. (p. 2), que revisaremos a seguir.

1.2.2 Lexeologia

O autor inicia seus estudos assim definindo o termo:

Lexeologia (*Gr. lexis = palavra, logos, tratado*) encara as palavras isoladamente em seus dois elementos fundamentais: em sua parte material que são os

⁵ Toledo, João. *Escola Brasileira*, 1925, p. 179.

sons ou as letras, conforme se trata da palavra falada ou escrita, e em sua ideia ou significação.

Inscrevendo os estudos lexiológicos em duas partes: fonologia e morfologia, acompanhando a proposta de Júlio Ribeiro (1913, p. 2):

A lexeologia considera as palavras isoladas, já em seus elementos materiais ou sons, já em seus elementos mórficos ou formas. A lexeologia compõe-se de duas partes: fonologia e morfologia.

Por uma questão de delimitação, como já explicitado anteriormente, não trataremos desse trabalho da fonologia. Passemos, então, à proposta de Pereira, em relação à morfologia.

1.2.3 Morfologia

O autor inicia a morfologia bipartindo-a também em **taxeonomia** e **etimologia**. Na primeira, inscreve os vocábulos nas tradicionais oito classes gramaticais: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, separando-as em flexivas e inflexivas.

Pereira diferenciou-se de alguns de seus contemporâneos ao inscrever o artigo nos adjetivos, chamando-os de determinativos articulares, justificando seu posicionamento: *Contam muitos gramáticos dez partes da oração, incluindo entre elas o artigo e o participio, porém essas partes estão naturalmente incluídas na classe do adjetivo.*

Vale lembrar que Júlio Ribeiro, em sua *Gramática Portuguesa*, além de trazê-lo em uma classe distinta, assim já o definia: *Artigo é uma palavra que se antepõe ao substantivo a fim de particularizar-lhe a significação* (p. 60), apresentando, pois, uma conceituação bastante aparentada com a encontrada em obras atuais.

Outro ponto que merece destaque na obra de Pereira é o dos verbos. Sua classificação é bastante minuciosa, caminhando em sentido contrário ao afirmado no prólogo, onde assegurara que *não partiria em pequeninos* o conteúdo gramatical. Ele, possivelmente apoiado em Sotero dos Reis, considera cinco modos verbais: indicativo, condicional, imperativo, conjuntivo ou subjuntivo e infinitivo ou infinito. Quanto ao primeiro, percebe sete os tempos verbais: presente, imperfeito, perfeito, perfeito composto, pretérito mais que perfeito, pretérito mais que perfeito composto e *outro*. Esse último é praticamente igual ao pretérito mais que perfeito. Nesse item, percebe-se novamente estar em

consonância com os trabalhos de seus antecessores: Sotero dos Reis e também com Augusto Freire, seguidores da corrente greco-latina.

Ainda em relação ao verbo, também ancorado na tradição, elenca quatro conjugações verbais: *-ar, -er, -ir e -or*.

Depois, traz a relação dessa classe gramatical com o sujeito, classificando-os, nesse sentido, em ativos, passivos, reflexivos e neutros, isto é *aqueles que não são ativos, nem passivos, pois enunciam apenas um estado ou qualidade do sujeito* (p. 165), inscrevendo nesses o *ser, estar, viver, morrer*, etc. Mais uma vez aproximando-se da tradição latina. Arnauld e Lancelot (1992, p. 110), ensinaram no século XVIII:

Os neutros, que alguns gramáticos chamam de intransitivos, verbos que não passam para fora, são de dois tipos: uns que não indicam ação, mas qualidade (...) os outros significam ações, mas que não passam para um sujeito diferente (...) ou que se relacionam com outro objeto (...)

Em relação às conjunções, apresenta uma classificação bastante criteriosa, diferentemente de alguns estudiosos, visto que, para muitos, era tema de discussão as diferenças entre essa classe, o advérbio e a preposição. Darmesteter, por exemplo, (1930, v. 2, p. 4), afirma:

Il n'y a pás de distinction absolue entre l'adverbe, La préposition et la conjunction; ils servent tous trois à exprimer les rapports abstraits qui unissent les termes de la phrase.

Para finalizar nossas considerações acerca da taxonomia, vale informar que nosso autor, diferentemente de muitos dos anos anteriores, considerou a interjeição uma classe gramatical distinta, asseverando: *Interjeição é a palavra invariável que exprime os afetos vivos e súbitos da alma, como a dor, a alegria, o espanto, etc.* (p. 177)

Whitney (1899, p. 19), assim compreendera essa classe gramatical:

The name interjection signifies something that is interjected or “thrown into the midst of something else; and this something else is the sentence, as made up of the other parts of speech.

Continuando o capítulo de morfologia, o autor passa a discutir as **analogias e oposição de sentidos**, apontando sinônimos, antônimos e parônimos. Bréal (1992, p. 92), autor que parece ter sido a inspiração para nosso estudioso, asseverara:

É preciso olhar a analogia como uma condição primordial de toda a linguagem. Se ela foi uma fonte de clareza e de fecundidade, ou se foi uma causa de uniformidade estéril, é o que somente a história individual de cada língua pode nos ensinar.

Atestando a filiação de ambos na corrente histórico-comparativista.

A última seção dessa parte diz respeito à **etimologia**. Sabemos que, antes de os estudos histórico-comparativos ganharem adeptos, essa questão gramatical era entendida de duas maneiras diferentes pelos gramáticos: como parte da gramática, sinônimo de taxionomia; e como origem, princípio. Sotero dos Reis foi um dos estudiosos que a concebiam da primeira maneira: *Divide-se a gramática em quatro partes, que são: etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia* (p. VII). Já Moraes Silva (1813, p. 97) atendia à segunda maneira, ensinando: *Etimologia: origem, raiz, e princípio donde se deriva alguma palavra*. Tal concepção, fundada pelos gregos, foi discutida, por exemplo, em Crátilo (tradução portuguesa de 2001, p. 391):

Sócrates: (...) os nomes das coisas derivam de sua natureza e que nem todo o homem é formador de nomes, mas apenas o que, olhando para o nome que cada coisa tem por natureza, sabe como exprimir com letras e sílabas sua ideia fundamental. (...)

O nome, por sua natureza, têm uma certa justeza e nem toda gente sabe como designar convenientemente as coisas. (...)

Aqui no Brasil, autores como Júlio Ribeiro, Augusto Freire da Silva e Alfredo Gomes, inscreveram também esses estudos na morfologia.

Eduardo Carlos Pereira, na pegada desses, portanto, discute os elementos mórficos (*ou morfológicos*) das palavras, dizendo fazerem parte desses o tema, o radical ou raiz e os afixos.

Parte, na sequência a estudar o que chamamos hoje de *processos de formação vocabular*, discutindo a derivação e a composição, num estudo que muito se assemelha ao que vemos hoje nas gramáticas escolares.

1.2.4 Sintaxe

Sabemos que foi de Apolônio Díscolo, gramático do século II d.C., o primeiro importante tratado⁶ sobre sintaxe, seguido depois, na Europa pelo de

⁶ *Peri Sintáxeos*.

Prisciano⁷, cujo objetivo foi, de acordo com Kristeva (1969, p. 148) apenas traduzir para o latim os ensinamentos dos gregos. Apesar disso, aprofundou as primeiras análises e o resultado de seu trabalho foi bastante importante, já que vários de seus postulados perduram até hoje.

No século XIX, Darmesteter (*opus cit.* Livre Quatrième, p.1), explicaria:

Les mots sont faits pour exprimer les idées. Mais come nous ne pensons point des idées isolées, que nous pensons des jugements, c'est-a-dire des combinaisons d'idees, nous parlons par phrases. Les mots combinent donc (...)

Le partie de la grammaire qui étudie cet ordre des mot a recçu le nom de syntaxe (...)

Pereira, inicia o capítulo informando que os fatos sintáticos eram *extremamente móveis e difíceis de sistematizar* (p. 189), parecendo que possuía determinada dificuldade para lidar com eles. Depois dessa inusitada declaração, define *frase* como *a reunião de palavras que dá expressão a um pensamento, o qual pode ser completo (...) ou incompleto* (p. 188). Mais tarde, na segunda edição de sua obra, em 1909, retomaria esse conceito, asseverando: *frase é a combinação ou relação de palavras que dá expressão a um pensamento*. (2.^a edição, p. 154).

Em relação à proposição afirma: *proposição, oração ou sentença é a frase constituída por uma ou mais palavras contendo uma afirmação qualquer*. (p. 189). Esses conceitos, como se pode verificar, estão bastante ancorados nas obras de orientação tradicional.

Ao definir sintaxe, ensina de forma bastante sintética: *o termo sintaxe é de origem grega = syn = com, taxis = arranjo: corresponde à palavra latina — construção* (p. 189), afirmando tratar-se do *estudo das palavras combinadas* que compreende quatro partes: estudo das proposições e seus membros, das particularidades sintáticas das categorias gramaticais, do período gramatical e da pontuação.

Na parte inicial, apresenta noções de proposição, oração e sentença, classificando-as em declarativas, interrogativas, exclamativas e optativas; depois, passa a ensinar sintaxe de concordância e regência, tanto regular quanto figurada, e colocação, mostrando-se bastante prescritivo, visto que sua obra, como já afirmamos, fora elaborada para ser utilizada em aulas de Língua Portuguesa e, naquele momento, variantes linguísticas não eram aceitas tampouco discutidas.

⁷ *Institutiones grammaticae* (livros XVII e XVIII).

Interessante observar que, quando apresenta o estudo lógico dos termos da frase, traz um paralelismo entre as funções sintáticas e os casos latinos, muito aparentado com o formulado poucos anos antes o estudioso João Ribeiro, ancorado, pois, no modelo tradicional.

Pereira, assevera, inclusive, ao final dessa parte:

Tendo estudado os fenômenos das palavras em suas combinações no tríptico domínio da sintaxe de concordância, regência e colocação, estudemos agora certos fenômenos particulares referentes a cada uma das categorias gramaticais (p. 258)

Sabemos que gramáticas inspiradas no modelo greco-latino, até as produzidas antes do século XVIII, objetivando o *bom uso*, privilegiavam mesmo na sintaxe essa tríade: concordância, regência e colocação. Nesse sentido, Swiggers (1997, p. 124-125) aduz que tanto a noção de concordância quanto a de regência repousam sobre a teoria dos modistas, ou seja, dos autores das gramáticas especulativas ou de *modi significanti* da Idade Média, como a de Alexandre de Villedieu.

De forma paradoxal, na questão da regência, chega a asseverar: *com verbos causativos ou factitivos e com a autoridade dos escritores e do uso em geral (...)* (p. 255) orientando-se tanto pela tradição quanto pelo uso. Scaliger⁸ afirmava *A gramática é uma ciência que permite falar de acordo com o uso*. Navegando nas mesmas águas, Duclos⁹ afirmara: *já que foi fixado pelo uso e, em matéria de linguagem, o uso é lei*.

Outro item nesse capítulo que deve ser relevado é o da colocação pronominal, pois o autor, mais uma vez, revela seu apego à norma e à tradição. A preocupação com a colocação dos termos na frase está estreitamente ligada à questão da *arte de bem falar*, divulgada como, como já falamos, nas gramáticas tradicionais e mencionada em sua definição de gramática.

Quando vai discutir os vícios de linguagem, o que mais nos chamou a atenção foi destacar os *brasileirismos*. Nesse momento, chega a afirmar:

A evolução de uma língua opera-se no tempo e no espaço, as diferenciações regionais, quando adquirem certa extensão não só lexeológica porém também fraseológica ou sintática, assumem o caráter de dialetos. Embora o nosso léxico contenha cerca de 5000 vocábulos, em geral de origem indígena e africana, mais que o de Portugal, embora sejam notáveis certas diferenças prosódicas, sintáticas,

⁸ 1540, *apud* Kristeva, 1969.

⁹ *Apud* Arnaud & Lancelot, tradução de 1992.

todavia, seria talvez dar uma extensão indébita ao termo dialeto chamar a nossos brasileirismos de dialeto brasileiro. (p. 215)

Apesar de a República ter se fixado, instaurando a busca por símbolos que desse identidade a nosso país, a constatação de que a Língua Portuguesa falada no Brasil figurava-se diferente da de Portugal era um fato negado por muitos estudiosos, sobretudo para aqueles que queriam nosso idioma calcado no modelo escrito do de nossa pátria-mãe. Contudo, havia aqueles que, mais observadores e flexíveis, asseveravam, como Mário Barreto (1911, p. 186):

Um idioma é produto do povo, não um sistema artificial organizado na cabeça de quem quer que seja, e tanto mais autoridade ganha um escritor quanto mais uso vivo se abeiram os seus escritores, que assim representam o uso de um idioma em uma época determinada.

Alguns tópicos apresentados pelo autor na parte de sintaxe de sua gramática ensinaram inúmeras discussões posteriores. Dentre elas, a que mais despertou a crítica de seus contemporâneos foi o estudo sobre o pronome *se*. Em relação ao estudo desse pronome, discute a sugestão de alguns que asseguram que, em certas construções como *faz-se a barba*, seja o *se* indefinido, correspondendo ao *on* francês. Tal análise para nosso estudioso é artificial e está em *antagonismo com os fatos atuais da língua e com seus antecedentes históricos*. (p. 331). Em suas *Questões de Filologia* (*opus cit*, p. 20), apoiado tanto na tradição, quanto na modernidade, acrescenta:

A teoria da subjetividade do SE tem granjeado ultimamente em nosso meio importantes adesões. Tem ele a preciosa vantagem de facilitar a análise, livrando-a de uma ‘incompreensível metafísica gramatical’, na linguagem de seus adeptos.

Apesar disso, porém, a teoria que nega ao SE o direito de ser sujeito da proposição é, ao meu ver, mais sólida diante da gramática histórica e dos pontífices máximos do vernaculismo moderno.

Não compete ao gramático facilitar ou dificultar os fenômenos da língua, mas apenas observá-los, coordená-los e interpretá-los, induzindo a lei ou regras em uma síntese racional.

É o método das ciências naturais transportado para o domínio da ciência gramatical (...)

Depois de discutir as funções sintáticas das demais classes gramaticais, parte para a pontuação, trazendo um minucioso estudo da vírgula.

Antes de concluirmos o estudo da obra de Pereira, faz-se importante informar que, como fora elaborada para uso em sala de aula, ao final de cada capítulo, apresentava um modelo de análise e um grande rol de orações (provérbios, máximas e ditos sentenciosos, na maioria) para treino dos conteúdos ministrados.

Finaliza a obra com a apresentação de um esquema de análise gramatical e uma sinopse do curso.

2. *Grammatica Portuguesa* — Hemetério José dos Santos

2.1 O autor

Hemetério José dos Santos nasce negro e pobre em Codó (Maranhão), em 1858 e falece no Rio de Janeiro em 1939. Concluídos os primeiros estudos, vai para o Rio de Janeiro “para ensinar seu saber e demolir preconceitos” (Araújo, 2003, p. 92), onde vive até sua morte, aos 81 anos.

Leciona no Colégio Militar e publica em 1881 uma antologia de 25 textos seus para a infância: *O livro dos meninos — contos brasileiros de acordo com os processos modernos* — falando de história e de nomes da nossa história, como o Visconde do Rio Branco, Caxias, Osório, etc., de geografia, dança, noções de moral e higiene, aos moldes da italiana *Il cuore*.

De suas obras destacam-se: *Grammatica Portuguesa*, para o segundo grau primário, publicada em 1885¹⁰, com mais de uma edição e a *Grammatica Portuguesa*, trabalho aumentado e refundido de sua *Grammatica Portuguesa* para o segundo grau primário, publicada também em 1907, com três edições. É dessa obra que se ocupa este trabalho.

2.2 A obra

2.2.1 Visão Geral

Antes de iniciarmos a discussão da obra, devemos nos lembrar de que o estudioso da História das Ideias Linguísticas deve compreender a obra como objeto de criação de um sujeito que conheceu a realidade de seu tempo, pois a vivenciara. Dessa forma, pouco depois de ter vindo a lume a primeira gramática de Hemetério, assim se expressa Maximino Maciel (1887, p. 563)

¹⁰ Embora a página de rosto da obra de 1906 informe que ela recebera um prêmio em 1877, momento de sua 2.^a edição, Leite de Vasconcellos (Opúsculos IV, 1929, p. 893) traz o ano de 1879 como o de sua publicação.

É de imprescindível justiça confessarmos que, muito anteriormente às gramáticas de Alfredo Gomes, Pacheco e Lameira e João Ribeiro, já havia Hemetério dos Santos elaborado sua *Gramática Elementar* em que, nas suas linhas gerais, se esboçavam com segurança as novas doutrinas filológicas, aplicadas à discência do vernáculo.

Trata-se da mesma forma que a anterior de uma obra pedagógica, razão pela qual não se detém em noções teóricas como a conceituação de gramática, que só vai aparecer no final do livro no item denominado *Análise Gramatical*, conceituação essa marcada pelas teorias naturalistas que levaram à compreensão da língua no seu aspecto imaterial, como um organismo vivo e como elemento de comunicação:

Gramática é, pois, a arte que estuda a palavra em suas três acepções: como *som*, como um *organismo* e *como um instrumento de comunicação*. (p. 255 – grifos nossos) relevando seu vanguardismo, haja visa que nenhum de seus contemporâneos assim entendiam a palavra.

A natureza e os objetivos de seu trabalho vêm expostos no Prefácio:

O estudo exclusivo do vernáculo, sem especulação alguma de ordem histórica, abrange cuidadosamente os conhecimentos principais dos fatos lexicológicos e sintáticos do português atual.

Pode-se observar que o autor prende-se ao estudo sincrônico da língua, afastando-se do estudo histórico, seguindo “as doutrinas modernas”, propostas por autores como Whitney (1892, p. 7), que considerava a linguagem um fato social e instrumento de comunicação.

We are apt to take language, like so many other things of familiar daily use, as a thing of course, without appreciating the mystery and deep significance which belong to it. We clothe our thoughts without effort or reflection in words and phrases, having regard only to the practical ends of expression and communication, and the power conferred by them.¹¹

¹¹ Nós somos inclinados a usar a linguagem, como muitas outras coisas de uso diário, como uma coisa natural, sem apreciarmos a importância do seu mistério e da sua profundidade. Nós vestimos nossos conceitos sem esforço ou reflexão nas palavras e nas frases, respeitando somente os resultados práticos da expressão e da comunicação, e a força conferida por elas.

Mais adiante assevera Hemetério,

O exagero dos estudos glotológicos entre nós tem sido levado a um tal ponto que nos colegiais se há dispensado a leitura e a compreensão banal dos textos, exigindo-se-lhes apenas uma docilidade criminosa à repetição litânica de formas comparativas dos vocábulos portugueses com os latinos de procedência clássica e popular.

E, em nota, à página 65, afirma:

Só num curso de gramática histórica (...) é que se lhe [ao aluno] pode explicar a formação de formas tais como: exterior, extremo, inferior, infimo (...). Não é especulativo o objeto da gramática expositiva.

Voltando ao Prefácio, continua:

O conhecimento da língua como instrumento de conhecimento é nulo, e um saber inútil de sacristia tem sido a só preocupação de alunos e professores. Assim é que os meninos, mal aprendem a leitura material, são forçados por professores sem consciência da sua missão a guardar de memória *modelos de comparação* de coisas que totalmente desconhecem: o vocabulário vernáculo e latino, a clássica sintaxe d'este e d'aquela, verdadeiras criações antagônicas.

Contra isso tenho trabalhado (...)

Dois pontos parecem-nos bastante importantes nessa citação: primeiramente o de o autor considerar o aprendizado de decodificação de letras como um ato meramente material, ou mecânico, fato que veio a ser discutido muito tempo depois, especialmente por Paulo Freire. O outro ponto que merece ser considerado é a crítica sublinear aos ideais educacionais vigentes à época, em que se apregoava, dentre outras coisas, a necessidade de ser fornecerem “modelos” aos alunos, seguidos de inúmeros exercícios de fixação.

Depois do Prefácio inicia a obra, dividindo-a em três partes: fonologia (não examinada neste trabalho), morfologia, com três capítulos: taxonomia, campenomia e formação de palavras e sintaxe, também com três capítulos: da proposição simples, da concordância e da proposição composta.

Nesta última trata ainda do infinitivo, dos verbos *ser* e *haver*, do pronome *se* e, sob o título *Técnica*, trata da leitura, da pontuação e da semiologia (ou semântica). A propósito desta parte, sobre tópicos gramaticais que motivavam inúmeras discussões entre os estudiosos na época, diz em nota à página 226:

Esta denominação foi, pela primeira vez, usada na minha *Gramática Portuguesa*, em 1885. O professor Maximino Maciel aceitou-a na sua judiciosa Gramática, e os Drs. Freire da Silva, de São Paulo e Bôscoli a adotaram com referência apenas ao trabalho de Maciel.

Quanto à inserção do infinitivo, dos verbos *ser* e *haver* e do pronome *se*, sabemos serem esses pontos causadores de grandes polêmicas filológicas naquela ocasião. Na discussão acerca do infinitivo, por exemplo, muitas gramáticas contemporâneas a em pauta¹² preferiam apresentar tanto a teoria de Soares Barbosa, quanto a de Diez, esquivando-se seus autores de caminhos tortuosos. Quanto ao verbo *ser*, a discussão era relativamente a sua natureza, já que a tradição o considerava “verbo por excelência” (*Grammaire* de Port-Royal). O verbo *haver* também fomentou muitas discussões, pois alguns estudiosos não acreditavam em sua impessoalidade e outros possuíam opinião contrária. Também era antagônica a posição de intelectuais acerca do pronome *se*: uns acreditavam na possibilidade da indeterminação do sujeito e outros não. Em construções como *aluga-se um palacete*, *precisa-se de um criado*, por exemplo, assim afirma Said Ali (1908, p. 93):

(...) *Não fosse o substantivo o régimen, que realmente é*, e havia de parecer-nos menos forçada, menos retórica, menos enfática, mais corrente, em suma, outra construção que não a dos citados *aluga-se um palacete*, *precisa-se de um criado*. E se primitivamente o substantivo foi de fato o sujeito, como parece ter sido junto a verbos transitivos, também nessa época andava necessariamente anteposto ao predicado; mas desde em que a sua posição se fixou depois do verbo, fixou-se também a sua função de objeto. (Grifos nossos)

Já Eduardo Carlos Pereira (1907) assevera:

4º caso:

Neste caso a ação reflete-se para o sujeito, porém este é incapaz de a praticar por ser *inanimado*: só a recebe, não pode ser agente, só é paciente: o verbo ou a voz torna-se *passiva* e o pronome reflexo assume o nome de partícula *apassivadora* ou *apassivante* — *Alugam-se quartos* equivale a *quartos são alugados*. (*Gramática Expositiva (Curso Superior)* 2.ª edição, p. 263)

¹² A *Grammatica Expositiva (Curso Superior)*, de Eduardo Carlos Pereira (1907) é um exemplo.

Hemetério apresenta, ainda, um Apêndice com a reforma da ortografia adotada pela Academia Brasileira de Letras, em julho de 1907.

Traz, para serem utilizados como exercícios, diferentemente de Pereira, inúmeros textos, alguns de próprio punho, outros de autores como Camões, Rebelo Gonçalves, José de Alencar, Gonçalves Dias, não nomeados, que deveriam servir de modelo, como padrão de escrita e, através dos quais, ensinava e fixava o conteúdo. Parece-nos que procura seguir Achille no seu *Traité Théorique et Pratique de Methodologie*, em que preceitua:

- que o ensino de língua atue sobre a mente e ensine a pensar;
- que por meio dele se transmitam aos alunos grande cópia de palavras e a necessária forma de linguagem;
- que o ensino seja prático;
- que seja moral.

Em relação à primeira proposta de Achille, notamos que, em todos os textos da gramática, os pronomes oblíquos átonos estão negritados, fazendo-nos supor que se tratavam de itens gramaticais a serem analisados, observando-se sua colocação, outro ponto gramatical gerador de discussões entre os intelectuais, em virtude da nossa tendência à próclise. Vale salientar que nessa época prevalecia uma idolatria em relação à língua portuguesa falada no Brasil e, conseqüentemente, uma recusa ao modelo linguístico português, mas este dualismo apresentou pouca ou nenhuma repercussão efetiva em nosso meio. Nesse sentido, poucos anos depois, Oswald de Andrade escreveria:

Pronominais

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Relativamente à segunda e terceira propostas, durante toda a obra de Hemetério há atividades a serem realizadas pelos alunos, tornando-a, então, um manual teórico-prático de aprendizado da língua.

Quanto à última proposta de Achille, ou seja, a que trata do teor moralizante que deveria haver nos livros didáticos e que comungava com as exigências do Estado e da elite dos educadores, Hemetério, produz textos para exercícios, asseverando:

A mais poderosa inclinação e o maior apetite do homem é desejar ser. Uns desejam ser ricos, outros desejam ser nobres, outros desejam ser sábios, outros desejam ser poderosos, outros desejam ser conhecidos e afamados; e quase todos desejam tudo isto, e todos erram. Só uma coisa devem os homens desejar ser, que é ser Santos. (p. 31)

São os livros uns mestres mudos que ensinam sem fastio, falam a verdade sem respeito, repreendem sem pejo, amigos verdadeiros, conselheiros singelos; e assim como à força de tratar com pessoas honestas e virtuosas se adquirem insensivelmente seus hábitos e costumes, também à força de ler os livros se aprende a doutrina que eles ensinam: forma-se o espírito, nutre-se a alma com os bons pensamentos, e o coração vem por fim a experimentar um prazer tão agradável, que não há nada com que se compare, e só o sabe avaliar quem chegou a ter a fortuna de o possuir. (p. 33 e 34)

Quanto aos exercícios, eles vão se tornar indispensáveis nos livros didáticos e, muitas vezes, o sucesso da obra dependia deles, pois como ventilamos acima, os ideais do Escolanovismo, apregoando o caráter prático do aprendizado, penetravam mais e mais os bancos escolares

Ouçamos, a propósito, Bittencourt (1993, p. 290):

O livro didático possuía dois discursos que se integravam. Um texto no qual estavam expostos de maneira sintetizada e simplificada, os conteúdos explicitados da disciplina e um outro, o discurso pedagógico constituído por questionários, resumos, exercícios variados que indicavam como o conhecimento deveria ser apreendido pelos alunos. Os compêndios, mais especificamente, representavam, na íntegra, o saber a ser ensinado e progressivamente foram acrescidos de baterias de exercícios para fixação dos conteúdos da disciplina.

Como diz Chervel (1991): “O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios susceptíveis de serem realizados”.

E, à página 52 de sua obra, sob a rubrica de *Exercício*, Hemetério diz-nos:

Tirai dos precedentes, tendo o cuidado de preceder a lição do livro de numerosos exemplos no quadro preto. Sem minuciosa explicação pelo professor, nem um aluno deve estudar estas e outras lições já dadas e as que se seguirem. Na leitura, convém ensinar o aluno a servir-se do dicionário, e *acostumá-lo a variar o vocabulário de uso, nas composições e nas conversações ordinárias* (grifos nossos), levando esta preocupação necessária a todas as aulas, com especialidade, às aulas de história, geografia e história natural.

2.2.2 Morfologia

2.2.2.1 Taxonomia

Hemetério inicia essa parte afirmando poderem as palavras ser classificadas quanto a(s):

- ideias que exprimem: substantivas, qualificativas e relativas
- forma: primitivas e derivadas, simples e compostas
- significação: as classes ou categorias chamadas partes do discurso

2.2.2.2 As partes do discurso

São: substantivo, pronome, adjetivo, verbo, preposição, advérbio e conjunção. Quanto às interjeições diz, diferentemente de Eduardo Carlos Pereira, serem “palavras particulares que servem para exprimir emoção súbita da alma, alegria, dor, admiração etc.”. Não considera, também, como uma classe de palavras, os artigos, incluindo-os entre os adjetivos determinativos.

Essa divisão é a que se encontra em obras anteriores como na de Augusto Freire da Silva (1875 ?)² e posteriormente em Maximínio Maciel (1887).

Já o adjetivo é para Hemetério *a palavra com que determinamos os seres, ou lhe atribuímos alguma qualidade* (p. 17), partindo-o quanto à significação em *qualificativo e determinativo*. Recordemo-nos de que, João Ribeiro (1887) a esse respeito, assevera:

Pensamos todavia que é disparatada e ilógica a reunião dos *qualificativos e determinativos* no mesmo grupo com o nome geral de adjetivos. O qualificativo é o que exprime a qualidade do objetivo: *casa assoalhada*. (...) Os determinativos são os que marcam a referência dos nomes sem indicar nenhuma qualidade (...) (p. 17,18 e 19)

Continuando, merece destaque, aqui, sua conceituação de verbo. Para ele **verbo** *é a palavra que exprime a ação completa ou incompleta que se afirma de*

pessoa ou coisa, sob a relação de tempo e modo. (...) Por função e por origem, todo verbo é a reunião pura e simples, sob o mesmo acento, de um adjetivo e da palavra que qualifica: todo verbo é adjetivo (p. 38), opondo-se aos gramáticos de orientação filosófica que os chamavam de *verbos substantivos*.

Na segunda parte da sua gramática, que compreende a Kamponomia, estuda os elementos das palavras e a flexão do nome (gênero, número e grau) e do verbo (tempo, modo, pessoa e número).

Relativamente aos nomes, destacamos sua orientação quanto aos substantivos (p. 56):

Há substantivos que assumem duas formas, uma — *masculina*, e outra — *feminina*, mas que não estão em relação de gênero, porque na coisa representada não existe *órgão sexual diverso*: *lenho, lenha, saco, saca, madeiro, madeira*, são apenas formas intensivas.

Nos verbos, importa destacar que o autor aponta noções aspectuais, ensinando: (p. 69): *Já vimos que o sufixo verbal representa a frequência e a gradação crescente d'a ação (...)*

Além disso, considera, como Eduardo Carlos Pereira, a 4.^a conjugação e, diferentemente de muitos de seus contemporâneos, inseria no *infinitivo*, as três formas nominais: o particípio passado infinito, o particípio presente (hoje gerúndio) e o passado (hoje particípio)

Para ele havia apenas dois verbos auxiliares na Língua Portuguesa, o *ter* e o *haver*, porque “só estes perdem a ação própria, a noção predicativa, e acompanham um particípio passado invariável ou a preposição **de** seguida de **infinito**”.

Chamou-nos muita atenção sua preocupação com a didática no conteúdo. Repetidas vezes orienta o professor: (p. 52)

Sem minuciosa explicação pelo professor, nem um aluno deve estudar estas e outras lições já dadas e as que se seguirem.

Na leitura, convém o aluno servir-se de seu dicionário e acostuma-lo a variar o vocabulário de uso, nas composições e nas conversações ordinárias, levando esta preocupação necessária a todas as aulas, com especialidade, às aulas de história, geografia e história natural.

O professor deve dar uma lista lexicográfica desses adjetivos, bem como justo emprego dos mesmos, em composição escolar. (p. 65)

O uso e a leitura torná-los-ão conhecidos. (p. 66)

Convém fazer muitas frases com os *tempos homônimos* até que o aluno facilmente distinga o justo emprego de ambos os verbos. (p. 87)

Na leitura o professor fará exercícios variados, por assim enriquecer o vocabulário do aluno. (p. 152)

mostrando sempre a importância do *uso*.

E, embora já houvesse disposição contrária, sugere ao professor a atividade de recitar:

Os alunos devem conjugar em voz alta, fazendo sobressair as sílabas tônicas e as flexões. (p. 93)

Traz depois a construção figurada e vícios de construção. Nesta parte, devemos apontar seu conceito de *barbarismo*:

Barbarismo –

1°. É o uso de palavras e frases estranhas à língua, como: *chefe d’obra*, por *obra prima*; a **minha** perna, os **meus** cabelos, etc.

Tomam o nome de *galicismos*, *anglicanismos*, *helenismos*, etc., conforme a procedência e origem.

2°. Consiste numa falsa compreensão do conceito de palavras e da sua fonética, como: *confeccionar* (compor de vários ingredientes), por *acabar*; *organisar*; *sastifazer*; *perpeutuo*, *estautua*., por *satisfazer*; *perpétuo*, *estátua*, etc.

(p. 196)

Incorporando nele o que chamamos hoje de **estrangeirismos**.

2.2.3 Sintaxe

Começa a terceira parte de sua obra ‘Sintaxe’, determinando seu conceito: trata do estudo da proposição (p. 153), adotando, como se vê, terminologia herdada da tradição greco-latina.

Inicia, então, os estudos da proposição simples e, no segundo capítulo dessa parte, trata da concordância. Nesse momento, chamou-nos especial atenção uma crítica feita a Julio Ribeiro em relação a casos do tipo:

“A renda de Pedro são mil escudos”.

Diz Hemetério: (p. 170)

O falecido gramático Julio Ribeiro, neste ponto, como nos demais, foi muito pessoal; deixou os documentos da língua de lado, e discreteou idealmente, fazendo uma arte de onomástica simplesmente. Vide no *Diário Popular de S. Paulo*, Biblioteca Nacional, números de outubro de novembro de 1887 — encadernados por ordem do Senador Aristides Lobo — os meus artigos sobre esta e outras questões filológicas.

Continua o capítulo com colocação pronominal e, claro, como de costume, condenando a próclise:

Não se começa um período com variações pronominais átonas; assim, não se dirá:

Te disseram que lá se dilacera
Tudo, como no chão de enorme jaula;
Que era preciso p'ra acalmar a fera
O manto de São Vicente de Paula. (p. 178):

Todos os documentos repelem semelhante sintaxe.

Não se deve principiar período por *variações pronominais*, o que no francês e no latim é comum: ...largue-**me**, deixem-**me**; ...mandei-**o** à cidade.

Me largue, **me** deixe, etc., constituem barbarismos em que não caiu nem um só autor de nota. (p. 180)

O capítulo III da sintaxe, em que ensina sintaxe da proposição composta, é extremamente moderno e atual, trazendo praticamente a mesma classificação encontrada em obras gramaticais hodiernas. Isso nos faz deduzir que esta Gramática tenha sido base para muitas das reflexões posteriores, vindo influenciar, talvez, as escolhas do grupo de gramáticos responsáveis pela NGB.

Na discussão da partícula “se” apresenta exemplos em francês para estabelecer comparações com a Língua Portuguesa. (p. 225):

Em francês, o equivalente deste pronome é **se**, quando representa a passividade: *Cet air se chante* beaucoup. — *Ce qui s'apprend* dès lê berceau ne s'**oublie** jamais. — *La langue dos romains ne se parle* aujourd'hui communément qu'en Pologne.

É possível que essa modernidade, tanto na apresentação e discussão do conteúdo, quanto sua constante preocupação com o uso, propondo sempre aplicação teórica em textos, tenha feito de sua Gramática uma das mais conceituadas no início do século XX.

A Grammatica Portugueza foi lançada na Belle Epóque, momento em que saber francês denotava cultura e bom-gosto, só possíveis à elite brasileira. Como era ela que tinha acesso à educação, Hemetério sabia que os alunos podiam entender.

Finaliza o capítulo três com uma observação intitulada “Ditado”. Afirma:

Não cessarei de dizer que o estudo da língua só se pode fazer, com proveito, diante dos textos; lendo-os, recitando-os, transpondo-os *materialmente* de uma forma para outra: da prosa para o verso, do verso para a prosa, da coordenação para a subordinação, e vice-versa; e, finalmente, pelo *ditado* expressivo e claro.

Considerações finais

Como se pode perceber pela análise das obras, Pereira esteve sempre muito mais calcado no modelo tradicional, das gramáticas greco-latinas, pelo menos no momento de escritura da primeira edição de sua obra, mas mostrando-se conhecedor dos modelos das gramáticas de inspiração histórico-comparativa. Embora contemporâneos, na obra de Hemetério vê-se muito mais a influência desta última. De toda forma, viveram ambos num momento de mudanças, e como homens de seu tempo, compreenderam-no e expuseram-no em sua criação. Observa-se, ainda, que ambos tinham, como objetivo, elaborar um instrumento pedagógico (sem muitos pruridos de inovação) que pudesse ser um auxiliar na docência; assim seguiram o Programa Oficial do Colégio Pedro II.

O estudo de seus textos possibilitou-nos vislumbrar como traduziam o pensamento gramatical da época, mostrando-nos o que encarnavam, sendo seu particular e o que possuíam de comum com outros homens de seu tempo. A análise de suas obras expôs-nos o *mental coletivo* de sua época, as *ideias*, a *psique* coletiva daquela civilização, o singular e o diferenciador entre as sociedades, tão importantes para traçar a História das Ideias Linguísticas da época.

Referências bibliográficas

Fontes

- PEREIRA, E.C. *Grammatica Expositiva (Curso Superior)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1907.
- _____. *Questões de filologia – resposta aos críticos da Gramática Expositiva*. São Paulo: Falcone, 1907.
- SANTOS, H.J. dos. *Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1907 (2.^a edição, aumentada).
- _____. *Grammatica Portugueza (Segundo Grao Primario)*. Rio de Janeiro: Typografia Montenegro, 1885

Obras

- Achille, V.A. *Traité Théorique et Pratique de Methodologie*. Paris: Editions Wesmarl-Charlier, 1905, 4.^a ed. [1880].
- ALI, S. *Dificuldades da Língua Portuguesa, Estudos e Observações*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1940, 4.^a ed., Said Ali
- ARAÚJO, A.M. *A Herança de João de Barros e Outros Estudos*. São Luiz: Academia Maranhense de Letras, 2003.
- ARNAULD, A & C.LANCELOT. *Gramática de Port-Royal*. Trad. de B. Bassetto e H. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.S. *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1822.
- BARRETO, M. *Novos estudos de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade de São Paulo, 1993.
- BRACHET, A. *Grammaire historique de la langue française*. Paris: J. Hetzel, 1878.
- BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo: EDUC, 1992
- CAVALIERE, R. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.
- DARMESTER, A. *Cours de grammaire historique de la langue française*. Paris: Librairie Dellagrave, 1930.

- CHERVEL, A. *Histoire de La Grammaire Scolaire*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- DIEZ, F. *Grammaire des Langues Romanes* (V.1). Trad. Auguste Brachet et Gaston. Paris: 1874.
- FÁVERO, L.L. & MOLINA, M.A.G. *As concepções linguísticas no século XIX – a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: ed. 70, 1969.
- LEITE DE VASCONCELLOS, J.L. *Opúsculos* (V. IV). Filologia Parte II. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1929.
- MACIEL, M. *Grammatica Descriptiva*. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1914, 5.^a ed. [1887].
- MORAES SILVA, A. *Diccionario de lingua portugueza. Epítome da grammatica portugueza*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 2.^a ed. 1813 [1802]
- NASCENTES, A. *Estudos filológicos*. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.
- RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911, 11.^a ed. [1887].
- RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: N. Falcone & Comp. 13.^a ed., 1913 [1881].
- VERÍSSIMO, J.A. *Educação nacional*. São Paulo, Francisco Alves, 2.^a ed, 1906.
- WHITNEY, W.D. *Essentials of English Grammar*. Boston: Ginn & Company Publishers, 1899.

A NORMALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XVIII
E O *VERDADEIRO MÉTODO DE ESTUDAR* DE LUÍS ANTÓNIO VERNEY

Maria Filomena Gonçalves
Universidade de Évora

Quem quer falar uma língua, deve conversar com os omens que a-falam bem.

Mas nam para aqui a reforma: deve-se dar um paso mais adiante, e acrescentar muita coiza, em que é defeituosa a lingua Portugueza.

Luís António Verney

RESUMO: Este artigo trata da doutrina de Luís António Verney no contexto da “normalização linguística” registada em Setecentos. Durante o século XVIII, a observação dos vários usos linguísticos levou a uma intensa actividade metalinguística em torno da “norma” da língua portuguesa. O esforço de padronização e regulação da língua não podia deixar de manifestar-se no *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), obra reformista por excelência, como mostra a particular ortografia adoptada por Verney ou a sua uniformização de usos morfológicos e lexicais. Neste artigo procura-se demonstrar que à doutrina (meta)linguística de Verney subjaz um método racional.

PALAVRAS-CHAVE: normalização linguística, método racional, Verney, Verdadeiro Método de Estudar

ABSTRACT: *This article deals with the doctrine of Luís António Verney in the context of “linguistic normalization” registered in the eighteenth century. During this century, the observation of the various linguistic usages has led to an intense activity around the metalinguistic “norm” of the Portuguese language. The effort of standardization and regulation of the language could not fail to manifest itself in the True Method of Studying (1746), a reformist work par excellence, as shown in the particular orthography adopted by Verney or in his standardization of morphological and lexical uses. This article seeks to demonstrate that a rational method underlies Verney’s (meta) linguistic doctrine.*

KEYWORDS: *Linguistic standardization, rational method, Verney, True Method of Studying.*

Introdução

Luís António Verney¹ (1712-1792) distingue-se entre os intelectuais que mais iluminaram e agitaram o Portugal setecentista, para isso contribuindo a polémica suscitada pela sua obra magna, o *Verdadeiro Método de Estudar* — doravante, *VME*² —, como foi demonstrado por Cabral Moncada (1940) e Banha de Andrade (1965; 1980; 1982), autores destacados entre os muitos que estudaram, e continuam a estudar, a obra do famoso estrangeirado português.

Associada ao espírito reformista que percorreu o século XVIII, apesar de o contexto político, social, cultural e religioso ser então pouco permeável à mudança, a obra verneiana estava naturalmente fadada a atear a polémica que ficaria conhecida com o nome do controverso reformador (FREIRE, 1964). Nascido e educado em Portugal, porém esclarecido por Luzes estrangeiras, passou a maior parte da sua vida em Itália, país que lhe forneceu, junto com a França, o lastro humanístico e científico, conforme comprovação textual feita pelos supracitados estudiosos. Ao impulso de “emendar e reformar” que norteia o seu programa pedagógico, não escaparia sequer a língua portuguesa, vista pelo Autor como pedra angular de toda a instrução escolar. Posta em prática em várias das suas obras³, a reforma ortográfica corrobora que, a par da “utopia fonetizante”, já descrita em todos os seus contornos fonético-fonológicos (MARUYAMA: 1993; GONÇALVES, 2003: 55-72, *passim*), Luís António Verney planeava uma reforma global que, começando na escrita, alastraria às estruturas e planos mais profundos do saber.

Porque foi esquadrihada pela bibliografia específica sobre a polémica causada pelo *VME*, não se retoma aqui o essencial da reforma pedagógica verneiana, nem sequer no que tange ao ensino-aprendizagem da gramática latina (ANDRADE, 1964; ANDRADE, 1965; 1982). Sem se perder de vista, porém, o programa educativo em que foi expendida, intentar-se-á descortinar a sua concepção de “norma” do português. Exposta na mencionada proposta ortográfica, a perspectiva normativa de Verney não fica menos evidente nas referências, mais ou menos extensas ou superficiais, a aspectos linguísticos ou metalinguísticos

¹ Para uma biografia do Autor, vide: Salgado Júnior (1950, p. VII-XLVIII), Andrade (1980, p. 15-19), Martins (1992, p. 271-274).

² Apenas as citações nas Cartas I e IV (volume I, 1746) apresentam a ortografia original; nas restantes, segue-se a edição do Prof. Salgado Júnior (1949-1952).

³ Com a mesma ortografia do *VME* é também publicada a *Gramática Latina tratada por um Método novo, que querem aprendela brevemente, e solidamente. Traduzida de Francez em Italiano: e de Italiano em Portuguez* (Barcelona, 1758).

tão variados como a pronúncia, o léxico e a renovação vocabular, o arcaísmo, a flexão nominal e verbal ou, ainda, os problemas inerentes à sinonímia. Para lá dos temas explicitamente tratados no *VME*, tal perspectiva preside quer às soluções gráficas não comentadas pelo Autor, quer a outras formas linguísticas com que se depara o leitor do *VME*, reflectindo umas e outras a particular visão de Verney sobre a língua portuguesa, ponto ainda pouco explorado (PIRES, 2001) na historiografia linguística.

1. Verney no contexto (meta)linguístico de Setecentos: o ensino da língua

No título da obra fica desde logo anunciado o objectivo de Verney: “Verdadeiro Metodo de Estudar para ser útil à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal”. E esse será, de facto, o *leit-motiv* do *VME*. Com efeito, mesmo no plano estritamente linguístico, as propostas reformistas do Autor são norteadas pela utilidade, pela necessidade e pela racionalidade (*racionavel*), palavras que integram a bandeira ideológica do Autor, e que, não muitos anos depois, se encontrarão, junto com progresso, luzes e iluminar, tanto nos alvarás régios como em outros documentos oficiais relativos à reforma pombalina do ensino (GOMES, 1995). Para Verney, o atraso da nação portuguesa reclamava uma instante e radical mudança dos métodos vigentes, atribuíveis em parte ao monopólio jesuítico do ensino, motivo por que o novo método deveria corresponder não só às modernas necessidades da formação de homens úteis à República mas também às recentes concepções pedagógicas e didácticas, já aplicadas em países civilizados. A esse propósito, na Carta Primeira do *VME* sublinha o Autor:

[...] entre varias outras coizas que me-propoem, é a principal, o dezejo que tem, de que eu lhe-diga o meu parecer, sobre o métodos dos-estudos deste Reino: e lhe-diga seriamente, se me parece racionavel, para formar omens, que sejam utis, para a Republica, e Religiam: ou que coiza se-pode mudar, para alguma ideia, dos-estudos das-outras Nasoens, que eu tenho visto (VERNEY, 1746, p. 1).

Ditada pelo código ético e estético da época, a declaração de modéstia, mero disfarce da hipertrofia dos méritos autorais, é assumida por Verney quando a si mesmo se descreve, por ser estrangeiro, como “omem, de tam pouco me-recimento e autoridade”; fá-lo, porém, sem o excesso de humildade retórica da qual Bluteau tanto abusara no Prólogo ao seu *Vocabulario Portuguez, e Latino*

(1712-1721). No caso de Luís António, ademais da condição de não nativo, a prevenção contra a crítica dos nacionais, logo a abrir o *VME*, afigurava-se tanto mais necessária quanto mais estava garantida a repercussão da obra, consoante se viu na polémica subsequente à sua publicação. Em referência explícita à esperada crítica, antecipava Verney:

Eu sou Estrangeiro. E com dificuldade me-explicarei em uma lingua, que nam mamei no-berso. Que nas minhas cartas particulares, eu cometa erros, a bondade de V. P. mos-desculpa. mas se eu escrever em matéria, que se-posa mostrar a outrem; e me fugir da-boca, alguma expresam menos própria; averá censores tam dezumanos, que me condenem, por-escrever em lingua alheia. tal-vez sem advertirem, que isto está sucedendo todos os dias, aos mesmos nacionais, que frequentemente os-cometem. Alem disto, sempre foi coiza odioza dar regras em caza alheia: e lembrando-me eu de alguns, que me-diseram muito mal, do-grande serviso que fez ao Reino o P. Bluteau, compondo o seu Vocabulario; via de longe, a tempestade que se-levantaria contra mim, se este meu parecer tivese a infelicidade, de sair das-maons de V. P. (VERNEY, 1746, p. 1-2).

Porque nem os nacionais estavam livres de pechas ao usarem a língua materna, Verney entendia a gramática⁴ como “porta dos-outros estudos; da qual depende a boa eleisam dos-mais” (VERNEY, 1746, p. 5), pois a ela cabia emendar e aprimorar a língua portuguesa, de molde a ficar apta para nela serem glosadas todas as matérias. Em definição que antepõe a escrita à fala, mas sem substancial divergência da tradição greco-latina, a gramática é definida como “arte de escrever, e falar correctamente” (VERNEY, 1746, p. 5). Continha este advérbio uma ideia exposta indirectamente, a cuja luz a língua é passível de melhoramento graças à intervenção esclarecida do grupo social que fornece o referencial linguístico, a saber, os “omens doutos”, os “Portuguezes de boa doutrina”. Nestes e nos “omens de melhor juízo”, aos quais caberia joeirar o trigo, destrinchando os usos mais próprios e polidos dos impróprios e plebeus, reconhecia Verney o padrão de correcção linguística subjacente àquela definição de gramática, pautada pela vigilância do registo escrito. No entanto, em vários passos, o Autor do *VME* não deixa de imputar àqueles “omens” impropriedades linguísticas e erros de vária ordem, resultantes seja de deficiente aquisição da língua materna, seja ao método de ensino da gramática latina sem recurso à língua materna dos aprendentes. Aqui residia, com efeito, se não a pedra an-

⁴ Sobre a relação entre gramática e filosofia no século XVIII. Vide: Torres (1998) e Calafate (2001).

gular da reforma, ao menos uma das pedras de toque do programa reformador de Verney: que o ensino do português precedesse o do latim e que o estudo da gramática latina se desenvolvesse em língua portuguesa.

Destinado a facilitar e a permitir a ilustração do latim na língua materna dos estudantes, o exemplo *a contrario* deste método era dado pelo jesuíta alentejano Bento Pereira (1605-1681), cuja gramática portuguesa para portugueses fora redigida em latim, sob o título de *Ars Grammatica pro Linguae Lusitana* (1672). Se o expurgo de expressões “toscas” e “plebeias” se operava em nome de critérios como o grau de instrução ou a posição social, seguindo os “doutos”, tomados como modelo do uso linguístico, às referidas expressões não deixava de ser reconhecida uma evidente funcionalidade comunicativa que, embora fosse inerente à fala espontânea, seria intolerável na escrita, dado o seu carácter permanente. Ao contrário do registo oral, no escrito, forma e substância significativa são inalienáveis, não podendo ver-se a segunda empobrecida ou aviltada por uma expressão menos hábil ou polida, desajustada das matérias glosadas, sobretudo quando estas requerem o exercício retórico da argumentação e da persuasão, artes em que Gregos e Latinos a todos haviam excedido, alçando assim as respectivas línguas ao invejável patamar da pureza linguística, motivo por que se haviam tornado referência de prestígio e, por conseguinte, objecto de estudo preferencial. Algo de semelhante propunha Verney para o português. Para o autor do *VME*, secundando nesta matéria os mestres latinos que haviam tomado o grego como exemplo, a pureza da língua materna não seria afectada pela aquisição de idiomas estrangeiros, sobretudo do francês, do italiano e, ainda, do castelhano, cuja aprendizagem Luís António Verney recomendava vivamente. Contudo, a pureza não era entendida pelo Autor como estado permanente, antes parecia depender de factores extralinguísticos – a actuação das invasões germânicas sobre o Latim imperial era um exemplo –, e bem assim da afeição dos seus naturais.

Que o ensino obrigatório da língua materna era a maneira mais directa de atacar o analfabetismo reinante em Portugal na primeira metade de Setecentos, além de ser uma das causas do atraso da mentalidade portuguesa em comparação com a das “nações iluminadas” da Europa, é o que naturalmente se desprende das palavras de Verney:

Nisto ha grande descuido em Portugal, achando-se muita gente, não digo infima, mas que veste camisa lavada, que não sabe ler, nem escrever, outros que, suposto saibam alguma coisa não contejam, o que causa sumo prejuízo em todos os estados da vida. Privam-se estes homens do maior divertimento que pode ter um homem quando está só, que é divertir-se com o seu livro. Fazem-se escravos

de todos os outros, pois, para ajustar contas, conservar correspondências, dependem dos mais. Fora de Portugal vive-se de outra sorte: são tão raros os plebeus que não saibam, escrever como aqui os que o sabem. O mochila, o carnicheiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros. Esta necessidade é tão clara, que todos a experimentam: e assim não podemos assaz condenar os Pais que se descuidam nesta materia (VERNEY, V, 1952, p. 49-50).

Ademais de preceder o do latim, o ensino da língua portuguesa deveria ser instituído nos Colégios ou Universidades, nos quais passaria a ser obrigatório, embora o ideal verneiano pretendesse alargar o ensino do idioma materno a “cada rua grande, ou ao menos bairro, uma escola do Público, para que os pobres pudessem mandar lá os filhos, o que se pratica em várias partes” (VERNEY, V, 1952, p. 50). Como preparação para a gramática latina, os rapazes começariam a ser escolarizados aos sete anos. Durante um período de três meses, centrar-se-ia o estudo nas “partes da oração”, seguindo-se a sintaxe (*uniam das partes*) e a sua regência e, por último, a ortografia. No âmbito da disciplina de Gramática Latina, à língua portuguesa continuaria ainda reservada meia hora diária, devendo a exemplificação fazer-se em português, método que, segundo Verney, produziria bons resultados, conforme atestava a sua experiência directa: “[...] pois somente desta sorte é que se entendem, e com muita facilidade, como sou testemunha” (VERNEY, V, 1952, p. 54). Conquanto privilegiasse a observação directa, não desestimava o Autor outras formas de conhecimento, consoante esclarece na *Carta Primeira*: “Basta que diga, uma vez por todas, que a major parte do-que eu digo, experimentei eu mesmo: outras coizas, observei em terceira pessoa; ou li em autor aprovado” (VERNEY, 1746, p. 4). Mas, a par do Latim, insiste Verney nas vantagens de os estudantes prosseguirem, com periodicidade semanal, o estudo do idioma materno, incidindo este na leitura e na explicação do “sentido, e propriedade das palavras”, assunto caro à reflexão metalinguística (GONÇALVES, 1997; 2001) de Setecentos, em especial a da segunda metade. Embora seja tratada a propósito de matérias pedagógicas, a questão da propriedade lexical e outras anotações lexicológicas, feitas sobretudo em vários passos da *Carta Primeira* do *VME*, incluem o Autor na galeria dos que, no século XVIII, atentaram na dinâmica lexical.

Retomando o pensamento verneiano no que tange ao ensino-aprendizagem da língua materna, são de realçar as ideias relativas à instrução das mulheres, devido ao papel destas como educadoras no seio da família. Se este aspecto contribui, ainda mais, para colocar Luís António no lugar cimeiro de reformador das mentalidades, a verdade é que nesta matéria, como em outras, não verteu o

nosso estrangeirado doutrina própria, pois são bem conhecidas as suas fontes francesas, tal como demonstrou o Prof. Salgado Júnior: Fénelon (1651-1715), cuja *Education des Filles* (1687) se repercute nos passos em que Verney trata deste assunto, e também Charles Rollin⁵ (1661-1741). Sendo certo que as propostas de Luís António não eram originais, conforme cotejo textual do Prof. Salgado Júnior no aparato crítico da sua edição comentada do *VME* (VERNEY, V, 1952, p. 123-126), sobressaem, ainda assim, no contexto português de Setecentos, graças ao singular reclamo do direito das mulheres à instrução básica, a saber, ler, escrever e contar, as três operações básicas da literacia, ainda hoje objecto de muitas e controversas perspectivas metodológicas, analisadas nas últimas décadas à luz de dados de ordem psico-cognitiva que comprovam a complexidade dos processos em questão. Ao tempo de Verney, o problema era equacionado em termos de como ensinar, não em termos de como aprender, já que o estudante era concebido como uma entidade essencialmente passiva, uma espécie de recipiente em que o mestre vazava um conhecimento dirigido ao exercício da memória. Ora no *VME* não raro se encontram referências negativas à repetição conducente à memorização, aí sendo visado o método jesuítico, no qual o exercício da memória parecia cumprir uma função superior ao raciocínio, faculdade mais apreciada pelo reformista.

Apesar de o analfabetismo ser clamoroso entre as mulheres portuguesas, quando pela Europa afora muito se havia avançado nesse terreno, na crítica a essa situação não deixava Verney de abarcar a instrução masculina, pois, não obstante a sua proeminência social, também muitos homens liam e escreviam com extrema dificuldade. Que Verney estava bem ciente das falhas educativas em Portugal, assim como das *formae mentis* que lhe eram subjacentes, confirmam-no as palavras do Autor, quando se refere a um “estilo de Portugal”:

Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família são as nossas mestras nos primeiros anos de nossa vida: elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras ideias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizem?

⁵ É autor do *Traité des Etudes* (1726-1728). Sobre este autor, vide: Hazard (1989, p. 183-185). No quadro das reformas pombalinas, aquela obra inspiraria vários passos das *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, e de Rhetorica* [...], publicadas em Lisboa no ano de 1759. Na sequência do Alvará que ditava a expulsão dos Jesuítas, o encerramento dos seus Colégios, assim como a proibição dos manuais dos inicianos, este texto fornecia orientações para o ensino daquelas matérias. A respeito da polémica da gramática latina, vide: Freire (1964) e Andrade (1982). Sobre a influência do pensamento de Verney nas reformas pombalinas, vide: Gomes (1995, p. 7-27).

Certamente que os prejuízos que nos metem na cabeça na nossa primeira meninice são sumamente prejudiciais em todos os estados da vida; e quer-se um grande estudo e reflexão para se despir deles, além disso elas governam a casa, e a direcção do económico fica na esfera da sua jurisprudência. [...] Além disso, o estudo pode formar os costumes, dando belíssimos ditames para a vida: e uma mulher que tem alguma notícia deles pode, nas horas ociosas, empregar-se em coisa útil e honesta, no mesmo tempo que outras se empregam em levandades repreensíveis. Muito mais, porque não acho texto algum da Lei, ou Sagrada, ou Profana, que obrigue as Mulheres a serem tolas, e não saberem falar. As Freiras já se sabe que devem saber mais alguma coisa, porque hão-de ler livros latinos. Mas eu digo que ainda as casadas e donzelas podem achar grande utilidade na notícia dos livros. [...] Reduzindo pois em pouco o que se pode dizer nesta matéria, principalmente acomodando-me ao estilo de Portugal, digo que com as mulheres se deve praticar o mesmo que apontei dos rapazes (VERNEY, V, 1952, p. 125-126).

Ao invés dos que então viam a mulher como um ser inferior ou destituído de capacidades intelectuais⁶, não hesita Verney em afirmar a igualdade de faculdades da mulher; mas, por mais que o ónus do estatuto feminino na sociedade recaia na falta de instrução, não na natureza feminina, isso não significa que os preconceitos tenham ficado dirimidos no *VME*, como se infere da comparação entre uma moça freira da Corte e um “galego de meses”, em passo que deixa transparecer algum preconceito em relação aos galegos:

Pelo que toca a capacidade, é loucura persuadir-se que as mulheres tenham menos que os homens. Elas não são de outra espécie no que toca à alma; e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento. A experiência podia e devia desenganar estes homens. Nós ouvimos todos os dias mulheres que discorrem também como os homens: e achamos nas histórias mulheres que souberam as Ciências muito melhor que alguns grandes Leitores que nos ambos conhecemos. Se o acharem-se muitas que discorrem mal fosse argumento bastante para dizer que não são capazes, com mais razão o podíamos dizer de muitos homens: comparece V. P. uma Freira moça da Corte com um Galego de meses, e verá quem leva a vantagem. De que nasce esta diferença? Da aplicação e exercício, que tem um e outro não tem. Se das mulheres se apli-

⁶ A esse propósito, conclui Luís António Verney: “Certamente que a educação das mulheres neste Reino é péssima; e os homens quase as consideram como animais de outra espécie; e não só pouco aptas, mas incapazes de qualquer género de estudo e erudição. Mas, se os Pais e Mães considerassem bem a matéria, veriam que têm gravíssima obrigação de as ensinar melhor: e que de o não fazerem resulta gravíssimo prejuízo à República, tanto nas coisas públicas, como domésticas” (VERNEY, V, 1952, p. 149).

cassem aos estudos tanto quanto entre os homens, então veríamos quem reinava (VERNEY, V, 1952, p. 125).

Para lá de elementos relativos à Fé e à História, não só da Sagrada mas também da Profana⁷, porque a economia doméstica estava na alçada feminina⁸, Verney valoriza especialmente a competência aritmética da mulher em detrimento de outros predicados culturais e linguísticos, motivo por que, logo que saiba e escrever sofrivelmente, deverá ser-lhe dada “alguma ideia da oração, a declinação do Nome, conjugação dos verbos e o caso pedido por estes”, e, por fim, a pontuação e a ortografia, aspectos importantes na instrução das raparigas, visto estar-lhes vedada a possibilidade de aprender tais assuntos nos Colégios.

No que tange às línguas estrangeiras, a espanhola tinha, segundo Verney, a vantagem de permitir o acesso a “histórias e outras obras daquela Nação”, ideia que decerto reflectia não só o anterior estatuto do castelhano como língua cortesã e literária em Portugal mas também o estatuto de língua de prestígio, adquirido nos séculos XVI e XVII. Afora o castelhano, eram igualmente recomendados o italiano e o francês, por serem os idiomas em que circulavam as novidades científicas e humanísticas, sendo o primeiro deles favorecido pela

⁷ Ainda de acordo com Fénelon, na obra supracitada, observa o Autor a respeito da História de Portugal: “Depois da História Universal, segue-se a particular de Portugal. É justo que as mulheres saibam a História da sua Pátria, e vejam que tem havido bom e mau, na história do seu Reino. Não digo que devam ler tudo o que se vai escrevendo na Academia Real sobre esta matéria: Basta que se sirvam de um Compêndio, ou leiam o de Faria, etc.” (VERNEY, V, 1952, p. 136).

⁸ Ao transcrito acima, acrescenta Verney: “Depois disto, devem ensinar as quatro primeiras operações de Aritmética, as quais são todos os instantes necessárias para a economia da casa. Isto aprende-se em quinze dias com facilidade havendo Mestre que o saiba explicar bem; pois bem se vê que, do ler para diante, requer-se Mestre, visto que mães não têm todo o tempo, ou paciência, ou doutrina, para isso” (VERNEY, V, 1952, p. 132). Conclui depois, citando Rollin: “Estes estudos têm a particularidade de não impedir os mais necessários, e que são próprios das mulheres: falo da economia, que se pode aprender ao mesmo tempo que se faz o outro. Diz. M. Rolin com razão que este é o fim para que a Providência as pôs neste mundo: para ajudarem os maridos ou parentes, empregando-se nas coisas domésticas no mesmo tempo em que se aplicam às de fora. Por este nome de Economia entendo saber o preço de todas as coisas necessárias para uma casa e a melhor qualidade delas, como também em que tempo de devem fazer as provisões da casa, o que importa muito para poder poupar. Também como se deve preparar um jantar, e com a menor despesa, em cada tempo do ano; e outras coisas destas. Isto parece nada aos ignorantes; mas parece importante a quem reflecte que, da falta destas coisas, nasce fazerem-se gastos supérfluos, com ruína das famílias” (VERNEY, V, 1952, p. 137-138).

longa permanência de Verney em Itália e pela influência de autores italianos no seu pensamento, conforme atestam as sempre elogiosas referências aos “nossos Italianos”.

2. Norma e “normalização” da língua portuguesa

Seja pela doutrina exposta, seja pela prática linguística patente no texto, a *Carta Primeira do Verdadeiro Método de Estudar* oferece-se ao historiador e ao historiógrafo da língua como curiosa fonte da perspectiva verneiana sobre o português, idioma em que, não obstante ser português por nascimento e ter partido para Itália quando com vinte três anos de idade, ainda se considerava estrangeiro. A reiterada insistência nesta condição, a exemplo de D. Rafael Bluteau (1638-1734), seria talvez fruto do especial entorno familiar⁹ de Luís António e servir-lhe-ia de atenuante para as falhas apontadas à obra, tal como fizera aquele lexicógrafo.

Pelo discurso reformador de Verney perpassa um ideal de normatização e padronização linguística, desde logo denunciado quando o estrangeirado identifica a “norma culta”¹⁰ do português com a variedade prestigiada correspondente à “fala do centro atlântico do reino, sede da corte”, vale dizer, a Estremadura (MARQUILHAS, 2001, p. 112). Delimitada a norma em termos geográficos, no plano sociolectal o padrão assentava na fala dos “omens doutos” da referida região. Como salientado a propósito de Bluteau (MARQUILHAS, 2001, p. 112-113), a padronização teria sido favorecida pelo absolutismo régio de D. João V que, graças à repartição de prebendas e ao exercício do mecenato, fortalecera o papel da corte como centro de excelência cultural. Transferido para o terreno linguístico, esse centralismo promoveu a variedade da sede do poder, com a qual passariam a ser confrontados, em termos correctivos, os desvios representados pelas outras variedades diatópicas. Não será por isso coincidência o aparecimento, precisamente no reinado joanino, de referências

⁹ Boa parte da família directa de Verney era de origem francesa: o pai, os avós paternos e o avô materno (MARTINS, 1992, p. 271). É de crer, portanto, que Verney crescera em contexto bilingue, o que, somado ao latim e ao grego, e, mais tarde, ao italiano, configura uma erudição plurilingue, com tudo o que isso significa em termos de abertura de espírito. E assim se explicará o carácter obrigatório da aprendizagem das línguas modernas, em especial do francês e do italiano, no seu programa pedagógico.

¹⁰ Até hoje a “questão da norma” continua a ser debatida, nela estando envolvidos muitos e variados aspectos extralinguísticos. Para uma problematização do conceito de “norma” em contexto português, veja-se Isabel Almeida Santos (2006, 2010). Para o contexto brasileiro, veja-se Bagno (2004).

claras, embora genéricas, à variedade estremenha. É o que se regista em obras de Bluteau (1712) e de Contador de Argote (1725), seguidos por Verney, sendo que notar que este último saiu de Portugal em 1736, isto é, catorze anos antes do início do reinado Josefino e da ascensão política de Sebastião José de Carvalho e Melo.

Que Verney não hesitava quanto à localização geográfica e social do modelo linguístico, é o que se conclui das suas palavras:

[...] digo que os Portuguezes devem pronunciar, como pronunciam os omens de melhor doutrina da-Provincia de Estremadura: e posto isto, devem escrever a sua língua da-mesma sorte que a-pronunciam. Esta e uma singularidade da-língua Portugueza, que só se-acha nela, na Italiana, e na Castelhana: ainda-que esta tenha sua variedade: ponho de parte a Latina, que é morta (VERNEY, 1746, p. 14)¹¹.

Ademais do contraste entre línguas vivas, com as inerentes variações, e línguas mortas, cuja fixidez obsta à reforma¹², sublinhe-se a assunção do princípio quintiliano da escrita como reflexo directo da fala, invocado boa parte dos gramáticos e elevado pelo iluminista português ao patamar de “utopia fonetizante” (MARUYAMA, 1993; GONÇALVES, 2003, p. 55-72, *passim*), em notória divergência com a linha etimológica já então predominante, tanto mais que a ortografia fonética concorria para a “excelência”¹³ do idioma, qualidade indispensável para aceder ao panteão das línguas ilustradas.

Aquele princípio dependia, por isso, da observação da pronúncia. De acordo com a descrição traçada pelo estrangeirado, a par de muitos fenómenos modernos — o fechamento das átonas, em especial das finais; a neutralização da oposição entre africada e fricativa palatal (*bucho* e *buxo*)¹⁴; a palatalização

¹¹ A delimitação da língua culta ocorre ainda, de forma directa, no seguinte passo: “Em matéria de pronuncia, sempre se-devem preferir, os que sam mais cultos e falam bem na Estremadura, che [sic] todos os das-outras Provincias juntas” (VERNEY, 1746, p. 30).

¹² Com efeito, Verney legitima a intervenção nas línguas modernas, mas desaprova tal ingerência em línguas antigas, conforme se lê no trecho seguinte: “Nas línguas mortas, faso escrúpulo, de mudar uma letra; mas nas vivas, em que nos temos o poder, e uso [...]” (VERNEY, 1747, p. 45).

¹³ Afirmava Verney que “sempre se-avia de seguir a pronuncia, pois era esta a maior excelencia do-Portuguez” (VERNEY, 1746, p. 33).

¹⁴ Descreve o fenómeno de maneira inequívoca: “Nesta letra é digno de atensam, o demaziado escrúpulo de alguns, que magistralmente decidem, que o *x* tem diferente pronuncia do-*ch*, antes de *e*, ou *i*: e que é erro dizer *Xapeo*; mas que-se deve pronunciar, *Chapeo*, carregando muito no *ch*, para o-distinguir do *x*, e advertem, que é erro da-pronuncia da-Estremadura. Nam digo, que na escritura convertamos o *ch*, em *x*: deixo as coizas como se-acham: só digo,

da sibilante em posição final (*Feliz*)¹⁵; a realização da vogal epentética que desfizera o antigo hiato (*cea-ceia*)¹⁶; a alternância entre os ditongos [ow], que então já monotongava na variedade padrão e nos dialectos centro-meridionais, e [oj] (*touro – toiro*)¹⁷ —, a pronúncia portuguesa também contemplava outros tantos fenómenos de cunho arcaizante, que surpreendem o historiador por não ocorrerem em outras fontes coetâneas. Embora Verney pudesse gabar-se de possuir bom ouvido, consoante se verificou acima, não é menos verdade que às vezes deforma a percepção de certas realizações, como quando reconhece um “i” na vogal átona final -e: “Estes seus nacionais, ainda falando, pronunciam mal muitas letras no-meio; mas principalmente nos-fins das-disoens, v. g. e final pronunciam como i em *De-me, Pos-me*” (VERNEY, 1746, p. 42). Por isso, não deixam de causar estranheza as formas *proguntar, nacer, emportava, intender, despois, polo*, claramente antigas, ao lado de outras, não menos curiosas — *contrareiam, vareiam, copeiam* —, resultantes da uniformização das terminações dos verbos em *-iar* e *-ear*.

Tirante a ortografia e a fonética, aspectos de outra linhagem permitiriam adiantar que, na língua portuguesa, quase nada terá escapado ao crivo normalizador. Não obstante serem aflorados, no *VME*, alguns temas de carácter diacrónico, de que é exemplo a referência vaga ao parentesco linguístico, os de ordem sincrónica são mais abundantes e mais relevantes, o que indubitavelmente situa a doutrina verneiana no eixo da contemporaneidade, em sintonia, portanto, com o perfil do reformista que, condenando os defeitos do *status quo*, almeja alterar tal estado de coisas pela via educativa. Quiçá por isso não foi Verney pródigo em dados históricos, nem em discussões etimológicas, o que corrobora o carácter “presencialista” da sua perspectiva no terreno linguístico,

que na pronuncia, nam á diferença entre uma, e outra letra. [...] Somente alguma diversidade achei nos-Beirenses, que batem mais o dito *c*, encostando-se à pronuncia Romana do-*c*” (VERNEY, 1746, p. 30).

¹⁵ Verney reconhece perfeitamente essa realização moderna: “O que eu sei é, que a pronuncia Portugueza acaba em *x*, todas as palavras que acabam em *s*: quero dizer, que todo *s* final pronunciam como *x*. de que nam quero outra prova mais, que cada um observe, como pronuncia o *s* final; e que diferença tem do-*s*, que pronunciam no meio das disoens [...] observo, que nam só o *s* final se-pronuncia como *x*, mas tambem o *z* final [...]” (VERNEY, 1756, p. 29).

¹⁶ Afirma Verney: “[...] todo o *e* antes de *a* no-meio da disam, pronunciam como se-fose um tritongo, v.g. *Cea, Veia*; pronunciam *Ceia, Veia*: namobstante que na escritura, comumente nam ponham o *i*” (VERNEY, 1746, p. 43).

¹⁷ A esse respeito, comenta o Autor: “E na verdade nam poso intender, por-que razam, pronunciando os omens doutos nos-seus discursos, *Dois, Oito, Oitenta, Toiros, Coizas, &c.* devam na escritura mudalo em *u*; se nam é por-se-conformar com quatro velhos impertinentes, que intendem e julgam mal das-coizas (VERNEY, 1746, p. 43).

no ortográfico em especial, já que neste a pronúncia se sobrepõe à etimologia (GONÇALVES, 2003, p. 55-72, *passim*). Resta, assim, sabe como esse desígnio reformador se repercutiu em outros domínios da língua portuguesa.

Para Verney, “normalizar” (Santos, 2006, *passim*) a língua equivale a “estabelecer um uso constante”, palavras que sugerem a redução, a um único paradigma, das irregularidades provenientes da variação diacrónica. Essa utopia reguladora terá levado Verney a adoptar um plural em “-is” (*inutis, facis*), em vez do já então corrente “-eis” (*inúteis, fáceis*). Esse mesmo ideal levou-o a discorrer sobre diferentes terminações dos nomes gentílicos ou gentílicos, nos quais se lhe afigura necessário (e possível) intervir para nivelar a diversidade de formas. Assim sendo, “Algarvio”, “Alentejam”, “Minhoto” e “Beiram” deveriam ver as respectivas terminações reduzidas a *-ense* ou *-ano* (*Algarviano, Alentejense-Alentejano, Beirense-Beirano*). Propõe soluções semelhantes para *Eborense* (ou *Evorense*), *Portuense*, *Coimbreense* e para *Insolense* e *Indiano*. Deste modo, graças à uniformidade, alguns desses gentílicos ficariam destituídos da “acepção injuriosa”¹⁸ que pareciam comportar, segundo anotação semântica de Verney. Em consonância com a pronúncia, idêntica normalização é proposta para os plurais em “-al”, ora grafados com “ais”, de acordo com a realização oral, ora com “-aes”; já para os nomes em “-er”, a solução reguladora recai em “-res”; para nomes como *Index / Indice* admite usos alternativos porque “oje se recebem diferentemente em Portugal” (VERNEY, 1746, p. 39). Nas demais palavras, a regra consistiria em manter “z” ou “s” nos plurais, sempre que existam no singular respectivo (*Brazil-Brazis; Malsim-Malsins*).

Se há aspecto em que o estrangeirado português revela ser um “moderno”, em contraste com os portugueses coetâneos, é sobretudo na maneira de conceber a unidade “palavra”. Com efeito, quando a respeito do apóstrofe admite elisões semelhantes às abaixo referidas, ou quando, na mesma sequência gráfica, aglutina formas que já não eram usuais na escrita impressa, ou, ainda, quando faz ligações inusitadas (em locuções conjuncionais, por exemplo), rompe Verney — sobretudo neste último caso — com a tradição anterior, apontando para uma concepção de palavra que, seja por um critério acentual, seja por um critério significativo, roça os limites da legibilidade, como se observa em exemplos que desafiam a imediatez da legibilidade: *comque* (com que), *vistoque* (visto

¹⁸ Leiam-se as palavras do autor: “Seria mui util, que os omens doutos introduzisem uma terminasam certa, em todos os Patronimicos de Provincias &c. no-que falta muito a língua Portugueza. A um omem das-Provincias, chamam *Algarvio*, a outro *Alentejam*, a outro *Minhoto*, *Beiram*, &c. E ainda estes nomes nam sam geralmente, e benignamente recebidos; porque se-reputam injuria” (VERNEY, 1746, p. 41).

que), *desorteque* (de sorte que), *namobstantequê* (não obstante que). A isto acresce a ligação ao verbo, por meio de hífen, quer de unidades enclíticas, quer de proclíticas, hifenização também inclui as preposições, que assim aparecem ligadas ao substantivo seguinte. Entre muitos outros, observem-se os seguintes exemplos: em *lhes-esqueceo*, *por-injuria*, *se-pronuncia*, *devem-se*, *da-Provincia*, *a-pronunciam*, *os-iguale*.

Como salientado antes, em nome da pronúncia e do exemplo dos Italianos, admite Verney a elisão vocálica assinalada com apóstrofe, solução que, ademais de aproximar a escrita da fala e evitar desagradáveis hiatos, “adoçava” a pronúncia portuguesa sem interferir na expressão dos sentidos. Vale a pena atentar nas palavras do autor do *VME*:

Creio mui justo, introduzir na língua Portuguesa, os *Apostrofes*: que sam umas virgulas, que se-escrevem no-alto de uma consoante antes da-vogal seguinte; para mostrar, que falta uma vogal, e que a consoante se-deve unir na pronuncia, com a vogal da-seguite disam. Digo na proza, porque no-verso o Camoens, e outros já os-introduziram. Os nosos Italianos introduziram os Apostrofes, para abreviarem as-disoens; vistoque, comendo-se as ditas vogais na-pronuncia, e supérfluo escrevelas: bastando ali pòr o sinal, de que deveriam estar. O mesmo fazem os Francezes: e cuido que, sem alguma censura, o podem introduzir os Portuguezes. (...) Nem isto é tam novo em Portugal, que nam se-achem vestigios desta uniam na pronuncia: antes nam á coiza mais frequente. Considere V. P. estas palavras, *Deste*, *Daquele*, *Damesma*, e outras semelhantes; e verá nelas o que digo. Antigamente escrevia-se, *De este*, *De aquele*, *De a mesma* &c. (...) Mostrou a esperiencia, que, pronunciando estas partículas separadas fica áspera a pronuncia: e assim deitaram-nas fora até da escritura (VERNEY, 1746, p. 37).

Expondo os seus receios quanto à aceitação deste ponto da reforma gráfica, remata Verney:

O que suposto, o que eu aconselho é, que pratiquem com as outras disoens, que se-unem na pronuncia, o mesmo que tem praticado com estas: e que em ambas as partes ponham o Apostrofe (...). Apostarei eu, que dezmil omens Portuguezes, a um só nam veio nunca á imaginasam, que *Deste*, &c é composta *De*, e *Este*. Proguntei isto a alguns, e nam me-souberam responder: e contudo serviam-se indiferentemente destes termos. Eu teria uzado mais a miudo dos *apostrofes*, mas como ainda nam estam bem introduzidos, temo que me-nam-intendam (VERNEY, 1746, p. 37-38).

Das emendas e acrescentos requeridos pela reforma resultariam o “aumentado, a pureza, e elegância da língua”, predicados bem ao gosto das concepções

(meta)linguísticas então vigentes, os quais, sem prejuízo da adequação funcional do instrumento à comunicação oral e escrita, integravam o ideal de perfeição que Luís António Verney também perseguia, tanto mais que as mudanças por ele propostas visavam aprimorar a língua portuguesa segundo moldes racionais, por forma a ombrear com os idiomas das nações mais ilustradas da Europa. Manifestação dessa intervenção racional ou racionalista na língua será decerto a procura de uniformidade, consoante acima se mostrou.

Embora careça de originalidade em muitos dos seus contornos, da doutrina linguística expendida por Verney sobressaem alguns conceitos pertencentes ao acervo terminológico da época: “idiotismo”, “propriedade” e “elegância”. Atente-se no primeiro deles. Ao invés do *Vocabulario Portuguez, e Latino* (BLUTEAU, 1713, p. 30), onde o idiotismo é definido como variedade sociolectal — *modo de fallar plebeio. Phrase popular* —, na *Carta Primeira* do *VME* Verney engloba no idiotismo as formas ou construções de uma dada língua, não partilhadas por outros sistemas linguísticos¹⁹:

A razam porque nos-parece tam dificultozo o estudo da-Gramatica Latina, (alem de outros motivos que em seu lugar direi.) é porque nos-persuadimos, que toda aquela machina de regras, é particular da-língua Latina: e nam á quem nos-advirta, quais sam as formas particulares desse língua, a que chamam Idiotismos: quais as comuas com as outras (VERNEY, 1746, p. 8-9).

Assim sendo, o ensino do idioma materno poria em evidência os seus idiotismos.

Quando se centra na pronúncia e na ortografia do seu tempo, procurando corrigi-las e uniformizá-las; quando tenta regular a formação de certos plurais e a flexão de alguns verbos; e quando estabelece as formas lexicais verdadeiramente portuguesas, opinando a respeito da renovação lexical resultante de importação vocabular, Verney manifesta-se a respeito do estado da língua portuguesa na primeira metade de Setecentos, ao mesmo tempo que pretende fixá-la em concordância com a “utopia” que inculca a ideia de que o “uso dos omens doutos” governa a língua. Ao aludir à “ridicularia” ou pedanteria” de

¹⁹ A definição vigora até ao século XIX, porquanto no *Escholiaste Portuguez* (NETTO, 1884, p. 301) ainda se encontra uma definição semelhante, se bem que mais desenvolvida do que a de Verney: “Dão os grammaticos este nome á construcção ou locução contraria ás regras communs e geraes. Mas proprias e particulares de uma língua [...]. Cada lingua tem os seus idiotismos e suas locuções próprias de difficil traducção exacta em outra língua. Apesar de suas construcções viciosas e contrarias ás mais simples regras da lógica, os idiotismos contribuem muitas vezes para a originalidade e até para a belleza de uma língua”.

certas realizações ou comportamentos linguísticos afectados, mesmo entre doutos, dos quais deveria emanar, afinal, o modelo da língua culta ou elaborada, Verney denuncia que, mau grado o expurgo de usos vulgares e de imperfeições, a “utopia” da perfeição linguística (GONÇALVES, 2002), consubstanciada na conjunção de qualidades como a propriedade, a clareza, a polidez, a regularidade e a simplicidade, estava longe de ser alcançada, motivo por que reclamava o Autor um ensino travejado na língua materna. Qualquer que fosse a sua natureza, as dúvidas seriam dirimidas graças à experiência e, sobretudo, à razão, verdadeira luz dos homens em todas as matérias. Valorizado o conhecimento empírico, a experiência verneiana remete para a observação directa, com os próprios olhos, expressão que ocorre, não por acaso, no *VME*.

3. Das palavras estrangeiras

Tal como a descrição da pronúncia, também as anotações lexicológicas feitas por Verney são presididas pela razão e pela experiência. As preocupações do autor centram-se principalmente nos estratos cronológicos e sociais do léxico — palavras antigas, palavras novas, palavras plebeias e palavras toscas —, na questão da propriedade do uso lexical, incluindo aspectos de ordem semântica, e na renovação lexical por meio do aportuguesamento de palavras estrangeiras, necessárias à correcta e mais precisa expressão em português. É de realçar que, neste âmbito, faz o iluminista, mais claramente do que em qualquer outro assunto (meta)linguístico, uma verdadeira apologia dos Modernos e dos seus valores.

Quanto às camadas cronológicas, não se nota em Verney grande apego às palavras antigas, por estarem em desuso e serem “toscas”, sendo apenas necessárias à leitura de documentos antigos, motivo por que desaprova uma reintrodução artificial, tanto mais que o abandono de tais palavras resultou do “expurgo” linguístico, processo conveniente ao lustro de todas as línguas. As palavras do polemista são esclarecedoras mesmo no que tange aos agentes do processo em causa, a saber, a elite constituída pelos mais ajuizados em matéria de língua:

Seria uma ignorancia manifesta, e afetasam indesculpavel, falar oje com muitas palavras, de que uzáram os antigos Portuguezes. E isto, nam por-outra tazzam, senam porque a língua se-foi purgando, e os omens mais caozes intendêram, que se-deviaz falar de outra maneira. [...]. Alem disto, e já coiza muito antiga, que o uso e juízo dos-omens doutos, e de boa eleisam, decida neste particular. E

como ajam muitos Portuguezes inteligentes, que escrevam polo contrario; e asinam boa razam do-que dizem, nam tem lugar nisto, uma prescriçam sem fundamento (VERNEY, 1746, p. 45).

Ao Vocabulário caberia, e não aos autores antigos, obviar problemas de actualização lexical verificados nas línguas vivas, numa evidente manifestação da superioridade dos modernos relativamente àqueles²⁰. Transferida para o português, desta querela entre modernos e antigos apenas os Latinos saem ilesos, conquanto nem sempre sejam isentos de pechas. No entender do Autor, se a senectude lexical constitui um embaraço para os modernos portugueses, não o é menos a indecorosa cacofonia de certas sequências da pronúncia portuguesa, aconselhando, não sem alguma ironia, que sejam evitadas, sobretudo na fala. Entre as “cacofonias menos sofríveis” contam-se as já enfeitadas pelo P. António Vieira e por Bluteau, a saber, *Com noticia, Por razam*, sendo que para o segundo destes autores, tais expressões pertenciam à estirpe de *Arrecadar* e *Arrematar*, as quais, devido ao elemento “arre” eram susceptíveis de ofender “orelhas tam delicadas e escrupulozas”. Segundo o Autor, o decoro motivava, ainda, que certas palavras bem portuguesas raramente fossem pronunciadas em público, situação contrastante com a liberalidade social e linguística dos Italianos, consoante a seguir se lê:

Mas o que me-da mais vontade de rir é, ver as cautelas que praticam, para dizerem, *Porco*. Uns dizem *Gado mais asquerozo*: outros dizem carne suina: e louvam muito em alguns antigos escritores. Tudo puerilidades. *Porco* nam e palavra obscena: dizem-na os Latinos, e os nosos Italianos diante do-Papa. antes creio que asquerozo, traz a memoria nam so coiza *suja*, como *porco* [...]. Estas delicadas orelhas pronunciam, *sujidade, escremento, lesmas, ratos, persevejos, piolhos, pulgas*, e outras coizas imundissimas sem dificuldade: e acham-na em pronunciar, *Porco* (VERNEY, 1746, p. 42).

Era natural que os apontamentos lexicológicos conduzissem Verney a terreno vizinho: a lexicografia. Em matéria lexicográfica detém-se o Autor nas

²⁰ Veja-se um exemplo desse confronto: “Sei que alguns, dam em razam do-que escrevem, acharem-no assim escrito, nos-antigos Portuguezes. Mas esta razam, e de caboesquadra. Porque tratando-se de linguas vivas, que nam estavam purgadas polo pasado, mas que na nosa idade, se vam reduzindo à perfeisam; e desta, da-qual no-nosso tempo, apareceo o primeiro Vocabulario; Observe V.P. que os que assim respondem, contrareiam-se na pratica: porque nam uzam daquelas palavras toscas, que ainda lemos nas leis antigas, nos-testamentos, doasoens, e outros documentos, que deixaram os Antigos” (VERNEY, 1746, p. 45).

obras de Bluteau e da Crusca: na nomenclatura do *Vocabulario Portuguez, e Latino* critica a abundância de “palavras plebeias, e antigas”; na obra da instituição italiana parecem confluir, por sua vez, todos os predicados exigíveis a um modelo lexicográfico. Das palavras do Autor infere-se a oposição entre “palavras boas” e “palavras plebeias, e antigas”, avaliação que denuncia não só uma estratificação sociocultural como também cronológica, assente em camadas lexicais distintas: se uma destrinça os usos aceitáveis dos usos plebeus, a outra sanciona os usos modernos em detrimento dos antigos²¹. Por isso mesmo, uns e outros, plebeus e antigos, a exemplo da Academia francesa, eram arredados de um Vocabulário ideal, consoante se conclui das palavras de Verney:

Mas neste Dicionario, se-deveria acautelara outra coiza, em que caõ o P. Bluteau, que foi, nam distinguir as palavras boas de algumas plebeias. Ele ajuntou tudo: e ainda muitas palavras Latinas, que muitos Portuguezes modernos afetadamente aportuguezáram. E este e o maior defeito que eu acho, naquele Dicionario, porque nam ensina a falar bem Portuguez; como o da-nosa Crusca, que nam tem, senam o que é puro Toscano; e nota às vezes o que antigo, ou poetico &. Sei, que alguma diversidade se-acha: porque os nosos autores, que fazem texto, sam os que escreveram, em um seculo determinado: e assim tudo o que e moderno, entre nos e barbaro. Polo contrario a lingua Portugueza, como á pouco tempo que comesou a aperfeçoar-se, nam pode excluir, tudo o que e moderno. Contudo, deveria o P. Bluteau, nam abrasar senam os autores, que falaram melhor. v. g. desde o fim do-seculo pasado para ca: ou encurtar mais o tempo (VERNEY, 1746, p. 57).

Além de provar quanto Verney era subsidiário da cultura italiana, o elogio da empresa lexicográfica da Crusca não deixa de ser ainda manifestação da sua preferência pelos modernos, entre os quais, como acima se adiantou, ocupavam lugar privilegiado os Italianos, não apenas na *Primeira* mas igualmente nas demais cartas do *VME*. Das muitas alusões à influência italiana, em Verney pouco se terá

²¹ Contudo, tais palavras não seriam votadas ao esquecimento porque caberiam num dicionário específico, conforme tinha proposto Furetière, e haviam feito outros lexicógrafos para as línguas antigas: “Temos o exemplo da-Academia Franceza, a qual no-seu Dicionario, nam poz as vozes plebeias, e antigas; mas as puras, e que oje falam os omens cultos. Aindaque, como diz o Senhor Furetier, e justo que se fasa um Dicionario à parte, das-vozes antigas, e baixas: paraque, por-meio dele, posamos intender, os antigos documentos. Isto fizeram muitos na língua Latina, compondo somente Vocabularios da-inferior Latinidade, como Vossio, Izidoro, Spelman, Du Cange: o qual ultimo fez tambem outro, para o Grego inferior. E isto mesmo deveria ter feito Bluteau: pondo em um volume, as palavras boas; no-outro, as antigas &c. O certo e, que os nosos Italianos no-compendio da-Crusca, somente puzeram as puras: e advertiram as que sam poéticas, e nam tem lugar na proza” (VERNEY, 1746, p. 57).

esclarecido quanto aos seus efeitos estritamente no plano (meta)linguístico. Bastaria, no entanto, uma simples comparação do rumo da discussão ortográfica em Itália, naquele período, para se concluir que a ortografia verneiana é claramente devedora da ortografia italiana do *Settecento* (MIGLORINI, 1991, p. 5-6): supressão de <h> etimológico, simplificação de consoantes duplas e de grupos cultos, uso de apóstrofe são alguns dos pontos favoráveis à conexão italiana. Dadas as circunstâncias biográficas de Luís António, tal influência era inevitável, visto que Verney seguira para Itália com vinte poucos anos, ali tendo permanecido até ao final da vida. A notória influência italiana no *VME* revela o “deslumbramento” do Autor perante a cultura daquele país; mas o mesmo se nota quanto à França, de cujo cadinho intelectual já haviam saído Descartes e os autores da escola de Port-Royal, entre outros igualmente responsáveis pela renovação filosófica e científica por via racionalista, o que em parte explicará por que, no decurso do século XVIII, o francês viria a constituir-se como referencial e modelo da ilustração linguística em toda a Europa, não sendo Portugal excepção.

Encerrada a digressão pelas notas lexicográficas de Verney, retomam-se as anotações lexicológicas relativas às “palavras novas”. Saliente-se, primeiro, que o estrangeirado não dá mostras de nutrir preconceitos em matéria de importação e subsequente aporuguesamento de palavras estrangeiras porque, ao corresponder quer à necessidade de rigor, precisão e propriedade, quer ao ornato da língua, era um fenómeno natural e inevitável. Na terminologia científica e na artística, o exemplo provinha dos Latinos, já que nem eles “tinham palavras para tudo” (VERNEY, 1746, p. 46). Ciente da delicadeza deste assunto, nele abrangendo tanto os estrangeirismos como os latinismos, e, ainda, os “arcaísmos”²², no tom familiar que tão bem caracteriza o *VME*, esclarece o Autor a sua posição:

Mas certamente nam conhece este privilegio, quem se-escandaliza, como vi alguns, de que se-recebam palavras estrangeiras em Portugal. Se os Portuguezes as-nam-tem, que mal fazem, em pedilas aos outros? Nam aprovo porem, o que muitos

²² Presente em documentos e livros antigos, o arcaísmo traduz a mudança linguística, situação que afecta todas as línguas, conforme salienta Verney: “Este mesmo uso, de purgar as línguas, melhorando na boa pronuncia, enriquecelas com palavras novas, quando á necesidade; esta geralmente introduzido. Achei livros, ainda impresos, Inglezes, Francezes, Espanhoes, e Italianos, com infinitas palavras, que já oje nam estam em uso, e com um estilo de fraze pouco uzada. E lembro-me agora, de ter visto á anos, um livro de Genealogias de Flandres, com a versam de Francez moderno a lado; em o qual socorro, nam era fácil intendolo. Os nosos antigos Poetas tem palavras, que oje se-nam-recebem. Em Dante, e Petrarca, acham-se coizas nam mui finas; e tambem em outros” (VERNEY, 1746, p. 47).

fazem, servir-se sem tom nem som, de vozes estrangeiras, e palavras puramente Latinas, tendo outras Portuguezas tam boas. [...] O que digo e, que nam se-achando proprias, nam e delito, procuralas em outras línguas; ou fazelas novas: e que, quando as próprias sam ásperas, se-devem adosar (VERNEY, 1746, p. 46).

Neste assunto, o Latino fora excedido pelo exemplo dos modernos “Inglezes, Francezes, Espanhoes, e Italianos”, cujos progressos eram, para Verney, a par dos das respectivas nações, o espelho em que os portugueses e a língua nacional deveriam mirar-se: “Os Modernos de todas as Nasoens, melhoraram sobre os Antigos, e serviram-se do-seu direito, para emendar a língua, os mesmos Portuguezes o-fizeram. Finalmente isto e tam claro, que me-envergonho de o-provar” (VERNEY, 1746, p. 47). Não obstante serem empréstimos da língua mãe, os latinismos inúteis passavam por *Pedanteria*, vale dizer, “vicio dos-pedantes, ou ignorantes”.

Quanto às palavras estrangeiras, a sua adopção integra o programa reformador de Verney desde que sejam necessárias para suprir as lacunas expressivas. A regra seria a aclimação daquelas à estrutura da língua portuguesa, a exemplo da prática de Latinos e de Modernos, visto constituir prerrogativa dos povos cultos²³. Ao invés dos totalmente naturalizados, já embrulhados no “traje de Portugal”, nos nomes científicos, dada a sua especificidade, convinha manter as “letras originais”, isto é, a grafia etimológica, já que a aplicação da reforma ortográfica prejudicaria, neste caso particular, o reconhecimento geral daquela terminologia; outro tanto recomenda para nomes oriundos de línguas do Norte da Europa²⁴, cuja difícil pronúncia seria obstáculo a uma adequada transcrição portuguesa. Ressalvados tais casos, o aportuguesamento era encarado como processo normal, em sintonia com Italianos e Franceses²⁵, habituais modelos da perspectiva linguística de Verney.

²³ Assim o declarava o Autor: “Esta liberdade de acomodar as palavras ao estilo da própria lingua, tiveram sempre todos os Povos cultos; e devem ter tambem os Portuguezes (VERNEY, 1746, p. 209).

²⁴ Diz a esse propósito: “Quanto pois aos nomes de línguas vivas, principalmente das-linguas do-Norte, em que se-acham muitas consoantes seguidas &c. acho que e melhor, e as vezes precisa necessidade, escrevelos com todas as suas letras: porque sem isto, nam se-poderám distinguir e reconhecer, os Autores, as cidades &c. e nacerá grande confusam” (VERNEY, 1746: 21).

²⁵ Em nova comparação com estes povos, insiste Verney: “Os nosos Italianos italianizam todos os nomes estrangeiros, que lhe-chegam as maons, quando eles sam tais, que se-podem pronunciar à Italiana: e, seguindo a pronuncia Franceza, desterram da-escritura, os ditongos, e tritongos; pondo somente a letra que corresponde ao tal ditongo. Outras Nasoens fazem o mesmo. Se pois em todos os tempos ouve esta liberdade; tambem se-deve praticar em Portugal (VERNEY, 1746, p. 21).

Ao discorrer sobre a renovação lexical por via exógena, dá Verney subsídios para uma discussão que, na segunda metade do século XVIII, devido ao purismo crescente, viria a assumir o carácter de anti-galicismo em vários países (LÁZARO CARRETER, 1985, p. 255-289). Dessa corrente são exemplos expressivos, em Portugal, Francisco José Freire (GONÇALVES, 2003) e o Cardeal Saraiva, autores de textos que arrolaram os galicismos infiltrados no português. Antes de Verney, já Bluteau atentara no assunto, conforme mostram as suas *Prosas Portuguezas* (1728), nas quais as palavras estrangeiras, por demandarem a naturalidade portuguesa, são vistas como “Palavras Pertendentes” (GONÇALVES, 2005). Ao tomar posição na matéria, Verney passa a integrar a galeria dos que, em Setecentos, se interessaram por um fenómeno que, sendo embora antigo, se teria agudizado no decurso desse século devido à influência francesa em variadíssimos aspectos da vida social, das artes e das ciências.

No entanto, a reflexão sobre a importação vocabular transborda para o terreno específico da definição, e, por extensão, da sinonímia. Apesar de estes aspectos se prenderem com a adopção de galicismos, quer lexicais, quer sintácticos, Verney procura identificar os sentidos precisos e inequívocos de termos de natureza filosófica como “pensar”, “juízo”, “entendimento”, “engenho”, “talento”, por exemplo²⁶. À semelhança de outros empréstimos de línguas antigas ou modernas, o galicismo seria tolerável a título de ornamento e de riqueza linguística, para isso sendo necessário “adotar sem afetasam”²⁷. Pela necessidade, justifica os seguintes estrangeirismos: por um lado, *Staffiere* e *Palafreniere*, equivalentes de “estafeiro” e “palafrenero”, formas portuguesas que não figuram no *Vocabulario* de Bluteau, motivo por que talvez Verney não as menciona; por outro lado, distingue “advogado” de “letrado”. Ainda acrescenta outros, há mais tempo adaptados ao português: berlinda, paquebote, estufa, sege. A despeito do que deixa entender a sua posição quanto aos estrangeirismos,

²⁶ Sobre todas estas palavras, vejam-se as notas de Salgado Júnior à sua edição do *VME* (VERNEY, 1952, p. 96-99).

²⁷ A esta avaliação estavam sujeitos quer os latinismos, quer os estrangeirismos, como daqui se conclui: “Nam digo, que se-devam adoptar cem mil termos Latinos, que no-Portuguez sam inutis: antes condeno isto muito em bastantes Portuguezes que enchem os seus escritos, de mil palavras Latinas sem tom nem som, somente para parecerem eruditos. [...] O que digo e, que nam avendo termo próprio em Portuguez, se-pode, e deve buscar fora: e muitas vezes pode-se buscar fora, nam tanto por-preciza necesidade, quanto para maior ornato da-língua: a qual e justo que nam seja tam pobre, que nam tenha algumas ocazioens dois ou trez sinónimos, para explicar as mesmas coizas: outras vezes para adosar a pronuncia áspera de algumas vozes antiquadas: e fazer seja mais bela, e mais suave a língua materna” (VERNEY, 1746, p. 40).

não impunha o autor a aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda que o conhecimento destas já franqueasse, mais do que o Latim, o acesso às novidades científicas e humanísticas, então expostas em “vulgar” por *Inglezes, Olandezes, Francezes e Alemaens*, e também italianos, de cujas línguas recomendava especialmente a francesa e a italiana. Assim encerra Verney o assunto:

Esta [vulgar] é oje a moda. Os melhores livros acham-se escritos, em Vulgar: e qualquer omem que saiba ler, pode intender na prezente era, todas as Ciencias. [...] DE certo tempo a esta parte, os nosos Italianos comesáram a seguir, o método dos-Transmontanos. Comesou isto, traduzindo os livros Inglezes, e Francezes: depois, pasáram a compor originalmente. Desorteque quem oje quer ter, muitas noticias boas com facilidade, deve intender Francez ou Italiano, Este estudo nam pede grande tempo, podendo servir-se [...]. O Italiano e mais fácil. Mas nam intenda V.P. que sou tam inexorável, que queira carregar os pobres rapazes, com tanto pezo (VERNEY, 1746: p.122-123).

4. Fraseologia e linguagem popular

Um dos aspectos que mais surpreenderá, porventura, os actuais leitores de Verney é a sua linguagem directa, simples, familiar até. Várias são as estratégias linguísticas de que o autor do *VME* se socorreu para imprimir à obra, constituída por cartas que tratam de diferentes assuntos humanísticos e científicos, um tom marcado pela espontaneidade, distanciando-se assim da afectação que caracterizava o “estilo português”. Mais condizente com o tom de uma correspondência particular do que com o de uma obra teórica, tal naturalidade foi seguramente intencional, porque, posta ao serviço dos objectivos da obra, servia sobretudo para resguardar o Autor. Com efeito, ciente do efeito que as *Cartas* do *VME* provocariam, ao simular uma correspondência que não visava outro público senão os seus destinatários, os Reverendíssimos Padres da Companhia, e ao ocultar o próprio nome — o suposto editor Antonio Balle apenas o trata pelo criptónimo de Barbadinho —, Verney estava a acarrear todos os elementos favoráveis à polémica, não menos condimentada pela linguagem e pela ironia do estrangeirado. Na *Carta Terceira* esclarecerá Verney que, considerando os géneros da eloquência, o estilo adequado à Carta é o familiar, afirmação sintonizada com a prática do Autor no *VME*: “[...] eu nam me-cansarei, em escrever Portuguez elegante: mas me-servirei das-palavras, de que comumente me-sirvo, no-discurso familiar” (VERNEY, 1746, p.4).

Pondo de remissa os muitos aspectos que caberiam na análise do discurso verneiano, neste ensejo chama-se tão-só a atenção para a fraseologia familiar

que confere ao *VME* a impressão de texto informal e espontâneo. Das várias expressões respigadas na obra, importa destrinçar as unidades fraseológicas propriamente ditas de outras expressões que também traduzem à-vontade e aproximação ao destinatário. Àquelas pertencem “sem tom nem som” (duas vezes na *Carta Primeira*), “ser de caboquadra”²⁸ e “distinguir o branco, do-negro” (VERNEY, 1746, p. 77), três dos muitos exemplos dispersos pelos dois volumes²⁹ do *VME*.

Além de diversas expressões incluindo o verbo “rir”, como “o que me-da mais vontade de rir” (VERNEY, 1746, p. 42), “é para rir” (VERNEY, 1746, p. 84), “dar grandes rizadas” (VERNEY, 1746, p. 78), ocorrem outras, não menos curiosas: “soleníssima ridicularia” (VERNEY, 1746, p. 16), “pasmado” (VERNEY, 1746, p. 59), “embrulhado”, “embrulhar” (VERNEY, 1746, p. 60, p. 78), “dezembrulhar-se” (VERNEY, 1746, p. 61), “arenga”, “enfada” (VERNEY, 1746, p. 65), “soleníssima barafunda” (VERNEY, 1746, p. 67), “loucura” (VERNEY, 1746, p. 77), “enfastiar” (VERNEY, 1746, p. 79), “parvoíce” (VERNEY, 1746, p. 78), “enfadonha” (VERNEY, 1746, p. 121), “gradisimas surriadas” (VERNEY, 1746, p. 110).

A tudo isto acresce a ironia crítica expressa em imagens e comparações presentes no *VME*, conforme ilustram bem os seguintes passos: [a propósito de livros de fraseologia] “sempre á-de ser capa de romendos: e que os diversos mantimentos primeiro se-ám-de digirir, para se-converterem em uma sustancia, que seja uniforme e simplez” (VERNEY, 1746, p.76); [a respeito dos castigos] “isto e mesmo, que meter omem, em uma caza sem luz, e dar-lhe pancadas, porque nam acerta com a porta” (VERNEY, 1746, p. 79).

Conclusão

Revistos alguns aspectos da doutrina verneiana em torno da língua portuguesa e das principais reformas aferentes à sua perfeição, parece claro que Verney não se contentava com um programa reformador circunscrito aos métodos e às condições do ensino e da aprendizagem do Latim, das línguas vivas (estrangeiras) e da língua materna. De facto, a doutrina de Luís António Verney estende-se ao próprio sistema linguístico e, no seio deste, a aspectos que estão longe de ser “reformáveis” por desígnio individual ou por decreto. Se no que

²⁸ A expressão está em registada em Houaiss (2001); porém, sem qualquer datação.

²⁹ Trata-se da edição original. Na edição comentada e modernizada de Salgado Júnior, as Cartas do *VME* encontram-se repartidas por cinco volumes.

tange à ortografia, dado o seu carácter convencional, isso era mais fácil, embora sempre se confrontasse com a articulação entre pronúncia, etimologia e uso, já quando se refere à flexão nominal e verbal, por exemplo, a uniformização descamba fatalmente para o terreno do arbitrário ou discricionário.

Expressa por Verney como parte da reforma que percorria a sua agenda educativa global, a ideia de “emendar” o idioma em pontos tidos como desagradáveis, cacofónicos ou pouco harmoniosos não era uma singularidade verneiana, porquanto outros gramáticos, ainda mais correctivos que Verney, tentaram intervir na feição historicamente motivada da língua, retocando-lhe traços sentidos como contrários à excelência linguística.

A despeito do assinalável conjunto de propostas relativas à alfabetização, com particular relevo para tudo quanto se refere à instrução das mulheres, verdadeiro retrato social do Portugal setecentista, do *VME* sobressai, em particular na *Carta Primeira*, a insistente reivindicação da aptidão da língua materna como instrumento hábil para o ensino de todas as matérias, mesmo que para isso fosse necessário corrigir, na pronúncia ou na morfologia, certos traços mais grosseiros, renovar o tecido lexical (estrangeirismos) ou retirar os elementos obsoletos (arcaísmos). Fruto da perspectiva normativa, a padronização linguística sugerida pelo iluminista português, não apenas determina a circunscrição geográfica e social do modelo regulador dos usos como revela ainda a consciência de que a língua culta, a “fala dos omens doutos da Provincia da Extremadura”, se faz em detrimento de outras variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas.

Se é verdade que a hierarquização subjacente à normalização só viria a manifestar-se claramente décadas depois da publicação do *VME*, consoante se observa em autores da segunda metade do século XVIII — Monte Carmelo, Francisco José Freire, entre outros —, não será menos verdadeira a afirmação de que a Luís António Verney se ficam a dever lúcidas descrições de fenómenos distintivos da moderna língua-padrão, o que, acrescentado quer ao estilo simples e familiar do Autor, quer ao carácter provocador e polémico da obra no contexto de Setecentos, constitui uma curiosa e apreciável singularidade verneiana.

Referências bibliográficas

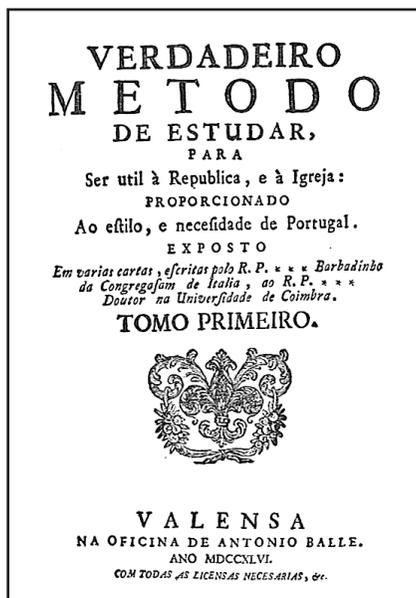
- AAVV. *Verney e o Iluminismo em Portugal*. Actas do Colóquio «Verney e a cultura do seu tempo». Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 1995.
- ANDRADE, A.A. de. A polémica verneiana. In: *As grandes polémicas portuguesas*, vol. 1. Lisboa: Editorial Verbo, 1964, p. 279-331.

- ANDRADE, A. A. de. *Verney e a cultura do seu tempo*. Acta Universitatis Conimbricensis. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1965.
- ANDRADE, A. A. Banha de. *Verney e a projecção da sua obra*. Lisboa: ICALP, 1980.
- ANDRADE, A. A. Banha de. *Contributos para a história da mentalidade pedagógica em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982.
- CALAFATE, P. Gramática e filosofia. In: P. CALAFATE (dir.). *História do pensamento filosófico português*. Lisboa: Caminho, v. III, 2001, p. 233-245.
- BAGNO, M. org., *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BLUTEAU, D. R. *Vocabulario Portuguez, e Latino*. V. 4. Coimbra: No Real Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1713.
- FREIRE, A. Gramática Latina do Padre Manuel Álvares e seus impugnadores. In: *As grandes polémicas portuguesas*. Lisboa: Editora Verbo, I, p. 333-389.
- GOMES, J. F. Luís António Verney e as reformas pombalinas do ensino. In: AAVV, *Verney e o Iluminismo em Portugal*. Braga: Universidade do Minho/ Centro de Estudos Humanísticos, 1995, p. 7-27.
- GONÇALVES, M. F. As ideias linguísticas em Portugal no século XVIII. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n.º 14 – 2.º semestre, 1997, p. 37-59.
- GONÇALVES, M. F. Aspectos da história e da historiografia da língua portuguesa na época pombalina. In: THIELEMANN, W. (ed.), *Século XVIII: Século das Luzes – Século de Pombal*. Frankfurt am Main: TFM, 2001, p. 11-31.
- GONÇALVES, M. F. La doctrina lingüística de António das Neves Pereira: purismo, vernaculidad y perfección en el siglo XVIII. In: ESPARZA TORRES, M.-A., FERNÁNDEZ SALGADO, B., NIEDEREHE, H.-J., SEHL 2001 – *Estudios de Historiografía Lingüística*. Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2002, p. 549-558.
- GONÇALVES, M. F. *As Reflexões sobre a Língua Portuguesa (1773/1842) no contexto das ideias linguística do século XVIII*. In: F. SÁNCHEZ MIRET (ed.). *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, v. V, sección 8, 2003, p. 181-189.
- GONÇALVES, M. F. *As ideias ortográficas em Portugal: De Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT/Ministério da Ciência e Ensino superior.

- GONÇALVES, M. F. Oratorio requerimento de palavras portuguesas, agravadas, desconfiadas e pertendentes: uma perspectiva da dinâmica lexical nos alvares do v. 2. Porto, Faculdade de Letras Iluminismo”. In: *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Românicos, 2005, p. 619-631.
- HAZARD, P. *O pensamento europeu no século XVIII*. Lisboa: Editorial Presença.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia da Língua Portuguesa. v.1.1, CDRom, 2001.
- LÁZARO CARRETER, F. Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII. Barcelona, Editorial Crítica, 1985 (1.ª ed. 1949).
- MARQUILHAS, R. Em torno do *Vocabulário* de Bluteau. O reformismo e o prestígio da norma no século XVIII. In: MATEUS, M. H. M. (coord.). *Caminhos do Português – Catálogo da Exposição Comemorativa do Ano Europeu das Línguas*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2001, p. 105-118.
- MARTINS, A. C. Vernei, Luís António. In: SERRÃO, J. (coord.). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas, VI, 1992, p. 271-279.
- MARTINS, A. C. Estrangeirados. In: SERRÃO, J. (coord.). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas, VI, 1992, p. 466-473.
- MARUYAMA, T. e ARAÚJO, A. M. The orthographical utopy of Luis Antonio Verney’s Verdadeiro Metodo de Estudar. *ACADEMIA – Literature and Language*. Offprint Septembre, 55, 1993, p. 79-102.
- MIGLIORINI, B. Breve profilo storico dell’ortografia italiana, *Grafica*, v. 1, 1991, p. 767-771.
- MONCADA, L. C. de. Um «iluminista» português do século XVIII: Luiz António Verney. In: *VIII Congresso do mundo português – História da actividade científica*. Lisboa: Edição da Comissão Executiva dos Centenários, v. XIII, 1940, p. 459-470.
- NETTO, A. M. d’A. *O escholiaste portuguez*. Lisboa: Typographia Universal.
- PIRES, M. L. G. Verney e a língua portuguesa. In: MATEUS, M. H. M. (coord.). *Caminhos do Português – Catálogo da Exposição Comemorativa do Ano Europeu das Línguas*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2001, p. 138-148.
- SALGADO JÚNIOR, A. (ed.). Prefácio – Biografia breve de Luís António Verney. In: VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Sá da Costa, v. II, 1950, p. VII-XLVIII.

- SALGADO JÚNIOR, A. (ed.). *Luís António Verney, Verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Sá da Costa, 5 vol., 1949-1952.
- SANTOS, I. A. *Norma e codificação. A produção linguístico-gramatical portuguesa*. Dissertação de doutoramento em Linguística Portuguesa. Texto polycopiado. Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras, 2006.
- SANTOS, I. A. Gramática e constituição da norma: o caso do vernacular português. In: ILIESCU, M, SILLER-RUNGGALDER, H., DANLER, P. *XXV e CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3-8 septembre 2007). Berlin, New York: De Gruyter, 2010, p. 473-474.
- TORRES, A. Verney e o filosofismo gramatical coevo, nas vésperas de novo centenário. In: TORRES, A. *Gramática e Linguística. Ensaios e outros estudos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 1998, p. 125-134.
- VERNEY, L. A. *Verdadeiro metodo de estudar*. Valensa: Na Oficina de Antonio Balle, 1746.
- VERNEY, L. A. Gramatica Latina tratada por um Metodo novo, que querem aprendela brevemente, e solidamente. Traduzida de Francez em Italiano: e de Italiano em Portuguez. Barcelona, 1758.

Anexo 1



FRONTEIRAS REGIONAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nelly Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O trabalho parte da definição de cultura partilhada, construída por Galisson, e observada no léxico da língua. A partir de uma cultura partilhada por uma comunidade e expressa nos itens lexicais, o discurso pode ser interpretado pela comunidade a que se destina, porque esta se sente interpelada e estabelece uma relação dialógica mais próxima e eficaz, baseada nos fenômenos de projeção e identificação. Os exemplos apresentados foram retirados de peças publicitárias que utilizam esta estratégia em relação à comunidade onde circulam. As variantes brasileiras são apresentadas, de acordo com a classificação de Antenor Nascentes, para, a seguir, apresentar o minicorpus, constituído de publicidades que circulam no Nordeste, mais especialmente em Pernambuco, onde pode ser observado o uso da estratégia como forma de persuasão.

PALAVRAS-CHAVE: Variantes linguísticas, cultura, léxico.

***ABSTRACT:** The work deals with Galisson's definition of shared culture. According to the culture shared by a community and expressed by the lexical items, the speech can be interpreted by the community to which is intended, because this community feels itself challenged and establishes a closer and more effective dialogic relationship, based on the phenomena of projection and identification. The examples are taken from advertisements that use this strategy in the community. The Brazilian variants are presented according to Antenor Nascentes' classification and the corpus consists of advertisements circulating in Brazil's Northeast, more specifically in Pernambuco, where its use can be observed as a mean of persuasion.*

***KEYWORDS:** Language variation; culture; lexicon.*

Considerações iniciais

A língua, não tendo função em si, existe para expressar a cultura e possibilitar que a informação circule. Ela corporifica as demais interpretações culturais, como as letras nas músicas, a oração na religião, a descrição e a especificação na moda, a receita na culinária, o título nas obras de arte.

A cultura é transmitida pela língua, sendo também seu resultado, o meio para operar e a condição da subsistência dessa cultura. O discurso publicitário é também matizado pela cultura em que está inserido, seja no vocabulário escolhido, seja nas imagens selecionadas.

A competência do discurso publicitário e a sua eficácia vão de pender da forma como representa a cultura em que está inserido, permitindo estabelecer uma relação pessoal com a realidade próxima. A presença de índices carregados de cultura partilhada pela comunidade aumenta o poder de persuasão e sedução da mensagem veiculada, pois apela para valores que circulam e são aceitos, sendo entendidos facilmente. Na publicidade brasileira, podemos observar que, enquanto algumas mensagens dirigem-se a um público-alvo nacional, outras são construídas visando a um público-alvo mais específico, regional.

1. Fundamentos linguísticos

Língua e cultura formam um todo indissociável e, no caso da língua e da cultura maternas, esse todo não é ensinado em nenhum lugar especial, mas adquirido ao sabor dos acontecimentos cotidianos. Ele identifica os indivíduos como participantes de uma coletividade e serve de denominador comum para o convívio social. No caso da língua portuguesa — falada no Brasil e em Portugal, consistindo em duas vertentes de uma mesma língua — veiculam-se culturas que, embora tenham raízes comuns, diversificaram-se ao longo da história.

Os componentes de uma língua são de ordem fonológica, sintática, e semântico-lexical. Todos estes sofrem diferenciações quando submetidos à influência diversas e são observadas na pronúncia, nas escolhas sintáticas, nas alterações de sentido, nas escolhas do termo, em vertentes diferentes de uma mesma língua. É contudo o componente semântico-lexical que revela com maior clareza as divergências entre os usos por diferentes comunidades linguísticas. O léxico, nomeando as realidade extralinguísticas vai permitir compreender conceitos abstratos e nomear diferentes ocorrências da vida cotidiana. As diferenças entre nações que têm em comum a língua materna, no caso, Brasil e Portugal, são um tipo particular de fronteira cultural: a identidade é percebida

pelo que se é (explícito) e pelo que não se é (implícito). Um saber comum é constituído de uma rede de forças. O princípio de exclusão dos não iniciados naquele saber partilhado é decisivo para o sentido que tomam os signos: é o que acontece em toda a comunidade cultural, seja qual for a sua extensão.

O jogo é sempre o mesmo: no momento da comunicação, entender um signo é construir uma linha de demarcação entre os que compartilham o sentido evocado e os que ficam excluídos. O implícito (cultural) desempenha um papel decisivo, impondo uma fronteira eficaz e discreta entre os que compreendem e os que não compreendem o sentido total da mensagem. A fronteira cultural não é apenas a das nações, nem sequer a da língua: pode ser regional e até mesmo grupal.

A aquisição da competência cultural (na própria cultura) não faz parte de uma escolha possível: ela é vivida como uma ligação imediata e única com o mundo. Os fatos são interpretados, mediatizados por uma aprendizagem e percebidos como expressão de uma evidência indiscutível. A realidade não se apresenta da mesma forma em todas as culturas: ela é uma construção elaborada por meio da experiência pragmática do mundo, sem que se perceba sua relatividade, isto é, sem que se considere a existência de outras formas de viver e de interpretar a realidade objetiva. As próprias mudanças culturais acontecem de forma imperceptível: uma comunidade não percebe as mutações a não ser quando se instalam definitivamente.

O processo de socialização introduz o indivíduo numa construção arbitrária do mundo, coerente mas não universal. O indivíduo (ou a sociedade), contudo, pretende alcançar essa universalidade em relação à sua cultura. Bastante ilustrativo é o caso da cultura ocidental europeia, que nos primeiros contatos com os povos dos continentes recém-descobertos, na época das grandes navegações, tentou fazer de suas iniciativas culturais um parâmetro universal. Os portugueses diziam que os índios não tinham fé, nem lei, nem rei, porque além de não serem valores na cultura tupi, eles não sabiam pronunciar os fonemas, F, L, R, por não integrarem a fonética de sua língua.

2. Palavra e conceito

A palavra analisa e objetiva o pensamento individual, tendo também um valor coletivo, pois há uma sociedade própria da língua. A palavra permite ao conceito ultrapassar o estágio individual e afetivo: ela racionaliza, classifica, distingue e generaliza o pensamento, tornando-o abstrato.

Resultante de uma evolução histórica, a língua ordena e classifica os signos de acordo com seu próprio sistema classificatório semântico e formal. O vocabulário,

símbolo verbal da cultura, “perpetua a herança cultural através dos signos verbais” e faz a ponte entre o mundo da linguagem e o mundo objetivo. Não é estático, como a realidade objetiva em que se espelha; ele evolui e se adapta, constituindo sempre um portador apropriado de significações, valores e cargas novas que a realidade gera e a palavra transmite. Essas cargas novas são responsáveis pelo surgimento constante e inevitável de neologismos, pela adoção de empréstimos, pela arcaização de termos, pela mudança de significados, como forma de adaptação da língua á evolução do mundo. Ao permitir a comunicação interpessoal, a língua favorece as representações e atitudes coletivas, produzindo a cultura. O jogo de simbiose no qual funcionam língua e cultura faz com que sejam o reflexo recíproco e obrigatório uma da outra. Palavras são emblemas culturais, símbolos com significados sociais, que conservam a experiência da atividade humana.

O estudo de palavras, nas quais o componente cultural manifesta-se com mais intensidade, pode ser o fio condutor para o conhecimento de uma comunidade. Esse componente cultural é denominado, por Galisson, “carga cultural partilhada” e permite identificar o falante na condição de “indivíduo coletivo”, um conceito que distingue e esclarece mecanismos sociais, culturais e linguísticos, facilitando o estudo do comportamento humano.

Um dos elementos (talvez o mais forte) de identificação coletiva é a língua materna, que, associada à cultura, permite a intercompreensão. Isolada da cultura de origem, porém, e inserida em comunidades diferentes, a língua materna vai recebendo marcas dessa nova cultura e formando vertentes que se afastam sobretudo no aspecto lexical, aquele que nomeia a realidade. As palavras passam a receber uma carga conotativa cultural diferente da anterior. A cultura na qual a língua se insere desempenha um papel de grande importância, sendo uma “cultura transversal”, que pertence à comunidade como um todo e não deve ser confundida com a cultura erudita.

A língua, como já vimos, é sempre carregada de cultura em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e lexical e até mesmo nos gestos e na mímica que reforçam a mensagem). Mas é o vocabulário que carrega consigo a maior carga cultural, a cultura comportamental comum. Não há, contudo, uma carga cultural uniforme.

O acervo lexical é formado por unidades estáveis e privilegiadas para os conteúdos de cultura que neles aderem, anexando-lhes outra dimensão à dimensão originária. Palavras como *eagle* (águia) ou *king* (rei) têm o mesmo referente em inglês e português, mas cargas culturais diversas.

Nas duas vertentes do português (Portugal e Brasil), isso é óbvio em palavras como *rapariga* e *bicha*. Há palavras quase neutras e outras bastante

marcadas pelos usos sociais. São inúmeros os exemplos de palavra que cristalizam uma carga cultural diferenciada. Galisson, linguista francês que estudou o tema, criou um esquema bastante elucidativo para explicar o significado acrescido da carga cultural.

Como dentro do próprio Brasil existem as diferenças dialetais entre regiões, decorrentes de condições e épocas de implantação da língua portuguesa e de sua imposição como língua veicular, este esquema pode revelar diferenças de uso.

3. Zonas dialetais brasileiras

Para entendermos essa carga cultural das palavras no português do Brasil, faz-se necessário conhecer, em linhas gerais, as zonas dialetais brasileiras.

Segundo Antenor Nascentes em *O Linguajar Carioca*, o falar brasileiro, apesar de sua relativa uniformidade, apresenta variações bem características: a enorme extensão territorial, sem fáceis comunicações interiores quebrou a unidade do língua transplantada, fragmentando-o em subdialetos, contribuindo para isso o modo diferente de povoações das diversas regiões. Vinda da Europa, a língua e a cultura implantaram-se no litoral, formando dois focos de irradiação: São Paulo e Pernambuco. Seguem-se depois, na ordem, a Bahia, o Maranhão e o Rio de Janeiro.

São Paulo levou ambas, língua e cultura, a Minas, Goiás, Mato Grosso. Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A Pernambuco coube o papel de divulgá-las na margem esquerda do rio São Francisco que serviu como divisor de falares: em Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, que as levou ao Acre.

A Bahia influenciou a margem direita do rio São Francisco: Sergipe e Espírito Santo. O Maranhão divulgou a língua na Amazônia e ao Rio de Janeiro, capital da colônia desde 1763, se vincula a colonização do estado do Rio. Esta variante, por ter se tornado a língua da corte com a Transmigração da Família Real, em 1808, foi considerada, a partir de então o modelo da língua falada no Brasil.

Antenor Nascente considerou o dialeto brasileiro dividido em duas zonas norte e sul, que por sua vez se subdividem em subfalares. No Norte, o amazônico e o nordestino. No sul: o baiano, o fluminense, o mineiro e o sulista. Mas, apesar da força homogeneizadora dos meios de transporte e mais ainda dos meios de comunicação, em cada um desses subfalares, nos vários estados, vão-se criando características próprias no léxico, na fonética e nos torneios sintáticos.

4. Diferenças lexicais

Algeo criou uma tipologia mais minuciosa para analisar as diferenças lexicais entre o inglês britânico e o americano. Ele considera duas formas de estabelecer a tipologia de diferenças lexicais interdialetais: partindo da palavra ou partindo do referente. Utilizando seu esquema para estudar as diferenças regionais, teremos:

UMA ÚNICA FORMA E UM ÚNICO REFERENTE

1. Referente correspondente na língua comum — É a classe que não envolve diferença entre variedades.
2. Lacuna referencial ou referente sem correspondente em uma das variedades: cantoria (desafio de violeiros), *maracatu*, *frevo*.
3. Lacuna lexical ou termo sem correspondente: *peba*, *gaitada*.
4. Lacuna cultural – representa hábitos inexistentes e sem correspondência na outra cultura: *lapinha*, *pitoco*, *cotoco*.

FORMAS MÚTIPLAS E UM ÚNICO REFERENTE

1. Sinônimos: *cachaça/pinga*.
2. Termos equivalentes – sinônimos interdialetais: *bigu/ carona; kombeiro/ perueiro*.
3. Sinônimos em apenas uma das variedades: *capiongo/ tristonho; aperiado/ preocupado*.

FORMA ÚNICA E REFERENTES MÚTIPLAS

1. Polissemia.
2. Polissemia interdialetoal: *tampa*.
3. Uma forma única pode denotar três ou mais referentes: *trouxa*.
4. Termos mais ou menos equivalentes: *Diadema/ tiara; calção/ maiô*.
5. Termos nos quais uma forma geral é semanticamente restrita em outra variedade: *pernambucana, pronto*.

MÚTIPLAS FORMAS E MÚTIPLAS REFERENTES

1. Termos intercambiáveis. São aqueles que, embora usados nas duas variedades, não cabem exatamente nos mesmos contextos linguísticos, como ocorre com *bravo/ brabo Sutiã/ califon/ corpinho*.

MÚTIPLAS FORMAS E MÚTIPLAS REFERENTES (BOMONÍMIA)

1. Homonímia.

2. Homonímia interdialetoal usado em área restrita: *manga*, fruta; *manga*, verbo (só no Nordeste significa *zombar*).

3. Analogia: importante relação para comparações interculturais, a analogia é o oposto da homonímia. Análogos são objetos que diferem entre si e têm nomes diversos, mas preenchem posições parecidas em diferentes sistemas. Ex: *boyzinho/ mauricinho – patricinha/ boyzinha*.

4. Analogia interdialetoal: diferenças culturais levam a diferenças linguísticas e constituem a causa mais significativa das variações dialetais. Ex: *mandioca/ aipim/ macaxeira; laranja cravo/ bergamota/ tangerina*. Os alimentos, aliás, são um dos maiores responsáveis pelas variações interdialetoais, porque as coisas que eles nomeiam nas duas culturas são similares mas não iguais.

As dificuldades para estabelecer correspondências lexicais são as seguintes:

- Demarcar os limites do significado das palavras.
- Considerar a diferença entre o vocabulário passivo e o ativo, que mascara as dificuldades.
- Perceber que a frequência modifica a questão de uso.

Vimos, nas tipologias acima, como são sutis as distinções entre as zonas dialetais e como são delicadas as relações semânticas que limitam os campos dialetais. Essas classificações orientam a análise, mas dada à limitação do objeto de estudo — os usos do discurso publicitário, observados em jornais, revista e outdoors, no início de 2003, nas peças regionais e nacionais.

6. Apresentação do *corpus*

Os três primeiros que levam a marca da cultura brasileira e só são entendidas por quem vive aqui e compartilha as vivências acumuladas: A seguir, serão apresentadas peças regionais.

1. *Liberdade ainda que à tardinha*, das sandálias Havaianas, traz à memória do receptor-alvo, a frase-símbolo da Inconfidência Mineira.

2. *Sogra chamando*, dos celulares Sony Ericsson com identificador visual de chamadas, tem no visor uma cobra verde e amarela (creio que é jararaca), forma como a nossa cultura trata as sogras. Na França é o cortês *belle-mère*.

3. *Porque não eu? Me leva pra casa*. Da Assolan, faz referência à supremacia da outra marca no Brasil e usa o nível coloquial, iniciando a frase com pronome oblíquo.

4. *Peixe-gato. Outdoor* do Movimento (roupas de praia) exibindo um belo rapaz, um gato, com um minúsculo e colorido calção de praia, deitado na areia, à beira mar, onde aparecem os igualmente minúsculos peixes-gato, como são nomeados nas praias de Pernambuco.

5. *Neste verão você precisa de uma sombrinha.* Propaganda institucional do verão em Pernambuco. Faz o jogo polissêmico entre pequena sombra, guarda-sol de praia e adorno carnavalesco, colocando como elemento estranho o fato de ser preciso sombrinha no inverno e não no verão.

6. *Do maracatu para o cinema, da praia para as orquestras de frevo, dos polos de animação para o restaurante. Não é à toa que o Recife é a cidade das pontes. Recife, diversão dentro e fora da folia.*

7. *E você pensando que as pontes eram as únicas coisas que Recife tinha em comum com Veneza. Quanto Prima: as delícias da Itália em fast food.*

Seguem-se duas peças com o mote do carnaval, sobretudo do Galo Da Madrugada:

8. *Obrigado, Maria Bonita, Lampião e Cleópatra. O Galo da Madrugada agradece a todos os pernambucanos que colocaram sua fantasia, entraram na folia e fizeram, mais uma vez, o maior bloco carnavalesco do mundo.*

9. *O boné – O abada – O folião (descrevendo uma garrafa de cerveja) Antártica, paixão nacional, a cerveja oficial do Carnaval de Salvador.*

Conclusão

Os exemplos retirados do minicorpus permitem observar as diferenças de escolha dos itens lexicais e dos usos linguísticos nos dialetos brasileiros, resultantes da sedimentação cultural, que se fez diferente nas várias regiões. As diferenças observadas são o produto de uma dialética histórica de diferenciação cumulativa. No curso de histórias diferentes, partindo de uma raiz comum, as comunidades desenvolvem culturas próprias que se expressam na sua forma de linguagem, nas escolhas de imagens. Constituindo-se em variantes, que se baseiam na intercompreensão, as regiões dialetais brasileiras têm as raízes de sua identidade fincadas nos elementos culturais partilhados.

Bibliografia

ALGEO John. British/American lexical differences in *English across cultures/ Culture across English*. Communications. New York: Ofélia Garcia and Richard Otheguy, 1989.

- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *Teoria linguística: Linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1979.
- CARVALHO, Nelly. *Publicidade, a Linguagem da Sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- GALISSON, R. *Lexicologie et Enseignement des Langues: Essais Methodologique*. Paris: Hachette, 1979.
- NASCENTE, Antenor. *O dialeto carioca*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1945.
- ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

SÂNDI: CONSIDERAÇÕES SOBRE O *STATUS* PROSÓDICO
DOS CLÍTICOS NAS *CANTIGAS DE SANTA MARIA*

Tauanne Tainá Amaral
Universidade Estadual Paulista

Gladis Massini-Cagliari
Universidade Estadual Paulista

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo do sândi vocálico externo no Português Arcaico (século XIII), com vistas a obter pistas sobre o *status* prosódico dos clíticos. Tendo como *corpus* as cantigas medievais religiosas remanescentes (as 420 *Cantigas de Santa Maria*, de Afonso X, o rei Sábio), pretende-se chegar à determinação do direcionamento da cliticização e a pistas da formação de constituintes prosódicos maiores. Trata-se de averiguar a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico relevante no PA (Português Arcaico).

PALAVRAS-CHAVES: Sândi; Grupo Clítico; Cantigas de Santa Maria.

ABSTRACT: *This article intends to study sandhi phenomena in Archaic Portuguese (13th century), in order to obtain clues about the prosodic status of clitics. Analyzing the texts of the reminiscent religious medieval cantigas (420 Cantigas de Santa Maria, compiled by Alfonso X, the Wise) this study intends to determine the cliticization direction, in order to find clues to the formation of superior prosodic constituents, based on the consideration of the syntactic structure of the sentence and the direction of the syntactic cliticization.*

KEY-WORDS: *Sandhi; Clitic Group; Galician-Portuguese religious cantigas.*

Introdução

O escopo deste artigo é apresentar o estudo realizado sobre o direcionamento da adjunção de clíticos fonológicos no Português Arcaico (século XIII), a partir das cantigas medievais religiosas remanescentes (as 420 *Cantigas de Santa Maria*, de Afonso X, o rei Sábio), a fim de se chegar, a partir daí, à determinação do direcionamento da cliticização e a pistas da formação de constituintes prosódicos maiores (tais como palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, grupo entoacional e enunciado fonológico). Trata-se de averiguar a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico relevante no PA (Português Arcaico). Para comprovar tal possibilidade o processo de sândi foi apontado como um forte argumento para a consideração sugerida.

1. Sândi, um fenômeno rítmico

Sândi é um termo que “designa os trações de modulação e de modificação fonética que afetam a inicial e/ou o final de certas palavras, morfemas ou sintagmas” (DUBOIS et al., 1978, p. 525), uma “modificação de pronúncia numa fronteira gramatical” (TRASK, 2004, p. 260), ou ainda, segundo Xavier e Mateus (1990, p. 327-328); um “fenômeno da fonética sintáctica em que um segmento inicial ou final de palavra é afectado pelo contexto em que ocorre, podendo apresentar diferentes realizações que dependem das características do som que antecede ou segue uma fronteira de palavra”. Em outras palavras, o processo rítmico de sândi compreende as “mudanças resultantes de assimilações ou dissimilações de um vocábulo em contacto com outro” (CÂMARA JR., 1973, p. 341).

Bisol (1992, p. 85), para o Português Brasileiro, diz que o fenômeno de sândi envolve dois processos: degeminação e elisão.

[...] sândi externo é um processo de ressilabação que envolve duas palavras sob o domínio do mesmo enunciado e a de que, quando essas palavras se encontram e a sequência VV se delinea, independentemente do resultado que venha a provocar, degeminação ou elisão, a sílaba que se forma é incorporada à pauta prosódica do vocábulo seguinte.

Para o PA, Cunha (1961, p. 27) em seus estudos linguísticos a respeito das cantigas medievais portuguesas (profanas), identifica três processos de sândi externo: elisão, hiato e ditongação. Segundo o mesmo autor estes processos que receberam destaque são “solução dos encontros vocálicos interverbais” (CUNHA, 1961, p. 27).

Massini-Cagliari (2005, p. 220), em seu trabalho de Livre Docência, abordou os três processos possíveis para o sândi, dizendo que, dentro de um contexto intervocabular, as definições de ditongo e de hiato são semelhantes às utilizadas nos estudos dos mesmos fenômenos no nível lexical. Mas, é importante ressaltar que tais considerações a respeito do ditongo e do hiato foram apreendidas pela autora a partir da análise métrica das cantigas (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 110).

Levando em consideração a metrificação, Massini-Cagliari (2005, p. 111) destaca o exemplo (transcrito em 1) em que a palavra *Deus*, nos versos 3 e 5 da mesma estrofe, “por estar posicionada no meio do verso, indiscutivelmente deve ter a sequência *eu* classificada como ditongo, já que, caso fosse um hiato, o verso fugiria ao padrão métrico da cantiga: versos octossílabos agudos”. Ainda sobre o mesmo exemplo, a pesquisadora afirma que pelo mesmo motivo, “devem ser consideradas ditongo decrescente a sequência *eu* do primeiro verso do exemplo, ditongo crescente a sequência *ia* do primeiro verso, e hiatos, as sequências *ia*, do sexto verso, e *oe*, do último” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 111). Além destes casos, também podemos destacar os hiatos e as elisões intervocabulares (marcados de vermelho), ou seja, casos em que temos a ocorrência de hiato e elisões entre dois vocábulos distintos. O hiato ocorre no quinto verso, entre a conjunção *e* e a preposição *a*; já a elisão se dá nos demais exemplos grifados. É importante salientar que a escrita das cantigas tem uma notação especial para os casos de elisão, suprimindo graficamente a vogal que deve ser “apagada”. Esta peculiaridade pode ser vista no exemplo abaixo (marcada com um apóstrofo, na edição de Mettmann, 1986, das CSM; nos manuscritos, a vogal elidida é simplesmente suprimida, sendo que a união gráfica ao vocábulo seguinte é comum, mas não é obrigatória) e em todos os casos de elisão presentes no *corpus* analisado.

- (1) A/ques/to/ di/gu'eu,/ mia/ se/nhor.
por/ quan/to/ vus/ que/ro/ di/zer:
por/ que/ vus/ fez/ Deus/ en/ten/der
de/ to/do/ ben/ sem/pr'o/ me/lhor.
E/ a/ quen/ Deus/ tan/to/ ben/ deu,
de/vi/a-/s'a/ nem/brar/ do/ seu
o/men/ cui/ta/d', e/ a/ do/er.

Como pôde ser observado e comprovado por Massini-Cagliari (2005), a contagem métrica das cantigas medievais difere da comumente utilizada atual-

mente, ou seja, ela apresenta um caráter peculiar, pois, nos encontros vocálicos, a possibilidade de se considerar uma única sílaba ou não (presença de ditongos ou hiatos) será condicionada pela métrica de cada cantiga e pela representação gráfica (no caso de elisões e de ditongos). A respeito de como são contadas as sílabas poéticas no verso num padrão mais recente, quando há o encontro de duas vogais, Castilho (1850, v. I: 26) afirma que:

O metrificador não conta syllabas que ellas são grammaticalmente, mas só pelos tempos em que as pronuncia.

Todas as vogaes, que em uma ou diversas palavras se pronunciam (ou se podem pronunciar) como que em um só tempo, são para o metrificador uma só syllaba.

O metrificador, em alguns casos tem a obrigação de elidir as vogaes; em outros, faculdade de elidir ou não; em outros, impossibilidade de as elidir:

Obrigação, como em *muito amor*, de que fará sempre *muit' amor*,

Liberdade, como em *saudade*, que pode ser *sa-u-da-de*, ou *sau-da-de*,

Proibição, como em má alma, que por modo nenhum fará malma, posto que semelhantes exemplos se encontram em antigos, e até em modernos.

O regulador é o ouvido, pois as regras só por elle e para elle foram ditas.

Ainda sobre os encontros vocálicos na contagem das sílabas métricas, nas cantigas medievais portuguesas, Michaëlis de Vasconcelos (1912-13, p. 397-398) coloca sua opinião a este assunto.

vogal antes de vogal se absorve (no estilo épico castelhano é *vogal após vogal*) — a não ser que uma delas seja ditongo, ou vogal fortemente acentuada, ou que haja pausa entre as duas.

[...]

Regra especial é: que não há elisão, quando as duas vogais consecutivas são idênticas, nem quando elas são das que costumam formar um ditongo crescente.

No 1.º caso há fusão: em lugar de elisão, crase. De 2 vogais idênticas, nasce uma prolongada, como em *averá [a] morrer [...]*. — No 2.º caso há sinalefa: ditongação, por ex.: na fórmula *mi-aven, mi-avier [...]*. Em regra é uma das semivogais *i u*, que precede a ou o e dá o ditongo *ia iú*. Apesar disso, o hiato era permitido, e é frequente nas composições arcaicas.

Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 55), quem melhor explicou as regras de hiatos e elisões nos encontros vocálicos nas cantigas medievais foi Cunha (1961), apesar de que, segundo a autora, as generalizações daquele autor ficaram um pouco prejudicadas devido ao seu pequeno *corpus* que conta somente

com cantigas de dois trovadores: Paio Gomes Charinho e João Zorro. Mesmo assim, Cunha (1961, p. 91-92) obtém importantes conclusões de ordem geral e de ordem particular, que estão transcritas abaixo:

De ordem geral

- a) aos trovadores não repugnavam os hiatos, embora revelassem acentuada inclinação para elidir a vogal de encontro, quando átona;
- b) o regime de elisão estava ligado ao ritmo do verso e era contra-regrado por impedimentos fonéticos, fonêmicos e morfológicos;
- c) a vogal final átona dos polissílabos perdia-se com mais frequência que a dos monossílabos;
- d) a sinalefa era aparentemente rara.

De ordem particular:

- a) a vogal da preposição de só não se elidia antes de vogal quando esta era o corpo do pronome átono o, a, os, as;
- b) a vogal dos pronomes átonos me, lhe (ou lhi), se (ou si), xe (ou xi) sempre se elidia antes de outros fonemas vocálicos;
- c) a vogal do pronome mi elidia-se antes de palavras iniciadas por e, i e u, mas ditongava-se com as vogais a e o, quando as precedia;
- d) o pronome pessoal oblíquo o (a) combinava-se com as formas pronominais me, te, xe e lhe, mas em outros casos, mantinha a sua autonomia silábica;
- e) o pronome lo (la) conservava sua vogal quando precedia formas do auxiliar aver, mas podia perdê-la ou não antes de outras palavras de início vocálico;
- f) não se elidia nem se yodizava a vogal do pronome e da conjunção que, bem como a das conjunções ca e se;
- g) a copulativa e não se ditongava com uma vogal subsequente;
- h) a preposição a contraía-se com o artigo el, mas hiatizava-se com outras palavras iniciadas por vogal;
- i) a vogal átona final de verso não sofria elisão nem sinalefa quando seguida do pronome o(s), a(s);
- j) em caráter exceptivo, admitia-se a fusão silábica de vogal nasal + vogal (oral ou nasal).

Finalmente, a elisão, “fenómeno de fonética sintáctica que consiste na supressão de uma vogal átona final quando a palavra seguinte começa por vogal” (Xavier e Mateus, 1990, p. 140), será tratada mais detalhadamente a seguir, mostrando alguns exemplos encontrados nas cantigas religiosas, uma vez que foi o processo que se mostrou mais produtivo, nas primeiras 40 cantigas analisadas.

2. O processo de sândi nas cantigas religiosas de *Santa Maria*

Este trabalho, assim como foi sugerido, abordará o processos de sândi vocálico externo nas *Cantigas Santa Maria* de Afonso X, lembrando que é importante ressaltar a relevância de tais processos para a averiguação da consideração ou não do grupo clítico como constituinte prosódico.

Neste sentido, será exposta a importância da pauta prosódica e do posicionamento do acento lexical, bem como fatores de outra natureza, relacionados ao *status das* sílabas dos clíticos fonológicos. A este respeito, Massini-Cagliari (2005, p. 221) já considerava o caráter relevante de considerar os fenômenos rítmicos de sândi, assim como a parágoe, nas cantigas de:

pretende-se exemplificar a importância do posicionamento do acento lexical e da pauta prosódica das sílabas envolvidas para a ocorrência de processos ditos *rítmicos*, bem como a sua interação com fatores linguísticos de outra natureza (de fonotática, por exemplo, ou seja, da boa-formação da estrutura das sílabas). Dados os condicionamentos que sofrem, ambos os processos são caracterizados como *rítmicos*.

Ainda versando sobre o sândi externo, a autora citada afirma que esse processo está condicionado por fatores linguísticos, uma vez que, a ocorrência de elisões, hiatos e ditongações é determinada muito mais “pela própria estrutura da língua dos trovadores do que pela sua ‘vontade’” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 221).

É importante destacar que serão analisadas apenas as sequências formadas em junturas de palavras (entre um clítico e outra palavra, ou entre um clítico e outro), em que cada vogal pertence a palavras diferentes (a primeira vogal pertence à última sílaba da primeira palavra, e a segunda vogal, à primeira sílaba da segunda palavra — que tem que ser iniciada por vogal).¹

Primeiramente, em relação ao fenômeno de sândi, será exposto o processo de elisão, já que foi o processo que se mostrou mais produtivo em relação aos pronomes oblíquos. Massini-Cagliari (2005, p. 224) também pôde comprovar a maior produtividade da elisão em seu trabalho de *Livre Docência*, afirmando que a “elisão é, pois, de modo geral, o processo de sândi mais recorrente nas cantigas medievais galego-portuguesas”.

¹ O processo de sândi vocálico externo só ocorre entre vogais, uma vez que as consoantes bloqueiam tal processo.

Sobre elisão, Crystal (2000, p. 92) afirma que se trata de um processo fonético-fonológico no qual há uma omissão de sons no discurso corrido. Para melhor ilustrar a aplicação da elisão, tomemos a exemplificação utilizada por Massini-Cagliari (2005, p. 220):

Como exemplos da aplicação do processo de elisão, podem ser citados casos de supressão da vogal da preposição DE, seguida de palavras iniciadas por vogal: *linha-d'água, galinha-d'angola, frescor d'orvalho, cantigas d'amigo, cantigas d'amor*. Pode ocorrer, também, entre duas palavras lexicais, independente de sua classe gramatical: *blusa usada* → *blususada*; *leite em pó* → *leit[ɪ]pó*; *conta histórias* → *contistórias*. Exemplos de elisão, retirados de cantigas medievais profanas, são: *e nõ me seiconsel lachar* (“e non me sei conselh’ achar” — A16-v. 7, na versão de Michaëlis de Vasconcelos, 1904, p. 37); *de todo ben sempr o mellor* (“de todo ben sempr’o melhor” — A42-v. 11, Michaëlis de Vasconcelos, 1904, p. 91); *Que tristoie meu amigo* (“que trist’oj’ é meu amigo” — B555-v. 1, Nunes, 1973, p. 7).

Como foi observado em estudos anteriores, os pronomes oblíquos são monossílabos átonos. Este dado é muito importante para a comprovação da elisão como o processo de sândi mais produtivo no PA já que, como afirma Massini-Cagliari (2005, p. 239):

a possibilidade de a vogal de um monossílabo se elidir ou não com a vogal seguinte (do início da palavra seguinte) está relacionada mais diretamente com o grau de tonicidade desse monossílabo (e com restrições fonotáticas [...]) do que com a quantidade de sílabas das palavras envolvidas.

Comprovada a maior tendência de os monossílabos átonos se elidirem, serão expostos alguns dos casos de elisão presentes nas 40 primeiras CSM. Primeiramente serão abordados os clíticos *me, lhe, te, se, che* e *xe*, cujas vogais normalmente se elidem antes de outro fonema vocálico. Sobre estes pronomes clíticos, Massini-Cagliari (2005, p. 244) também observou que podem ser elididos com a vogal inicial da palavra seguinte, como pode ser comprovado nos exemplos utilizados por ela em seu trabalho:

- (2) edixilheu q nõ lhera mest~ (B719-15)
tornou muj triste eu ben lhentendi (B719-5)
edefendilho eu e hunha ren (B719-3)
o al non lle coita de pran (A155-14) (lle = ll’ é)
Ca llo nego pola ueer (A87-15)

e tanto ll' andou o dem' en derredor (CSM76-13)
 Pero aveo-ll' atal que ali u sãava (CSM77-35)
 atravessou-xe-ll' un osso na garganta, e sarrada (CSM322-23)
 Respondeu-ll' o ome bõo: Esto faria de grado (CSM335-36)

Massini-Cagliari (2005, p. 244), baseada em suas investigações a respeito de tais clíticos, concluiu que:

são monossílabos essencialmente átonos, na medida em que não seria possível a aplicação da elisão, caso fossem acentuados, por causa da restrição rítmica que bloqueia a ocorrência desse processo quando a primeira palavra acaba em vogal tônica. Assim sendo, devem ser considerados *clíticos*, que se adjungem à palavra imediatamente posterior.

No versos abaixo, retirados do *corpus* analisado, podemos observar o que foi comprovado por Cunha (1961) e por Massini-Cagliari (2005). Temos a elisão da vogal átona do pronome oblíquo dativo *lhe* diante da vogal tônica inicial da palavra que o sucede.

- (3) E demais quero-**lh'** enmentar (1; 23)²
- (4) deu-**ll'** **hũa** tal vestidura (2; 11)
- (5) **ll'** imos falar e errar (3; 6)
- (6) o que **ll'** **avẽo** un dia (4; 26)
- (7) e vos seede-**ll'** **en** logar de madre poren, vos rogu' eu (5; 29)
- (8) e pode-**ll'** **os** peccados perdõar, (10; 11)
- (9) e ela logo **ll'** **apareceu** (15; 89)
- (10) e deron-**ll'** **algu'**; e el punnou de ss'ir (22; 37)
- (11) mas foi-**ll'** **o** praz' escaecer (25; 83)
- (12) que madre', amiga **ll'** **é**, creed' a mi (30; 18)
- (13) gran poder de meter medo | que **ll'** **ajan** de correger (35; 118)
- (14) que sol ena face non **ll'** **ousavan** mentes teẽr. (38; 74)

Se nos atentarmos aos exemplos transcritos de (15) a (20), iremos observar que há outro tipo de pronome clítico sujeito à elisão; trata-se do pronome reflexivo *se*. A seguir, serão listados versos em que tal pronome se elidiu diante da vogal inicial tônica da palavra posterior a ele.

² A partir do exemplo (3), o primeiro número entre parêntese refere-se à cantiga e o segundo, ao verso.

- (15) repentiu- **ss'** e foy perdon (3; 30)
- (16) cruzou-**ss'** e passou o mar e foi romeu a Jherusalen (5; 22)
- (17) Quando' est' ouve dito, | cuidou- **ss' ir** sem falla; (9; 54)
- (18) o syno a que **ss'** ergia (11; 81)
- (19) e ela **s'** acomodava, e aquello lle prestou (13; 8)
- (20) ouv' ant' eles e fillou-**s' a** culpar (38; 42)

Ficou comprovado que o monossílabo *se*, referente ao pronome reflexivo, é átono, uma vez que se submete ao processo de elisão; mas, nas CSM, existe outro monossílabo *se*, que não se submete à elisão, logo deve ser tônico — trata-se da conjunção *se*. Cunha (1961, p.43) considerou este e outros monossílabos como tônicos, atribuindo-lhes o caráter de “*semiforte*”. A respeito desta conjunção, Massini-Cagliari (2005, p. 240) confirma o seu caráter tônico, pois ela jamais se elide com a vogal inicial da palavra seguinte. Sendo assim, esta conjunção não deve ser considerada um clítico fonológico, já que mantém a sua autonomia.

A seguir temos versos nos quais há a conjunção *se* diante de uma palavra iniciada por vogal. Podemos comprovar que a elisão não ocorre, por se tratar de um monossílabo tônico, portanto não clítico.

- (21) ca, **se o** non fezermos, en mal ponto vimos (5; 120)
- (22) **se o** viran; o un ome | lle diss'; «Eu o vi ben quando (6; 54)
- (23) «Don jograr, **se a** levardes, | por sabedor vos terremos.» (8; 35)
- (24) **se a** que amamos (9; 61)
- (25) **se a** Virgen mui santa (28; 62)
- (26) **se a** pedra que me furados (38; 93)
- (27) e **se o** disser en mia faz (25; 151)
- (28) **se o** nos non perdermos (30; 35)

Nos versos transcritos acima, podemos perceber que a conjunção sempre antecede monossílabos, tais como artigo definido ou pronome oblíquo, ambos átonos. Nos versos abaixo, pode ser verificada a tonicidade da vogal que sucede a conjunção *se*. Em (29), notamos que tal conjunção está diante de um pronome pessoal tônico, e não ocorre a elisão.

- (29) **se eu** per ren poss' aver seu amor, (10; 21)

O mesmo acontece em relação aos exemplos (30) e (31), em que temos a conjunção *se* seguida de pronome demonstrativo *esta*. Este pronome não é

um clítico, pois apresenta duas sílabas, sendo que primeira é tônica; também podemos observar que, nestes casos, a elisão não ocorre.

(30) **se** esta dona vos queredes, fazed' assi: (16; 41)

(31) de Deus, **se** esta paga fiz, (25; 160)

A não elisão da conjunção discutida também pode ser observada quando esta precede uma forma verbal que apresenta como primeira sílaba uma vogal tônica como em (32) e (33):

(32) foy, **se** era ren (32; 21)

(33) **se** ides a França.» (9; 27)

O que os exemplos de (21) a (33) nos mostram é que o comportamento da conjunção *se*, com relação à elisão, não é influenciado pela tonicidade da palavra seguinte. Por este motivo, anteriormente, estudiosos como Cunha (1961) e Massini-Cagliari (2005) concluíram estar diante de um monossílabo tônico, representado graficamente na época da mesma forma que o pronome átono *se*.

A seguir serão apresentados outros versos nos quais ocorre a elisão dos outros pronomes oblíquos (*me, te, che, xe*). Com estes dados, podemos sugerir a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico, uma vez que os clíticos fonológicos estão sujeitos ao processo rítmico de sândi.

(34) «Meu Fillo esto **ch'** envia.» (2; 45)

(35) dizede-**m'** ora quen sodes ou dond'.» Ela repôs: «Moller (5; 76)

(36) Guari-**m'** est' irmão gaff', e dar-che-ei grand' aver. » (5; 164)

(37) dizendo: «Se Deus **m'** anpar (7; 57)

(38) u **x'** ant' estav', e atou-a | mui de rrig' e diss' assi: (8; 34)

(39) como **x'** ante violava, | e a candea pousou (8; 38)

Também foram verificados outros casos de elisão que ocorrem entre dois pronomes oblíquos, sendo que ocorre a perda da vogal final do primeiro pronome com a junção gráfica ao pronome que o sucede. Em todos os casos analisados, o primeiro pronome é sempre oblíquo dativo, enquanto o segundo é acusativo.

(40) de **cho** pagar bem a um dia (25; 30)

→ pronome oblíquo dativo *che* + pronome oblíquo acusativo *o*

(41) en eles; mas fillar—**chos**—ya, (25; 39)

→ pronome oblíquo dativo *che* + pronome oblíquo acusativo *os*

(42) que por fiança **llas** metia (25; 55)

→ pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *as*

(43) se eu pagar non **llo** podia (25; 64)

→ pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *o*

(44) como demo, e **lla** deu (3; 21)

→ pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *a*

(45) mas defendeu-**llo** San Pedro, | e a Deus por el rogou (14; 23)

→ pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *o*

No decorrer das análises, outros casos de sândi foram observados, como a ditongação e o hiato (que não é um processo de sândi propriamente dito; ele é mais a contraparte do sândi, ou seja, o caso em que o sândi não acontece), revelados quando se faz a contagem das sílabas métricas poéticas.

Os pronomes oblíquos constituídos apenas de uma única vogal não sofreram em nenhum momento a elisão. Massini-Cagliari (2005, p. 247) justifica este fato, pois se trata de monossílabos de uma única sílaba, os quais não podem ser elididos, já que nesses casos a elisão não pode se aplicada “por questões de preservação de estrutura, uma vez que, caindo a vogal, nada sobraria da sílaba original – o que acarretaria problemas de ordem semântica, com consequências para a interpretação do enunciado”.

Massini-Cagliari (2005, p. 247) também afirma que nestes casos há uma tendência a estes pronomes de uma única sílaba formarem hiato com a vogal inicial da palavra seguinte. Em (46), para que a contagem métrica feita por Mettman (1986) seja válida, deve ocorrer um hiato entre o pronome oblíquo dativo *a* e a forma verbal *amava*, para que se obtenha um verso de 16 sílabas métricas.

(46) de¹/la²/, e³/dis⁴/se⁵/-lle⁶/ que⁷/ a⁸/ a⁹/ma¹⁰/va¹¹/ mui¹²/ de¹³/ co¹⁴/ra¹⁵/çõn¹⁶;
(5; 35)

O mesmo acontece em outro verso da mesma cantiga, em que temos formado o hiato entre o pronome oblíquo acusativo *o* e a forma verbal *atan*.

(47) mas¹/ o²/ Em³/pe⁴/ra⁵/dor⁶/, quan⁷/do⁸/ o⁹/ a¹⁰/tan¹¹/ mal¹²/ pa¹³/ra¹⁴/do¹⁵/ vyu¹⁶, (5; 50)

Em (48) está transcrito um verso de 7 sílabas métricas (METTMAN, 1986, p. 75), no qual, para se atingir tal metrificação, é necessário que ocorra um hiato entre o pronome oblíquo acusativo *o* e a forma verbal *oya*.

(48) que¹/ qual²/quer³/ que⁴/ o⁵ /oy⁶/a⁷ | tan taste o fillava (6; 28)

Já a ditongação, em todas as 40 cantigas analisadas, só ocorre entre os pronomes *mi* e *ti* seguidos de vogal grafada <a> ou <o>; segundo Massini-Cagliari (2005, p.251) é “o único contexto favorável para a ditongação”. Em (49) e (50) temos dois versos distintos extraídos da cantiga 15. Segundo Mettmann (1986, p. 93), são versos de 9 sílabas métricas, tal metrificação só é possível se considerarmos a ditongação do pronome oblíquo dativo *mi* como as forma verbal *ás*, em ambos os versos.

(49) **mi ás**¹/ que²/ co³/mês⁴/se⁵/ fe⁶/zis⁷/te⁸/ mal⁹ (verso 62)

(50) e es¹/t²/or³/gul⁴/ho⁵/ que⁶/ **mi ás**⁶/ mos⁷/tra⁸/do⁹ (verso 63)

Há outros casos em que os pronomes oblíquos dativos *mi* e *ti* estão grafados juntamente com pronomes acusativos. Este fato aponta para a ditongação, pois levamos em consideração a contagem das sílabas métricas (METTMANN, 1986) e comprovamos tal processo.

(51) Deus **tio** demande, que pod' e val (15; 64)

(52) en dar-m' este fill' e logo **mio** toller (21; 37)

(53) Ca tu soa es a que **mio** podes dar (21; 45)

(54) sobre bom pennor, se **mio** deres (25; 26)

(55) a paga u **mia** eu porria.(25; 66)

(56) os queixos ouv', e **mia** vedes trager, (38; 94)

Diante dos dados obtidos, o resultado aponta para a consideração do grupo clítico como constituinte prosódico, já que, assim como Bisol (1996, p. 248) observou para o PB, também foi possível notar que, no PA, os clíticos presentes nas CSM se mostraram independentes, submetendo-se às mesmas regras da palavra fonológica (aos processos de sândi por exemplo). Em seus estudos, Bisol (1996, p. 248) afirma que “os clíticos do português mostram propriedades de

dependência em relação à palavra adjacente ao mesmo tempo em que revelam certa independência”. Nos exemplos transcritos abaixo, utilizados por Bisol (1996, p. 252), ficam mais claras as considerações da autora, desta maneira podemos perceber que os clíticos se comportam com certa independência em relação às palavras às quais estão subordinadas.

(57)

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| a) Um só vocábulo fonológico | b) Um grupo clítico |
| te considero [te konsideru]ω | [[ti]ω [kõnsideru]ω]C |
| me leve [me leve]ω | [[mi]ω [levi]ω]C |
| o leque [o lequi]ω | [[u]ω [leki]ω]C |
| leve-me [levemi]ω | [[levi]ω [mi]ω]C |

Através de (b), Bisol (1996, p. 248) comprova que os clíticos podem se comportar com certa independência em relação ao vocábulo adjacente, “sofrendo a regra de neutralização tal qual a palavra de acento próprio”. Este fato levou a autora citada acima, a interpretar os clíticos, com a palavra adjacente com que se relaciona, como uma locução, ou seja, um grupo clítico (BISOL, 1996, p. 248). Deste modo, define-se grupo clítico “como uma unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo” (BISOL, 1996, p. 248).

Diante de tais considerações, os dados obtidos apontam para a grande possibilidade de se considerar os clíticos como constiuente prosódico relevante no PA, já que o processo de sândi aponta para a independência fonológica dos clíticos, uma vez que é no nível hierárquico do grupo clítico “que as regras de sândi externo começam a manifestar-se” (BISOL, 1996, p. 249).

Quando o sândi ocorre entre dois elementos de um grupo clítico, a reestruturação silábica os converte em uma só palavra fonológica. É neste caso que o clítico perde totalmente sua independência para tornar-se, com a palavra de conteúdo adjacente, uma unidade só. Na escala prosódica, o grupo clítico é, pois, o domínio mais baixo de aplicação do sândi externo. Somente por ação desse, o clítico incorpora-se totalmente à palavra de conteúdo adjacente. (BISOL, 1996, p. 250)

Enfim, os estudos realizados apontam para a atonicidade fonológica dos clíticos, o que faz com que eles estejam sujeitos aos processos de sândi, característica que vem comprovar, novamente, a possibilidade de se considerar o grupo clítico um constiuente prosódico, já que, assim como afirmam Nespor

e Vogel (1986, p. 147) um elemento é clítico se, junto com outra palavra, está sujeito às regras de sândi.

an element is a clitic if, together with a word, it is affected by internal sandhi rules; it is an independent word if, together with a word, it is affected by external sandhi rules. By the same token, if an element is counted as part of a phonological word of the purpose of stress assignment, it must be considered a clitic and not a word.

Conclusão

Em todos os exemplos citados neste artigo, foi possível observar que os casos de elisão, ditongação e hiato apontam, como foi visto em Bisol (1996), para a consideração dos clíticos como palavra fonológica independente, uma vez que estes processos ocorrem somente entre palavras. Considerando o clítico como palavra fonológica, comprovamos a sua independência, e consequentemente, apontamos para a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico relevante no PA.

Referências bibliográficas

- BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. *Caderno de estudos linguísticos*. Campinas, v. 23, 1992a, p. 83-101.
- _____. Constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 247-261.
- CÂMARA JR., J.M. *Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa*. 5.^a ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, [1973].
- CASTILHO, A.F. de (1850). *Tratado de metrificação portuguesa*. 5.^a edição. Lisboa: Empreza da História de Portugal/Livraria Moderna Typographia, 1908.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de Linguística e Fonética*. PÁDUA DIAS, M.C. (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CUNHA, C.F. da. *Estudos de poética trovadoresca: versificação e ecdótica*. Rio de Janeiro: MEC, 1961.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.B. e MEVEL, J.P. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

- MASSINI-CAGLIARI, G. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara, SP: FCL, Laboratório Editorial, Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *A música da fala dos trovadores: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. Tese (Livre Docência em Fonologia) – Departamento de Linguística/UNESP, Araraquara 2005.
- METTMANN, W. (ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria (cantigas 1 a 100)*. Madrid: Castalia, 1986.
- METTMANN, W. (ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria (cantigas 101 a 260)*. Madrid: Castalia, 1988.
- METTMANN, W. (ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria (cantigas 261 a 427)*. Madrid: Castalia, 1989.
- MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. *Lições de filologia portuguesa (segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13)* seguidas das lições práticas de português arcaico. Rio de Janeiro: Martins Fontes, [19--]. Referido como 1912-1913.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.
- TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- XAVIER, M.F.; MATEUS, M.H.M. (Org.). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Cosmos, 1990. v. 1.

O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO INTERNA DE SEGMENTOS
TÓPICOS MÍNIMOS EM CARTAS DE LEITORES DE
JORNAIS PAULISTAS DO SÉCULO XIX

Alessandra Regina Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Eduardo Penhavel
Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: Neste trabalho, analisamos o processo de estruturação interna de Segmentos Tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XIX. Procuramos mostrar que os Segmentos Tópicos mínimos apresentam um padrão altamente recorrente de organização interna, baseado no encadeamento de cinco unidades tópicas particulares. Dessa forma, além de contribuir especificamente para a descrição da modalidade de carta em foco, o trabalho avalia a questão da sistematicidade da estruturação interna de Segmentos Tópicos mínimos, evidenciando a natureza regular desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: tópico discursivo; organização tópica; linguística textual.

***ABSTRACT:** This paper analyses the process of internal organization of minimal Topic Segments in reader letters collected from newspapers of the State of São Paulo (Brazil) published in the 19th century. It is argued that the minimal Topic Segments present a recurring pattern of internal organization, which is based on the sequencing of five particular topic units. In this way, the paper contributes to the description of that modality of letter, and also investigates the question of the systematic nature of the internal organization of minimal Topic Segments, making evident the regular status of such a process.*

***KEYWORDS:** discourse topic; topic organization; text linguistics.*

Introdução

Neste trabalho, que se insere no âmbito da Gramática Textual-interativa (JUBRAN & KOCH, 2006; JUBRAN, 2007), analisamos o processo de estruturação interna de Segmentos Tópicos mínimos, isto é, o processo de organização de Segmentos Tópicos mínimos em partes e subpartes de natureza tópica, em cartas de leitores de jornais oitocentistas do estado de São Paulo.

Os Segmentos Tópicos (SegTs, daqui em diante) são concebidos como as unidades textual-interativas em que um texto se organiza, podendo ser definidos como grupos e subgrupos de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de conjuntos de referentes concernentes entre si e em relevância em determinados pontos do texto. Trata-se de unidades potencialmente recursivas, no sentido de que um SegT pode compreender SegTs menores, estes podem ser formados por outros ainda menores e assim sucessivamente, até que se chegue aos menores subgrupos de enunciados capazes de comportar o estatuto de SegT, os quais constituem, então, os chamados “SegTs mínimos”.

A título de ilustração, o exemplo em (1) abaixo (PENHAVEL, 2010, p. 167) mostra um excerto de uma entrevista em que um informante fala sobre a cidade em que reside. Cada um dos trechos destacados no exemplo constitui um SegT mínimo, o primeiro centrado no tópico “Tranquilidade da cidade” e o segundo, no tópico “Eficiência da área da saúde”.

- (1) então é tudo... então eu acho assim que é uma cidade tranquila sossega::da...
cê vê eu moro num lugar tão sossegado... cê vê ó... minha casa... cê viu né...
que eu moro nesses três cômodo... mas lá fora eu cozinho eu lavo
eu passo eu cozinho... deixo tudo lá fora... nunca ninguém mexeu nada...
então Rio Preto tá crescendo? tá crescendo... é perigoso? é perigoso...
mas prá nós por enquanto tá tudo sossegadinho ainda né... num tem tanto
perigo... num tem na::da né...

em (termo) de saúde também temos um posto aqui de:: saúde que é o do::
Estoril né... também:: uns médicos bom... a gente é muito bem atendi::da...
ganha remé::dio... além da consulta você ganha remédio... eu mesmo
ganho remédio de pressão... ganho remédio prá:: menopau::sa... ganho::
na saúde mental... eu pego anti-depressi::vo

Penhavel (2010) analisa o processo de estruturação interna de SegTs mínimos em Relatos de Opinião e conclui que, nesse gênero, os SegTs mínimos

apresentam um esquema altamente sistemático de estruturação interna. A partir dessa análise, o autor formula a hipótese de que os SegTs mínimos constituem unidades textuais sistemáticas, passíveis de análise em termos de regras gerais de estruturação tópica e propõe, então, um plano de pesquisa voltado para a investigação e o levantamento das regras de estruturação de SegTs características de diferentes gêneros textuais, de modo a se identificar um inventário das diferentes regras de estruturação de SegTs mínimos e a se verificar como elas se articulam em diferentes gêneros textuais.

Nesse sentido, no presente trabalho, selecionamos um gênero textual particular, o gênero Cartas de Leitores, especificamente cartas de jornais paulistas do século XIX, e descrevemos como se dá o processo de estruturação de SegTs mínimos nesse caso específico. Conforme procuramos mostrar, também nesse gênero é possível identificar um padrão altamente recorrente de estruturação de SegTs mínimos, passível de ser tomado como regra geral de estruturação, o que apontaria na direção da pertinência do plano de pesquisa acima mencionado.

Além desse objetivo central de avaliar a sistematicidade do processo de estruturação de SegTs mínimos, este trabalho tem o objetivo de contribuir para a própria descrição e caracterização das cartas de leitores em questão. A esse respeito, a análise aqui sintetizada vincula-se, em particular, aos estudos dessas cartas desenvolvidos no âmbito do Projeto de Diacronia dos Processos Constitutivos do Texto, que trata de analisar e comparar a funcionalidade dos processos de construção textual em diferentes gêneros, dentre eles as cartas de leitores em questão¹. A propósito, as cartas aqui analisadas fazem parte do *corpus* utilizado nesse projeto, sendo extraídas, particularmente, de Barbosa & Lopes (2006).

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos uma síntese da Gramática Textual-Interativa e de seus aspectos mais relevantes para este trabalho, incluindo a noção de SegT mínimo; na seção 2, procedemos à análise da estruturação interna dos SegTs mínimos nas cartas de leitores em pauta; finalmente, na última seção, apresentamos as conclusões.

1. A Gramática Textual-Interativa

A Gramática Textual-Interativa (JUBRAN & KOCH, 2006; JUBRAN, 2007) constitui uma vertente da Linguística Textual (KOCH, 2004), sendo,

¹ O referido Projeto de Diacronia dos Processos Constitutivos do Texto vincula-se a um projeto de pesquisa maior intitulado Projeto de História do Português Brasileiro e, mais especificamente, ao chamado Projeto de História do Português Paulista (CASTILHO, 2011).

assim, uma abordagem que assume o texto como objeto de estudo. A Gramática Textual-interativa (GTI, daqui em diante) fundamenta-se em uma série de conceitos e princípios teóricos, dentre os quais destaca-se a concepção de linguagem como interação social, como forma de ação verbal, pela qual os interlocutores realizam tarefas comunicativas de troca de representações, executam metas, manipulam interesses, no contexto de um espaço discursivo sempre orientado para os parceiros da comunicação, isto é, num contexto que engloba o modo como os interlocutores se situam reciprocamente, em função de suas representações mútuas sobre papéis sociais e discursivos, conhecimento partilhado de mundo, atitudes, propósitos e reações assumidas no intercâmbio comunicativo (JUBRAN, 2007).

No âmbito dessa concepção de linguagem, um primeiro princípio teórico-metodológico norteador da GTI, conforme explica Jubran (2007), é o de que os fatos nela considerados têm suas propriedades e funções definidas no uso, nas situações concretas de interlocução, coenvolvendo as circunstâncias enunciativas; nesse sentido, como observa a autora, na efetivação da atividade verbal, manifesta-se a competência comunicativa dos interlocutores, compreendida como a capacidade de manter a interação social por meio de textos.

Outro princípio essencial da GTI, particularmente importante no presente trabalho como fundamentação para a postulação de uma natureza sistemática do processo de estruturação de SegTs mínimos, é o de que os fatores interacionais são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística. A esse respeito, Jubran (2007, p. 315-316) diz o seguinte:

[...] os dados pragmáticos não são vistos como moldura dentro da qual se processa o intercâmbio lingüístico, ou como camada de enunciação que envolve os enunciados. As condições enunciativas que sustentam a ação verbal mostram-se no texto, por meio das próprias escolhas comunicativamente adequadas à situação interativa [...]. Enquanto realização efetiva da atividade interacional, o texto emerge de um jogo de atuação comunicativa, que se projeta na sua construção, constituindo-se como o lugar de identificação de pistas indicadoras de regularidades de um sistema de desempenho verbal. Postular um sistema dessa natureza implica negar recortes dicotômicos como língua/fala, competência/desempenho, a fim de direcionar o enfoque de pesquisas gramaticais não apenas para regularidades estritamente estruturais, como também para princípios que governam a atividade verbal, de acordo com fatores condicionantes de várias naturezas, responsáveis pelo caráter determinístico (restrições) ou probabilístico (escolhas facultadas ao falante) das expressões produzidas na fala. Admite-se, assim, a sistematicidade da atividade discursiva, definível por regularidades/princípios de processamento de estruturas textuais.

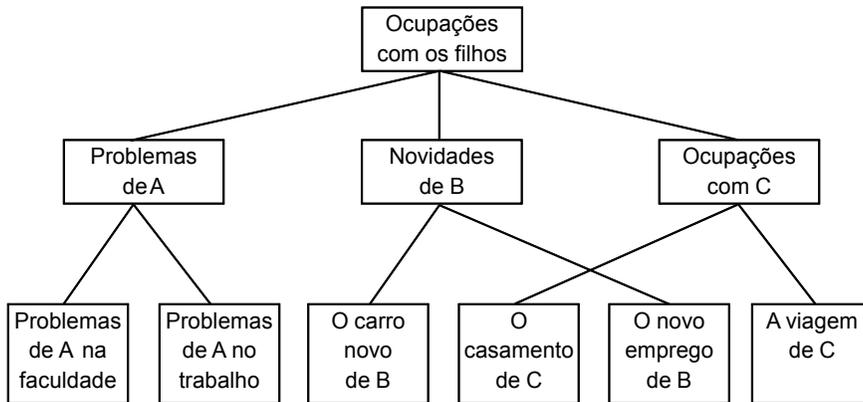
Com base, então, principalmente nesses conceitos e princípios, a GTI assume o texto como objeto de estudo. Mais especificamente, a GTI investiga os chamados “processos de construção do texto” (ou “processos constitutivos do texto”), assim como o conjunto das expressões linguísticas que os gerenciam. Esses processos são os de Topicalidade, Referenciação, Parentetização, Parafraseamento, Repetição e Correção; e as expressões linguísticas que gerenciam esses processos constituem os chamados Marcadores Discursivos.

O processo de Topicalidade (ou processo de Organização Tópica) consiste na organização do texto mediante a construção e articulação linear e hierárquica de grupos de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de conjuntos de referentes concernentes entre si e em relevância em determinados pontos do texto (cf.: JUBRAN *et al.*, 2002).

Considere-se uma situação de interação verbal hipotética em que um casal conversa sobre os filhos A, B e C. No decorrer do texto, falam, em sequência, por exemplo, sobre (i) os problemas de A na faculdade, (ii) os problemas de A no trabalho, (iii) o carro novo de B, (iv) o casamento de C, (v) o novo emprego de B e (vi) a viagem de C. Esses tópicos representam a centração dos falantes em grupos de enunciados concernentes entre si e em relevância em certos pontos do texto (o que caracteriza a propriedade de *centração tópica*, uma das propriedades particularizadoras do processo de Topicalidade).

Observe-se, ainda, que esses agrupamentos estão sequencialmente relacionados entre si, havendo entre eles mecanismos de transição, de marcação de relações semântico-discursivas etc. Além disso, há entres eles uma relação hierárquica. O primeiro e o segundo agrupamentos podem ser entendidos como compondo um agrupamento mais amplo, centrado na ideia “problemas de A”; o terceiro e o quinto agrupamentos podem ser reunidos num conjunto maior (descontínuo) intitulado “novidades de B”; o quarto conjunto e o sexto poderiam ser vistos como partes de um conjunto mais abrangente (também descontínuo) intitulado “ocupações com C”. E, similarmente, esses três agrupamentos mais amplos equivaleriam a partes de um tópico global, que poderia ser chamado de “ocupações com os filhos”. Ou seja, o processamento do texto pelos falantes compreende o estabelecimento de relações sequenciais e hierárquicas entre grupos de enunciados (essas relações caracterizam a propriedade de *organicidade tópica*, também particularizadora da Topicalidade).

O Quadro 1 abaixo ilustra as relações de organização tópica na situação hipotética em pauta.



Quadro 1: Exemplo hipotético de relações de organização tópica

O processo de topicalidade, então, envolve essa formulação de grupos e subgrupos de enunciados concernentes entre si e em relevância em certos pontos do texto e o estabelecimento simultâneo de relações lineares e hierárquicas entre esses (sub)grupos de enunciados.

O processo de Referenciação diz respeito à construção de referentes (mais exatamente, de objetos de discurso), o que compreende os procedimentos pelos quais os referentes são introduzidos, conduzidos, retomados, identificados e modificados no decorrer do texto. O processo de Referenciação engloba a Referenciação Tópica e a Metadiscursiva. A Referenciação Tópica compreende a construção dos conjuntos de referentes ligados à formação dos grupos e subgrupos de enunciados concernentes entre si, que compõem a rede de relações tópicas do texto. Já a Referenciação Metadiscursiva consiste na construção de referentes que categorizam os aspectos da própria atividade enunciativa, explicitando no texto essa atividade.

O processo de Parentetização consiste na inserção, no decorrer do texto, de informações relativas ao processamento textual, sendo, assim, informações desviantes da centração que unifica o grupo de enunciados no qual essas informações se encaixam. A Parentetização engloba o encaixamento de informações com foco na elaboração tópica do texto, informações com foco nos interlocutores e informações com foco na situação de interação verbal.

Os processos de Repetição, Correção e Parafraseamento constituem processos de Reformulação: a Repetição diz respeito à reiteração de algo já dito, a Correção envolve a anulação de algo já dito por meio de uma nova

formulação, e o Paraphraseamento trata da reelaboração formal de um conteúdo já dito.

Finalmente, os Marcadores Discursivos compreendem certas expressões que gerenciam os processos de construção textual. São distinguidos dois tipos principais de Marcadores: os basicamente sequenciadores e os basicamente interacionais. O primeiro tipo engloba expressões que, dentre outras características, exercem a função de articular segmentos textuais de estatuto tópico, abrangendo conectivos como “agora”, “então”, “porque”, “mas”, “e”, “em primeiro lugar” etc. Já os marcadores basicamente interacionais incluem certos itens com a função primordial de codificar orientações dos falantes em relação ao ato de interação verbal, abarcando elementos como “né?”, “sabe?”, “veja bem”, “bom”, “certo”, “ahn ahn” etc.

Em termos bastante sintéticos, esse seria o programa de estudo da GTI. O processo de estruturação interna de SegTs mínimos, objeto de análise deste trabalho, constitui parte do processo de Topicalidade.

Retomando, então, esse processo, os grupos e subgrupos de enunciados formulados por meio dele constituem as unidades chamadas de “SegTs”. No exemplo hipotético representado no Quadro 1 acima, os trechos do texto correspondentes a cada um dos tópicos distinguidos nas caixas do Quadro constituem SegTs; por exemplo, o segmento do texto correspondente ao tópico “Problemas de A na faculdade” constitui um SegT, o trecho (descontínuo) correspondente ao tópico “Novidades de B” constitui outro SegT e assim por diante. Os menores SegTs do texto, isto é, os menores conjuntos de enunciados capazes de comportar a propriedade de *centração*, constituem os chamados “SegTs mínimos”, que são, então, as unidades aqui analisadas. No exemplo representado no Quadro 1, os SegTs mínimos seriam os SegTs correspondentes aos seis tópicos encadeados no nível mais baixo da representação.

A motivação principal para o presente trabalho é a de que a GTI ainda não dispõe de uma quantidade significativa de análises detalhadas sobre o processo de estruturação interna de SegTs mínimos. Trata-se de uma situação diferente do que ocorre no caso da articulação *entre* SegTs, a chamada “articulação intertópica”, sobre a qual a GTI já apresenta descrições bastante específicas e, inclusive, metodologia bem definida, baseada principalmente nos critérios de *centração* e organicidade tópicas. O trabalho de Penhavel (2010) parece ser, por enquanto, o único trabalho suficientemente detalhado sobre a estruturação de SegTs mínimos, o qual, no entanto, delimita-se, como realmente deveria ser, a um gênero textual particular. Assim, essa ausência de caracterização mais aprofundada da organização interna de SegTs mínimos e a relevância

que reconhecemos desse tipo de estudo, não só em termos de exploração do próprio processo de topicalidade, mas também em termos da necessidade desse estudo para viabilizar o desenvolvimento de outros temas, como o estudo de Marcadores Discursivos, é que justificam o trabalho aqui proposto.

Além disso, também motivam este trabalho a hipótese formulada em Penhavel (2010) de que o SegT mínimo constitui uma unidade textual sistemática, passível de descrição em termos de regras gerais de estruturação, e a proposta de levantar regras gerais de estruturação de SegTs mínimos em diferentes gêneros textuais, visando à construção de um inventário das regras com que os falantes lidam na interação verbal e à descrição de como elas se combinam nos gêneros diversos.

É nesse contexto, então, que, na seção seguinte, passamos a analisar o processo de estruturação interna de SegTs mínimos no caso particular de cartas de leitores de jornais oitocentistas do estado de São Paulo.

2. A estruturação interna de SegTs mínimos nas Cartas de Leitores²

Conforme temos observado, os SegTs mínimos das cartas de leitores em pauta apresentam uma forma de estruturação interna diretamente vinculada àquilo que parece constituir o objetivo central das cartas. De acordo com nossa análise, esse objetivo seria o de discorrer sobre determinada situação, exposta como um problema, e reivindicar, implícita ou explicitamente, que alguma medida seja tomada no que se refere a tal situação.

Vinculando-se, então, a esse propósito central, os SegTs manifestam uma unidade tópica que envolve a construção de uma situação-problema, unidade aqui denominada de “Discussão”, podendo apresentar, ainda, normalmente na sequência, outra unidade especificamente dedicada a reivindicar algo sobre essa situação, unidade aqui chamada de “Interpelação”. Quando o SegT apresenta apenas a Discussão, dizemos que a reivindicação está implícita; nesses casos, o sentido de reivindicação decorre “simplesmente” da formulação da situação-problema. Já quando o SegT apresenta também a Interpelação, dizemos que a reivindicação está explícita. A Discussão compreende quatro subunidades potenciais, aqui rotuladas de “Abertura”, “Explicação”, “Avaliação” e “Fechamento”, as quais, conforme ocorram, aparecem, normalmente, nessa ordem sequencial.

² A partir desta seção, sempre que mencionamos “SegT” ou “SegTs”, estamos nos referindo, na verdade, a SegT ou SegTs *mínimos* (especificação às vezes omitida apenas por razões estilísticas).

Dessa forma, pode-se perceber já o que iremos considerar como a regra geral de estruturação de SegTs mínimos nessas cartas, que seria a de que a estruturação dos SegTs compreende a construção (potencial) das (sub)unidades de Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento e Interpelação, nessa ordem sequencial. No decorrer desta seção, explicamos as características dessas diferentes (sub)unidades tópicas e o modo como elas se combinam na construção dos SegTs.

Começando com a distinção principal entre Discussão e Interpelação, observe-se o exemplo em (2), que ilustra um SegT mínimo (correspondente, nesse caso, a uma carta inteira), no qual aparecem essas duas unidades.

(2) Senhor Redactor. ||

Está um bexiguento na populosa rua da Quitanda que | se mudou de uma casa de sobrado. || E' captivo de homem rico, podia ir para uma cha- | cara, e não se largar ali em um quarto, em uma rua tão | caminhada. Eu senhor Redactor já fui vacinada, e muito | vacinada, não pelas vacinas de agora, que negão fogo, | mas pelas do tempo do Horta: não é por mim que re- | clamo, por ir fazer compras nessa rua para os meus es- | tudantes, que não relaxão a mimosa manteiga da casa | do senhor Miguel, e vinagre também; mas como me acom- | panha sempre uma pequenina, que me carrega o balai- | nho,

peço que vejam isso, a bem das nossas leis, e inde- | pendencia da nossa constituição, e pacto fundamental, | que os ditos meus estudantes tanto fallão quando estão | fazendo o quilo. ||

MIQUELINA DO AMOR DIVINO (Carta 456).

Nesse exemplo, no primeiro bloco de enunciados após o vocativo inicial, o escrevente descreve o fato de um indivíduo enfermo (“um bexiguento”) estar vivendo em determinado local de sua cidade (“rua da Quitanda”) e expõe esse fato como um problema, argumentando, dentre outras coisas, que o local é muito movimentado (“populosa rua”, “rua tão caminhada”), que as vacinas da época não são eficazes (“vacinas de agora, que negão fogo”) e que crianças frequentam o local (“me acompanha sempre uma pequenina”). Esse bloco de enunciados exemplifica o que chamamos de Discussão. No bloco seguinte, o escrevente, de forma explícita, solicita que alguma medida seja tomada em

relação a esse fato (“peço que vejam isso”). Este segundo bloco de enunciados ilustra o que estamos chamando de Interpelação.

Há uma série de características que a Interpelação pode assumir que contribuem para distingui-la da Discussão, destacando-a como uma unidade tópica particular no decorrer do SegT. Dentre essas características, cabe ressaltar as seguintes: (i) mudança no tipo de referenciação; (ii) focalização da dimensão interacional na construção textual; (iii) uso de verbos performativos; (iv) uso de verbos no modo imperativo; (v) uso de Marcadores Discursivos de fechamento tópico.

A mudança no tipo de referenciação pode ser observada no próprio exemplo em (2), em que há uma mudança de um conjunto de referências mais diretamente concernentes com a descrição do problema do bexiguento da rua da Quitanda (como é o caso das referências destacadas em itálico no exemplo, na unidade de Discussão) para um conjunto de referências mais genéricas, que não dizem respeito (ou, pelo menos, não dizem respeito diretamente) à descrição do problema do bexiguento, mas que estão ligadas à reivindicação de alguma providência em relação ao problema do bexiguento (como ocorre nas referências destacadas na unidade de Interpelação). Observe-se que referências como “independência da nossa constituição” e “pacto fundamental” não tratam de descrever o problema do bexiguento, mas têm a ver com a invocação dos governantes do país, ao contrário de referências como “um bexiguento” ou “uma rua tão caminhada”, por exemplo.

A focalização da dimensão interacional na construção do SegT também pode contribuir para particularizar a Interpelação. Ou seja, na Interpelação pode haver uma mudança de foco, que pode passar a incidir predominantemente sobre a dimensão interacional, por meio de um endereçamento mais direto ao destinatário, bem como da construção de um tom mais subjetivo, como mecanismos de persuasão. Assim, pode haver na Interpelação, por exemplo, a intensificação do uso de vocativos, assim como a utilização de expressões de caráter mais emotivo e apelativo, como aquelas destacadas em itálico nos exemplos em (3) e (4) abaixo.

- (3) *Rogo-lhes* | pois Senhor Redactor *o obzequio* de publicar estas li- | nhas, para ver se *minha fraca voz* póde chegar | até *os doirados tectos*, sob os quaes *tranquillo des-* | cança o meu *Excellentssiissimo Patricio* (Carta 441).
- (4) *Acuda-nos* Senhores Redactores, *a nossa* | *saude honra e vida* estão em *perigo*: não | é possível que continue o escandalo (Carta 447).

O uso de verbos performativos e o uso de verbos no modo imperativo também podem ser adotados. Representam recursos naturalmente eficazes para construir e explicitar a Interpelação, já que esta constitui a efetivação de algum tipo de pedido, podendo ser vistos também como formas de intensificação da dimensão interacional. Esses dois recursos podem ser observados, respectivamente, nos exemplos de (5) a (7) e de (8) a (10).

- (5) [...] *rogo* a vossa mercê que atice a policia nesses miliantes e dê | com elles no chelindró [...] (Carta 469).
- (6) *Pedimos* | a Sua Excelência o Senhor presidente que olhe para | esta lastima (Carta 442).
- (7) *Rogo-lhe* | portanto queira fazer inserir isto mes- | mo no mesmo Farol, pelo que lhe ficará | obrigado [...] (Carta 394).
- (8) Em vista desta patacuada *peçam* Vossas mercês | ao Senhor Godoi que não progrida; pôde ap- | parecer algum Turco que lhe dê um bom | cachimbo (Carta 444).
- (9) *Relevem* portanto, Senhores Redactores, | que por meio de sua folha, chamemos a | atenção da camara municipal, para o | que levamos dito, afim de que activem os Senhores fiscaes ou demittão-os no caso de | reincidirem no seu proverbial deleixo (Carta 445).
- (10) Bachareis, bachareis; senhores homens da sciencia, | ás armas, *hide* aos campos paraguayos buscar glorias, e depois *voltai* ao vosso pais a plantar a illustração pe- | la penna e pela palavra (Carta 462).

O uso de Marcadores Discursivos de fechamento tópico também constitui uma estratégia de particularização da Interpelação, na medida em que essa unidade pode ser vista justamente como um momento de fechamento do SegT. O uso de marcadores pode ser observado nos exemplos em (3), (7) e (9) acima, onde ocorrem os marcadores *pois* e *portanto*, bem como no exemplo em (11) abaixo.

- (11) *Em fim de contas* eu o que quero é providencias sé- | rias [...] (Carta 469).

As características acima descritas parecem ser as que contribuem mais diretamente para distinguir a Interpelação da Discussão e destacá-la como uma unidade tópica particular no decorrer da construção do SegT. Em cada Interpelação, pode ocorrer apenas uma dessas características ou mais de uma, sendo possível até a ocorrência de todas em uma mesma Interpelação.

Além dessas características propriamente distintivas da Interpelação, outros aspectos dessa unidade que podem ser citados são os seguintes: (i) o que estamos chamando de Interpelação atualiza-se, na maioria das vezes, como um pedido, podendo, no entanto, constituir também uma sugestão, um aviso ou alguma outra intenção dessa natureza; (ii) a reivindicação feita na Interpelação pode ser para publicar a carta, para que seja tomada propriamente uma medida em relação ao problema em pauta formulado na Discussão ou essas duas coisas; (iii) a Interpelação pode ser dirigida ao redator (ou redatores) do jornal, ao público em geral ou a uma pessoa ou órgão específico.

No que diz respeito a sua estrutura interna, a Interpelação não apresenta subpartes de natureza tópica. Ela é formada por enunciados que, em termos de estatuto tópico, seriam equivalentes entre si. São enunciados que se adicionam e que juntos formam uma única unidade tópica, que é a própria Interpelação, sendo que, às vezes, a Interpelação pode compreender um único enunciado.

Considere-se agora a unidade denominada de “Discussão”, lembrando que se trata de uma unidade tópica do SegT mínimo destinada à construção de uma situação-problema, ou, em outras palavras, à exposição e/ou à avaliação de uma situação dada como problemática. Recorde-se também que a Discussão compreende quatro subunidades potenciais: Abertura, Explicação, Avaliação e Fechamento.

A Abertura seria uma unidade inicial da Discussão especificamente dedicada a anunciar o tópico que será desenvolvido no restante do SegT. Alguns exemplos típicos do que estamos considerando como a unidade Abertura seriam os primeiros blocos de enunciados nos exemplos em (12)-(15) abaixo.

(12) Senhores Redactores. Não posso deixar de queixar-me á Vossas mercês e ao | publico do abandono, em que se acha a estrada, | por onde costumo transitar com minha tropa.

No tempo dos Presidentes [...] (Carta 441).

(13) Não posso deixar de levar ao conheci- | mento do povo honesto e princi-
palemnte | do commercio da capital, o procedimento | pouco cavalheiro

de um importante ne- | gociante atacadista desta praça - o senhor José | de Souza Macedo.

O abaixo assignado há muito tempo que | occupava um predio de proprie- | dade do di- | to negociante [...] (Carta 523).

- (14) Senhor Redactor. – Tenho visto varias correspondencias | desta villa, e tenho lido ellas afim de ver se deparo em al- | gumas dellas a noticia de um grande pagode que houve ha | dias na fazenda do senhor Victoriano José Lemes, e como nin- | guem tem lembrado-se de fallar nesse pagode, e para que | se veja e saiba como esta villa vai em progresso tomo a ta- | refa de publicar o motivo desse pagode. || Disse progresso porque nesta villa quando se vai a qual- | quer divertimento já se diz, ora esta villa está em pro- | gresso. || Desçamos ao pagode e ao que deu motivo a isso.

Varios moradores do bairro de Buquira vendo-se priva- | dos de virem a esta villa cada vez que os rios enchem fi- | zeram uma representação á camara municipal [...] (Carta 452).

- (15) Senhor Redactor – Como em o seu número 97 | de hoje me offerece occasião de desabafo | contra a Camara d’esta Cidade a quem | incumbe a sua policia quero desabafar meu | censibilisado coração, contando-lhe um | caso horroroso, acontecido á tres dias em | uma rua publica d’esta Cidade.

Um po- | bre môço carreiro de 10 a 12 annos que | servia de arrimo a sua desgraçada familia, | tendo marchado 3 ou 4 leguas por entre | mãos caminhos, chegou [...] (Carta 390).

Num dado SegT, distinguimos a Abertura quando é possível isolar um conjunto de enunciados que teria, primariamente, a função de anunciar o tópico, o qual, a partir de então, passa a ser abordado. Seria um conjunto de enunciados em que se diz “Nesta parte da carta, vou falar sobre ‘x’”. E aí, a partir do momento em que se começa a falar de “x”, inicia-se outra unidade do SegT. É o que pode ser visto em todos os casos de (12) a (15). Em (12), por exemplo, o escrevente anuncia explicitamente que irá falar sobre o estado de abandono em que se encontra a estrada por onde transita com sua tropa. Em seguida, começa a descrever a situação da estrada.

Isso não significa que não haja alguma estratégia de abertura (ou introdução) nos SegTs em que não distinguimos a unidade Abertura. Teoricamente, entendemos que todo SegT possui algum tipo de introdução, no sentido de que a forma pela qual ele começa é, enfim, a estratégia textual ali usada para iniciar o SegT. O que acontece é que nem sempre o escrevente dedica um conjunto de enunciados para fazer prioritariamente a abertura do tópico.

Por exemplo, há casos em que um SegT começa diretamente com uma Explicação que consiste na narração cronológica de determinado episódio. A narração cronológica dos fatos, introduzida pelos fatos iniciais, pode dar ao SegT o que chamaríamos de um “tom de abertura” (podendo ser vista como a estratégia de introdução do SegT ali usada). Porém, não será o caso de segmentar um trecho como representando a unidade Abertura, pois os fatos iniciais já integrariam a situação-problema sobre a qual uma reivindicação estará em jogo (implícita ou explicitamente). Esse tipo de situação pode ser visto no SegT abaixo.

(16) Senhor Redactor. – O anno proximo passado | tive a honra de lhe dirigir uma cartinha, | na qual perguntava como é que a Nação | dava cento e cinquenta mil reis, a um | Senhor Proffessor para ensinar Grammatica | Latina aos meninos do Côro, quando es- | te não dava Aula: julguei que minha tão | justa quão razoavel advertencia produzi- | ria todo o effeito desejado; porém hoje | soube que continuava no mesmo deslei- | xo, dando Aula de 15, em 15 dias [...] Espero pois | que com esta minha segunda adver- | tencia se não deixe de dar Aula nos | dias marcados por Lei [...]
(Carta 393).

O SegT em (16) apresenta uma narrativa cronologicamente organizada, iniciada com a narração do fato de o escrevente ter enviado uma carta no ano anterior relatando um problema. A apresentação desse primeiro fato, sobretudo por ser uma situação no passado, parece dar um tom de introdução ao SegT, podendo, inclusive, criar a impressão de que se trata de um background preparatório para a apresentação subsequente de algum outro fato, enfim, central. Porém, a nosso ver, o fato inicial de envio da carta já faz parte do problema em questão nesse SegT, que seria o problema de o escrevente ter enviado uma carta e esta não ter surtido efeito, o que leva o escrevente, então, a enviar uma nova carta; ou seja, o problema lamentado no SegT seria justamente o escrevente ter enviado uma carta anterior e não ter obtido resultado, tanto que ele decide escrever nova carta. Considerando essa interpretação, o SegT em (16) seria um

exemplo de um SegT que teria um tom inicial de introdução, mas que não teria a subunidade de Abertura.

Similarmente, há também casos de SegTs que já começam discutindo bastante especificamente um tópico, pressupondo o conhecimento prévio do assunto por parte do leitor da Carta. Pode-se considerar que essa é também uma estratégia de iniciar um SegT, não sendo possível dizer simplesmente que não haja abertura, ou que não haja uma estratégia textual de abertura de SegT. O que não haveria é um conjunto de enunciados prioritariamente dedicado a introduzir o tópico. Assim, esse seria outro tipo de caso em que não distinguiamos a unidade tópica de Abertura.

A esse respeito, um caso interessante, talvez intermediário entre casos típicos de ocorrência da Abertura e aqueles em que não cabe reconhecer tal unidade, é quando, no início do SegT, ocorre uma estratégia evidente de abertura (às vezes de mudança de tópico), mas o escrevente não chega a expressar qual o tópico a ser desenvolvido. É o que pode ser visto nos primeiros blocos de enunciados em (17) e (18) abaixo.

(17) Senhor Redactor. Vou dizer-lhe uma coisa, que fará o favor de man- | dar escrever na sua folha.

Hontem á tarde quando sa- | hi do meu serviço de pedreiro [...] (Carta 458).

(18) [...] Outro desabafo, Senhor Redactor.

Se Vossa mercê | se queixa dos magotes d'egoas, que seus | donos tem posto nas Praças d'esta Cidade [...] (Carta 390).

Nesse tipo de caso, o(s) primeiro(s) enunciado(s) anuncia(m) que um (novo) tópico será desenvolvido, mas não explicita(m) qual é esse tópico. Os enunciados seguintes expressam o tópico, mas estes enunciados já desenvolvem o tópico especificamente, já fazendo parte da unidade que iremos considerar como Explicação ou como Avaliação. A questão aqui é em que medida esses enunciados iniciais teriam autonomia e relevância tópica suficientes para poderem ser analisados como representando a unidade Abertura. Por ora, temos identificado a unidade Abertura em SegTs como em (17) e (18), reconhecendo, porém, que se trata de uma questão passível de um tratamento mais detalhado.

Em síntese, consideramos que a unidade Discussão contém a subunidade Abertura quando é possível isolar um conjunto de enunciados primariamente dedicado a apresentar o tópico, que passa a ser abordado especificamente na sequência (ou um conjunto de enunciados dedicado, apenas, a anunciar que um (novo) tópico será abordado, sem chegar a explicitá-lo).

Considerando a unidade de Fechamento (adiando um pouco a análise das unidades de Explicação e Avaliação), é possível observar uma situação similar ao que se verifica na Abertura. O Fechamento, conforme consideramos, seria uma unidade dedicada a encerrar a parte do SegT destinada a dissertar sobre uma situação-problema, parte depois da qual pode ser, então, acrescentada a Interpelação referente a essa situação-problema. Assim como no caso da Abertura, distinguimos a unidade Fechamento apenas quando é possível segmentar um conjunto de enunciados especificamente dedicado ao encerramento da Discussão. Os últimos blocos de enunciados nos exemplos seguintes ilustram o que estamos considerando como sendo a unidade Fechamento.

(19) Tem por ahi corrido, – e consta, estar já en- | tregue ao excelentíssimo presidente, – um assignado do povo, para que se faça correr a nossa agua do | chafariz. Vimos esse assignado; e com gosto lhe | prestamos tambem a nossa assignatura. Acha- | mol-o mui bem deduzido, em linguagem clara, | e chãã, como de Paulistas. A obra, que ahi se | indica, se aos senhores engenheiros, parecer de | difficil execução á nós Paulistas, e ao povo, não parecerá assim. A agua do chafariz, assim como | lhe foi arrancada, assim lhe pode, ser restituída. || A causa é facilima. Basta ir ver, como sahe | da torneira da caixa d’agua, aquella agua tão | esguichada, para conhecer-se, quanta violencia | se lhe faz, para ser assim reprimida [...]

Por tanto, sem muitas considerações, | a obra pode fazer-se; e sua execução não é | muito difficil, aplique-se-lhe boa vontade. || Não venha a camara com as suas; nem se | desculpe com engenheiros: e o povo terá, como d’antes, a agua para beber (Carta 453).

(20) E’ DE ADMIRAR ! ||

Não posso deixar de levar ao conheci- | mento do povo honesto e princi- palemnte | do commercio da capital, o procedimento | pouco cavalheiro de um importante ne- | gociante atacadista desta praça – o senhor José | de Souza Macedo. || O abaixo assignado há muito tempo que | occupava

um predio de propriedade do di- | to negociante em quem depositava toda | confiança; e o mesmo abusando-a, exigiu- | me ultimamente uma contribuição de | 300\$000 para despesas feitas na casa, o | que paguei e da qual nem ao meus exigi | recibo, comtudo isso não tem negado. || Mas, quando fiz tal pagamento, alleguei | que tinha de mudar-me d' aquelle predio | e combinamos por eu o sublocar para mi- | nha couda: entretanto logo depois disse- | me elle que já estava compromettido com | alguém sobre a dita casa, mas que me re- | punha os 300\$000, cujas palavras foram ou- | vidas por pessoas dignas desta capital. || Parece incrível ! - o illustre cidadão aca- | ba de exigir-me a casa, negando vergo- | nhosamente aquillo que disse, sem presar | a sua palavra de negociante abastado co- | mo o diz ser. || Não faz mal, perco so 300\$000, e não obs- | tante ser elle rico, julgo precisar mais que | eu que sou um modesto ganhador de pão | para minha familia [...].

Faça pois, bom proveito com aquella | quantia, que faço de conta ter feito doação | a um Azyo ou a algum necessitado (Carta 523).

No primeiro bloco de enunciados em (19), o escrevente discute o problema de um chafariz estar fora de funcionamento, argumentando que seu concerto é um procedimento fácil, devendo, assim, ser efetivado pelas autoridades competentes. O segundo bloco de enunciados, que seria a unidade de Fechamento, apresenta uma síntese dessa argumentação (“a obra pode fazer-se; e sua execução não é muito difficil”), encerrando, assim, o assunto, o que é, inclusive, explicitado pelo uso do Marcador Discursivo “por tanto”.

De modo semelhante, o exemplo em (20) mostra um SegT em que o escrevente descreve e lamenta a atitude de um negociante que não lhe havia devolvido um valor financeiro conforme combinado entre eles. O escrevente finaliza o SegT com o último bloco de enunciados em (20). Acompanhando a sequência do SegT, fica evidente que esse bloco assume um valor de conclusão sobre o problema, o que é também explicitado por um Marcador Discursivo, desta vez, o item *pois*.

Quanto à estruturação interna, tanto a Abertura quanto o Fechamento parecem não apresentar organização em termos de subpartes tópicas, sendo constituídos ou de apenas um enunciado ou de conjuntos de enunciados equivalentes entre si em termos de estatuto tópico.

Considerem-se agora as unidades de “Explicação” e “Avaliação. A Explicação manifesta-se quando há uma parte do SegT com a função de descrever

uma situação ou narrar um fato; ou seja, seria um conjunto de enunciados com a função de expor (ou, como estamos rotulando, explicar) determinada situação. A Avaliação, por sua vez, é uma parte do SegT destinada a uma análise crítica, uma análise qualitativa de dada situação, o que normalmente vai compreender uma qualificação negativa da situação em foco. O SegT em (21) pode ilustrar esses dois tipos de unidades.

(21) Senhor redactor. || Sou uma assignante das suas folhas por minha con- |
veniencia e das meninas, que gostão de ler os romances [...] Mas para o |
negocio é que elle não anda cá a minha satisfação. ||

Eu e as meninas vivemos das obras que fazemos e | dos ovos da nossa
creação. || O senhor bota sempre nos jornaes os preços dos co- | mestiveis
e etc; mas não falla do preço das costuras, | nem do valor dos ovos.

Isso é uma falta, perdoe-me. || Olhe, se não se costurasse, andavamos nós.
Cre- | do, que vergonha! Não acha? || E os ovos são muito peitoraes. Se
em vez do expe- | diente do thesouro vossa mercê pozesse o custo destas
cousas, | olhe que havia de ter mais assignantes. || A tia Escolastica pro-
metteu-me que assignava se no | Correio fallasse dos preços da quitanda.
|| A pobre tem dias que não sabe quanto hade pedir | por uma couve!

Vossa mercê veja se introduz este melhora- | mento [...] (Carta 474).

O segundo bloco de enunciados no exemplo em (21) relata o fato de o jornal não anunciar os preços de certos produtos (“mas não falla do preço das costuras, nem do valor dos ovos”). Na sequência, no terceiro bloco de enunciados, o escrevente avalia (negativamente) o fato relatado, o que fica claro, por exemplo, pelos primeiros enunciados desse trecho (“Isso é uma falta, perdoe-me”). Essa diferença entre relatar um fato e avaliar esse fato é o que temos considerado como a diferença, respectivamente, entre as unidades de Explicação e Avaliação (nesse exemplo, o primeiro e o último blocos de enunciados constituem, respectivamente, Abertura e Interpelação).

O SegT em (22) também permite visualizar as unidades de Explicação (segundo grupo de enunciados) e Avaliação (terceiro grupo); o primeiro grupo seria a Abertura do SegT. Nesse SegT, na Explicação o escrevente narra a morte de um indivíduo em uma rua da cidade, e, na Avaliação, analisa negativamente tal fato.

(22) Senhor Redactor – Como em o seu número 97 | de hoje me offerece ocasião de desabafo | contra a Camara d’esta Cidade a quem | incumbe a sua policia quero desabafar meu | censibilisado coração, contando-lhe um | caso horroroso, accontecido á tres dias em | uma rua publica d’esta Cidade.

Um po- | bre môço carreiro de 10 a 12 annos que | servia de arrimo a sua desgraçada familia, | tendo marchado 3 ou 4 leguas por entre | mãos caminhos, chegou sem perigo | até as portas da Cidade; na continuação po- | rém da rua da Esperança quasi defronte | á casa do Conego Leão (sendo a rua prin- | cipal e unica para a entrada de todos os | carreiros & que vem de Sancto Amaro) em | um lamaçal tremendo que alli existe ato- | la-se o carro, perde o equilibrio, e queren- | do o infeliz encostar a lenha ficou espedaçado | debaixo do peso enorme; e no mais lamentavel | estado hontem deu-se á sepultura, deixan- | do sua familia desolada, e sem este arrimo. |

Bem poucas vezes se tem visto scena tão | tocante!!! E sera crível que as ruas da | Cidade sejam peiores que esses abandona- | dos caminhos ? ... E será crível que o po- | vo sobrecarregado de tributos soffra tantas | penalidades pelas estradas, e venha encon- | trar a morte nas ruas de São Paulo pelo | desleixo e pouco caso de sua Camara mu- | nicipal? [...]
(Carta 390).

As unidades de Explicação e Avaliação, em uma série de casos, manifestam uma organização interna semelhante ao que se verifica nas outras unidades, isto é, são compostas por enunciados topicamente equivalentes entre si, não apresentando complexidade interna em termos da construção de diferentes partes e subpartes. No entanto, em vários casos (principalmente quando Explicação e Avaliação são trechos mais extensos), parece haver sim algum tipo de complexidade tópica. O que parece é que, na organização interna dessas duas unidades, às vezes entram em jogo esquemas de estruturação tópica típicos de outros gêneros textuais. Por exemplo, a Avaliação, em alguns casos, parece ser estruturada de acordo com o esquema geral de estruturação de SegTs típico do gênero Relato de Opinião, que, segundo Penhavel (2010), fundamenta-se em uma oposição entre conjuntos centrais e conjuntos subsidiários de enunciados em relação ao tópico nuclear do SegT.

Essa interação entre regras típicas de diferentes gêneros seria, de acordo com Penhavel (2010), uma característica normal do processo de estruturação

de SegTs. A hipótese do autor é que, para cada gênero textual, haja uma regra geral de estruturação de SegT mínimos, sendo, porém, possível que alguns SegTs inteiros de um texto de determinado gênero ou (sub)partes de um SegT sejam internamente estruturados com base em regras de estruturação de SegTs típicas de outros gêneros textuais. A possível estruturação da unidade de Avaliação com base na regra geral do gênero Relato de Opinião seria um exemplo do previsto nessa hipótese. De qualquer forma, a análise da estruturação interna das unidades de Avaliação e Explicação é um ponto que carece de maior investigação e que deixamos em aberto neste trabalho.

Uma característica importante das unidades de Explicação e Avaliação (embora presente também nas outras unidades do SegT) diz respeito à integração de funções em uma mesma unidade. Identificar, em um SegT, as unidades de Explicação ou de Avaliação não significa que, na unidade Explicação, haja apenas a explicação de determinado fato, podendo haver também certa análise desse fato; e vice-versa, isto é, dentro da unidade Avaliação pode haver também alguma explicação do fato em análise. Ou seja, o que ocorre quando distinguimos essas unidades é a predominância de explicação ou de avaliação, e não, obviamente, a exclusividade de uma ou outra. O que permite interpretar e classificar um conjunto de enunciados como Explicação, por exemplo, seria o papel desse conjunto como um todo no contexto global de estruturação do SegT, isto é, seria sua relevância como explicação, embora possa haver ali também enunciados avaliativos.

Essa presença de uma função secundária no interior de uma unidade em que predomina outra função (por exemplo, a presença de avaliação no interior de uma unidade do tipo Explicação) pode se dar, pelo menos, de duas formas diferentes (que podem coocorrer em uma mesma unidade), que seriam a inserção de expressões linguísticas vinculadas a uma função secundária no interior de enunciados com outra função primordial, e a inserção de enunciados inteiros ligados à função secundária no interior de uma unidade em que predomina outra função. O exemplo em (23) ilustra essa integração de funções; no caso, podem ser observadas expressões de caráter avaliativo no interior de um unidade do tipo Explicação.

- (23) Está um bexiguento na populosa rua da Quitanda que | se mudou de uma casa de sobrado. || E' captivo de homem rico, podia ir para uma cha- | cara, e não se largar ali em um quarto, em uma rua tão | caminhada (Carta 456).

O trecho em (23), que corresponde ao início do SegT transcrito em (2) acima, constitui a unidade de Explicação desse SegT. Nesse trecho, o escre-

vente relata uma situação (o fato de um “bexiguento” estar vivendo em um quarto na rua da Quitanda), que é avaliada como negativa na sequência, na unidade de Avaliação. Observe-se que o relato em (23) já apresenta uma carga valorativa negativa. Ocorrem aí as qualificações “populosa”, em “populosa rua da Quitanda”, e “tão caminhada”, na expressão “uma rua tão caminhada”, que parecem indicar a gravidade de um indivíduo enfermo habitar um lugar onde há grande circulação de pessoas. Também ocorre aí a expressão “se largar”, que parece assumir um valor pejorativo em oposição a expressões como “residir”, “morar”, “viver” etc. Assim, observam-se aí antecipações avaliativas já dentro da unidade de Explicação (o que, no entanto, não compromete a caracterização dessa unidade como tal).

Essa mistura de funções, embora mais marcante nas unidades de Explicação e Avaliação, não se restringe a elas, como mencionado, podendo manifestar-se nas outras unidades também. Os exemplos em (6) e (8) acima, retomados abaixo em (24) e (25) mostram unidades de Interpelação (assim caracterizadas pela função primordial de reivindicação), que manifestam também, sem problema nenhum, expressões claramente avaliativas, conforme destacado abaixo.

(24) Pedimos | a Sua Excelência o Senhor presidente que olhe para | esta *lastima* (Carta 442).

(25) Em vista desta *patacuada* peçam Vossas mercês | ao Senhor Godoi que não progrida; pôde ap- | parecer algum Turco que lhe dê um bom | cachimbo (Carta 444).

Em síntese, as unidades distinguidas neste trabalho são concebidas em termos da predominância, e não da exclusividade, de determinada função no contexto da construção global do SegT.

Reconhecer essa integração, ou simultaneidade, de funções em uma mesma unidade significa reconhecer que a construção de um SegT não está submetida ao encaixamento do texto em uma estrutura engessada, fixa, pré-determinada. Significa, ao contrário, entender que a estruturação de um SegT é um processo flexível e plural. Por outro lado, entendemos que essa integração de funções não impossibilita, não inviabiliza a apreensão e a classificação de partes e subpartes componentes do SegT, na medida em que essa integração de funções é uma característica típica dos fenômenos de natureza textual-interativa, na medida em que a apreensão, por parte dos falantes, da organização do texto em termos de predominância de funções é uma propriedade natural do proces-

samento textual e, correlativamente, na medida em que analisar a estruturação do texto com base na predominância de funções é uma característica natural da análise de fenômenos textuais.

É, pois, nesse sentido que concebemos a noção de (sub)unidades constituintes de SegTs mínimos, (sub)unidades formuladas (e identificáveis) com base nesse equilíbrio (ou tensão) entre simultaneidade e predominância de funções, entre flexibilidade e sistematicidade composicionais. E é nesse sentido que entendemos ser possível falar em estruturação interna de SegTs mínimos.

Admitindo e concebendo, então, nesses termos, a ideia de estruturação interna de SegTs mínimos, chama a atenção a alta regularidade desse processo nas Cartas de Leitores em foco. Na análise empírica que temos desenvolvido e que serviu de base para a elaboração deste trabalho, as (sub)unidades tópicas que puderam ser reconhecidas nos SegTs investigados foram sempre as cinco acima descritas, isto é, Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento e Interpelação, e, na grande maioria dos casos, essas (sub)unidades seguem essa ordem sequencial. É essa regularidade, referente aos (sub)tipos de unidades possíveis e à sua ordenação sequencial, que permite, a nosso ver, falar em uma regra geral de estruturação de SegTs mínimos nas Cartas de Leitores.

Em termos da ocorrência dessas (sub)unidades, o uso comum (senão o exclusivo) é que o SegT apresente apenas a Discussão (caso em que a reivindicação fica implícita) ou a Discussão e a Interpelação. Até o momento, identificamos que apenas 3,8% dos SegTs analisados talvez possam ser classificados como apresentando somente a unidade de Interpelação. Porém, trata-se de casos particulares de difícil interpretação, que ainda carecem de uma análise mais cuidadosa. De qualquer forma, mesmo que esses SegTs possam ser interpretados como contendo apenas a Interpelação, é possível dizer seguramente, dada a baixa incidência dessa alternativa, que o padrão (no sentido de regra geral) de construção de SegTs mínimos envolve a construção da unidade de Discussão ou das unidades de Discussão e Interpelação juntas.

Considerando as subunidades componentes da Discussão, quase todas as possibilidades de combinação podem ser verificadas, no sentido de quais subunidades ocorrem em um SegT particular. Por exemplo, a Discussão pode conter as quatro subunidades, pode conter Abertura e Explicação apenas, Explicação, Avaliação e Fechamento, pode ter somente Explicação e Fechamento etc. A Discussão pode apresentar, inclusive, somente a Explicação ou somente a Avaliação, categorias que se mostram perfeitamente capazes de compor sozinhas a unidade de Discussão e, inclusive, o próprio SegT todo. As únicas alternativas que não se verificam são, naturalmente, unidades de Discussão formadas apenas

por Abertura, apenas por Fechamento ou apenas por essas duas subunidades juntas, de modo que, para uma Discussão se sustentar, é necessário que, pelo menos, ou Explicação ou Avaliação estejam presentes (as quais, como já dito, podem até aparecer sozinhas).

Em termos da ordenação sequencial das (sub)unidades do SegT, apuramos até o momento que, em 90% dos casos, a ordem é Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento, Interpelação (independentemente de quais dessas (sub)unidades ocorram num SegT particular). Aliás, é interessante notar que os casos em que há alguma ordenação diferente (por exemplo, Avaliação antes de Explicação, ou Interpelação entre as subunidades da Discussão) não parecem corresponder à produção de algum efeito especial de sentido, sendo a ordenação distinta, aparentemente, apenas alguma forma variante. De qualquer forma, também aqui no caso da ordem sequencial, os casos desviantes restringem-se a um percentual relativamente baixo, sendo possível considerar a sequência “Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento, Interpelação” como ordem padrão.

Considerando, então, essas observações sobre a manifestação e a combinação de (sub)unidades, pode-se dizer que há uma regra geral de estruturação interna de SegTs mínimos nas cartas de leitores em pauta que seria a de que a construção desses SegTs compreende a construção potencial das (sub)unidades de Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento e Interpelação, nessa ordem sequencial, sendo que, para cada SegT, pelo menos Explicação ou Avaliação deve ocorrer necessariamente.

Até o momento, essa é a regularidade que temos observado nas cartas analisadas. É possível que um maior aprofundamento na análise venha a revelar características mais específicas ou mesmo contrárias, mas, por ora, essa generalização tem parecido bastante satisfatória.

Conclusão

Neste trabalho, analisamos o processo de estruturação interna de SegTs mínimos em cartas de leitores de jornais oitocentistas do estado de São Paulo. A esse respeito, procuramos mostrar que é possível reconhecer um padrão de estruturação desses SegTs, que consiste na construção (potencial) das (sub)unidades de Abertura, Explicação, Avaliação, Fechamento e Interpelação, nessa ordem sequencial (devendo o SegT apresentar, pelo menos, Explicação ou Avaliação). Trata-se de um esquema de organização tópica que estaria diretamente vinculado ao objetivo comunicativo central das cartas de discorrer sobre determinada situação, exposta como um problema, e reivindicar,

implícita ou explicitamente, que alguma medida seja tomada em relação a esse problema.

Nesse sentido, o trabalho permite confirmar a hipótese de que o SegT mínimo (em geral, não apenas em cartas de leitores) constitui uma unidade textual passível de análise em termos de regras gerais de estruturação. Naturalmente, quando falamos em regras de estruturação de SegTs mínimos, não falamos de regras da mesma natureza das regras de estruturação de sentenças. Trata-se de regras no sentido de procedimentos linguístico-textuais recorrentes o bastante para que se possa falar em padrões, os quais pressupõem variações, exceções, transgressões, bem como a convivência com regras alternativas menos usuais. Ou seja, é um sentido de regra filtrado pela consideração das especificidades características dos fenômenos de natureza textual.

Dessa forma, o trabalho reforça a possibilidade, lançada em Penhavel (2010), de se desenvolver um programa de pesquisa, no âmbito da Gramática Textual-interativa, dedicado a estudar o processo de estruturação interna de SegTs mínimos em gêneros textuais diversos com o objetivo de se construir um inventário das regras de estruturação de SegTs que os falantes têm à disposição no momento da construção e interpretação de textos e com o objetivo de se analisar como essas regras são articuladas entre si em diferentes gêneros textuais.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, A.G.; LOPES, C.R.S. (Orgs.). *Críticas, queixumes e bajulações na Imprensa Brasileira do séc. XIX: cartas de leitores*. 1.^a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas; FAPERJ, 2006.
- CASTILHO, A.T. *Projeto de História do Português Paulista*. Campinas, SP: UNICAMP, 2011 (Relatório científico, FAPESP).
- UBRAN, C.C.A.S. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, A.T.; MORAIS, M.A.T.; LOPES, R.E.V.; CYRINO, S.M. (Orgs.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas; SP: Pontes; FAPESP, 2007, p. 313-327.
- JUBRAN, C.C.A.S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado – v.II: Níveis de análise linguística*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, p. 341-420.
- JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil – v. I: Construção do texto falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, I.G.V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PENHAVEL, E. *Marcadores Discursivos e Articulação Tópica*. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

A VISÃO SAUSSURIANA DA LINGUAGEM:
A PARTIR DAS ANÁLISES DE MATTOSO CÂMARA (1975)

Denilson Pereira de Matos
Universidade Federal da Paraíba

Amanda de Souza Brito
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: A partir da contribuição de Mattoso Câmara Jr., em sua obra História da Linguística de 1975, mais precisamente em sua abordagem no capítulo XVII “A visão saussuriana da linguagem”, pretende-se com este trabalho algumas reflexões sobre a importância de Saussure na evolução do pensamento linguístico. Embora as teorias linguísticas tenham tomado vários rumos no decorrer da história, fatos realmente inovadores e determinantes do estudo linguístico atual só ocorreram com Ferdinand de Saussure que colaborou na formação dos estudos linguísticos centrais, sistematizando e estabelecendo o estudo descritivo. Consideraremos aqui a evolução do pensamento de Saussure em favor da Ciência Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure. Mattoso Câmara. Estudo descritivo. Evolução.

***ABSTRACT:** From the contribution of Mattoso Câmara Jr., in his work History of the Linguistic of 1975, more precisely in his approach of the chapter XVII “The Saussure view of the language”, it is intended with this work some reflections about the importance of Saussure in the evolution of the linguistic thought. Although the linguistic theories had taken several directions throughout the history, real determinant and innovative facts of the current linguistic study have only happened with Saussure who collaborated in the formation of the central linguistic studies, systematizing and establishing the descriptive study. Here we consider the evolution of the thought of Saussure in favor of the Linguistic Science.*

***KEYWORDS:** Saussure. Mattoso Câmara. Descriptive Study. Evolution.*

Introdução

Todo e qualquer debate e discussão que se façam com o objetivo de se retornar a Mattoso Câmara e/ou a reflexão sobre a importância de Saussure para o implemento da Linguística enquanto ciência é sempre bem-vindo. Munidos de uma convicção de que nada é tão novo na linguística contemporânea — sem desmerecer-lhe os óbvios méritos —, é sempre válido que se propague nos espaços científicos da pesquisa linguística a relevância destes autores.

Nesta proposta, que desejamos seja a primeira de várias que serão motivadas pelos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB), do diretório CNPq, certificado pela UFPB¹, o presente estudo parte da análise de Mattoso Câmara em sua obra publicada fora do Brasil e traduzida por Maria do Amparo Barbosa de Azevedo: “História da Linguística” (1975), para tratar de alguns fundamentos da teoria saussuriana, a partir do capítulo XVII: “A visão saussuriana da linguagem”.

Assim, este artigo objetiva mostrar a evolução do pensamento saussuriano no que diz respeito às reflexões referentes aos conceitos fundadores da Linguística como ciência e a complementação e transcendência dos estudos dos neogramáticos, que consideravam a língua a partir do estudo histórico, e consequente contribuição fundamental para a formação do segundo pilar constituinte do âmago da ciência linguística: o estudo descritivo. Tem-se, dessa forma, uma ciência da linguagem que abarca o estudo histórico e estudo descritivo.

No contexto referido no parágrafo anterior, as reflexões feitas neste artigo versarão sobre os seguintes pontos: o movimento neogramático e sua transcendência por Saussure a partir da abordagem descritiva; a reunião das novas reflexões do estudioso na obra *Curso de Linguística Geral*; o seu interesse pela natureza da linguagem encarada como um sistema de signos e a consideração da língua como meio mais elaborado de sua utilização; os conceitos de significante e significado em comparação com o pensamento aristotélico no estudo lógico; as oposições da língua enquanto sistema bem organizado; os impasses para definição da língua enquanto sistema subjacente ao ato de fala e objeto de estudo em detrimento desta última em uma quebra da dicotomia de Humboldt (1972); e, por fim, a noção de sistema relacionada ao estabelecimento do estudo descritivo e consequente distinção entre a abordagem sincrônica e a diacrônica com prevalectimento da primeira.

¹ <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=0083801S2DNU4G>

Para embasar teoricamente a apresentação dos pontos propostos foram utilizados os estudos de Câmara (1975), como norteadores do conteúdo e de sua exposição, bem como Saussure (1995), Bonnici (2009), Costa (2008) e Fontaine (1978).

Isto posto, vejamos como a evolução das ideias de Saussure pode ser desenvolvida nos pontos destacados e segundo os estudos referidos.

2. A evolução do pensamento saussuriano em contribuição para o desenvolvimento da linguística

Saussure, enquanto indo-europeísta, seguiu a doutrina dos neogramáticos embora demonstrasse originalidade ao tratar de pontos críticos da gramática do indo-europeu. Tendo em vista a relação do estudioso em questão com os neogramáticos, vejamos algumas informações sobre este movimento para chegarmos à complementação de seus pensamentos por Saussure em contribuição para o estudo evolutivo da linguística.

Inspirado nas ideias de Wilhelm Scherer no livro *A respeito da História da Língua Alemã*, 1868, o movimento dos neogramáticos teve como principais representantes Karl Brugmann, Hermann Osthoff, Berthold Delbrück, Jakob Warckernagel e Hermann Paul. August Leskien aderiu também ao movimento enquanto Graziadio Ascoli ligou-se a ele com algumas ressalvas. Johannes Schmidt, Hermann Collitz e Adalbert Bezzenger se mantiveram a parte mesmo concordando com muitas ideias dos neogramáticos (CÂMARA, 1975).

O movimento dos neogramáticos surge após a querela que ocorreu entre Georg Curtius e Karl Brugmann pelo fato de o primeiro não ter aceitado a publicação de Hermann Osthoff, aprovada por Brugmann, em exposição de seu ponto de vista referente ao “r” silábico no proto-indo-europeu na revista filosófica *Estudos sobre a Gramática Grega e Latina* da qual eram corretores.

Com a separação, Brugmann lança uma nova revista chamada *Investigações Morfológicas* tendo como corretor o amigo Osthoff, envolvido na querela citada.

Primeiramente, os alunos da Universidade de Leipzig que se opunham aos ensinamentos de Curtius foram chamados humoristicamente de “jovens gramáticos”. Posteriormente, Ascoli, traduzindo o termo alemão, substituiu “jovem” por “novo” e ocorreu a denominação “neogramáticos”.

Para a observação da evolução linguística ocorrida pela contribuição dos neogramáticos, consideraremos aqui o âmago da linguística constituído pelo estudo histórico, focado por eles, e pelo estudo descritivo, enfatizando este úl-

timo que ainda não existia, tendo seu lugar ocupado pelo estudo pré-linguístico do “certo” e “errado”:

É este tipo de estudo que cria o que, tradicionalmente, chamamos de gramática. *Ele não possuir gramática* significa que o falante em questão não dominou os traços linguísticos mantidos pelas classes superiores como marca do seu *status*. O estudo da linguagem, sob este ponto de vista, é um estudo sistemático desses traços. Chamemo-lo de *O Estudo do Certo e do Errado*. (CÂMARA, 1975, p. 16)

Câmara ainda informa, no capítulo XVII em questão, que Saussure complementa os estudos dos neogramáticos na evolução linguística, uma vez que ele, em detrimento do que fizera Hermann Paul (CÂMARA, 1975), negando o caráter científico da descrição do funcionamento da linguagem em recortes estáticos, considerou a importância do estudo descritivo para o fenômeno sincrônico que defendia firmemente em lugar dos métodos enaltecedores da evolução empregados até então.

Antes de Saussure, o estudioso alemão Anton Marty discordou de Paul chegando a esboçar uma ciência descritiva da linguagem para reagir ao ponto de vista fundamentalmente histórico defendido por ele. Contudo, seu trabalho foi fragmentário, incompleto e impróprio para o estabelecimento de uma abordagem nova para a linguagem:

Observe-se, entretanto, que o ponto de vista de Hermann Paul foi muito cedo criticado pelo linguista suíço-alemão Anton Marty. Seus escritos e palestras contra a abordagem exclusivamente histórica, em linguística, não teve muita repercussão em seu tempo. Deve ele, porém, ser mencionado como pioneiro por advogar a abordagem descritiva em oposição ao livro de Hermann Paul. (CÂMARA, 1975, p. 104)

É apenas com Saussure que ocorre a elaboração tentada por Marty. O linguista suíço executou tal tarefa nos cursos de linguística geral que ministrava nos primeiros anos do século XX na Universidade de Genebra da qual foi professor.

A sistematização de estudos anteriormente fragmentários com a ênfase no outro pilar do âmago da linguística, a descrição, traz um novo *status* para os estudos linguísticos que tomavam ares de ciência fortemente estabelecida. As ideias que deram forma à linguística tal qual a conhecemos na atualidade são provenientes de três cursos sucessivos ministrados em Genebra.

Mesmo sem publicar nenhuma obra sobre suas novas reflexões, Saussure teve seus estudos registrados e, após três anos de sua morte (1913), publicados por dois de seus alunos, Albert Sechehaye e Charles Bally. O livro foi intitulado *Curso de Linguística Geral* (1916).

Embora as reflexões linguísticas de Saussure, em aulas, tenham sido elaboradas no momento exato em que as emitia, Sechehaye e Bally foram capazes de registrá-las e sedimentá-las pela escrita, ação decisiva para o construto de algumas bases da linguística.

Na Universidade parisiense, Saussure se dedicou à gramática comparativa do indo-europeu que estudou principalmente na Universidade de Leipzig antes do surgimento dos estudos neogramáticos dos quais as figuras principais eram seus amigos. Da atenção dada por Saussure à gramática citada surgiu a obra *Memoir sobre o Sistema Vocálico do Indo-Europeu*, na qual, embora fosse apenas um estudante em Berlim, desfez ideias errôneas presentes desde os primórdios da linguística, a respeito da gramática comparativa.

Todavia, é o *Curso de Linguística Geral* que aparece como obra principal por dar novos rumos sistemáticos à linguística.

A natureza da linguagem foi o primeiro problema focalizado pelo estudioso com relação à linguística geral. Para Saussure, a linguagem era um sistema de signos que se apresentava como “a realização mais elaborada e mais completa do homem em sua capacidade de operar com signos” (CÂMARA, 1975, p. 129). Tendo em vista a ênfase nos signos, a linguística seria então um aspecto particular dentro de uma ciência geral que os estudava, a Semasiologia (estudo semântico que consiste em partir do signo linguístico para a determinação do conceito. O procedimento oposto é chamado de onomasiologia). Entretanto, Saussure transcendia tal ciência por achar que a língua era o meio mais completo e elaborado de utilizar o signo, devendo ser estudada *per se*. Esta última concepção referente à forma de estudar a língua atinge os estudos linguísticos estruturalistas que propõem segundo Costa (2008), que

[...] a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. É o que chamamos *estudo imanente da língua*, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística deve ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas pelas suas relações internas. (COSTA, 2008, p. 115)

Tal consideração relacionada ao estudo linguístico imanente que Saussure já propunha nos primeiros anos do século XX foi seguida pelo pensamento de que a linguística, enfatizando a língua deste modo e como fortemente ligada à

utilização de signos, passaria de restrita a um aspecto particular da Semasiologia à base para a ciência que estava para ser erguida.

Nesse contexto também considerava a língua como uma entidade abstrata proveniente das relações entre sons vocais e conceitos que, convencionalmente, eram feitas pela comunidade. Assim, como Câmara (1975), os conceitos φωνή, relacionado ao som, e λόγος, ligado ao conteúdo, vistos separadamente por Aristóteles no estudo lógico, portanto paralinguístico, são ligados na visão saussuriana, passando a corresponder respectivamente ao que chamou de significante e significado, formadores da constituição dupla do signo: a imagem acústica (significante) e o conceito (significado). Como exemplo, temos o verbete “gato”, que é a imagem acústica para um conceito ou feixe de ideias, nesse caso, animal mamífero, carnívoro, felídeo domesticável com unhas retráteis e não um gato específico no mundo real. Assim, faz-se relevante não confundir estes conceitos com a palavra e a coisa indicada, uma vez que as duas nomeações não possuem materialidade. Abordando primeiramente a imagem acústica e depois o conceito, Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, explica que

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.

[...] O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces [...] (SAUSSURE, 1995, p. 80)

O significante e o significado estão, portanto, em um plano psíquico e suas duas faces juntas (o signo) nos levam ao que é material, o referente. Mesmo que comumente se escute que, por convenção social, o signo é arbitrário, vale lembrar que a arbitrariedade está na relação entre seus constituintes anteriormente separados e considerados isoladamente por Aristóteles.

A respeito destes constituintes da dicotomia saussuriana, Bonnici (2009) coloca que o significante surge da diferenciação, pois segundo Saussure

[...] no que respeita ao significante linguístico; em sua essência, este não é de modo algum fônico; é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras. (SAUSSURE, 1995, p. 137/138)

Assim, o sistema linguístico está baseado na diferença. Bonnici (2009) observa ainda que a genialidade de Saussure está na dicotomia, uma vez que à

medida que os significantes mudam por diferenciação, isto é, se opõem (como em porta, corta, torta, palavras que possuem diferenças no fonema inicial), o significado também é alterado.

Notemos que em tal processo a noção de sistema é fundamental, visto que o valor de algo é estabelecido não pela sua materialidade, mas por sua relação diferencial com outro elemento do sistema.

Para explicar esse sistema de oposições de Saussure, Antonio Costa (2008) retoma a sua analogia do jogo de xadrez dizendo que

[...] o valor de cada *peça* não é determinado por sua materialidade, ele não existe em si mesmo, mas é instituído no interior do jogo. (...) pouco importa se, no xadrez, as peças são de madeira, ferro, marfim ou de outro material qualquer. A possibilidade de darmos andamento ao jogo depende exclusivamente da nossa compreensão de como as *peças* se relacionam entre si, das *regras* que as governam, da função estabelecida para cada uma delas e em relação às demais. (COSTA, 2008, p. 114)

Se substituirmos o material das peças em um jogo de xadrez, o jogo não sofre alteração em seu funcionamento, já que o valor das peças decorre unicamente das suas relações opositivas. O que é necessário, porém, é que os valores atribuídos a cada peça sejam diferentes entre si. Assim, o valor do cavalo não pode corresponder ao do bispo, tampouco ao das outras unidades, pois valerá opondo-se às demais. Como disse Costa (2008), basta compreender as relações entre as peças e as regras que as governam.

Da mesma forma no sistema linguístico, o falante deve utilizar as peças (sonoras ou não, tendo em vista o fato de o sistema priorizar forma e não substância — dicotomia que não será explorada neste estudo) governadas pelas regras gramaticais internas à língua.

Ao interpretar a língua como um sistema bem organizado, Saussure prestou um serviço relevante ao desenvolvimento da linguística por formular reflexões mais profundas sobre o confronto entre analogia e anomalia, estudado pelos neogramáticos, enquanto base para as noções da língua como um sistema. Segundo Câmara (1975, p. 130), a analogia “foi considerada por Saussure como um processo essencial para conservar a linguagem como um sistema a despeito da evolução fonética” que se liga à anomalia que, por seu turno, constitui-se como exceção à analogia.

O sistema linguístico considerado em bases analógicas que preterem a anomalia foi colocado numa perspectiva que trata das oposições de suas formas e elementos como citado acima.

As oposições colocadas por Saussure acabam servindo aos estudos fonológicos, tendo em vista que cabem à Fonologia “os estudos dos elementos fônicos que servem para diferenciar o sentido das palavras” (FONTAINE, 1978, p. 60).

Contudo, a ideia de linguagem como um sistema de oposições chocou-se com as variações da fala e com o que Câmara (1975) chamou de inconsistências de falante para falante ou de um único falante na interação linguística. Para resolver este impasse, Saussure propõe a seguinte divisão: a linguagem propriamente dita e o discurso que correspondem respectivamente à Língua (*Langue*) e ao ato de fala (*Parole*).

O falante expressa suas ideias através do discurso usando para isso o código linguístico e o mecanismo psicofísico necessários a seu objetivo comunicativo. Sendo utilizada para a realização do discurso, a língua encontra-se subjacente a esta atividade.

Embora Saussure tenha conseguido resolver o impasse com essa distinção, a referida dicotomia apresentou, segundo Câmara (1975), algumas informações confusas colocadas em dois pontos principais: ao afirmar que o discurso permite que o falante expresse seu pensamento pessoal, Saussure aproxima discurso e estilo e, por isso, chegou a admitir a possibilidade de duas linguísticas, a do discurso e a da língua. Entretanto, no segundo ponto, verifica-se certa simultaneidade decorrente do fato de que ao mesmo tempo em que se focaliza o caráter individual de todo ato linguístico, considera-se que a língua é comum a toda comunidade. Surge dessas possíveis “incongruências” uma dicotomia entre o discurso, enquanto um tipo de língua individual e a língua propriamente dita com seu caráter coletivo.

Para o novo impasse proveniente da associação do discurso tanto ao estilo quanto à língua individual, Saussure propõe uma mudança que o direcionava para seu objetivo que era desvincular do ato concreto do discurso o padrão linguístico ou sistema que faz a língua. Dessa forma, a linguística deveria centrar seus estudos no padrão linguístico subjacente ao discurso, aproximando-se do ímpeto linguístico dos falantes (*energeia*), e distanciando-se do produto linguístico (*ergon*), visto que transcende este conceito pela dinamicidade ausente em um simples resultado da utilização do sistema subjacente.

Vale ressaltar que estes conceitos, “*ergon – energeia*” foram colocados dicotomicamente por Humboldt no século XVIII e transcendidos por Saussure, uma vez que ele enfatiza um elo da dicotomia, *energeia*, mostrando um direcionamento ao estabelecimento da linguística enquanto ciência por determinar-lhe um objeto de estudo, a língua.

Com a evolução de suas reflexões, terminou por estabelecer a ênfase no padrão linguístico, subjacente ao discurso, no sistema, isto é, na língua.

Entre os indivíduos unidos pela linguagem seria estabelecido o que chamou de meio termo pelo qual todos poderiam reproduzir aproximadamente os mesmos signos ligados aos mesmos conceitos. Assim, como foi indicado por Costa (2008), a língua é um sistema supra-individual utilizado por uma comunidade para fins comunicativos. Sendo a parte essencial da linguagem, constitui um “tesouro” depositado nos cérebros dos indivíduos de uma mesma comunidade de maneira virtual a partir da prática da fala, só podendo existir completamente na massa e não individualmente. A sua existência decorre do contrato social de forma que não pode ser modificado por ações individuais. Segundo Saussure, embora exista um “tesouro virtual” na mente do falante, o seu funcionamento deve ser absorvido pela aprendizagem que ocorrerá na comunidade linguística a qual pertence.

A fala, por sua vez, refere-se ao uso individual do sistema linguístico constituindo-se como “um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1995, p. 22), no qual é expresso o pensamento pessoal por meio de um mecanismo psicofísico que permite exteriorizar as combinações provenientes da utilização do sistema.

O estudo de um sistema comum a todos, a língua, se tornou mais produtivo que o estudo da fala permeada de variações ocorridas de falante para falante ou mesmo em um único falante em momentos de intercâmbio linguístico, pela sua generalidade. Por esse motivo, “não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados” (SAUSSURE, 1995, p. 23). Ainda em justificativa da escolha do estudo da língua em detrimento do da fala, propõe que a análise desta seria dificultosa pelo problema de fixação advindo da impossibilidade de grafar os atos de fala em todos os seus pormenores. Quanto à fixação, a língua oferece vantagens, uma vez que

[...] é esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens. (SAUSSURE, 1995, p. 23)

Feitas estas observações a respeito da visão de Saussure sobre a língua enquanto sistema e da determinação desta como objeto de estudo da linguística, vale explicitar que foi essa visão de sistema que o levou ao estudo de estados

linguísticos independentes de evoluções temporais. Pode-se então **descrever** um momento dado de uma língua. Disso provém a inclusão do estudo descritivo na linguística para figurar ao lado do estudo histórico que prevaleceu, até então, e constituir o seu âmago, ou seja, o estudo histórico e descritivo como colocado anteriormente.

O linguista suíço-alemão Anton Marty foi o primeiro a defender a abordagem descritiva em contraposição à abordagem exclusivamente histórica que fazia Hermann Paul. No entanto, segundo Câmara (1975, p. 132), foi Saussure que desenvolveu este conceito novo e estabeleceu mais nitidamente “a descrição científica da língua à qual chamou de linguística *Sincrônica*, e o estudo da mudança linguística, ao qual chamou de linguística *Diacrônica*”.

Segundo o autor, o mérito de Saussure está além do desafio a Paul, que desconsiderava o caráter científico da descrição linguística, visto que focalizou o estudo descritivo e o da mudança como distintos, além de enfatizar que existia uma verdade sincrônica independente da diacrônica, o que separa linguística estática (estudo de um estado da língua) de linguística evolutiva (estudo da evolução da língua no tempo). Voltando à analogia com o jogo de xadrez, Saussure, comparando o linguista àquele que observa uma partida deste jogo, esclarece que

[...] o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. (SAUSSURE, 1995, p. 105)

Da mesma forma que é possível descrever, sem prejuízos, um momento de uma partida de xadrez pela observação, desconsiderando as jogadas anteriores, pode-se descrever também um estado de língua sem que a ausência da evolução do que precedeu aquele estado cause prejuízos ao estudo realizado. Assim como o movimento de uma peça do jogo constitui um novo estado, na língua, a movimentação de uma peça repercutirá no sistema, havendo uma nova sincronia analisável.

Para Saussure, o linguista deve se concentrar no estudo sincrônico, observando, portanto, “como se configuram as relações internas entre seus elementos em um determinado momento no tempo” (COSTA, 2008, p. 118).

Das colocações feitas até agora sobre a evolução do pensamento saussuriano, esta última é a que foi explicitada de forma mais coerente no *Curso de Linguística Geral*, segundo observa Câmara (1975).

Saussure morreu aos 56 anos e os demais pontos suscitados em suas reflexões foram desenvolvidos posteriormente por seus discípulos. Tendo em vista neste estudo, prioritariamente, a evolução do pensamento de Saussure e não a exposição de toda a sua teoria em conceitos, não abordaremos as demais dicotomias e conceitos propostos pelo autor. Diante disso, por hora, bastam as ideias apresentadas.

Considerações finais

Conforme Câmara (1975), embora a vida de Ferdinand de Saussure não tenha sido longa, conseguiu nos deixar um legado de valor incomensurável em relação aos estudos da linguagem. Ao enfatizar o padrão linguístico subjacente ao ato de fala, caminhou para o estabelecimento da língua como objeto de estudo da linguística. Além disso, desenvolveu o estudo descritivo que leva a abordagem sincrônica que permite estudar estados de língua em detrimento das análises históricas feitas até o momento. Tendo um objeto de estudo e um método de abordagem, a linguística pôde ser estabelecida como ciência da linguagem e aí está a relevância de Saussure por ser o seu fundador.

As repercussões de seus estudos foram muitas, seja para confirmá-los, como ocorreu com o estruturalismo, para aceitá-los com modificações como na teoria pós-estruturalista da literatura e no Círculo Linguístico de Praga, ou para refutá-los como na crítica ao objetivismo abstrato proposta por Mikhail Bakhtin.

Independente de confirmações ou discordâncias parciais ou completas, não se pode negar a relevância que a teoria de Saussure teve na história dos estudos da linguagem. Daí a importância de considerá-la, observando a construção do pensamento saussuriano, como base para a formação dos que se propõem a estudar a língua, isto é, o sistema de signos, e o seu funcionamento.

Na mesma direção, em suma, ratificamos a validade de um estudo com esta perspectiva que além de trazer a baila, novamente, alguns fundamentos da Linguística a partir de sua fonte primeira (Saussure), tributa a Mattoso Câmara a relevância de sua obra para a compreensão desta Ciência sob a ótica de um linguista de nossa terra: Brasil.

Referências bibliográficas

BONNICI, Thomas. Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagens*

- Históricas e Tendências Contemporâneas*. 3.^a ed. Maringá, PR: Editora Maringá, 2009, p. 131-157.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *História da linguística*. 6.^a ed. Traduzido por Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- COSTA, M.A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 113-126.
- FONTAINE, Jacqueline. *O Círculo Linguístico de Praga*. Traduzido por João P. Mendes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.
- HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Linguistic Variability and Intellectual Development*. Translated from George C. Buck and Frithjof A. Raven. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO E AMEAÇA À FACE DA COMPETÊNCIA EM UM DEBATE POLÍTICO

Roberta Fernandes Pacheco
Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo identificar as estratégias de proteção e ameaça aos desejos de face utilizadas pelos participantes de um debate político — o programa 59” (cinquenta e nove segundos) da televisão espanhola —, na negociação / coconstrução da *face da competência* que envolve o desejo de aprovação das competências e habilidades do *self* e do *outro*. Na construção de uma interface entre o conceito de face da competência, proposto por Lim e Bowers (1991), e o modelo de *trabalho de face* de Robyn Penman (1990), a análise permite identificar essas estratégias através da apresentação ou contestação de informação/ pontos de vista que constituem a agenda tópica deste debate.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho de face, face da competência, debate político.

ABSTRACT: *This study aims to identify the strategies used by participants of a political debate – program “59 (fifty-nine seconds) of the Spanish television – to protect and threaten the face wants during the negotiation / co-construction of the competence face which involves the desire for approval of the self and the other’s skills and abilities. Based on the literature on face and facework, we have proposed to build an interface between the concept of the competence face (Lim and Bowers, 1991) and Robyn Penman’s (1990) facework model. In the analysis we could identify these strategies through the presentation or defense of the information / points of view that constitute the agenda of this debate.*

KEYWORDS: *facework, competence face, political debate.*

Introdução

Os *trabalhos de face* negociados, em situações potencialmente conflituosas, requerem dos participantes envolvidos uma maior colaboração na elaboração das *faces*¹ (GOFFMAN, 1980). Se essa situação conflituosa está atrelada à exposição pública na mídia, como em um debate televisivo, os participantes ainda estão sujeitos à formação da opinião pública, que julga e determina o melhor debatedor. Na disputa pelo “vencedor”, os debatedores reivindicam face orientados, simultaneamente, para a defesa da face do *self* e para a ameaça à face do *outro*.

No debate político analisado aqui, os participantes são jornalistas conhecidos no cenário espanhol que debatem questões políticas, apresentando ou contestando evidências em prol de seus pontos de vista. O conhecimento dessas evidências perpassa a capacidade profissional do jornalista, sendo de sua competência atestar a veracidade das informações discutidas. O jornalista, então, negocia constantemente a *face da competência* (LIM e BOWERS, 1991), reivindicando-a no curso da interação. Reivindicar a face da competência, segundo Lim e Bowers, é reclamar para si ou para o outro, em função de realizações anteriores, a capacidade de realizar com sucesso ações futuras, e ameaçá-la é exatamente duvidar dessa capacidade.

Orientados para a face da competência, os debatedores utilizam estratégias de trabalho de face, envolvendo dois movimentos principais: à ameaça e/ou agravamento da face do outro; e ao aumento e/ou proteção da face do *self*. Na busca por identificar esses movimentos, na negociação da face da competência, utilizaremos o modelo de trabalho de face proposto por Penman (1990) no qual as metas comunicativas são de natureza multifuncional e negociadas no discurso.

A metodologia de pesquisa é centrada em uma abordagem interacional, em que a análise aplicada considera a natureza constitutiva da coconstrução e negociação enquanto processos interacionais, abrangendo a colaboração, cooperação e coordenação entre os participantes do discurso (SILVEIRA, 2007). O estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, baseado em um estudo de caso. Compõem o *corpus* gravações do programa de debate televisivo espanhol intitulado *59*” (cinquenta e nove segundos), transmitido em rede nacional espanhola pela *TVE* (televisão espanhola). O programa é composto por seis jornalistas-debatedores que possuem a função institucional de debater temas de caráter sociopolítico relacionados ao Estado Espanhol.

¹ Goffman define face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico” (1980:76-77)

Nas seções subsequentes, apresentamos e discutimos a noção de face da competência e as principais estratégias de trabalhos de face, usadas pelos participantes deste tipo de atividade na construção de uma apresentação positiva do *self*.

1. A Face da Competência

Como construto social e eminentemente interacional, face é reivindicada no fluxo dos eventos de fala (GOFFMAN, 1980), na relação do eu com os outros participantes do discurso, sendo uma dada face reivindicada dentro de uma dada situação, na qual é negociada e coconstruída. Considerando o contexto na construção da face, o jornalista no debate reivindica a face profissional; o desejo de aprovação de suas habilidades que abrangem o conhecimento do tópico discutido, assim como a capacidade de argumentar na defesa de sua posição no debate. O desejo de aprovação é vinculado à *face positiva* em Brown e Levinson (1987). Esses autores distinguem entre dois tipos de face: (i) a face positiva, que se refere ao desejo de ter uma imagem do *self* consistente, apreciada e aprovada pelos outros; e (ii) a *face negativa* que envolve o desejo de não sofrer imposição em suas ações e na preservação da autonomia e da territorialidade.

A distinção entre face positiva e face negativa tem como pressuposto a existência de dois desejos básicos de face, norteando as ações humanas. No entanto, Lim e Bowers (1991) argumentam que a face positiva tem duas dimensões distintas que precisam ser consideradas:

(i) O desejo dos atores sociais de serem incluídos; desejo este apoiado por expressões de entendimento, afeição ou solidariedade e ameaçado por expressões de emoções negativas e violentas;

(ii) O desejo de ter suas capacidades respeitadas, apoiado por avaliações positivas ou reconhecimento formal de tais qualidades e ameaçado por críticas (cf. 1991:420).

É necessário, então, na abordagem de Lim e Bowers, distinguir entre o desejo de ser incluído e o de ser respeitado, além do desejo de autonomia (face negativa), ao analisar os distintos desejos de face reivindicados ou ameaçados na interação.

Para dar conta desses três tipos de desejos de face, Lim e Bowers (1991) propõem três tipos de trabalhos de face: o *tato*, a *solidariedade* e a *aprovação*. O *tato* corresponde ao desejo de se ter a *face da autonomia* preservada, que seria

basicamente o proposto por Brown e Levinson (1987) na conceitualização de face negativa. Este tipo de face inclui valores como independência, iniciativa, criatividade, maturidade, compostura, autossuficiência. Quando as pessoas reivindicam estes valores, desejam ficar livres da interferência, controle ou imposição dos outros (cf. BROWN e LEVINSON, 1987).

A *solidariedade* implica o desejo de ser incluído, de pertencimento de grupo. O desejo de inclusão é reivindicado na *face da camaradagem*. Este tipo de face inclui valores como amizade e cooperação. Quando o indivíduo reivindica este valor, quer ser visto como uma companhia desejável, enquanto membro de um grupo.

A *aprovação* envolve o desejo de o indivíduo ter suas capacidades respeitadas através da reivindicação da *face da competência*. Este tipo de face, relevante em nossos dados, enfatiza valores como conhecimento, inteligência, sabedoria, experiência, influência e prosperidade. A reivindicação desses valores fundamenta-se em realizações passadas, boa reputação, gerando a expectativa de que o ator social desempenhará com sucesso ações futuras. Quando as pessoas reivindicam para si estes valores, querem que os outros reconheçam seu sucesso e respeitem suas aptidões/ habilidades/ capacidades. No entanto, quando estes valores são postos em questionamento pelo outro na interação, isso gera uma séria ameaça à face da competência, ainda mais em situações em que as identidades profissionais e tarefas institucionais associadas às mesmas estão em evidência. No debate, a face da competência é constantemente reivindicada e ameaçada, na medida em que os jornalistas disputam o conhecimento da informação em pauta, negociando/coconstruindo pontos de vista, no curso da interação.

2. Estratégias de reivindicação da Face da Competência

O debate, como situação de conflito, pode ser considerado, nos termos de Goffman (1980), como um encontro social que se transforma em uma arena de competição, em que os participantes têm como objetivo marcar o maior número de pontos para o *self*. Neste jogo, os participantes procuram salvar as suas próprias faces implicando com isto fazer com que o outro *perca a face* ou *apareça fora de face*. Nessa disputa, os debatedores se utilizam de estratégias, tanto para enaltecer ou proteger sua face, quanto ameaçar ou agravar a face do outro.

Na busca por identificar estas estratégias, recorreremos ao modelo de trabalho de face proposto por Penman (1990), visto que este modelo nos parece mais adequado para se explicar os trabalhos de face realizados em encontros sociais em que há um conflito aberto de interesses entre os participantes. O modelo parte

do pressuposto de que as estratégias de trabalho de face são multifuncionais, com metas comunicativas construídas e reconstruídas em conjunto no curso da interação. A autora considera que um modelo de trabalho de face precisa dar conta da multiplicidade de metas comunicativas atuando no discurso e da multifuncionalidade das suas escolhas, seja em relação aos desejos de face, seja em relação a seus efeitos.

A partir da dimensão respeito/ desprezo (HARRÉ, 1979) pela face dos atores sociais, as estratégias de trabalho de face se orientam a quatro distintos efeitos comunicativos, de acordo com a meta interacional pretendida: (i) mitigar/aumentar e (ii) proteger, na dimensão do respeito pela face do *self* e/ou a do outro; (iii) ameaçar e (iv) agravar/ depreciar, na dimensão do desprezo pela face do *self* e/ou a do outro.

As principais dimensões que estruturam o modelo de trabalho de face de Penman (1990) podem ser resumidas, conforme quadro a seguir:

META	RESPEITO		DESPREZO	
EFEITOS	Mitigar/ Aumentar	Proteger	Ameaçar	Agravar/ Depreciar
FACE	Positiva /		Negativa	
ATOR	<i>Self</i> /		Outro	

Quadro 1: Modelo Resumido de Trabalho de Face (PENMAN, 1990)

A autora ainda considera em seu modelo a abordagem (in)direta das metas comunicativas, destacando as estratégias de proteção e ameaça como realizadas indiretamente pelo ator social e as estratégias de mitigar/aumentar e agravar/ depreciar como sendo diretas.

Como mostra o quadro 1, o modelo recupera a distinção conceitual entre face positiva e face negativa apresentada por Brown e Levinson (1987). Neste artigo, seguiremos este modelo, no entanto, adotaremos a conceitualização dos tipos de face discutidas por Lim e Bowers (1991), ou seja, substituiremos a face negativa pela face da autonomia, assim como a face positiva pela face da competência. Como a face positiva implica, na discussão de Lim e Bowers (1991), em trabalhos de face voltados tanto à solidariedade quanto à aprovação e considerando que o desejo de inclusão reivindicado na face da camaradagem não se coloca em evidência em nossos dados, acreditamos que ao substituir estes termos conseguimos abordar de forma mais apropriada o que de fato ocorre interacionalmente no corpus, em relação aos desejos de face reivindicados pelos jornalistas, voltados à aprovação de suas capacidades profissionais.

Os trabalhos de face orientados para a face da competência, em nossos dados, se voltam para dois movimentos: ao aumento/mitigação e/ou proteção do *self*; e à ameaça e/ou agravamento/depreciação do outro. Isso se justifica devido à situação de conflito na qual os participantes estão expostos, em que o salvamento do *self* é muitas vezes realizado em função da ameaça à face do outro. Não é de interesse do participante do debate aumentar ou proteger a face do outro, assim como movimentos de ameaça e agravamento do *self* não são observados (PACHECO, 2010).

Seguindo a adaptação ao modelo de Penman (1990) realizada em estudos anteriores (SILVEIRA e GAGO, 2005; PACHECO, 2010), apresentamos nos quadros a seguir as estratégias de trabalhos de face utilizadas pelos participantes neste corpus, como ponto de partida para a análise que se segue:

FACE	AUMENTAR/ MITIGAR	PROTEGER
Competência	<ul style="list-style-type: none"> – dizer coisas positivas sobre o <i>self</i> – defender confiabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> – defender veracidade – omitir/ evitar respostas diretas – buscar evidências comprovando a argumentação – negação insistente do desacordo – interromper a contestação da evidência
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> – recusar orientações 	<ul style="list-style-type: none"> – defender direitos

Quadro 2: Estratégias direcionadas ao *self*.

FACE	AMEAÇAR	AGRAVAR/ DEPRECIAR
Competência	<ul style="list-style-type: none"> – interromper em desacordo 	<ul style="list-style-type: none"> – corrigir informação – expor inconsistência – questionar racionalidade – questionar veracidade – questionar credibilidade
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> – interromper o turno 	<ul style="list-style-type: none"> – impedir a mudança de tópico

Quadro 3: Estratégias direcionadas ao outro.

3. Análise

Para ilustrar os principais usos das estratégias de trabalhos de face neste contexto, escolhemos algumas ocorrências para iluminar a nossa discussão dos dados. Para essas ocorrências, serão selecionados os turnos de fala que têm como tema o julgamento dos acusados pelo atentado terrorista à rede ferroviária de Madri, capital da Espanha, no dia 11 de março de 2004, que é conhecido até hoje pela sigla 11M. Até a atualidade, este atentado é considerado o mais grave cometido no país, com cerca de dez explosões quase simultâneas, matando cento e noventa e uma pessoas e ferindo aproximadamente mil e setecentas.

Durante o debate há um questionamento sobre um possível relatório entregue pelo ex-diretor geral da polícia, Díaz de Mera, após o atentado, que comprovaria a culpabilidade do grupo separatista espanhol *ETA*² e não a do grupo *Al Qaeda*, de liderança do até então, Osama Bin Ladem, que de fato assumiu o atentado com a justificativa de retaliação ao apoio Espanhol aos Estados Unidos, após o atentado de 11 de setembro de 2001 ao *World Trade Center*, em Nova York.

Uma importante estratégia de trabalho de face, segundo o modelo aqui utilizado (quadros 1, 2 e 3), consiste em *dizer coisas positivas sobre o self* (cf. quadro 2). A fala de Ernesto ilustra essa estratégia:

Excerto (1)³

4 bueno yo creo que diaz de mera ha estado como ya he dicho yo en la prensa

5 local y estoy segu:ro una vez que trabajo hace tiempo en el campo y >la
6 fiabilidad que tengo como periodista he conseguido el once<

7 entonces enseguida del dia el día veintiocho que llama diaz de mera a
enric y

8 le pide un favor, claro, porque diaz de mera ha estado en el local y ha
mentido

9 es decir que no hay tal informe () y poco declara diaz de mera ante
el juicio⁴

² O grupo separatista espanhol ETA (*Euskadi Ta Askatasuna: Pátria Vasca e Liberdade*) trava uma luta armada há mais de cinquenta anos no território espanhol em busca da independência da região do País Vasco, no norte da Espanha.

³ As traduções dos excertos expostos no decorrer do texto encontram-se em anexo. Para facilitar a leitura do artigo, usaremos as notas para as traduções imediatas dos fragmentos analisados.

⁴ Transcrição dos dados realizada segundo convenções de Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974.

Ernesto inicia sua fala com o propósito de reafirmar — *como ya he dicho yo en la prensa local*⁵ — a presença de Díaz de Mera no local do atentado: *diaz de mera ha estado en el local*⁶ (l. 8). No entanto, entre o início da fala e a afirmação de fato, Ernesto, nas linhas 5 e 6, ressalta sua experiência profissional em uma reivindicação da face da competência, garantida pelo tempo em que desempenha a profissão de jornalista — *trabajo hace tiempo en el campo*⁷ (l. 5) —, assim como seu prestígio na função: *la fiabilidad que tengo como periodista he conseguido el once*⁸ (l. 5-6). Essa ‘interrupção’ da evidência apresentada serve ao propósito de aumentar a face da competência do *self*, reivindicando a confiabilidade evidenciada na competência jornalística e, com isso, passar à audiência a segurança — *estoy seguro*⁹ (l.5) — com que constrói o argumento, apresentando-o em defesa de sua posição desfavorável ao comportamento de Díaz de Mera.

Nos turnos de fala a seguir ao turno de Ernesto, os participantes Jose Antonio e Margarida trazem à discussão o tema das possíveis conexões entre grupos terroristas na realização do atentado do 11M.

Excerto (2)

Jose Antonio:

- 22 es importan:te el tema de las posibles conexiones con eta porque
alguna
23 conexion con eta si que parece que hay no en lo que se refiere a la
autoria
24 pero sí que habia conexiones de chino habia conexiones de >gentes
del
25 mundo< de los islamitas, que conocieron
26 [gente de eta]

Margarita:

- 27 [claro que lo] hay el autobus que >une (la calle) con la plaza de cas-
tilla<
28 <[todos lo saben no?]>

⁵ “como eu já disse nos meios de comunicação locais”.

⁶ “diaz de mera esteve no local”.

⁷ “faz tempo que trabalho na área”.

⁸ “a confiança – o respeito – que tenho como jornalista consegui no onze”. O termo “el once” faz referência ao atentado de 11 de março de 2004 que é conhecido na Espanha exatamente pelo termo *el once*.

⁹ “tenho certeza”.

Jose Antonio:

29 [claro claro () no] no digo que no conozco esta relacion es que hay
que
30 investigarla

Neste excerto, a contestação da evidência de Jose Antonio feita por Margarita, através da interrupção e de seu posicionamento, realiza um trabalho de face cuja meta comunicativa é a de agravar/depreciar a face do outro.

A interrupção de Margarita ameaça não só a face da autonomia de José Antonio na tomada de turno, como também agrava sua face da competência ao expor inconsistência em seu discurso. José Antonio se mantém no campo das possibilidades da informação — *posibles conexiones, alguna conexión, parece que*¹⁰ — não demonstrando certeza no fato que apresenta. Margarita, então, substitui o discurso da possibilidade pelo discurso da certeza — *claro que lo hay*¹¹ [a conexão] — e ainda termina afirmando que *todos saben*¹² que a conexão é evidente. A debatedora questiona a racionalidade do argumento de Jose Antonio ao levar a informação para o senso comum, afinal se todos conhecem que há conexões com ETA, não há porque o jornalista/debatedor mitigar este fato abordando-o como possibilidade.

Nem sempre a interrupção é usada unicamente como ameaça ou agravamento da face do outro em nossos dados. Em algumas ocasiões, o seu uso serve também como estratégia de proteção do *self* a uma iminente ameaça. Na sequência de turnos a seguir essa questão se exemplifica:

Excerto (3)

Isabel:

108 protegerlo de quien? de como por ejemplo irse a la carcel como lo
que paso 109 a un policia encarcelado por hablar con fernando lazaro
periodista >del
110 mundo< y que tuvo que salir de la carcel bajo fianza por >cuestionacion
111 popular<
117 claro que hay miedo en la policia por parte de la policia a revelar
118 determinadas cosas y hablar con determinadas personas, hay miedo
porque

¹⁰ possíveis conexões, alguma conexão, parece que”.

¹¹ “claro que existe”.

¹² “todos sabem”.

119 hay represalias

Jose Maria:

122 cabe al señor diaz de mera si tiene una hipotesis si tiene un informe
lo que

123 tiene que hacer es presentar este informe y si no presenta el informe
lo que

124 tenemos que pensar además es que está mintien:do, hay policias
que

125 cometen delitos y se van a la carcel igual que hay periodistas que
cometen

126 delitos y se van a la carcel no todos los policias son buenos por de-
finición

127 hay algunos que cometen delitos y que por tanto=

Isabel:

128 =hablar con un perio[dista () >(un periodista)<]

Jose Maria:

129 [es que si me permite, perdón] si es si posi::ble acabar

130 posible acabar yo agradezco el detalle, hay policias que cometen
delitos y

131 se van a la carcel como cualquier ciudadano en este país, eso es lo
que ha

132 pasado a juanez que le ha multado por no colaborar (predictamente)
con

133 la justicia que es la obligacion de un policia y claro este señor estaba
en

134 autoridad de policia

No excerto (3), Isabel retoma uma discussão anterior sobre a decisão de Diaz de Mera de omitir os nomes dos policiais envolvidos na investigação do atentado e na realização do suposto relatório que comprovaria a autoria do grupo ETA no 11M. Isabel, então, mostra-se favorável a esta posição apresentando como evidência um fato ocorrido no passado com um policial que foi preso por dar uma entrevista ao jornalista Fernando Lázaro — l. 108-111 —, o que justificaria o medo da polícia em revelar certas informações (l. 117-119).

No turno subsequente, entre as linhas 122 a 124, Jose Maria argumenta contra a posição de Díaz de Mera, acusando-o de mentir, uma vez que não apresenta o suposto relatório com as implicações de ETA no 11M. O jornalista, a partir da linha 124, passa a discordar da evidência apresentada por Isabel em

relação ao policial preso, pois segundo ele, o policial — Juanez — não cumpriu com o seu dever de colaborar com a justiça e por isso foi preso. A interrupção de Isabel na linha 128 é uma tentativa de proteger sua face da competência na defesa da veracidade do argumento, e, ao mesmo tempo, é uma ameaça à face da autonomia do outro. A debatedora nota na fala de Jose Maria (l. 124-127) um possível agravamento de sua face, pois implica o questionamento da veracidade da informação dada por ela. Esse agravamento se concretiza na retomada do turno de José Maria, na linha 129, em uma discordância direta a evidência apresentada por Isabel: *lo que ha pasado a juanez que le ha multado por no colaborar (predictamente) con la justicia que es la obligacion de un policia*¹³ (l. 131-133).

Em outro trecho do debate, Isabel também usa a interrupção como proteção do *self*. Neste trecho, Margarita corrige duas informações dadas por Isabel em um agravamento de face, ao mostrar uma suposta falha na evidência apresentada:

Excerto (4)

Isabel:

174 el gobierno tenia que intensificar la lucha contra el terrorismo de eta
y por

175 supuesto instar la ilegalizacion del partido comunista a las tierras
vascas

176 cuyo organizador de la campaña electoral es un miembro del grupo
(donosti)

177 detenido el otro día y el que le sujeta el paraguas al lado de él ().
es decir un

178 terrorista de partido comunista de las tierras vascas y de batazuna¹⁴
que

179 demuestra que todo es un unico un único mundo terrorista

Margarita:

180 bueno, has hecho un poco de lío en cuanto a las per[sonas]

Isabel:

181 [no]

¹³ “o que ocorreu com juanez é que ele foi punido por não colaborar (de fato) com a justiça que é obrigação de um policial”.

¹⁴ Batazuna era o líder do Partido Comunista da comunidade do País Vasco no período correspondente entre o atentado e o julgamento e, por conseguinte, o período também da gravação destes dados.

Margarita:

182 quien aguantaba el paraguas era un miembro del comando

183 [pero no del partido comunista de las tierras vascas]

Isabel:

184 [() sí que hace las campañas del partido comunista]

185 >hace campaña en las tierras [vas]cas<

Margarita:

186 [NO]

Isabel:

187 >sí sí sí< el que hace las campañas electorales del partido comunista
en las

188 tierras vascas [sí sí sí...sí]

Margarita:

189 [en todo ca]so la ley de partidos preve establece que a que fue

190 uno por una persona de ese origen no seria argumento para ilegali-
zarlo

191 tendría que haber varias

No excerto (4), Isabel oferece duas informações. A primeira se refere à atitude do governo que deveria tornar ilegal o partido comunista no País Vasco, comunidade ao norte da Espanha que é base de luta do grupo separatista ETA: *instar la ilegalización del partido comunista a las tierras vascas*¹⁵ (l. 175). Na segunda, ela faz referência a um vídeo mostrado antes de seu turno em que havia dois homens em um palanque político, sendo que um era o organizador da campanha eleitoral do partido comunista às terras vascas e o outro um membro do comando do mesmo partido que segurava um guarda-chuva ao seu lado: *cuyo organizador de la campaña electoral es un miembro del grupo (donosti) detenido el otro día y el que le sujeta el paraguas al lado de él*¹⁶ (l. 176-177).

Margarita, ao iniciar seu turno na linha 180 aponta as supostas falhas na informação dada por Isabel, corrigindo-as. Primeiro, em relação à pessoa que segura o guarda-chuva, afirmando que tal pessoa não é do partido comunista: *quien aguantaba el paraguas era un miembro del comando [pero no del partido comunista de las tierras vascas]*¹⁷ (l. 182-183). Isabel contesta essa correção

¹⁵ “tornar ilegal o partido comunista das terras vascas”.

¹⁶ “cujo organizador da campanha eleitoral é um membro do grupo (donosti) preso outro dia e o outro é quem segura o guarda-chuva ao seu lado”.

¹⁷ “quem segurava o guarda-chuva era um membro do comando [mas não do partido comunista das terras vascas].

em três interrupções — nas linhas 181, 184-185, 187-188 —, reafirmando sua posição de que o indivíduo que estava no palanque é o responsável pelas campanhas eleitorais do partido comunista nas terras vascas. Nestas interrupções, Isabel nega insistentemente a suposta falha que marca o desacordo na interação, em uma tentativa de proteção do *self* agravado por Margarita.

A segunda falha diria respeito a motivação para tornar ilegal o partido comunista. Segundo Margarita, nas linhas 189 a 191, a lei de partidos estabelece a necessidade de que haja mais de um argumento para tal procedimento, não sendo desta forma válida a informação de Isabel.

Nota-se como o turno de Margarita é uma discordância direta ao de Isabel e composto puramente por correção de informação, em um agravamento à face da competência de Isabel. Margarita apresenta argumentos que contestam a capacidade profissional de Isabel, ou seja, sua credibilidade, pois como jornalista/debatedora não lhe é permitido institucionalmente confundir personagens do cenário político espanhol.

Considerações finais

A ameaça/agravamento da face do outro e o aumento/proteção da face do *self* são os principais movimentos de trabalho de face executados pelos debatedores, na reivindicação da face da competência na interação institucional a que estão inseridos. Isto nos permite defender que os trabalhos de face em jogo no debate giram com mais intensidade em torno de dois cerne que se tornam opostos na disputa em andamento: enquanto o debatedor protege a sua face, busca depreciar a face do outro.

Esses movimentos ocorrem com frequência de forma simultânea e sequencial no discurso, ressaltando então a necessidade, ao *olhar* para a construção de face na interação, de considerar a multifuncionalidade das metas comunicativas e seus efeitos interacionais, para só então definir que trabalho de face está sendo construído pelo ator social.

A ausência de outros movimentos de trabalho de face pode ser justificada pelo tipo de atividade e pela força da exposição pública, via televisão. No debate, o debatedor busca de todas as formas evitar o agravamento de sua face, pois está em jogo a disputa pelo convencimento da opinião pública e da afirmação de capacidade profissional na reivindicação da face da competência. De forma semelhante, ele não eleva ou protege a face do outro, pois estaria assim dando oportunidade ao outro de vencer esta disputa em andamento na interação.

Cabe aqui uma ressalva em relação à (in)diretividade na abordagem das metas comunicativas no modelo de Penman (1990) aplicadas a nossos dados. Segundo o modelo, as estratégias de proteção e ameaça eram feitas indiretamente, enquanto as de aumento/mitigação e agravação/depreciação eram diretas. No debate, as estratégias eram em sua maioria diretas para todos os efeitos. As poucas estratégias indiretas ocorridas não foram suficientes para uma classificação definida no quadro. Portanto, se considera com esta análise que as estratégias de trabalhos de face orientadas para a face da competência observadas no debate foram realizadas diretamente pelos participantes.

Por fim, este trabalho nos permite concluir que os desejos de face estão em uma balança nem sempre equilibrada. Causar a perda da face do outro, muitas vezes, é a meta da interação. Neste contexto, o foco está na construção da face do *self*, nem que para isso ameace ou agrave a do outro. Porém, o problema é que se o participante realiza esse trabalho de face de modo agressivo como numa situação de conflito aberto, ele pode perder sua face também. Num debate público, é pressuposto que haja um ganhador, pois para a audiência alguém foi melhor e, portanto, o outro foi derrotado.

Referências bibliográficas

- BROWM, Penélope; LEVINSON, Stephen. *Politeness some universal in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press, [1978] 1987.
- GOFFMAN, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books, 1959.
- _____. A Elaboração da Face: Uma Análise dos Elementos Rituais da Interação Social. In.: FIGUEIRA, Servulo (org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, [1967] 1980, p. 76-114.
- GRICE, Paul. Logic and Conversation.: In: Cole e Morgan (eds) *Syntax and Semantics. V. 3 Speech Acts*. Nova York: Academic Press, 1975.
- HARRÉ, Rom. *Social Being*. Oxford: Blackwell, 1979.
- LIM, Tae-Seop e BOWERS, John Waite. Facework: Solidarity, Approbation, and Tact. *Human Communication Research*. V. 17 (3), 1991, p. 415-450.
- PACHECO, Roberta. *A aplicabilidade do modelo de polidez de Robyn Penman em um debate televisivo no espanhol*. Comunicação apresentada na III Semana de Letras da UFJF, Juiz de Fora, MG, 08-12 de novembro 2010.
- PENMAN, Robyn. *Facework and Politeness: Multiple Goals in Courtroom Discourse*. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 9, 1990, p. 15-38.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 1974, p. 696-735.

SILVEIRA, Sônia. Uma Perspectiva Interacional em Linguística. In.: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M. e SHEPHERD, T. *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3). Editora Letra Capital, Rio de Janeiro, 2007, p. 8-17.

_____; GAGO, Paulo. Trabalhos de face em situações de conflito: a audiência de conciliação do PROCON como atividade de fala. In.: OLIVEIRA, Maria do Carmo *et al* (eds.) *Comunicação, Cultura e Interação em Contextos Organizacionais*, Rio de Janeiro: Papel virtual Editora, 2005, p. 397-411.

Anexo

Excerto (1)

bom eu acho que diaz de mera esteve como eu já disse nos meios de comunicação locais e tenho certeza:za uma vez que trabalho faz tempo na área e

>a confiança que tenho como jornalista consegui no onze<
então depois do dia o dia vinte e oito que liga diaz de mera para enric e lhe pede um favor claro porque diaz de mera esteve no local e mentiu quer dizer que não existe tal relatório e () pouco declara diaz de mera no julgamento

Excerto (2)

Jose Antonio:

é importan:te o tema das possíveis conexões com eta porque alguma conexão com eta sim parece que existe não no que se refere à autoria mas sim que havia conexões dos chineses havia conexões de >pessoas do mundo< dos islamitas, que conheceram [membros do eta]

Margarita:

[claro que há] conexão o ônibus que >une (a rua) com a praça de castilla<

<[todos sabem disso não?]>

Jose Antonio:

[claro claro () não] digo que não conheço esta relação é que tem que investigá-la

Excerto (3)

Isabel:

protegê-lo de quem? de como por exemplo ir a prisão como aconteceu a um policial que foi preso por falar com fernando lazaro jornalista do >el mundo< e que só saiu da prisão por fiança depois de >reivindicação popular<

claro que existe medo na polícia por parte da polícia em revelar determinadas coisas e falar com determinadas pessoas, há medo porque há represarias

Jose Maria:

cabe ao senhor diaz de mera se tem uma hipótese se tem um relatório precisa apresentá-lo e se não o apresenta passamos a pensar que está mentindo, há policiais que cometem delitos e são presos da mesma forma há jornalistas que cometem delitos e são presos nem todos os policiais são bons por definição há alguns que cometem delitos e que portanto=

Isabel:

=falar com um jorna[lista () >(um jornalista)<]

Jose Maria:

[pois se me permite, desculpa] se é possível::vel terminar possível terminar eu agradeço o detalhe, existem policiais que cometem delitos e são presos como qualquer cidadão neste país, isso foi o que ocorreu com juanez que foi punido por não colaborar (de fato) com a justiça que é a obrigação de um policial e claro este senhor estava na autoridade de policial

Excerto (4)

Isabel:

o governo deveria intensificar a luta contra o terrorismo de eta e sem dúvida tornar ilegal o partido comunista das terras vascas cujo organizador da campanha eleitoral é um membro do grupo (donosti) preso outro dia e o outro é quem segura o guarda-chuva ao seu lado (). quer dizer um terrorista do partido comunista das terras vascas e de batazuna que demonstra que tudo isso é um único um único mundo terrorista

Margarita:

bom, você fez uma pequena confusão em relação às pe[ssuas]

Isabel:

[não]

Margarita:

quem segurava o guarda-chuva era um membro do comando

[mas não do partido comunista das terras vascas]

Isabel:

[() sim aquele que faz as campanhas do partido comunista]

>faz a campanha nas terras [vas]cas<

Margarita:

[NÃO]

Isabel:

>sim sim sim< aquele que faz as campanhas eleitorais do partido comunista nas terras vascas [sim sim sim...sim]

Margarita:

[em todo ca]so a lei de partidos prevê estabelece que a que tenha um por uma pessoa dessa origem não seria argumento para torná-lo ilegal deveria haver vários (motivos)

WEB 2.0 E SABER-FLUXO:
NOVAS QUESTÕES DE LETRAMENTO DIGITAL

Petrisson Alan Pinheiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo deste artigo é promover uma discussão acerca da relação entre a *Web 2.0* e a produção de conhecimento na contemporaneidade e suas implicações para a questão do letramento digital. Para tanto, procuro traçar um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica, focalizando desde o surgimento da escrita tipográfica às muitas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica ocorridas no final do século XX. Em seguida, discuto particularmente sobre a *Web 2.0* e mostro como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* trouxeram implicações fundamentais para a questão do letramento digital e para a própria noção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: internet; *Web 2.0*; saber-fluxo; letramento digital.

ABSTRACT: *The objective of this paper is to promote a discussion about the relationship between Web 2.0 and the knowledge production in the contemporaneity, and its implications for the digital literacy issue. To do so, I look for making a brief socio-historical route of the graphocentric culture, by focusing since the appearance of typographic writing to the many social, historical, economic, political, and technological transformations occurred in the end of 20th Century. Hence, I discuss particularly about Web 2.0 and show how changes inherent to the passage from Web 1.0 to Web 2.0 have brought fundamental implications for the digital literacy issue, and for the own notion of knowledge.*

KEY WORDS: internet; *Web 2.0*; Knowledge flow; digital literacy.

Introdução

Ao se pensar sobre a questão do letramento, a ideia que se tem, de imediato, é a escola e os meios tradicionais nela desenvolvidos para aprender a ler e escrever. Contudo, temos assistido, nos últimos anos, a uma explosão de novas práticas de letramento, consubstanciadas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que vêm exercendo grandes mudanças nas mais variadas instâncias da vida social.

Entre as TICs, um destaque especial deve ser dado à internet, que tem disponibilizado novas práticas de leitura e escrita digitais bastante diversas das práticas tipográficas da era pré-internet. Isso vem acontecendo, sobretudo, após o advento da *Web 2.0*, em que novos mecanismos vêm sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação de práticas comunicativas no mundo digital, nas quais as pessoas não apenas recebem, mas também publicam informações no sistema, desconstruindo-se, assim, as próprias categorias tradicionais de autor e de leitor.

Essa noção de desconstrução da noção (tradicional) de autoria na *Web 2.0*, está, por sua vez, relacionada com a própria concepção de conhecimento na contemporaneidade: um conhecimento que já não é mais visto como algo fixo e monolítico — instituído por um conjunto restrito de “escolhidos” —, mas como algo fugaz, errante e multifacetado; um “saber-fluxo” construído e compartilhado por um número qua vez maior de pessoas. Isso, é claro, traz um novo escopo (na verdade, um novo *ethos* — ver discussão mais à frente) para a questão do letramento digital, que passa a ser cada vez mais entendido como o uso consciente e crítico desse conhecimento.

Contudo, mesmo diante desse novo saber-fluxo, que traz em seu bojo transformações sociais, culturais e tecnológicas, a escola, por outro lado, parece ser uma das poucas instituições que ainda resistem a essas transformações, pois opera com práticas de escrita que, em geral, não refletem tais mudanças. Destarte, a instituição escolar se encontra cada vez mais diante da necessidade de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas da nova era digital, que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais que estão cada vez mais inter-relacionados com os usos da internet, e com própria noção de conhecimento, que emergem no cenário atual do mundo globalizado.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é buscar promover uma discussão acerca da relação entre a internet (particularmente, a *Web 2.0*), a noção de

produção e consumo de conhecimento na contemporaneidade e suas implicações para a questão do letramento digital, pensando, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a seção seguinte se inicia com um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica, com o intuito de mostrar o quanto a escrita, na qualidade de um produto histórico-cultural e um instrumento de construção de sentidos na vida social, se relaciona sócio-historicamente com próprio desenvolvimento da humanidade. Na segunda seção, ainda dando continuidade ao percurso sócio-histórico, focalizo especificamente o final do século XX e suas muitas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica, com ênfase no surgimento das novas TICs. Na terceira seção, passo a discorrer particularmente sobre a internet e a *Web* a partir dos seus aspectos sócio-históricos ainda no final do século XX. Na quarta, discuto acerca de uma outra revolução digital, ocorrida com o advento da *Web 2.0*, já no começo da primeira década do século XXI. Na quinta seção, mostro como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* passaram a trazer implicações fundamentais para a questão do letramento digital e para a própria noção de conhecimento na contemporaneidade. Por fim, teço algumas considerações sobre a discussão como um todo e suas implicações no ensino-aprendizagem.

1. Um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica

Ao buscar entender o modo como o letramento digital se constitui no mundo atual, é preciso tomá-lo como um produto cultural de uma sociedade (VYGOTSKY, 2003[1930]), isto é, um objeto social, produto de uma prática histórica e instrumento de construção de sentidos na vida social.

Com efeito, pode-se dizer que, após a invenção da imprensa, na metade do século XV, a escrita passou a ocupar um espaço cada vez mais importante nas sociedades europeias (ONG, 1998), configurando-se, assim, um cenário para o surgimento da cultura grafocêntrica no mundo ocidental. Do ponto de vista produtivo, com a invenção da tipografia, iniciou-se uma revolução na escrita: a circulação de folhas volantes, impressos precursores do jornal, a partir de um processo de escrita não mais manual, mas mecânico, que possibilitou a produção e duplicação de múltiplas cópias idênticas aos melhores manuscritos.

Do ponto de vista sociocultural, essa produção escrita em série, a partir da invenção de Gutenberg, começou a modificar as próprias relações entre o indivíduo e a memória social (TURKLE, 1997). O sujeito passou a poder projetar suas experiências, sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos

e vivências no papel, fazendo com que esse conhecimento pudesse alcançar pessoas de outras culturas e outros tempos por meio da escrita.

Essa característica expansionista da cultura grafocêntrica foi também muito utilizada para fins bem menos “nobres”, visto que a escrita se tornou, outrossim, um instrumento cada vez mais importante no processo de dominação das sociedades ágrafas, principalmente a partir do século XVI, com a expansão marítima europeia. Com efeito, o aumento do número de obras científicas, filosóficas e literárias em circulação produziu um grande “abismo entre um mundo considerado letrado e outro tachado de selvagem (povos ágrafos) ou mesmo analfabetos e iletrados” (BELINTANE, 2006, p. 93).

Ao estabelecer uma relação com outras culturas e em diferentes épocas, a escrita, segundo Lévy (1996, p. 26), passou a promover uma nova *episteme*, e, por conseguinte, uma nova compreensão sobre o próprio conceito de verdade. Nas palavras do autor:

Com a escrita, e mais ainda com o alfabeto e a imprensa, os modos de conhecimento teóricos e hermenêuticos passaram, portanto, a prevalecer sobre os saberes narrativos e rituais das sociedades orais. A exigência de uma verdade universal, objetiva e crítica só pôde se impor numa ecologia cognitiva largamente estruturada pela escrita, ou, mais exatamente, pela escrita sobre um suporte estático.

Essa nova ecologia sustentada pela escrita, por assumir um caráter “universal”, acabou criando, segundo o autor francês, uma distância entre o saber e o sujeito. Isso porque a escrita em grande escala desenvolveu um tipo de comunicação no qual os textos, diferentemente do discurso oral, que se constitui a partir da situacionalidade do discurso e das relações efetivas entre os interlocutores nele envolvidos, passaram a ser separados de seu contexto de produção, deslocados temporal e espacialmente de sua origem.

Por meio do livro impresso, a escrita passou a se tornar estável e controlada, gerando inúmeras cópias idênticas. A imprensa trouxe fixidez e permanência ao texto, que, passou, então, a sobreviver indefinidamente, valorizando, assim, a figura do autor. Nesse sentido, percebe-se a instauração de uma visão de texto, e de sua própria produção e circulação, que se coaduna com os próprios ideais do projeto de criação Iluminista, a partir do qual a ordem positiva da ciência e a organização progressiva da sociedade eram as bases de sustentação marcadas pela sua ênfase na razão humana.

A forma racional de ver o mundo ganhou destaque, pois o maior objetivo da Ciência Moderna era prever e controlar a natureza. Para isso, foi necessária a

criação de regras e leis universais que pudessem explicar o funcionamento dos fenômenos sociais, naturais e humanos. Para Bauman (2001), essa maneira de ver o mundo, associada à consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico, passou a valorizar cada vez mais a escrita, ensinada pelas instituições escolares, como um elemento fundamental na formação e divulgação dos Estados Nacionais. De fato, a comunidade imaginada do Cristianismo cedeu lugar, gradativamente, ao ideário do Estado-Nação, que se configurou com base em diversos fatores, incluindo o da revolução provocada pela descoberta da imprensa.

Ao longo do século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e da burguesia em diversas sociedades europeias, o principal projeto político consistia basicamente na implantação de novas formas de identificação e pertencimento capazes de estabelecer a coesão de formações sociais cultural e linguisticamente heterogêneas com um determinado território e sob a autoridade de um mesmo Estado (CERTEAU, 1984). Dentro dessa visão, o discurso Iluminista sobre a importância e a necessidade de tornar universal o acesso ao saber transformou a aprendizagem da escrita em condição *sine qua non*. Com efeito, segundo Lévy (2003, p. 29), o nascimento e a solidificação do “Estado e da lei são indissociáveis da invenção da escrita. A cidadania e a democracia pressupõem o alfabeto, isto é, a possibilidade de cada cidadão ler, aplicar e criticar a lei, assim como a participar na sua elaboração”.

Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que ler e escrever se tornaram, gradualmente, qualificações imprescindíveis para diversas profissões e, cada vez mais, para a própria inserção social e política, estabelecendo-se, assim, como elementos de hierarquização social. Destarte, o acesso à cultura grafocêntrica, fundamentada na letra da Lei, passou a se tornar uma pré-condição para que os indivíduos pudessem ser definidos, em última análise, como cidadãos dentro do Estado-nação. Foi, portanto, em meio a esse contexto histórico, social, político e cultural que surgiu a escola nos moldes atuais: concebida como o *locus* de ensino e, particularmente, do ensino da língua escrita.

Destarte, a maneira de lidar com a cultura grafocêntrica na sociedade contemporânea do século XIX e, inclusive, do século XX pode ser explicada através do seu papel fundamental na disseminação do ideário nacionalista que embasou a consolidação do Estado-Nação. Nesse contexto, coube à escola, espaço da educação pública oficial, a tarefa de definição dos tipos de prática de leitura e escrita que efetivamente contam para o exercício da cidadania, necessários à consolidação do ideário de nação.

Embora esse cenário ainda se mantenha até hoje, o final do século XX presenciou diversas e profundas transformações que trariam mudanças signi-

ficativas na forma tal qual a cultura grafocêntrica era até então concebida. Na seção seguinte, passo a comentar essas transformações para mostrar, então, como o surgimento e o uso das TICs, como da internet, afetaram a relação entre o ser humano e a escrita.

2. O contexto sócio-histórico do final do século XX

O final do século XX presenciou diversas e profundas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica que trariam mudanças significativas na forma tal qual a cultura grafocêntrica era até então concebida, causando mudanças profundas e sem precedentes na vida em sociedade.

Essa nova ordem começou a se constituir a partir da década de 1990 com uma grande transformação geopolítica do mundo — materializada nas tentativas de unificação da Europa, nos diversos acordos internacionais multilaterais, no poder mundial de organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e na intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens e serviços de empresas multinacionais e dos mercados financeiros (SANTOS, 2001) —, que passou a ser tratada por muitos teóricos como globalização.

Pode-se propor que essa nova era da globalização pôde se constituir como tal em função também do surgimento de novas TICs. A esse respeito, Castells (2003) assevera que a nova infraestrutura do mundo global tem como base as TICs, que introduziram uma mudança qualitativa em termos sociais e econômicos ao tornar possível a realização de processos globais em tempo real.

Ainda segundo Castells (2003, p. 69), o que caracteriza a era atual não é a apenas a “centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Por isso, a fragmentação e individualização da economia global somente se tornaram possíveis, de acordo com o autor, devido à sua organização social em rede, tendo como base material as novas TICs, que geram, por sua vez, novos conhecimentos e dispositivos comunicativos para renovar a própria produção. Isso é o que constitui a *sociedade em rede*, em que um conjunto de nós interconectados funcionam como instrumentos adequados para a economia na era da globalização.

Com efeito, nesse mundo da globalizado, o desenvolvimento de novas TICs vem transformando a própria constituição espaço-temporal da vida social,

criando novas formas de ação e interação não mais ligadas ao compartilhar de um local comum. Em relação a essa característica, Fridman (2000, p. 17) aponta que “é possível saber o que afeta o mundo todo e não estar em lugar algum”. Desse modo, podemos experimentar os acontecimentos sem a necessidade de compartilhar simultaneamente o mesmo espaço que nosso interlocutor.

A capacidade das TICs de transformar o próprio sentido de temporalidade tem se tornado um dos efeitos mais importantes do mundo contemporâneo, em que os sujeitos vivem presentes contínuos perpétuos; em que o eterno presente, o tempo das narrativas da mídia, “é contado pelo relógio dos gozos que se gastam em cada aceno das mercadorias, nessa versão de uma salvação terrena que não tem um fim último nem dá coerência a trajetos de vida” (*Ibidem*, p. 72).

Essa nova relação espaço-temporal, que vêm intensificando as relações sociais em escala mundial, ligando localidades antes distantes, tem nos proporcionado um novo tipo de vida nunca antes experimentado. As consequências dessa transformação têm grande alcance e atingem muitos aspectos e instâncias de nossas vidas, desde os mais íntimos aspectos da experiência em um nível micro, a instâncias macro de domínio público (THOMPSON, 2004).

Contudo, se o mundo atual vem experienciando, em maior ou menor escala, uma nova realidade espaço-temporal, uma questão fundamental deve ser analisada: de que lógica espacial e temporal podemos falar na era da informação? Talvez de uma lógica em que o local e o global tomaram uma dimensão inseparável, comparada a uma avenida infinita: numa mão, o local se torna transnacional em frações de segundo, devido à velocidade do tráfego de informação; na outra mão, o global tem chegado às mais longínquas localidades do planeta.

Isso quer dizer que, em meio a esse mundo globalizado e contingente, percebe-se que as ações globais são cada vez mais afetadas pelas ações locais e vice-versa, ou, segundo Kumaravadelu (2006, p. 134), “o global está localizado e o local está globalizado”. Com isso, as práticas sociais passam a ser perenemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre estas mesmas práticas, alterando, assim, constitutivamente seu caráter. Destarte, torna-se intrínseco ao processo de constituição do conhecimento a possibilidade de revisão das convenções daquilo que se tem como certo e verdadeiro.

Isto posto, pode-se atribuir à transformação das bases materiais da vida — a fluidez do tempo e do espaço, devido a gama de informações que circulam no mundo globalizado em tempo real, a possibilidade, segundo Thompson (2004), de compartilhar de “uma visibilidade mediada”, que é a transformação da própria ideia de experiência, uma capacidade reflexiva de processar novos

conteúdos e de atuar em questões diversas e, como corolário, transformar a própria vida social.

Por outro lado, a circulação de um grande volume de informações e acontecimentos, possibilitada pelas novas TICs, que chegam em tempo real e por meios diversos, num ritmo cada vez mais acelerado, tem atordoado as pessoas, forçando-as a não mais fazer distinção entre o aqui e o ali, entre o próximo e o distante, fazendo com que elas alterem o(s) modo(s) de compreender o mundo e a si mesmas. Nesse sentido, pode-se dizer que as características aqui delineadas sobre o momento sócio-histórico atual estão, portanto, intimamente relacionadas com o surgimento e o uso das novas TICs na vida social. Dentre essas novas TICs, uma vem ganhando, de fato, um espaço cada vez maior na vida social como um todo: a internet.

3. Internet, a Web e o hipertexto

As contribuições dos primeiros protótipos que vieram a ser tornar a internet, logo no início de seu aparecimento, surgiram no auge da Guerra Fria “como estratégia militar para possibilitar a sobrevivência das redes de comunicação em caso de ataque nuclear que pretendesse destruir os centros de comando e controle” (CASTELLS, 2003, p. 428). Inicialmente, cientistas queriam criar uma rede descentralizada em que, mesmo que um computador fosse destruído, os outros continuassem existindo e enviando suas mensagens, preservando, assim, as informações. Na tentativa, então, de desenvolver essa ideia e explorar o máximo de recursos de compartilhamento dos seus computadores, os cientistas criaram um projeto da agência norte-americana ARPA (*Advanced Research Projects Agency*), com o objetivo de conectar os computadores dos seus departamentos de pesquisa. Eles, então, conseguiram realizar uma grande proeza para a época: a concretização da ideia de ligar computadores entre si, em rede.

A ideia inicial do projeto era, de fato, conectar os mais importantes centros universitários de pesquisas americanos com o Pentágono, a fim de permitir não apenas a troca de informação rápida e protegida, como também instrumentalizar o país com uma tecnologia que possibilitasse a sobrevivência de canais de informações em caso de uma possível guerra nuclear. Essa nova rede de comunicação tinha o potencial de transmitir informações para pontos distintos sem a necessidade de um ponto central, e esta era a sua grande novidade.

Segundo Castells (2003), no início da década de 1980, então, a ARPA iniciou a integração das redes de computadores dos outros centros de pesquisas à ARPANET. No entanto, o autor também aponta que, pouco tempo depois, já

estava difícil separar a pesquisa voltada para fins militares das comunicações científicas. Por isso, a partir de 1983, “houve a divisão entre ARPANET, dedicada fins científicos, e a MILNET, orientada diretamente a aplicações militares” (CASTELLS, 2003, p. 83).

Ainda na década de 1980, a ARPANET passou a se tornar o grande sistema de comunicação em rede, a “rede das redes, formando o que veio a se chamar ARPA-INTERNET e, logo depois, INTERNET, ainda sustentada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Foi, então, a partir da criação da internet que se deu início a uma nova era na comunicação e na informação, em que navegar representou o primeiro grande passo de nossa sociedade rumo à consolidação do um novo paradigma.

Contudo, a privatização da internet só ocorreria em 1995, a partir de pressões comerciais de redes de empresas privadas e de redes cooperativas sem fins lucrativos (CASTELLS, 2003). Com isso, a internet passou a ser explorada comercialmente, fazendo com que seus recursos passassem a fazer parte não apenas de milhares de empresas e instituições, mas também de milhões de residências, aumentando, de forma exponencial, o número de pessoas que começaram a ter acesso ao espaço seu virtual.

Ao lado disso, os computadores, por sua vez, que antes eram enormes e muitas vezes desajeitados, foram se tornando cada vez mais populares, em virtude da redução do seu tamanho, peso e, conseqüentemente, do seu custo, sendo, então, gradativamente estendidos ao cidadão comum. Nesse sentido, pode-se dizer que o computador conectado à internet passou, por conseguinte, a incorporar uma ideia-chave: a de uma rede de arquitetura aberta, não sendo, portanto, imposta por nenhum órgão centralizador específico. Ironicamente, o projeto militar, inicialmente criado para salvamento de informações de uma possível guerra nuclear, tornou-se a maior rede de comunicação humana, descentralizada e democrática.

Apesar dos avanços tecnológicos expressivos, foi a partir de um novo grande salto tecnológico, também ocorrido na década de 1990, que se tornou possível a difusão da “internet na sociedade em geral: a criação de um novo aplicativo, a rede mundial (*World Wide Web* — WWW¹), que organizava o

¹ Os termos *internet* e *World Wide Web* são usados indistintamente, embora não sejam sinônimos. A Internet é a gigantesca rede das redes, uma imensa infraestrutura em rede. Ela conecta milhões de computadores globalmente, formando uma rede em que computadores podem comunicar-se uns com os outros; a *World Wide Web* (WWW) é uma maneira de acessar informação por meio da internet. É um sistema de

teor dos sítios da internet por informação e não por localização, oferecendo um sistema fácil de pesquisa para procurar as informações desejadas” (CASTELLS, 2003, p. 88).

Esse novo ambiente da *World Wide Web*, popularmente conhecido como *web*, passou a ter como função primordial permitir que o internauta pudesse, entre outras coisas, desviar o fluxo da leitura para assuntos referidos no texto com o objetivo de os interligar e, *ipso facto*, aprofundar-se em determinado tema. Isso porque a *web* é capaz de agrupar informações dispersas, que permitem acesso a páginas da internet que se ligam umas às outras através de nós de hipertexto. A esse respeito, Lévy (1999, p. 37) assevera que:

O hipertexto possui um aspecto dinâmico e multimidiático, e a velocidade de acesso aos nós lhe garante utilizar em toda a sua extensão o princípio da não linearidade, transformando a referência espacial que não ocorre mais diante da tela, pois as informações podem encontrar-se além do limite visual do display do monitor e a própria topologia da rede existente no Ciberespaço.

O hipertexto passou, então, a se tornar possível a partir dos inúmeros *links*² que existem em um ambiente hipertextual, cuja principal função é transportar o

compartilhamento de informações construído na internet por meio de uma interface gráfica fundamentada, principalmente, na codificação *HTML* (*Hypertext Markup Language* – Linguagem de Marcação de Hipertexto). A WWW se serve de *browsers*, como o *Internet Explorer* e o *Mozilla*, para acessar documentos chamados páginas (*websites*), que estão ligados uns a outros por meio de *hyperlinks*. A WWW é apenas uma das maneiras pelas quais a informação pode ser disseminada pela internet. A Internet, não a WWW, é ainda utilizada para acessar *correios eletrônicos*, *Instant Messaging*, *Newsgroup*. Portanto a WWW é apenas uma parte da internet, embora seja uma grande parte.

² Os *links* são um vínculo de hipertexto na internet que aparecem nos documentos e se manifestam ora como palavras, ora como imagens grafadas em destaque, e que permitem ao usuário visualizar blocos de informações (outros textos, fragmentos de informação, gráficos, fotos, etc.). Por meio desse recurso, são estabelecidas ligações para arquivos de um mesmo *site* ou de diferentes *sites*. Os *links* também podem ser um dispositivo da codificação *HTML*, que acionam um sistema de comunicação, geralmente um *correio eletrônico* (correio eletrônico). O termo foi empregado, pela primeira vez, por Theodor Holm Nelson em 1964, relacionando-o ao conceito de “hipertexto”, para a criação do primeiro software com *links* da história chamado *Xanadu*. Vinte anos depois, seus conceitos foram utilizados na criação da *World Wide Web*.

internauta para uma grande quantidade de outros ambientes e assuntos. Segundo Marchuschi (1999, p. 1), o hipertexto seria um modo de se construir “uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. Dentro de um hipertexto existem vários *links* que permitem tecer o caminho para outras *janelas*, conectando algumas expressões a novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede. Na internet, cada *site* é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto.

É possível inferir, portanto, que o hipertexto é capaz de transformar até a noção de que se tem de leitor. Do livro impresso, que só permite ao leitor virar as páginas sempre em sequência, uma após outra (mas nunca uma e outra), passa-se a um tipo de texto totalmente maleável, que permite a visibilidade de janelas no computador, a abertura das múltiplas caixas de texto, vários recursos de cortar e colar fragmentos, enfim, se trata de “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 1999, p. 56).

Com efeito, a revolução da internet e do hipertexto ocorrida na década de 1990 trouxe mudanças e implicações para as práticas de letramento com as quais até então convivíamos. Contudo, alguns anos mais tarde, presenciávamos uma outra revolução digital com o advento do que veio a ser chamado de *Web 2.0*. Nesse caso, é também de interesse deste trabalho mostrar como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* refletiram nos processos de criação na internet, e, conseqüentemente, na própria concepção de letramento digital.

4. O que mudou com a Web 2.0? Implicações para o letramento digital

A internet, segundo Lévy (1999), apresenta o mundo virtual como uma grande rede interconectada mundialmente; um processo de comunicação “universal” sem “totalidade”. Isso segue uma linha de comunicação que vem possibilitando aos navegantes da grande “rede” participar democraticamente de um modelo interativo feito para todos, consolidando, assim, a ideia de uma “aldeia global”.

Com efeito, essa participação democrática interativa só passou a se efetivar com o advento a *Web 2.0*. O termo “*Web 2.0*”, usado para designar a segunda fase da rede mundial de computadores foi cunhado por O’Reilly em

um artigo de 2005, no qual ele aponta uma série de ferramentas e motivos da internet para entender uma grande mudança propiciada pela *Web 2.0*: dos sítios (*sites*) estáticos da rede, que apenas serviam informação, passou-se para o desenvolvimento de comunidades dinâmicas, inseridas em uma interação entre editor e audiência.

Para entender melhor o que representa hoje a *Web 2.0*, é preciso se reportar à geração anterior da *web* (*Web 1.0*), fase em que usuários navegavam na internet com o intuito único e exclusivo de procurar informação. Era basicamente uma experiência unilateral, semelhante à ida a uma biblioteca para procurar um livro. Na *Web 1.0*, os usuários da internet não eram, portanto, vistos como controladores de seus próprios dados. Aquilo que se obtinha na rede — a informação — era, em geral, fruto do trabalho de profissionais da área que tinham os conhecimentos necessários para criar páginas da *web* através de programação para publicar na rede. Destarte, a lógica da primeira geração da *web* era do “uso” e não da “participação”; da “recepção” e do “consumo” e não da “interatividade” e da “agência”.

Diferentemente do que ocorria na *Web 1.0*, com a consolidação e o acelerado crescimento da internet nos últimos anos, a partir do advento da *Web 2.0*, novos mecanismos foram sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação das práticas comunicativas no mundo digital. Nesse novo ambiente, o usuário pode controlar os próprios dados. Na nova rede, há, portanto uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema. Assim, mesmo que o usuário não tenha qualquer conhecimento em *HTML*, pode criar seus espaços na rede. A exemplo disso, é possível citar os *blogs*, o *My Space*, *Facebook*, o *Youtube*, o *Podcast*, o *Orkut*, os *softwares* de conversa instantânea, entre outros suportes digitais que possuem tecnologias que além de possibilitar que as pessoas estejam visíveis na *web*, também se tornam ambientes em que se formam redes sociais.

Com a *Web 2.0*, houve, *ipso facto*, uma reconfiguração no campo da comunicação, tencionando o modelo vigente do *broadcast* (sistema de transmissão de informação em larga escala), em que apenas um seria responsável pela comunicação. Nessa segunda fase da *web*, os usuários da internet não apenas pesquisam para encontrar informação; eles também criam e publicam conteúdos, gerando, por conseguinte, uma mudança no modelo de comunicação, que passou do formato “um para muitos” para o “muitos para muitos”.

Os hipertextos, por exemplo, que na *Web 1.0* eram apenas um *link*, criado por um profissional da *web* que fornecia diferentes caminhos de leitura e corre-

lação entre outro(s) hipertexto(s) — o que, por si só, já era uma grande proeza para a primeira geração da *web* — hoje é também criado e (re)inventado pelos próprios usuários da rede, que manipulam hipertextos à sua maneira.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que a primeira década do século XXI é marcada não apenas pela consolidação da rede mundial, que se torna cada dia mais veloz e acessível a um número cada vez maior de pessoas, mas também pelo crescimento vertiginoso de novos produtores de conteúdo, que, com a *Web 2.0*, geram referências, na maioria da vezes, resultantes de experiências que as pessoas têm com outras referências, em um nível cada vez mais pessoal, e, portanto, não apenas com grandes *sites* ou instituições, tal como se costumava fazer antes. Com efeito, isso passa também a possibilitar que uma ideia, tão logo seja concebida, já se torne pública, entre em “competição cooperativa no ciberespaço com as outras e, eventualmente, comece a ganhar forma num documento, num *software*, num produto, numa empresa, numa organização, numa comunidade virtual ou numa rede” (LÉVY, 2003, p. 24).

Um exemplo interessante dos efeitos da *Web 2.0* é a *Wikipedia*, um dos dez *sites* mais visitados do mundo, que se caracteriza como uma espécie de enciclopédia *online*, para a qual qualquer usuário pode colaborar com um texto³. A *Wikipedia* é, de fato, um bom exemplo de como *sites* de fácil utilização encorajam usuários a submeter seus próprios materiais para a rede, mostrando que, se a *Web 1.0* era um meio de leitura, a *Web 2.0* se tornou, de fato, um meio de leitura e escrita.

Além disso, a *Web 2.0* passou a disponibilizar uma nova “coreografia” da escrita eletrônica, que se utiliza de diversos recursos possibilitados pela nova mídia, permitindo a coexistência de muitos sistemas de representação que combinam a escrita alfabética com outros meios multimodais. Isso fez com que o hipertexto passasse a se tornar um componente bastante subversivo quanto à forma, uma vez que amplia os recursos expressivos do texto escrito, que se articulam com sons, fotos, vídeos, cores e palavras etc. A exemplo disso, pode-se mencionar novamente a *Wikipedia*: curiosamente, no momento em que estava escrevendo este artigo, li uma matéria em um jornal *online* que dizia que a Enciclopédia *Wikipedia* passaria a ter também um espaço exclusivo para

³ Apesar de estender a possibilidade de publicação de texto a qualquer usuário, a *Wikipedia* estipula determinadas regras e princípios para submissão, que, se não forem seguidos pelo usuário, este pode ter seu texto retirado da página da enciclopédia (para informações sobre as regras e princípios para contribuições de textos, ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edic%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina).

vídeos na sua plataforma⁴. Nesse sentido, pode-se dizer que a *Web 2.0* passou a disponibilizar aos veículos de comunicação uma nova forma de constituição da informação que reúne e converge características de todas as outras mídias e que tem como suporte a rede mundial de computadores, constituindo-se, assim, como um ambiente multi e hipermediático.

Com efeito, esse novo ambiente, com todos os seus recursos, apresenta cada vez mais diferentes possibilidades de práticas de leitura e escrita nunca antes experimentadas, que passaram a ganhar mais visibilidade nos últimos anos a partir de várias experiências que estão surgindo na internet, em função dos avanços cada vez maiores — e do uso cada vez mais fácil — das ferramentas de edição e publicação de conteúdo com a *Web 2.0*. Isso está relacionado, por sua vez, ao próprio caráter libertário do ciberespaço. A internet, sobretudo com o advento da *Web 2.0*, tornou-se aberta e sem regulação, possibilitando a qualquer pessoa publicar qualquer coisa sem que seja preciso sofrer alguma sanção organizacional, institucional ou editorial. Assim, qualquer pessoa é potencialmente um famoso autor de um *bestseller* virtual.

Essa transformação das relações entre autor e leitor significa que qualquer pessoa no ciberespaço pode ser, ao mesmo tempo, produtor, difusor e consumidor de textos, levando à inexistência de centros exclusivos de difusão textual, uma vez que qualquer um pode ter hoje o seu *blog* ou a sua página na internet. O ciberespaço, nesse caso, é, antes de tudo, um espaço democrático, que oferece lugar para todos, a todas as culturas e a todas as singularidades (LÉVY, 1999). Destarte, pode-se dizer que essa possibilidade de atuação direta dos usuários na rede cria novos espaços de atuação na esfera pública. A esse respeito, Lévy (2003, p. 56) assevera que:

A principal vantagem da internet, relativamente aos meios de comunicação da democracia mediática da segunda metade do século XX (imprensa, rádio e televisão), é que permite a todos os agentes se exprimir sem ter de passar pelo poder do jornalista. Resultado: a esfera pública alarga-se, diversifica-se e complica-se particularmente. Esta mutação da esfera pública constitui um dos fundamentos da ciberdemocracia⁵.

⁴ A matéria está disponível no *site*: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u724382.shtml>. Acesso em: 11/01/2010.

⁵ Um dos maiores exemplos atuais de *ciberdemocracia* é talvez a criação e divulgação do *Wikileaks*, um *site* recente que, por meio da ação de colaboradores de diversas partes do planeta, desafia superpotências mundiais, sobretudo os Estados Unidos, com suas publicações sobre dados sigilosos governamentais na internet.

Esse alargamento da esfera pública da internet, ao proporcionar uma desestabilização da noção de autoria, traz também em seu bojo uma reconfiguração da própria noção de conhecimento, pois, na realidade hipertextual, este já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída. Tais (re)configurações criam, por sua vez, um novo *ethos* na *Web 2.0*; um *ethos* cuja base está no descentramento da noção de autoria e na celebração da “inclusão”, na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de *expertise* e na participação e colaboração ativas, promovendo, assim, novas práticas de leitura e escrita, ou melhor, “novos letramentos” (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007), como o letramento digital.

Diante desse novo meio (a *Web 2.0*), que se tornou aberto e público para que qualquer um possa produzir seu *blog*, sua página ou sua comunidade num *site* de relacionamentos, pode-se afirmar, portanto, que o letramento digital se refere, mais do nunca, às habilidades interpretativas de leitura e de escrita necessárias para que as pessoas construam sentidos no mundo digital. Isso quer dizer que o letramento digital envolve mais do que o uso de novas tecnologias (como a própria internet), mas pressupõe, conforme mencionei acima, a existência de um novo *ethos* para as práticas de leitura e escrita. A esse respeito, Knobel & Lankshear (2007, p. 7):

É possível usar novas tecnologias (tecnologias eletrônicas digitais) para simplesmente replicar antigas práticas de letramento — conforme vemos *ad infinitum* em salas de aula contemporâneas, assim como em muitos locais de trabalho. Pensamos que o que é central para os novos letramentos não é o fato de que podemos agora ‘procurar informações *online*’ ou escrever redações usando um processador de textos ao invés de uma caneta ou uma máquina de escrever, mas sim que as novas tecnologias mobilizam tipos de valores, prioridades, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes dos letramentos com os quais estamos familiarizados.

Sob essa perspectiva, pode-se, por exemplo, dizer que a simples capacidade de acesso à informação no mundo digital não faz do usuário um letrado digital, porquanto a internet o possibilita construir sua própria rede, tornando-se, assim, não mais um mero leitor que busca informações na internet, mas um autor que produz conteúdo para o mundo digital e que sabe que pode ser responsabilizado por isso. A exemplo disso, cito minha pesquisa de doutorado, em que um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio de uma escola Estadual do município de Campinas, SP, com idades entre quinze e dezessete anos, produzia semanalmente textos (matérias

jornalísticas) para serem publicadas, sem qualquer sanção editorial, em um jornal digital escolar criado pelos próprios alunos (Ver PINHEIRO, 2010).

Outra questão concernente ao letramento digital, que também está relacionada ao seu caráter aberto e libertário, é a própria veiculação de muita informação de qualidade duvidosa na rede. Isso porque, conforme apontei acima, com a *Web 2.0*, qualquer um pode produzir e publicar qualquer coisa na internet. Nesse caso, o que difere um simples usuário de um letrado digital é o fato de o primeiro estar apenas interessado em buscar informações na rede, enquanto o segundo, por outro lado, se mostra também preocupado com a análise e avaliação das fontes de informações disponibilizadas no mundo virtual, bem como com as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de fazer uso de tais informações, como questões autorais, por exemplo. Nesse sentido, o letrado digital se torna, por conseguinte, um sujeito que não apenas reconhece e transita por diferentes espaços hipertextuais no mundo digital, mas busca compreender os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão da escrita digital.

Um letrado digital, por conseguinte, estaria mais preparado para participar do mundo contemporâneo, porque pode conhecer e se adaptar às mudanças decorrentes do aparecimento das novas TICs e à conseqüente proliferação de informações que nos rodeiam. Nesse sentido, há, de fato, uma grande diferença entre informação e conhecimento, e o letramento digital pode ser decisivo para a capacidade de transformar a primeira no segundo.

Pensar, portanto, na questão do letramento digital é compreender que a própria noção de conhecimento na contemporaneidade assume um caráter efêmero e multifacetado. A esse respeito, Lévy (1999, p. 157 – grifos meus) faz duas outras constatações que considero particularmente relevantes mencionar aqui:

A primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do know-how. *Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira.* A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual a parte da transação de conhecimentos não pára de crescer. *Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.*

As duas constatações apontadas por Lévy, embora estejam relacionadas ao campo profissional, podem, a meu ver, ser também pensadas à luz do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, se a questão central das duas constatações parece ser a efemeridade e a multiplicidade que o conhecimento passou a assumir na contemporaneidade, então, parece, outrossim, premente a

necessidade de repensar as práticas tradicionais de letramento com as quais a escola vem lidando em pleno fulgor da “era da informação”.

Embora cada vez se discuta mais acerca da potencialidade de utilização da internet como recurso no processo de ensino e aprendizagem, o que ainda se pode notar são escolas públicas que possuem laboratórios de informática que praticamente não são usados por questões de naturezas diversas: crenças, mitos, resistência a respeito do uso do computador, falta de conhecimento da linguagem digital, falta de conhecimento da potencialidade do recurso, dentre outros possíveis fatores.

Para que se possa enfrentar essas questões, espera-se que o educador passe a se envolver com as novas TICs e com os novos desafios postos para o mundo educacional trazidos por essas tecnologias. Esses novos desafios, portanto, devem ser necessariamente enfrentados, uma vez que não é uma opção para a escola ou para o professor fazer uso das novas tecnologias; é uma realidade inevitável que se constitui em função de uma nova concepção do saber, um “saber-fluxo”, que exige a construção de novos modelos de espaços de conhecimentos. Ou, nas palavras de Lévy (1999, p. 158),

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. A uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas por «níveis», organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes «superiores», tornou-se necessário doravante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos.

Esse “saber-fluxo”, possibilitado, sobretudo, pelo advento da internet, está dando origem a novos modos de comunicação, a mudanças na aquisição e no uso de recursos digitais, à rápida disseminação da informação, e à colaboração, compartilhamento e diálogo entre pares localizados em qualquer parte do mundo. Isso fornece, portanto, um ambiente propício à inteligência coletiva e força as pessoas a metamorfoses.

Contudo, o fato de a internet estar contribuindo para metamorfoses no modo como se concebe o saber não quer dizer, ao contrário do que muitos vêm professan-

do de forma sensacionalista, que estamos diante do “determinismo tecnológico”, cujas qualidades tecnológicas seriam as grandes responsáveis pelas mudanças que inevitavelmente afetam as relações sociais. Nem tão pouco o inverso seria um truísmo: o do “determinismo social”, em que as próprias pessoas, e não a tecnologia, seriam os únicos responsáveis pelo fenômeno da transformação digital na era da informação. Penso, ao contrário dessas posições antitéticas, que a relação entre ser humano e tecnologia se constitui de forma dialética, em que se reconhece que as TICs, e a internet, em particular, produzem, de fato, efeitos nas pessoas, mas estas, por sua vez, moldam seus usos nas práticas sociais das quais participam.

Considerações finais

Neste estudo procurei mostrar como a internet, com o advento da *Web 2.0*, traz implicações fundamentais para a questão do letramento digital. Isso porque, se antes da *Web 2.0*, o hipertexto já representou uma mudança considerável nas práticas de leitura dos usuários, com a *Web 2.0*, a escrita passa a ganhar um novo escopo, um escopo infundável de criação e publicação de conteúdos, passando-se, assim de um modelo de comunicação de escrita do formato “um para muitos” para o “muitos para muitos”.

Para mostrar isso, procurei, num primeiro momento, traçar um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica, com o intuito de apontar que, com a invenção da escrita tipográfica na metade do século XV, as relações entre o indivíduo e a memória social começaram a mudar. O sujeito passou a poder projetar suas experiências, sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências no papel, fazendo com que esse conhecimento pudesse alcançar pessoas de outras culturas e outros tempos por meio da escrita (ver seção 2).

Apontei também que, mais de cinco séculos após a invenção da escrita tipográfica, em meio a várias transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica que marcaram o final do século XX, a internet, outrossim, revolucionou — e vem revolucionando — não apenas o modo como o ser humano passou a lidar com a cultura grafocêntrica, mas também com a sua própria vida social. Particularmente no que diz respeito à relação entre internet e a escrita, mostrei o quanto o surgimento da internet e, mormente, da recente *Web 2.0*, refletiram mudanças substanciais nos processos de (re)criação da escrita, mais especificamente, nos processos de (multi)autoria e de colaboração através da rede.

Essas novas mudanças em torno da escrita estão, por sua vez, relacionadas, conforme apontei acima, a um novo modo de conceber o conhecimento na

contemporaneidade: um “saber-fluxo”, que se constitui de forma tão efêmera e multifacetada, que nos obriga não apenas a consumi-lo (o que já se fazia antes), mas, sobretudo, analisá-lo de forma crítica. É nesse sentido que se pode falar, de fato, de letramento digital, em que não apenas se reconhece e se consome conteúdos que circulam na internet, mas se busca compreender e avaliar os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão desses conteúdos.

Se o letramento digital — a escrita digital, em particular — passa a ganhar um novo sentido — ou, como prefiro, um novo *ethos* (ver discussão na seção anterior) — com a *Web 2.0*, por que, então, não explorá-lo no processo de ensino-aprendizagem? Essa questão deve, primeiramente, levar em consideração que a escrita, ou melhor, a apropriação da escrita, nos últimos quatro séculos, vem sendo considerada como um dos principais elementos de hierarquização e exclusão social (ver seção 2). A escola, nesse sentido, vem desempenhando muito bem esse papel ao hierarquizar e privilegiar, a partir da perspectiva da meritocracia, o aprendizado individual(ista) da escrita, que, por sua vez, se torna um produto cada vez mais valioso, balizador do sucesso e do fracasso, do prestígio e da discriminação social do próprio aluno. Isso porque, entre outras coisas, a escola, ao longo de sua história, se converteu em guardiã da língua escrita, tornando-se, assim, um produto exclusivamente escolar, como se não existisse fora dela. A esse respeito, Ferreiro (2001, p. 20 – grifo meu) assevera que “é imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: **a escrita é importante na escola porque é importante fora dela**” e não o contrário.

Por fazer pensar que a escrita se constitui como uma prática “endógena”, a escola se preocupa muito mais em torná-la fruto de um trabalho formal voltado exclusivamente para o âmbito da sala de aula, como bem exemplificam as famosas “redações escolares”, que, além de exigirem temas, em geral, desinteressantes para os alunos, têm apenas como interlocutor o próprio professor, que, por sua vez, está muito mais interessado em avaliá-las com base nos “erros” ortográficos e gramaticais do que propriamente no processo de criação dos alunos.

Com efeito, as práticas de letramento cada vez mais se complexificam em função do surgimento e uso crescente de novas tecnologias em nossa sociedade, cada vez mais *em rede* (CASTELLS, 2003 – ver seção 3). Por isso, penso que já não se pode negligenciar a importância da inserção da internet no processo de ensino-aprendizagem, como uma oportunidade de proporcionar a alunos e professores acesso e uso desse produto cultural como um instrumento que possibilita a seus usuários compartilhar, de fato, de um novo *ethos* para a escrita;

um *ethos* que privilegia não a noção de autoria individual, mas a participação, a colaboração e a inteligência coletiva.

Contudo, o uso dos recursos da internet na escola não pode se dar por puro “encantamento”, mas deve estar sempre acompanhado de uma reflexão sobre seu uso. Não se trata, portanto, de uma adaptação a um novo ambiente, mas de um processo de construção de conhecimento em que a internet deve ser entendida pelo que pode produzir, bem como pela nossa capacidade de constituir com ela contextos locais de uso efetivo e consistente.

Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem está relacionada, por conseguinte, à habilidade de estabelecer conexões, revê-las e refazê-las. Com isso, a aprendizagem deixa de ser algo passivo para tornar-se uma obra de reconstrução permanente e dinâmica entre sujeitos que se influenciam mutuamente. Tal influência mútua pode se tornar o princípio para o que Lévy (1999) chama de “pedagogia da cooperação”, que privilegia o trabalho coordenado em grupos em prol de um objetivo em comum, buscando o estudo e a criação de um novo material e abrindo o caminho para o desenvolvimento da capacidade criativa coletiva, agora vista sob o prisma do uso da internet. Essa é, a meu ver, a maneira mais interessante e desafiadora de conceber o letramento digital.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELINTANE, C. O cyberaluno. In: *Coleção memória da pedagogia*, n.º 6: Educação no Século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006, p. 87-97.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1, 6.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. 5.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FRIDMAN, L.C. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KNOBEL, M, LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: Moita Lopes, L.P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

- LÉVY, P. *O que é o Virtual?*. São Paulo, Editora 34, 1996.
- _____. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- MARCHUSCHI, L.A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, M. e FARIA, E. *Língua, Linguística e Literatura*. João Pessoa: Ideia, 2003, p. 9-40.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- O'REILLY, T. What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html. Acesso em 4 Abril, 2008.
- PINHEIRO, P.A. Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n.º 1, 2010, p. 113-134.
- SANTOS, B. de S. *O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- THOMPSON, J. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- TURKLE, S. Parallel Lives: Working on Identity in Virtual Space. In: Grodin, D. & Lindolf, F.T.R. (Eds.). *Constructing the Self in a Mediated World*. Londres: Sage. 1997.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1930].

O TRAÇO DE ANIMACIDADE

Aleria Cavalcante Lage

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este é um estudo sobre animacidade, na perspectiva da Gramática Gerativa. Diante de evidências de que a animacidade está, em algumas línguas, envolvida e expressa sintaticamente através do sistema caso-concordância, aqui se pensa sobre a possibilidade de ser a animacidade um traço formal, incluído no léxico e já interferindo nas operações sintáticas desde o início das computações que se venham fazer com o sintagma determinante. Por outro lado, como é inegável o impacto que a informação sobre animacidade causa na semântica, uma segunda hipótese que aqui se entretém é a de que exista interpretação de algum tipo de traço derivado da animacidade também em Forma Lógica.

PALAVRAS-CHAVE: animacidade; concordância verbal; Caso; traço formal; traço semântico.

ABSTRACT: This study is about animacy, under the generative framework. Granted the evidence that animacy in some languages is involved and syntactically expressed through the case-agreement system, here the hypothesis is that animacy is a formal feature inserted in the lexicon, causing an early impact onto the syntactic operations performed with the DP. Moreover, since information about animacy also causes an irrefutable impact on sentence semantics, a second hypothesis launched here is that besides the formal feature, there is a semantic feature related to animacy that is interpreted at the Logical Form.

KEYWORDS: *animacy; verb agreement; Case; formal feature; semantic feature.*

Introdução

O tratamento tradicional da animacidade nas línguas naturais leva em conta questões ontológicas como a hierarquia homem > animal > planta > objeto. Porém, este tratamento semântico do problema não revela aspectos formais da animacidade expressos em determinadas línguas. Em línguas como o persa e o búlgaro, por exemplo, a animacidade está presente na Flexão e, sendo assim, está incluída na relação de concordância (*Agreement* – Agr), que é sempre promovida por traços formais. Em persa, “sujeitos inanimados no plural aparecem com morfologia de concordância de singular” (Sedighi, 2005, p. 1). Além disso, há línguas, como o russo e o hindi-urdu¹, em que a animacidade está presente nas manifestações morfológicas de Caso e portanto se relaciona diretamente com concordância verbal. Em hindi-urdu, por exemplo, “o dativo é usado para marcar (...) objetos diretos animados” (Bobaljik, 2008, p. 18).

O tema é de grande interesse para o estudo do léxico, como também da arquitetura da linguagem, pois apesar de animacidade parecer ser uma propriedade semântica, portanto interpretada depois da computação dos traços sintáticos, há envolvimento desta propriedade com concordância verbal e com Caso, que são computados antes de *spell-out*.

Este estudo adota o Minimalismo (Chomsky, 1995, 1998, 1999, 2001) como ferramenta de análise para entender o *status* da animacidade nas línguas naturais e mais especificamente como a animacidade enquanto traço se comporta no léxico dos falantes.

Diante destes fatos, o estudo tomará como primeira hipótese de trabalho que a animacidade seja concebida como traço formal, do tipo traço *phi*, [\pm animado], ou seja, um traço que se manifesta no léxico prematuramente, antes ainda de *spell-out*. Sendo um traço *phi*, a animacidade estaria invariavelmente presente como princípio, em todas as línguas, nas operações sintáticas através da relação de concordância verbal e na noção de Caso (caso estrutural). Seguindo a Teoria de Princípios e Parâmetros — P&P (Chomsky, 1981), pode-se

¹ As línguas indo-arianas ou línguas indo-árnicas ou línguas índicas constituem um subgrupo do ramo das línguas indo-iranianas, pertencentes às línguas indo-europeias. São 209 línguas indo-arianas (900 milhões de falantes). As principais são: o hindustâni ou hindi-urdu (540 milhões de falantes), sendo o hindi (ou híndi ou índi) a língua oficial da Índia, falada por 70% da população, e o urdu, a língua nacional do Paquistão e um dos 24 idiomas da Índia, formado sob influência turca, persa e árabe, no sul da Ásia; o bengali (200 milhões); o panjabi (100 milhões); o marata (70 milhões); o guzerate (45 milhões); o nepali (40 milhões); o oriya (30 milhões); e o sindi (20 milhões).

dizer que a realização deste princípio como um morfema aberto seria portanto parametrizada nas línguas naturais.

Em português, por exemplo, não se tem um morfema aberto de animacidade, pois não há manifestação morfológica relativa à animacidade na concordância e nem em Caso — em português nem existe caso morfológico.

Por outro lado, é possível avaliar o impacto que aspectos semânticos de animacidade trazem para a atribuição de papel temático. Por exemplo, animacidade e agentividade têm clara interrelação. Portanto, a segunda hipótese de trabalho é que haja ainda traço de animacidade interpretado pela Forma Lógica, ou seja, haveria computações envolvendo animacidade antes e depois de *spell-out*.

1. Léxico, Princípios e Parâmetros (P&P) e arquitetura da linguagem

Um conceito primordial introduzido pela Teoria da Gramática Gerativa a respeito da Faculdade de Linguagem é que apesar de as línguas naturais parecerem, em primeira análise, muito diferentes entre si, há muito mais semelhanças do que diferenças entre elas (Chomsky, 1957, 1965). A teoria propõe que isso ocorre porque os bebês trazem ao nascimento um substrato biológico para linguagem, já definido pela espécie através do código genético. Assim, todos os bebês partem de um ponto em comum: uma Gramática Universal, que fornece ao sistema linguístico que ali está em formação uma parte fixa, igual a todas as línguas (*princípios*), e uma parte variável, um conjunto reduzido de opções (*parâmetros*), cujos valores têm de ser retirados da experiência linguística que os bebês vivenciam. Portanto, nada mais há além de um pequeno número de variantes que possuem as mesmas bases interlinguísticas, ou seja, parâmetros que são estabelecidos sobre princípios comuns a todas as línguas. Isso resumiria a Teoria de Princípios e Parâmetros e daria conta da variação entre as línguas naturais como sendo implementações específicas ou, tecnicamente, fixação de valores paramétricos dos mesmos princípios universais comuns a nossa espécie.

A versão mais recente da Gramática Gerativa, o Programa Minimalista ou Minimalismo, localiza as escolhas paramétricas no léxico. Segundo esta visão, o *léxico mental* traria informação detalhada, em forma de traços, sobre as propriedades *formais*, *semânticas* e *fonológicas* das palavras da língua. A variedade de estruturas sintáticas nas mais de 6.000 línguas naturais se deve aos traços no léxico que são parametricamente escolhidos durante a aquisição.

O Programa Minimalista defende a hipótese de que a *Computação em Linguagem Humana* (C_{HL}), antes identificada como competência linguística, fun-

ciona a partir de um sistema computacional perfeito, não redundante e mínimo. A *Faculdade da Linguagem* é definida como sendo composta por um sistema cognitivo (de competência) e dois sistemas de desempenho, o articulatório-perceptual (A-P) e o conceitual-intencional (C-I). A competência é renomeada como Faculdade da Linguagem Estreita (*narrow* – FLN), e o desempenho como Faculdade da Linguagem Ampla (*broad* – FLB).

O modelo de arquitetura de linguagem do Programa Minimalista assume que o componente sintático gera uma estrutura sintática, isto é, uma representação abstrata. A operação *selecionar* (*select*) tira os *traços formais* — também chamados de *estruturais* ou *sintáticos* — do léxico e os coloca na sintaxe, onde são computados. A computação promove as operações de *concatenar* (*merge*) e *mover* (*move*), que estabelecem os licenciamentos de papel temático e Caso. Ao final da sintaxe, depois de *spell-out*, que separa os traços fonológicos dos semânticos, os traços fonológicos são lidos pela interface Forma Fonológica (*PF* – *Phonological Form*), e os traços semânticos são interpretados pela interface Forma Lógica (*LF* – *Logical Form*). Ou seja, depois de *spell-out*, a estrutura sintática é interpretada nos componentes da PF e da LF, que fazem interface respectivamente com os sistemas de desempenho articulatório-perceptual e conceitual-intencional.

O léxico mental é portanto altamente estruturado do ponto de vista de estrutura interna das entradas lexicais formadas por traços. Os traços formais são não interpretáveis, tais como categorizadores (como N, V, Adj, T, C), traços de quantificadores (QU-) e os traços *phi*, que promovem a relação de concordância entre o predicado e o argumento e informam pessoa, gênero, número e, como veremos, animacidade. Os traços fonológicos são também não interpretáveis e apresentam propriedades fonéticas ativas, que são necessárias na distinção entre as palavras no léxico. Assim, os parâmetros atuam primordialmente nos traços não interpretáveis. No caso da animacidade, o parâmetro atua indicando quais as línguas teriam morfema aberto para este traço e quais trabalhariam com morfema zero de animacidade.

Há também os traços semânticos. Estes são interpretáveis e portanto não parametrizáveis. Eles são objetos legítimos para serem enviados para o componente semântico, a LF. De acordo com a hipótese deste estudo, haveria também um traço de animacidade interpretável que deve ser lido em LF. Isto poderia parecer pouco usual, porém, ao examinar o critério de atribuição de papel temático que no Minimalismo se dá exclusivamente em LF, pode-se entender que para haver visibilidade do DP é prevista uma interrelação bastante estreita entre a atribuição de caso e de papel temático. “Critério de Visibilidade: Para ser visível para atribuição de papel temático em LF, um objeto legítimo para

LF tem que ter tido Caso checado na sintaxe” (Adaptado de Chomsky 1981, p. 82). Logo, a animacidade estaria pontuando esta interrelação.

2. Concordância verbal

Os traços formais participam de operações sintáticas. Sendo assim, para Chomsky (2001), a *concordância* é um reflexo de relações de licenciamento (*core licensing*), isto é, checagem de traços formais, na Sintaxe Estreita (*narrow syntax*). Assim, por exemplo em português, que é uma língua em que a concordância verbal se estabelece com o sujeito, os traços formais do tipo *phi* do DP sujeito são checados no momento da sintaxe.

Moravcsik (1974, 1978) propõe uma hierarquia na concordância verbal, e que esta hierarquia seria delimitada por *função gramatical*: sujeito > objeto direto > objeto indireto > advérbio. Ou seja, considerando o conjunto de línguas naturais, se há Concordância, o verbo concorda com o sujeito; se a Concordância ocorre com outro elemento além do sujeito, este elemento é o objeto direto; e assim por diante.

Gilligan (1987), sem tratar de advérbios, apresenta uma pesquisa com 100 línguas geneticamente diferentes e verifica que há: 23 línguas sem concordância; 20 línguas com concordância somente com sujeito; 31 línguas com concordância com sujeito e com objeto direto; 25 línguas com concordância com sujeito, com objeto direto e com objeto indireto; e uma língua com concordância com sujeito e com objeto indireto.

A concordância é considerada por Bobaljik (2008) ser sensível ao *output* dos algoritmos de Caso Morfológico. Para ele, concordância segue a pista de caso morfológico — “*agreement tracks m-case*” (Bobaljik, 2008, p. 307), ou seja, caso morfológico delineia uma hierarquia de acessibilidade à Concordância: “exatamente onde a correspondência se quebra, é o Caso e não a função gramatical que determina a acessibilidade para concordância (Bobaljik, 2008, p. 311)². Contra Bobaljik (2008), aqui se considera que concordância é uma relação que se estabelece a partir da checagem dos traços *phi*, que é uma operação sintática e portanto acontece na Sintaxe Estreita.

Mas afinal, se concordância, que contém os traços *phi*, e portanto o traço de animacidade, parece estar envolvida em caso morfológico, passamos a analisar as implicações existentes entre caso estrutural e caso morfológico.

² “*exactly where the correspondence breaks down, it is case and not grammatical function that determines accessibility for agreement*” (Bobaljik, 2008, p. 311).

3. Caso estrutural e caso morfológico

De acordo com a Gramática Gerativa, o Caso ou caso estrutural é um universal linguístico, uma categoria gramatical em todas as línguas naturais baseada em um princípio universal. Isso quer dizer que há uma noção abstrata de Caso presente em todas as línguas, que determina a Função Gramatical (GF) dos DPs na frase e, através disso, dá visibilidade ao papel temático de cada um, possibilitando a derivação da sentença. Como todos os DPs precisam ter uma, e só uma, GF, isso significa que todos os DPs recebem Caso, e só um Caso. O fato de cada DP possuir um Caso e só um Caso resume a Teoria do Caso ou Filtro de Caso (Chomsky, 1981, 1995), que é uma das condições, além de possuir um papel temático, para que o DP seja licenciado, continue na derivação e seja interpretado.

Por exemplo, o caso nominativo marca mais comumente o DP argumento que tem papel temático de agente ou experienciador. E o caso acusativo, o DP argumento que tem papel temático de tema ou paciente. A marcação canônica de Caso se dá quando o DP recebe Caso diretamente do domínio a que pertence. Mas também há situações de Marcação Excepcional de Caso (*Exceptional Case Marking* – ECM)³, em que os DPs recebem Caso de outro domínio que não o seu.

O Caso pode ser morfológicamente marcado, e esta marcação dá transparência à noção abstrata de Caso. Isso acontece em várias línguas, como no alemão:

3 Considere um tipo de construção, no infinitivo, em sentenças em latim e inglês:

(1) Maria [hominem_{ACUSATIVO} edere_{INFINITIVO IMPESSOAL} malum_{ACUSATIVO}] vidit

(2) Mary saw [the man_{ACUSATIVO} eat_{INFINITIVO IMPESSOAL} an apple_{ACUSATIVO}]

O DP argumento externo do verbo *comer*, no infinitivo impessoal dessas línguas, recebe caso acusativo a partir do verbo *ver*, presente em outro domínio, já que a falta da flexão no seu domínio impossibilita a atribuição de caso nominativo ao DP mencionado.

Pode-se notar nessa situação que ECM está diretamente relacionada à presença do infinitivo impessoal, visto que se houvesse flexão na forma verbal podia acontecer a marcação canônica.

No caso do português, diante também de construção de infinitivo, o fato de o infinitivo ser pessoal possibilita a atribuição do caso nominativo ao DP argumento externo através da flexão de número e pessoa, ainda que esta esteja contida em um morfema vazio, como é o caso do singular.

(3) Maria viu [o homem_{NOMINATIVO} comer_{INFINITIVO PESSOAL} uma maçã_{ACUSATIVO}]

(4) Maria viu [os homens_{ACUSATIVO} comerem_{INFINITIVO PESSOAL} uma maçã_{ACUSATIVO}]

- (1) Der Vater_{NOMINATIVO} liebt den Sohn_{ACUSATIVO}
 O pai ama o filho

Há línguas que não se caracterizam por marcação morfológica de Caso, línguas em que há apenas marcas morfológicas residuais de Caso, como se observa em português em algumas formas pronominais:

- (2) João *me* chamou

Não ter caso morfológico característico, que traduz um dos parâmetros relativos ao princípio tratado, não implica em que a categoria Caso não esteja presente na língua. Estas línguas que não apresentam tipicamente marcação morfológica de Caso normalmente fazem uso da padronização ou enrijecimento da ordem dos constituintes da frase. Sujeito-Verbo-Objeto (S-V-O) é a ordem *default* dos constituintes da frase no português, o que leva à seguinte forma de marcação de Caso. O verbo atribui caso acusativo ao DP que é seu complemento e argumento interno, normalmente posto imediatamente à sua direita, e a Flexão atribui caso nominativo ao DP argumento externo, à sua esquerda. É basicamente dessa maneira que se dá a marcação canônica de Caso no português.

Se compararmos o português com o latim, por exemplo, verificamos que no latim os mesmos casos são atribuídos aos DPs correspondentes, mas a ordem padrão dos constituintes da frase não segue a mesma rigidez da ordem em português, conforme podemos ver nos exemplos a seguir:

- (3) Maria_{NOMINATIVO} viu o homem_{ACUSATIVO}
 (4) Maria_{NOMINATIVO} hominem_{ACUSATIVO} vidit
 (4) Maria_{NOMINATIVO} vidit hominem_{ACUSATIVO}

Vistas as diferenças entre caso estrutural e caso morfológico, como se comportam nas línguas, a sua relação com a ordem canônica dos constituintes na frase e as condições de licenciamento de um DP, focalizamos agora caso morfológico, sua relação com função gramatical e suas implicações com o fenômeno de concordância.

4. Caso morfológico, função gramatical e concordância

Segundo Bobaljik (2008), o Caso Morfológico (*m-case*) seria uma operação no componente morfológico/ Morfologia. Portanto, trata-se de uma operação

pós-sintática, isto é, que ocorre depois da Sintaxe Estreita (*Narrow Syntax*). Assim, o sistema abstrato de licenciamento sintático, ou seja, de distribuição sintática de DPs, também chamado de Caso Estrutural, é distinto dos algoritmos que atribuem Caso Morfológico.

Há várias propostas para a caracterização dos algoritmos de Caso Morfológico (Zaenen, Maling, Thráinsson, 1985; Yip, Maling, Jackendoff, 1987; Marantz, 1991; McFadden, 2004; *apud* Bobaljik, 2008). Mas elas têm uma propriedade comum:

“As regras de atribuição de Caso Morfológico precisam fazer referência à estrutura sintática na descrição estrutural destas regras (*input*), mas elas não produzem mudança na representação sintática (*output*). Nenhuma regra da Sintaxe faz referência ao *output* das regras de atribuição de Caso Morfológico” (Bobaljik, 2008, p. 300).

O lugar das regras de atribuição de Caso Morfológico é então o Componente Morfológico, uma parte da interpretação da Forma Fonológica da estrutura sintática (Marantz, 1991). Caso Morfológico dá a pista de GF. Mas há línguas em que Caso e GF divergem. Então, Caso Morfológico, e não GF, define a acessibilidade para a Concordância (Agr). “Quando Caso e GF divergem, é o Caso Morfológico, e não GF, que define a acessibilidade à Concordância.” (Bobaljik, 2008, p. 303) O controlador (*controller*) de Concordância é determinado por Caso Morfológico e não por GF. A Concordância, portanto, é sempre dependente de acessibilidade definida em termos de Caso Morfológico.

Ainda segundo Bobaljik (2008), se Caso Morfológico é uma operação pós-sintática e se há uma relação entre atribuição de Caso Morfológico e escolha de controlador de Concordância, Concordância é também uma operação pós-sintática, depois da Sintaxe Estreita.

Mas Concordância é sensível ao *output* dos algoritmos de Caso Morfológico. “Concordância segue a pista de Caso Morfológico (Bobaljik, 2008, p. 303), ou seja, Caso Morfológico delinea uma hierarquia de acessibilidade de Concordância. “Exatamente onde a correspondência se rompe, é Caso e não GF que determina acessibilidade para Concordância” (Bobaljik, 2008, p. 307).

Chomsky (2001), por sua vez, postula que concordância é um reflexo de relações de licenciamento (*core licensing*), ou seja, checagem de traços, que acontece na Sintaxe Estreita. A noção de atribuição de Caso é formalizada com a concordância. Sendo assim, as noções de Caso e concordância se integram em um sistema.

E o que podemos dizer do traço de animacidade neste sistema de Caso e concordância, em vista da variedade de línguas naturais?

5. Animacidade, caso e concordância

Podemos verificar que a animacidade está presente nas marcas de concordância verbal em várias línguas. Entre estas línguas estão o persa e o búlgaro.

“Em persa padrão, somente sujeitos animados induzem concordância de número no verbo, e sujeitos inanimados no plural aparecem com morfologia de concordância de singular. Isto é mostrado abaixo.

(1) toofan-ha-ye peyapey dehkæde ra [viran kærd-Ø]
 tempestade-pl-prep constante cidade Acus. destruído AuxPass-3sg
 Tempestades constantes destruíram a cidade”

(Sedighi, 2005, p. 1)

Em búlgaro, “na concordância sujeito-verbo, o verbo pode concordar com uma parte ou outra do NP sujeito, por conta de diferentes razões como ordem das palavras, a semântica do NP, animacidade etc. Aqui estão incluídos coletivos, partitivos e alguns nomes próprios.” (Osenova, 2003, p. 666)

Há também línguas, como o russo e o hindi-urdu, em que a animacidade se manifesta em caso morfológico, o qual, por sua vez, está diretamente relacionado com Concordância Verbal. Em russo, as marcas morfológicas envolvendo animacidade decorrem de um fenômeno de sincretismo. “Os nomes e os adjetivos a que são atribuídos o Caso Acusativo na sintaxe tomarão a forma morfológica de genitivo se animados, e nominativo se inanimados (...)” (Rappaport, 2003, p. 2). Em hindi-urdu, “o dativo é usado para marcar experienciadores e alvos (incluindo sujeitos experienciadores), e também é usado para marcar objetos diretos animados ou específicos” (Bobaljik, 2008, p. 18).

A observação de Gilligan (1987) de que há línguas sem concordância e línguas com diferentes tipos de concordância me leva a aventar a hipótese de que há línguas em que não se verificam marcas morfológicas de concordância e línguas em que a relação de concordância se dá não com o verbo e o sujeito, mas com o verbo e o(s) objeto(s), podendo também incluir o sujeito. Portanto acredito que se trata de uma situação de P&P, em que o princípio é a existência de um mecanismo, um módulo de concordância dentro da GU, na Faculdade de Linguagem. Os parâmetros que dizem respeito à concordância seriam, a partir

dos dados de Gilligan (1987): i) concordância sem marcação morfológica; ii) concordância somente com sujeito; iii) concordância com sujeito e com objeto direto; iv) concordância com sujeito, com objeto direto e com objeto indireto; v) concordância com sujeito e com objeto indireto.

Quanto à animacidade, se encontramos línguas em que as marcas morfológicas relativas à animacidade aparecem na Concordância, tais como o persa e o búlgaro, temos que considerar a hipótese de que animacidade não é simplesmente uma propriedade semântica do NP, mas também um traço formal do tipo *phi*, tal como gênero, número e pessoa, pois ele está contido na relação de concordância. Estes são traços que vem do léxico, compondo o item lexical.

Conclusão

Em face do que se averiguou até aqui, parece que os itens lexicais são dotados de um traço formal do tipo *phi* correspondente à animacidade, [\pm animado], que é checado, participando da sintaxe, na atribuição de Caso e na relação de concordância. Portanto, o traço formal de animacidade na concordância vem a ser um universal linguístico, ou seja, um princípio comum a todas as línguas naturais, bem como o traço formal de animacidade no Caso (caso estrutural) parece ser outro princípio, também presente em todas as línguas. Para cada um destes princípios existem dois parâmetros concorrentes, para os quais se estabelece valor positivo ou negativo conforme a língua, sendo fixado, durante o processo de desenvolvimento de linguagem, apenas um destes parâmetros para cada princípio: marcação morfológica do traço formal de animacidade e não marcação morfológica do traço formal de animacidade.

O português, por exemplo, apresenta valor negativo para a marcação morfológica em ambos os princípios aventados. Há línguas em que o parâmetro marcação morfológica na concordância é fixado, como acontece no persa, e línguas em que o parâmetro marcação morfológica no Caso é fixado, como por exemplo, no russo. Também deve haver línguas em que ambos os princípios são parametrizados favoravelmente à marcação morfológica.

Ao mesmo tempo, verifica-se que a visibilidade alcançada por DPs através da marcação de Caso, aberto ou não, implica que estes DPs sejam interpretados em LF, depois de *spell-out*. Portanto, as informações semânticas relativas à animacidade contidas no traço [\pm animado] são interpretadas na Forma Lógica.

A hipótese de que existem dois momentos em que aspectos de animacidade fazem parte ativa de uma derivação parece ser perfeitamente testável. Sendo assim, a partir desta ideia sobre a arquitetura do léxico e seus microcomponentes,

começo a implementar experimentos *on-line* em português, na área de Neurociência da Linguagem, sensíveis aos momentos antes e depois de *spell-out*. Trata-se de um estudo, com a técnica de extração de ERP (*event-related brain potential* — potencial relacionado a evento), para medir a reação eletrocortical relativa a questões que envolvem animacidade.

Referências bibliográficas

- BOBALJIK, J.D. Where's Phi? Agreement as a post-syntactic operation. In: HARBOUR, D.; ADGER, D.; BÉJAR, S. (Eds) *Phi-Theory: Phi features across interfaces and modules*. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 295-328.
- CHOMSKY, N. Beyond explanatory adequacy. Cambridge, Massachusetts: MIT Working Papers in Linguistics, 2001, 28 p. (MIT Occasional Papers in Linguistics, 20)
- _____. Derivation by phase. Cambridge, Massachusetts: MIT Working Papers in Linguistics, 1999, 43 p. (MIT Occasional Papers in Linguistics, 18)
- _____. Minimalist Inquiries: the framework. Cambridge, Massachusetts: 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, Massachusetts: MIT Press, 2000, p. 89-115.
- _____. *The minimalist program*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995, 420 p.
- _____. *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.º ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965, 251 p.
- _____. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957, 117 p.
- GILLIGAN, G. A cross-linguistic approach to the pro-drop parameter. Ph. D. Dissertation, University of Southern California, Los Angeles, CA, 1987.
- MARANTZ, A. Case and licensing. In: EASTERN STATES CONFERENCE ON LINGUISTICS (ESCOL 91), 8, 1991, Columbus, The Ohio State University, Cornell Linguistics Club. Proceedings... 1991, p. 234-253.
- McFADDEN, T. The position of morphological case in the derivation: a study on the syntax-morphology interface. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, 2004.

- MORAVCSIK, E.A. Agreement. In: GREENBERG, J. H. (Ed.) *Universals of human language*. IV, Syntax. Stanford: Stanford University Press, 1978, p. 331-374.
- _____. Object-verb agreement. Working Papers on Language Universals, v. 15, p. 25-140, 1974.
- OSENOVA, P. On subject-verb agreement in Bulgarian. In: KOSTA, P.; BLASZCZAK, J.; FRASEK, J.; GEIST, L.; ZYGIS, M. (Eds.) *Investigations into Formal Linguistics*. Proceedings of the 4th European Conference on Formal Description of Slavic Languages (FDSL IV), Potsdam, 28-30 November, 2001. Frankfurt: Peter Lang, Linguistik International, 2003, p. 661-672.
- RAPPAPORT, G. The Grammatical Role of Animacy in a Formal Model of Slavic Morphology. In: MAGUIRE, R. A.; TIMBERLAKE, A. (Eds.) *American Contributions to the 13th International Congress of Slavists* (Ljubljana, 2003). Bloomington: Slavica, Linguistics, v. 1, 2003, p. 149-166.
- SEDIGHI, A. Animacy: the overlooked feature in Persian. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE CANADIAN LINGUISTIC ASSOCIATION (CLA 2004), May 29-31 2004, Winnipeg, University of Manitoba. Proceedings, 2005.
- YIP, M.; MALING, J.; JACKENDOFF, R. Case in Tiers. *Language*, v. 63, n.º 2, p. 217-250, 1987.
- ZAENEN, A.; MALING, J.; THRÁINSSON, H. Case and grammatical functions: The Icelandic passive. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 3, p. 441-483, 1985.

A VERNACULIDADE AMERICANA VS A VERNACULIDADE
EUROPEIA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE LINGUÍSTICA
BRASILEIRA NO SÉC. XIX

Christianne Gally

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: As discussões travadas no século XIX acerca das diferenças entre a língua falada no Brasil e em Portugal geraram dois movimentos teóricos: de um lado estavam os legitimistas, de outro, os separatistas. Antes de se impor o conceito de dialeto, era a vernaculidade o argumento-chave nessas discussões. Usando as categorias de representação e apropriação, este artigo pretende, então, analisar os usos do argumento da vernaculidade — em especial, no *Tratado de Língua Vernácula (Gramática)*, de Brício Cardoso —, como mediação entre as duas posições conflitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Vernaculidade, Brício Cardoso, história das ideias linguísticas, identidade nacional.

ABSTRACT: *Discussions in the nineteenth century about the differences between the languages spoken in Brazil and Portugal led to two theoretical movements: on one side were the legitimists on the other separatists. Before imposing the concept of dialect, vernacular was the key argument in these discussions. Using the categories of representation and appropriation, this article then tries to analyze the argument uses the vernacular — especially in the Treaty of Vernacular Language (Grammar), of Brício Cardoso — such as mediation between two conflicting positions.*

KEYWORDS: *Vernacular, Brício Cardoso, history of linguistic ideas, national identity.*

A questão da gramática é, no Brasil, tão importante como a questão do café. Assim se expressou João Ribeiro (1979, p. 182), no final do século XIX, ao tratar da importância dada à manutenção do purismo linguístico pelos gramáticos que resistiam às ideias do uso da língua falada na literatura brasileira. Era, na verdade, uma questão política mais do que propriamente linguística.

Com a Independência política brasileira, em 1822 — que permitiu aos brasileiros “cuidar por si mesmos dos problemas relativos à língua herdada” (ELIA, 1961, p. 135) —, gramáticos e filólogos envolveram-se em discussões acerca da língua nacional. Buscava-se uma identidade linguística, “na alma do povo” (idem) na qual pudesse a nação estar refletida. Separar-se de Portugal era uma questão que também envolvia rupturas com todos os aspectos culturais portugueses, incluindo o reconhecimento das diferenças entre a língua falada em Portugal e a língua falada no Brasil.

Apesar de esse sentimento tomar conta de parte significativa dos intelectuais brasileiros, não aconteceu de maneira homogênea. A ideia de se ter uma língua genuinamente brasileira não agradou aos defensores de uma língua culta nos moldes da gramática portuguesa. De que maneira, então, gramáticos, filólogos e autoridades do ensino interpretaram a questão da nacionalidade linguística? Qual o argumento usado pelos puristas para atacarem seus adversários, aqueles que defendiam uma língua brasileira?

As representações¹ do nacionalismo linguístico foram construídas, principalmente, ao longo do século XIX, por meio de discursos e práticas, em dois movimentos distintos: de um lado estavam os legitimistas — que acreditavam na supremacia e no rigor da língua portuguesa europeia como diferencial de um povo que fora moldado pelos cânones culturais portugueses; de outro, os separatistas, ou dialetistas — que defendiam, grosso modo, o falar brasileiro e o uso de brasileirismos (no léxico, na morfologia e na sintaxe) como características de uma idealizada língua brasileira, independente da portuguesa². Esses dois grupos, entretanto, não eram excludentes.

¹ Para Chartier, (1990, p. 19), as representações do mundo social, independentemente da atuação de seus atores, “traduzem as suas posições e interesse objetivamente confrontados e, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”.

² “Mesmo depois da Independência (1822), a fidelidade à pureza da língua manteve-se. Fidelidade que muitas vezes chegou ao exagero, numa atitude de purismo intransigente. Bastará recordar, no começo deste século, as discussões calorosas a propósito da legitimidade das formas vernáculas entre Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro, entre Heráclito Graça e Cândido de Figueiredo — entre dezenas de outros menos importantes. A nossa escola parnasiana caracterizou-se principalmente pela perfeição do vernáculo” (SILVA NETO, 1963, p. 164).

Os estudos gramaticais do período entre 1850 e 1900, aproximadamente³, são representações de um ideal nacionalista e de uma identidade brasileira desencadeados por mudanças econômicas e sociais ocorridas a partir da década de 1850. Esse período inicia-se com as polêmicas que envolveram José de Alencar e Pinheiro Chagas, Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco, Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro e é marcado pela publicação de gramáticas, como as de Júlio Ribeiro, e a fundação da Academia Brasileira de Letras, estendendo-se até a década de 1930, quando surgem as primeiras faculdades de Letras no país. Caracteriza-se, portanto, pela preocupação com a diferença entre o português e Portugal e o do Brasil.

Nas inúmeras polêmicas travadas nessa época, os intelectuais envolvidos reinterpretavam e utilizavam diversos modelos culturais em circulação para construir os ideais de uma língua nacional. A maneira pela qual se apropriam⁴ desses modelos, vale ressaltar, é resultado de operações sutis, de táticas que articulam os detalhes do cotidiano. Em outras palavras, respeitando os limites dados pelas estratégias de imposição, esses intelectuais produziram a partir de sua capacidade de compreensão e adaptaram tais modelos aos seus interesses de forma criativa. Suas práticas não foram, portanto, meras cópias dos paradigmas adventícios.

As posições conflitantes dos gramáticos, filólogos e escritores decorriam, em grande parte, da apropriação das várias doutrinas linguísticas — a exemplo das teorias de Müller⁵, Bréal, Littré, Brunot, Diez, Bopp, Whitney e Adolpho Coelho — que traduzissem seus anseios.

O argumento da tradição, porém, além de ser um dos mais contundentes na defesa da manutenção do purismo linguístico, era também aquele que

³ Conforme divisão proposta por Guimarães (1996), baseada nos critérios político e institucional, o primeiro vai de 1500, data da descoberta, até a primeira metade do século XIX, quando as polêmicas entre brasileiros e portugueses desencadeiam-se; o segundo começa desde a publicação das polêmicas e se estende até a década de 1930; o terceiro período vai do final dos anos 1930 até meados da década de 1960, quando a linguística se torna disciplina obrigatória nos cursos de Letras; e o quarto, vai da obrigatoriedade da disciplina Linguística no currículo dos cursos de Letras e da abertura dos cursos de Pós-Graduação em Linguística até os dias atuais. (Cf. GUIMARÃES, 1996).

⁴ Por apropriação entende-se a forma pela qual os indivíduos utilizam modelos culturais, em circulação num determinado momento, e os reinterpretam.

⁵ As teorias de Müller e Franz Boop foram, em grande parte, responsáveis pelas orientações de Fausto Barreto, mentor das reformas do Colégio Pedro II em 1870, que passou a conceber a língua “como organismo vivo, procurando aplicar o método positivo das ciências ao estudo da língua”. (FÁVERO, 2000, p. 188).

mantinha os defensores da vernaculidade e os dialetistas/separatistas em comum acordo, pois ambos combatiam o desvirtuamento da língua, principalmente no tocante à adoção de estrangeirismos⁶. As múltiplas discussões empreendidas sobre a língua brasileira/portuguesa apontavam para os vários lugares — histórico, social, intelectual e cultural — que cada um dos polemistas ocupava⁷.

Os puristas usavam o argumento da vernaculidade, referindo-se ao respeito à índole da língua portuguesa, elegendo-a como a mais nobre e, portanto, aquela a que os escritores brasileiros deveriam obedecer. Os vernaculistas defendiam o uso dos clássicos portugueses como modelos do bem falar e escrever a língua portuguesa, mesmo que esta, aqui no Brasil, apresentasse suas idiossincrasias. Inicialmente, portanto, o argumento da vernaculidade estava ligado à manutenção das regras e normas impostas pelos clássicos portugueses.

Foi Gonçalves Dias, entretanto, quem inaugurou a doutrina de que havia duas vernaculidades: a europeia e a americana. A partir das censuras feitas pelos portugueses à escrita dos brasileiros, Dias propôs o direito a uma vernaculidade brasileira, a um idioma que, tendo como base a língua portuguesa, fosse acrescido, remodelado, modificado para o uso dos brasileiros, enriquecendo, assim, o seu patrimônio, uma vez que era adaptado às necessidades desses usuários. “Não é aceitável a opinião que a vernaculidade do nosso idioma seja a mesma da língua portuguesa. Outra é a terra, outra é a gente, outra é a língua. O almiré do ouvido português não pode ser o diapasão da nossa eufonia vocabular.” (SANCHES, 1940, p. XXXIX).

Havia, então, juntamente com o sentimento de nacionalidade, a defesa de

⁶ A “supervalorização da língua literária obscurecia os argumentos de outro tipo que não os históricos (a tradição de uma apreciável literatura em língua portuguesa) e, eventualmente, os estéticos (caso quase ímpar de Alencar)”. (PINTO, 1978, p. LVIII). Para Mussalin (2004, p. 81), “estes diferentes modos de referir-se ao português do Brasil não se trata de inconsistência, incoerência ou mesmo contradição; trata-se, na verdade, da manifestação de um processo de constituição de uma identidade nacional, que terá que lidar de forma constitutiva com o elemento estrangeiro, ainda extremamente presente e dominante no cenário nacional (...)”.

⁷ Para Brait (2000, p. 158), “gramáticos, filólogos, lingüistas, escritores, poetas enfim falantes que de alguma forma além de desfrutar a convivência com essa língua têm o poder de refletir sobre ela e expressar sua reflexão em forma de tratados, estudos, enredos e poemas, manifestam-se, e vêm se manifestando já muito tempo, no sentido de definir o que ela é, o que se imagina que ela seja, deva ou possa ser, e que em cada momento histórico se diferencia, não necessariamente pela inevitável mobilidade linguística, mas especialmente pelas diferentes perspectivas políticas e teóricas que recortam e delimitam ‘a língua nacional’ e, consequentemente, definem, idealizam e /ou estigmatizam, pelo bem ou pelo mal, os diferentes falares e os diferentes grupos de falantes”.

uma língua que fosse reconhecida como brasileira. José de Alencar⁸, que inseriu, nas discussões, a noção de dialeto, Couto Magalhães, Batista Caetano — que chegou a denominar de vernaculice a preocupação com a correção vernácula portuguesa — e Paranhos da Silva, para citar alguns, faziam parte desse grupo que acreditava em duas vernaculidades. Essa bipartição favoreceu aos escritores brasileiros assumirem a brasilidade em suas obras como um instrumento de afirmação do nacionalismo.

Aos poucos se perdera o complexo de colônia e se criava uma consciência nacional. Os espíritos ilustrados compreendiam não ser mais necessária ou obrigatória a dependência ao lusismo, ao lusitanismo. Derramava-se a noção de que era possível ter personalidade, ter, enfim, caráter nacional. Era possível, neste fim de mundo, constituir-se uma literatura própria, resultante de ambiente próprio. Ambiente natural e ambiente espiritual. (SILVA NETO, 1963, p. 99).

Apesar dessa exigência, a tradição literária portuguesa prevalecia, pois a ruptura com o passado não fora uma lei a que deveria ser obedecida por todos os intelectuais brasileiros. Deveriam, apenas, os escritores, então, desprender-se das imposições dos clássicos, das adorações dos Bernardes e dos Vieiras. A América livre significava, também, liberdade de expressão.

Nessas discussões, vários foram os conceitos de vernaculidade: “é o colorido e o brilho da índole, da família, da gente e da localidade, derramado na expressão”; “é o aroma e a reminiscência da locução dos velhos do gineceu a transadarem no estilo elevado e à culta”; “traço fisionômico, o esplendor dos olhos, o corado das faces, a ruga da testa, tudo quanto constitui a fisionomia especial da linguagem...”; “patriotismo levado à palavra em suas diferentes combinações, o colorido local...”; “grande virtude; encerra o sentimento da nacionalidade e primitividade da linguagem”. “perfume [que] enleva e embriaga” (CARDOSO, 1944, p. 34-5).

A vernaculidade era, portanto, a “alma” de uma língua. Também admitia Cardoso (*idem*, p. 35) que havia duas vernaculidades na língua portuguesa: a

⁸ Alencar defendeu a “existência de uma língua nascida da necessidade de exprimir a natureza brasileira, as impressões novas para as quais o ‘verbo humano’ ainda não havia criado as formas. Por meio das novas condições que rodeavam a linguagem dos colonizadores, esta se havia enriquecido dos elementos linguísticos da contribuição indígena e dos trabalhadores africanos escravizados. Da vida dos engenhos, das minas, surgia uma nova língua portuguesa de mistura com o falar dos índios e dos negros, diferente como a própria raça que se caldeava na terra americana. Surgia o dialeto, como lhe chamou Alencar, mais doce e mais sonoro, mais terno ou mais vibrante, mais límpido, mais cantante, mais irisado, mais solar...” (SANCHES, 1940, p. 30-1).

americana e a europeia, ou seja, a língua brasileira, característica dos trópicos, e a língua portuguesa, a que se falava em Portugal. A mais bela era “a americana; a menos bela, a europeia (...)”. Por ser bela, era necessário que essa língua fosse transmitida aos descendentes tal qual os ascendentes a receberam, ou seja, mantendo a tradição clássica portuguesa. Apesar desse cuidado, não se poderia duvidar que a vernaculidade americana traduzia melhor a realidade, os anseios e interesses dos brasileiros. “Por que também não posso querer que a vernaculidade americana seja mais bela que a portuguesa, se nosso céu tem mais primores que o português, como disse o cisne que se chama Gonçalves Dias?”⁹ (ibidem).

A língua portuguesa falada no Brasil é “opulentíssima de dotes peculiares próprias que enastram (sic) a coroa triunfal com que ela se distingue das outras, mesmos da latina, com a qual é tão parecida que muitas vezes falamos períodos e frases tão latinas como portuguesas”. (CARDOSO, 1873). Ela possuía variadas características que a tornavam suprema — “grave, engraçada, lacônica, copiosa, levantada, substanciosa, apta a todos os estilos da eloquência, poética e florida” (idem) —, pois sintetizava qualidades de outras línguas:

De todas as outras línguas (...), possui ela o melhor: a pronúncia da latina, a origem da grega, a familiaridade da castelhana, a brandura da francesa, a elegância da italiana, a santidade da hebraica pela honestidade e compostura dos vocábulos.

Ela que possui cabedais de que as outras carecem, como sejam, idiotismos, adágios, sentenças, formas verbais em maior escala, ela que única possui o processo de apassivar o verbo atributivo na terceira pessoa do singular, ela, que faz o mais freqüente emprego da ordem universal no arranjo e coordenação da proposição, é certamente a mais rica de todas as línguas. (Cardoso, 1873).

A vernaculidade americana, portanto, era o jeito próprio de o brasileiro se expressar, de usar seu idioma. Sem essas características, a dicção nacional tornar-se-ia estrangeira. A vernaculidade encerrava em si o sentimento da nacionalidade e primitividade da linguagem.

Ninguém poderia dizer que era vernáculo sem que tivesse conseguido “expressar-se do modo que mais se conchega (...) com a consciência e ciência

⁹ Sanches (1940, p. 181), ao se referir à afirmação de Brício Cardoso acerca das duas vernaculidades, enfatizou: “Eis aí, como pensava, há mais de meio século, acerca da nossa vernaculidade, um que não ignorava a sua língua nem a dos nossos maiores em Portugal, alguém que não educara a palavra na lição de autores estrangeiros; que não escrevia ‘a esmo’, em frases urdidas de ‘resíduos’ de ‘idiomas peregrinos’, mas um grande mestre que sabia de raiz, de ciência e consciência, a língua portuguesa e a língua brasileira”.

de sua gente, com o jeito que melhor recorde sem violentas afetações o falar de seus maiores e tenha um não sei que cheiro à terra em que nasceu e criou-se”. (CARDOSO, 1944, p. 37).

Essas declarações acerca da vernaculidade brasileira em contraposição à portuguesa, entretanto, estavam pautadas na apropriação dos discursos linguísticos que circulavam, principalmente, junto às reformas políticas e educacionais que fomentavam a construção de uma nação independente. Os gramáticos e mais ainda os filólogos sabiam que havia muitas diferenças entre as duas vernaculidades, mas sabiam também que era necessário sustentar a ideia da tradição clássica portuguesa para que os indivíduos permanecessem inseridos no meio intelectual. Àqueles que falavam à moda dos grandes escritores portugueses, a vernaculidade “dá diploma de clássicos, àqueles que não se enlevam nela, e não forcejam por conservar ao português sua fisionomia natural, nega esse dom de comprazer aos outros, vibrando-lhes no coração aquele sentimento sagrado que nos prende com tanto afínco e religião ao torrão de greda — que se diz nossa pátria.” (idem, p. 38).

Essa “alma” da língua era percebida por meio do estudo aprofundado e contínuo, da tradução e da imitação dos clássicos. Ela não estava no domínio das regras: “bebe-se pelos olhos nos modelos de literatura que nos ficaram da antiguidade; bebe-se pelos olhos nos quadros magníficos da natureza de nosso país; bebe-se pelos ouvidos nos lábios de nossos avós” (ibidem). Assim, o gênio da língua deveria ser adquirido, respeitando os modelos dados pela leitura de páginas e páginas de “Lucena, Jacintho Freire, Fr. Luiz de Souza, João de Barros e Padre Vieira, simultaneamente combinados com outras tantas dos clássicos brasileiros¹⁰, que também os há, sem dúvida, e de levantado merecimento.” (ibidem).

Ao mesmo tempo, então, que se defende uma língua genuinamente brasileira, é-lhe imposto o respeito à tradição clássica. Os homens “de letras brasileiros (...) quando e conforme eles querem, [usam] palavras que trescalam a vernaculidade de nosso neoportuguês que é uma vernaculidade própria, especial, ingênita” (CARDOSO, 1944, p. 36).

¹⁰ Poder-se-ia recomendar a leitura das “esplêndidas” composições de autores, como Alencar, Manuel de Almeida, Juvenal Galeno, Porto-Alegre, Machado de Assis, Joaquim Serra, Castro Alves, Guimarães, França Junior, Gentil Homem, Salvador de Mendonça, José Bonifácio, Bernardo Guimarães, Ferreira de Menezes, José do Amaral, Teixeira de Melo, Dias Carneiro, Bittencourt Sampaio, Mello Moraes (pai e filho), Pedro de Calazans e Gonçalves Dias. Todos eles foram apontados como “os mais robustos talentos brasileiros [que] andam todos ocupados na faina de caracterizar a vernaculidade do português americano sob color (sic) de emancipar nossa literatura da reinícola” (CARDOSO, 1944, p. 35).

Os gramáticos, principalmente, buscavam uma posição nessa discussão que fosse mediadora. Cardoso era um purista e, como tal, defendia o manejo das formas legítimas que fossem de uso corrente e sancionadas pelos clássicos — todos os escritores de primeira ordem, “abalizados por excelência de linguagem, altura de ideias e primor de estilo” (idem).

A contradição aparente está no fato de tratar da língua escrita como extensão da língua falada. Quando se pergunta se há algum “mal em se acostumar à dicção de tais escritores (...) e em se afinar patriamente o ouvido pelas obras monumentais desses repositórios do bom dizer português”, Cardoso (idem) explicita a crença de que a fala é a imagem da escrita e vice-versa. Não há como negar a tradição clássica, mas também não há como negar as diferentes vernaculidades.

O aspecto que mais despreza a vernaculidade — tanto americana quanto europeia — é a inserção de palavras francesas no léxico.

O que nos é desairoso, o que nos degrada, o que nos infama é a introdução de francesismos nos tesouros de nossa língua (...). Aqueles que trabalham por deturpar a galharda construção do período nacional, aqueles que trabalham por extinguir o gosto dessa formosa e boníssima coisa, que se chama vernaculidade são uns bárbaros assoladores, dignos das fogueiras inquisitoriais. (CARDOSO, 1944, p. 129).

Se, por um lado, havia gramáticos que propunham uma conciliação baseada em novos princípios linguísticos, como foi o caso de João Ribeiro, depois de revisar seus quadros teóricos, por outro, havia aqueles que defendiam a liberdade da língua brasileira, como é o caso de José Veríssimo, aceitando os galicismos como enriquecedores de seu léxico. Para ele, “a vernaculidade e o respeito à índole da língua não significavam necessariamente purismo e submissão aos modelos clássicos”. (VERÍSSIMO, 1907, p. 68).

Para outros estudiosos, como João Ribeiro, entretanto, não só os francesismos faziam parte desse colorido especial da vernaculidade americana, mas também os brasileirismos — expressões tipicamente regionais consideradas impróprias na literatura. A vernaculidade da língua brasileira estava muito mais nas palavras espelhadas pela alma dos brasileiros e pela feição das coisas brasileiras do que “na pureza, na correção, propriedade dos termos, acerto das frases e da construção gramatical, embora a tudo isso dê a ela muito apreço” (idem, p. 37).

Tem-se, então, uma representação da língua culta, mesmo que esteja ela sendo reavaliada pelos escritores. Mesmo que alguns deles projetassem, em

suas obras, termos e expressões indígenas, por exemplo, ou transpusessem para a fala de seus personagens a língua falada pelo povo, era na Corte¹¹ que deveriam ter o exemplo de língua falada culta, pois, nas províncias¹², a vernaculidade, “esta **anima mater** das línguas” (idem, p. 88), fugia às características a ela inerentes.

Como os escritores eram considerados guardiões da vernaculidade, cabia a eles o dever de “expurgar as características da fala popular, peculiaridades de sabor folclórico e sinônimo de ignorância da língua, como pretendiam João Ribeiro e Rui Barbosa”. (PINTO, 1978, p. 37). Essa questão, entretanto, estendeu-se até início do século XX, e a posição da manutenção da tradição, ainda, era defendida:

O português culto do Brasil não deve ser, de nenhum modo, vil pasticho, imitação servil do português culto dos antigos (clássicos) ou do português castigado dos atuais grandes escritores do imenso Portugal. Com Alencar, Machado de Assis e Euclides da Cunha — para só falar nos maiores — já temos apreciável tradição de português culto. // Mas, por outro lado, não nos queiram impor, como padrão e modelo, o falar rústico e regional, cuja origem há de buscar-se no tosco linguajar de aborígenes e de negros recém-importados. Esse tipo de falar pode servir de base a uma interessante literatura regional (v. Catulo da Paixão Cearense e Leonardo Mota), mas nunca servirá de expressão e matéria-prima à verdadeira literatura nacional.” (SILVA NETO, 1963, p. 100).

Escritores que ignoravam, por exemplo, o uso de algumas preposições estaria cometendo não só uma transgressão aos preceitos estabelecidos pelas normas da língua portuguesa, como também escreviam “não castiço, sem vernaculidade, cometendo aliás faltas contra a pureza da língua, solecismos e outros erros de sintaxe”(CARDOSO, 1944, p. 108).

Tratava-se, portanto, de um caso inquisitorial. A vernaculidade brasileira, apesar de ser reconhecida como de índole e feição distintas da vernaculidade portuguesa, não admitia a transgressão às normas impostas pelos gramáticos e

¹¹ Era na Corte que havia um “número maior de palavras, um giro maior de expressões, uma soma maior de discursos, tudo purificado, tudo afinado pelo maior diapasão, que é o gosto aperfeiçoado, o gosto civilizado, quisera antes dizer, a vernaculidade nua e crua, a vernaculidade nacional”. (CARDOSO, 1944, idem, p. 87). Assim também acreditava Jerônimo Soares Barbosa.”

¹² Nas províncias “o órgão se conserva rude como ao sair das mãos da natureza; porque a falta do uso e do trato lhe deixa incertos e inconstantes os sons das línguas, defeituosas as palavras que resultam de suas combinações, como incorretas as combinações sintáticas que resultam de suas palavras” (Cardoso, 1944, p. 87).

escritores portugueses. Não admitia os estrangeirismos, os brasileirismos, os neologismos sem precedentes, etc.

O argumento da vernaculidade, portanto, representava uma alfândega lingüística com ares científicos. Respeitar-se-iam as idiossincrasias do léxico e da construção da língua brasileira, permitindo alguns usos de cor local, mas era necessário defender as normas gramaticais vigentes em Portugal. Aparentemente contraditório, como a maioria dos puristas de sua época, Brício Cardoso acreditava ser um depositário digno da língua portuguesa, mesmo admitindo a existência de uma língua diferente em solo brasileiro.

Referências bibliográficas

- BRAIT, Beth. Em busca de uma identidade linguística brasileira. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. (org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2000, p. 157-168.
- CARDOSO, Brício. Discurso proferido no dia do encerramento das sessões da aula de ensino primário superior da cidade da Estancia pelo respectivo professor, no ano letivo de 1872. *Jornal do Aracaju*. Aracaju, 15 de janeiro de 1873.
- _____. *Tratado da Língua Vernácula (Gramática)*. Rio de Janeiro: Valverde, 1944.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- ELIA, Silvio. *O problema da língua brasileira*. Rio de Janeiro: INL/ MEC, 1961.
- FÁVERO, Leonor Lopes. A produção gramatical brasileira no século XIX – da gramática filosófica à gramática científica. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. (org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2000.
- GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In.: GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni Puccinelli.(orgs.). *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 127-138.
- MUSSALIN, Fernanda. Processos de constituição e legitimação de uma identidade linguística brasileira. In: FERNANDES, Cleudemar Alves *et al.* (orgs.). *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004.
- PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos (1820/1920), fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EdUSP, 1978.

- RIBEIRO, João. *A Língua nacional e outros estudos linguísticos*. Petrópolis, RJ: Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1979.
- SANCHES, Edgar. *Língua Brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.
- VERÍSSIMO, José. *Estudos de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ALERIA CAVALCANTE LAGE é professora adjunta de Linguística da UFRJ. Tem experiência em Teoria e Análise Linguística e Neurociência da Linguagem. Dedicar-se principalmente aos temas: acesso sintático, animacidade, concordância, caso, princípios e parâmetros e idiomatidade. É pesquisadora do projeto e laboratório Acesin (Acesso Sintático) da UFRJ.

ALESSANDRA REGINA GUERRA é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e atualmente professora substituta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua nas áreas de Linguística Textual e Gramática Discursivo-Funcional, dedicando-se, principalmente, ao estudo de marcadores discursivos e atos discursivos interativos.

AMANDA DE SOUZA BRITO é graduanda do curso de Letras-Língua Portuguesa da UFPB, bolsista PROBEX 2010, membro do Grupo de Pesquisa do diretório CNPq TLB/Teorias Linguísticas de Base, com publicações em eventos nacionais e regionais.

CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA é professor Emérito e Titular de Linguística da Universidade Federal Fluminense, onde criou, no programa de pós-graduação, a linha de pesquisa Linguística e Ensino de Português. Nesta linha publicou, nos últimos anos, *O ensino de Gramática: caminhos e descaminhos* (Prêmio Francisco Alves da ABL, 2008), *A linguagem: teoria, ensino e historiografia* e *Sobre o Ensino da Análise Sintática: história e redirecionamento*. Docente do Liceu Literário Português e membro da Academia Brasileira de Filologia.

CHRISTIANNE DE MENEZES GALLY é doutoranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa

“História das Ideias Linguísticas (Brasil e Portugal) e Identidade Nacional”, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Leonor Lopes Fávero.

DENÍLSON PEREIRA DE MATOS é doutor em estudos Linguísticos pela UFF. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Funcional e de Linguística aplicada. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base/TLB. Tem trabalhos publicados em congressos nacionais e internacionais. É docente do Programa de Pós-graduação em Linguística/PROLING e coordenador dos projetos PRO-BEX e PROLicen.

EDUARDO PENHAVAL é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e atualmente professor da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência nas áreas de Linguística Textual e Gramática Discursivo-Funcional, atuando principalmente nos seguintes temas: articulação tópica, marcadores discursivos, atos discursivos.

EVANILDO CAVALCANTE BECHARA é professor emérito e titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Detém o título de doutor *honoris causa* conferido pela Universidade de Coimbra. É membro da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Filologia e docente do Liceu Literário Português.

GLADIS MASSINI-CAGLIARI é doutora em Linguística (Unicamp, 1995) e livre-docente em Fonologia (UNESP, 2005). É professora adjunta do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara. É autora de 5 livros e organizadora de outros 4, tendo publicado diversos artigos em periódicos, capítulos de livros e textos completos em anais, no Brasil e no exterior, nas áreas de Linguística Histórica, Fonologia e Alfabetização.

LEONOR LOPES FÁVERO é professora titular de Linguística da USP e Professora Titular de Língua Portuguesa da PUC-SP. É bolsista de produtividade e pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC-SP e livre-docência em Semiótica e Linguística Geral pela USP (1993). Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística Textual, História das Ideias Linguísticas e Estudos de Língua Falada.

MARCIA ANTONIA GUEDES MOLINA possui doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Língua Portuguesa também pela PUC/SP. Atualmente ministra aula de Produção Textual nos cursos de graduação e de Sociolinguística nos de pós-graduação da Universidade de Santo Amaro, onde também atua como coordenadora dos cursos de licenciatura e de pós-graduação na área de Letras.

MARIA FILOMENA GONÇALVES é professora na Universidade de Évora, doutora em Linguística Portuguesa e agregada em História da Língua Portuguesa. Tem publicado livros e artigos em editoras de referência internacional nas áreas da História e Historiografia da Língua Portuguesa. É membro da Junta Directiva da Sociedad Española de Historiografía Linguística.

MARINA MACHADO RODRIGUES é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Atua na área de Letras, especificamente em Literatura Portuguesa e Crítica Textual. É especialista na lírica do século XVI, com ênfase na obra de Luís de Camões. Tem vários artigos e livros publicados na área de sua especialidade.

NELLY MEDEIROS DE CARVALHO é doutora em Letras. Atualmente é membro de comissão da Companhia Editora de Pernambuco, professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco e da Faculdade Frassinetti do Recife. Atua como membro do Conselho Estadual de Educação em Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Publicidade, Cultura, Léxico, Linguagem e Língua Portuguesa.

PETRILSON ALAN PINHEIRO DA SILVA possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado interdisciplinar em Linguística Aplicada, também pela UFRJ, e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua na área de Linguística Aplicada, em temas como letramento (digital) e ensino de língua materna.

ROBERTA FERNANDES PACHECO é mestre em Letras pela PUC-Rio e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É professora assistente de

Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Faculdade de Letras da UFJF e coordenadora do projeto de pesquisa “Trabalhos de Face em situações de conflito: um estudo contrastivo entre o Português e o Espanhol”.

TAUANNE TAINÁ AMARAL é aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Araraquara (2010-2012). É bolsista Capes e pesquisadora na área de Linguística Histórica e Fonologia. Graduada pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP, 2006-2009).

CONFLUÊNCIA

Normas para apresentação de originais

1. As páginas devem ser configuradas em papel A4, parágrafo justificado com recuo de 1 cm na primeira linha, espaço simples entre linhas e entre parágrafos, margens de 3 cm, sem numeração de páginas. Deve ser utilizado o programa *Word for Windows*.
2. Os trabalhos deverão ser enviados unicamente por e-mail para o seguinte endereço: confluencia@liceuliterario.org.br. A submissão deverá ser realizada impreterivelmente dentro dos prazos estipulados.
3. Os seguintes arquivos deverão ser enviados, separadamente, no mesmo e-mail:
 - 3.1 Arquivo 1: dados do autor (nome, titulação, vinculação acadêmica, e-mail, telefone).
 - 3.2 Arquivo 2: texto sem identificação.
4. A comissão editorial emitirá parecer sobre a aceitação do trabalho proposto, do qual será cientificado o autor por e-mail. É do(s) autor(es) a inteira responsabilidade pelo conteúdo do material enviado, inclusive a revisão gramatical e adequação às normas de publicação.
5. Os direitos autorais sobre os trabalhos aceitos são automaticamente cedidos para a Revista Confluência.
6. São aceitos artigos e resenhas inéditos. Os artigos deverão ter a seguinte estrutura:
 - 6.1 Elementos pré-textuais.
 - 6.1.1 Título e subtítulo na primeira linha, centralizados, em letras maiúsculas, fonte Times New Roman, corpo 12
 - 6.1.2 Resumo na terceira linha abaixo do nome do autor. Deve-se escrever a palavra RESUMO com letras maiúsculas seguida de dois pontos. O texto do resumo deve situar-se na linha abaixo em parágrafo único, espaço simples, justificado, de no máximo sete linhas, em fonte Times New Roman corpo 10.

- 6.1.3 Palavras-chave em número de três a cinco, duas linhas abaixo do resumo. Deve-se escrever PALAVRAS-CHAVE com letras maiúsculas seguida de dois pontos, fonte Times New Roman, corpo 10.
- 6.1.4 ABSTRACT e KEYWORDS escritos de acordo com as mesmas normas do resumo e das palavras-chave.
- 6.2 Elementos textuais.
 - 6.2.1 Fonte Times New Roman, corpo 12, alinhamento justificado ao longo de todo o texto.
 - 6.2.2 Espaçamento simples entre linhas e parágrafos, duplo entre partes do texto (tabelas, ilustrações, citações em destaque, seções etc.)
 - 6.2.3 Parágrafos com recuo de 1cm na primeira linha.
 - 6.2.4 As citações até três linhas ficam entre aspas duplas. As citações com mais de três linhas seguem em destaque na seguinte formatação: fonte Times New Roman, corpo 10, espaço simples, com recuo de 2,5cm. As referências deverão ser indicadas entre parênteses, como no exemplo (BECHARA, 1999, p. 45).
 - 6.2.5 As notas de rodapé devem ser escritas em fonte Times New Roman, corpo 10, com alinhamento justificado e espaço simples.
 - 6.2.6 Os títulos e subtítulos dos itens ou seções devem seguir numeração em algarismos arábicos, sem recuo de parágrafo, e são escritos com letra inicial maiúscula somente na primeira palavra. Espaçamento duplo entre seções. Deve-se usar o sistema sequencial em níveis (1.1, 1.1.1, 1.2, 1.2.1 etc.). Não se devem numerar a introdução, a conclusão, Referências e os elementos pós-textuais.
- 6.3 Elementos ilustrativos.
 - 6.3.1 Tabelas, figuras, fotos etc. devem ser numeradas sequencialmente. Somente serão publicadas ilustrações de propriedade do autor ou expressamente autorizadas pelo detentor dos direitos autorais.
- 6.4 Elementos pós-textuais.
 - 6.4.1 Referências bibliográficas segundo as normas da ABNT em espaçamento simples, alinhamento justificado (veja exemplos a seguir).
 - 6.4.2 Data de remessa do artigo para publicação.
7. As resenhas devem seguir, no que couber, as normas dos artigos.
8. Exemplos de referências.
 - 8.1 Livro.

PEREIRA, Astrojildo. *Machado de Assis: ensaios e apontamentos avulsos*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.

BIDERMAN, C.; COZAC, L. F. L.; REGO, J. M. *Conversas com economistas brasileiros*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

8.2 Artigo de periódico.

KEHDI, Valter. Considerações em torno da Moderna Gramática Portuguesa, do Prof. Evanildo Bechara. *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, n. 21, 2001, p. 45-58.

8.3 Capítulo de livro.

KUITERS, A.T.; VAN BECKHOVEN, K.; ERNST, W. H. O. Chemical influences of tree litters on herbaceous vegetation. In.: FANTA, A. (ed.). *Forest dynamics research in Western and Central Europe*. Washington: Pudoc, 1986, p. 140-170.

8.4 Monografias, dissertações e teses.

MIYAMOTO, S. *O Pensamento geopolítico brasileiro: 1920-1980*. 1981. 287f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

8.5 Documentos eletrônicos.

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: _____ Encyclopedia Britânica On-line. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em 5 de fev. 2000.

KOOGAN, A.; HOUASSIS, A. (Ed.) *Enciclopédia e dicionário digital 98*. Direção geral de André Koogan Breikman. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. 5 CD-ROM. Produzida por Videolar Multimídia.

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Confluência

ASSINATURA

Os nossos leitores poderão receber em suas residências a revista, ao preço de R\$ 25,00, correspondente ao número 33-34 do 2.º semestre de 2007/1.º semestre 2088, ou de R\$ 30,00, para a assinatura anual do número 35-36 do 2.º semestre de 2008/1.º semestre de 2009, mais a despesa de porte, caso utilizem os serviços dos correios.

Estes preços são válidos para os números anteriores, com exceção do 1 ao 5, que estão esgotados.

Para os pedidos do exterior o preço de cada número será de US\$ 10.00 (dez dólares americanos) e de US\$ 20.00 (vinte dólares americanos) para a anuidade, mais as despesas de remessa.

Os interessados deverão enviar o seu pedido, com os dados solicitados na ficha abaixo, e acompanhado do comprovante de depósito, para:

Confluência – Instituto de Língua Portuguesa
Rua Senador Dantas, 118 – 2.º andar – Centro
CEP 20031-201 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: (21) 2220-5495 / 2220-5445 – Fax: (21) 2533-3044
E-mail: liceu@liceuliterario.org.br – www.liceuliterario.org.br

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
REVISTA CONFLUÊNCIA

PEDIDO DE ASSINATURA

Nome: _____

Endereço completo: _____

Desejo receber: *Confluência* 33-34 *Confluência* 35-36

Data ___ / ___ / ___ Assinatura _____

Os depósitos deverão ser feitos em qualquer agência do Banco Itaú em favor de: Liceu Literário Português – Banco Itaú – Agência São José – 0310, conta corrente nº 42171-4 – Rio de Janeiro – RJ.