

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 22 – Nº 66  
Setembro/Dezembro – 2016**

**R454**

**Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 22, Nº 66, (set./dez.2016) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 177 p. il.**

**Quadrimestral  
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.  
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (05)**

**EXPEDIENTE**

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

**Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ**  
**[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
<b>Segunda Secretária:</b>	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
<b>Diretor de Publicações</b>	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon

**Equipe de Apoio Editorial**

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

**Redator-Chefe:** José Pereira da Silva

**Conselho Editorial**

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Luane da Costa Pinto Lins Fragozo,
Maria Lucia Leitão de Almeida	Maria Lúcia Mexias Simon
Mário Eduardo Viaro	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Renata da Silva de Barcelos
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Pereira da Silva
<b>Editoração eletrônica</b>	Silvia Avelar Silva
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

**Distribuição**

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

**REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL**  
**[www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

SUMÁRIO

<b>Editorial .....</b>	<b>6</b>
<b>1. A ideologia do trauma e as intervenções do professor de português .....</b>	<b>8</b>
<i>Antonio José dos Santos Junior</i>	
<b>2. Considerações em torno do conceito de latinismo .....</b>	<b>26</b>
<i>Vito César de Oliveira Manzollilo</i>	
<b>3. Entre regras e usos: análise do pronome pessoal a partir de textos de alunos da EJA .....</b>	<b>32</b>
<i>Adriana Santos de Oliveira e Maria das Mercês Cardoso de Assis</i>	
<b>4. História da literatura brasileira contemporânea: escritas marginais/periféricas .....</b>	<b>50</b>
<i>Regina Céli Alves da Silva</i>	
<b>5. Incentivando a leitura literária em língua espanhola .....</b>	<b>69</b>
<i>Patricia Damasceno Fernandes e Letícia de Oliveira</i>	
<b>6. Legado das categorias nominais latinas.....</b>	<b>77</b>
<i>Roberto Arruda de Oliveira</i>	
<b>7. Literatura e prática docente: redefinindo ações para a formação do leitor .....</b>	<b>94</b>
<i>Tatiana Soares Gomes</i>	
<b>8. Luiz Gonzaga, a primeiridade signica em "Asa Branca" .....</b>	<b>106</b>
<i>Augusto Gonçalves Ribeiro e Luciana Rocha dos Santos</i>	
<b>9. O ensino da compreensão textual na contemporaneidade: um olhar sobre a multimodalidade discursiva .....</b>	<b>117</b>
<i>Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza, Luís Carlos Cipriano e Josete Marinho de Lucena</i>	
<b>10. O português brasileiro e as hipóteses sobre sua origem .....</b>	<b>129</b>
<i>Eliane da Rosa</i>	
<b>11. Problematizando os conceitos de texto e discurso nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna .....</b>	<b>145</b>
<i>Kátia Bruginski Mulik e Sueder Souza</i>	

- 12. Um estudo do processo de gramaticalização do item lexical embora ..... 158**  
*Gelson Martins de Souza*

**RESENHA**

- 1. Sintaxe, sintaxes: uma introdução ..... 173**  
*Glenda Aparecida Queiroz Milano*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 65 da *Revista Philologus*, do segundo quadrimestre de 2016, com doze artigos e uma resenha, que são os seguintes, pela ordem de disposição no volume, que começa com o artigo em que Antonio José dos Santos Junior discute o papel do professor de português diante das construções com “sujeito indeterminado” presentes em redações escolares e das construções que têm sentido semelhante, para verificar como os alunos realizam mais frequentemente o “sentido de indeterminação do agente”.

A seguir, o Prof. Vito César de Oliveira Manzolillo define o latinismo como categoria especial de empréstimos, considerando, principalmente, os latinismos que não se adaptaram ao gênio do português, conservando a estrutura mórfica latina e ampliando essa discussão.

No terceiro artigo, Adriana Santos de Oliveira e Maria das Mercês Cardoso de Assis analisam o emprego de pronomes pessoais em situações reais de uso, no Distrito Federal, confrontando esse uso em textos de alunos da EJA com a prescrição normativa correspondente.

A Profa. Regina Céli Alves da Silva investiga a história da literatura brasileira a partir dos estudos sobre as escritas marginais/periféricas, cujo quantitativo de textos juntamente com a variedade de vozes acolhida sob essa rubrica justifica estudos mais aprofundados.

No quinto artigo, Patrícia Damasceno Fernandes e Letícia de Oliveira apresentam o problema da limitação de carga horária para o ensino de língua estrangeira e a carência de reciclagem oferecida aos docentes, trazendo uma proposta de solução e expondo a metodologia proposta, concluindo com a demonstração dos resultados obtidos.

No sexto, Roberto Arruda de Oliveira trata dos fatores que influenciaram as transformações linguísticas ocorridas nos casos e nas declinações latinas na evolução para as línguas românicas, do nascimento dos artigos e das formas atuais dos adjetivos nessas línguas e dialetos.

Tatiana Soares Gomes, no sétimo artigo, reflete sobre o valor e a função da obra literária na formação do leitor e sobre as dificuldades apresentadas no trabalho com esses textos na escola, que perpetua práticas pedagógicas tradicionais que já deviam ter sido revistas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Augusto Gonçalves Ribeiro e Luciana Rocha dos Santos apresentam, no oitavo artigo, os resultados de uma pesquisa centrada na semiótica de Peirce, sobre as três categorias do conhecimento apresentadas por ele e na inter-relação semiótica dos signos, objetos e interpretantes para compreender alguns aspectos interpretativos da linguagem sonora facilmente perceptíveis na letra da música "Asa Branca", de Luiz Gonzaga.

Silvio, Francisco, Luís e Josete refletem sobre compreensão textual pautada em textos multimodais para entender como a multimodalidade traz subsídios para a efervescência de novas formas de leitura e sobre as novidades didáticas e pedagógicas mais recentes, relativas ao ensino de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Considerando que as línguas são consideradas sistemas complexos e dinâmicos, continuamente transformados pelo uso, Eliane da Rosa, no décimo artigo, destaca que este percurso evolutivo vem despertando o interesse dos pesquisadores em investigar a origem do português brasileiro e faz um breve histórico de sua formação, além de descrever e explicar as hipóteses relativas a essa evolução de nosso idioma.

A partir das diretrizes curriculares estaduais para o ensino de língua estrangeira moderna no Paraná, Kátia Bruginski Mulik e Sueder Souza discutem, no penúltimo artigo, os conceitos de texto e discurso, questionando as concepções contidas e compreendidas nelas, já que impactam diretamente no trabalho pedagógico com línguas estrangeiras.

No último artigo, Gelson Martins de Souza, aborda o processo de gramaticalização do item lexical "embora", demonstra que ele provém do sintagma preposicionado "em boa hora" e define seu processo de gramaticalização e suas diferentes funções gramaticais no português atual.

Enfim, Glenda Aparecida Queiroz Milanio nos apresenta uma resenha do livro *Sintaxe, Sintaxes: Uma Introdução*, organizado por Gabriel de Ávila Othero e Eduardo Kenedy e publicado pela Contexto.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da *Revista Philologus*, já que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais importante para melhorar a interação entre os profissionais brasileiros de linguística e letras.

Rio de Janeiro, dezembro de 2016.



**A IDEOLOGIA DO TRAUMA  
E AS INTERVENÇÕES DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

Antonio José dos Santos Junior (CPII)  
[antoniusjose@yahoo.com.br](mailto:antoniusjose@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Neste trabalho, discutimos o papel do professor de português perante as construções *tradicionalmente* classificadas como “sujeito indeterminado”, bem como perante aquelas que realizem sentido muito semelhante, presentes em redações e textos de escolares. Para tanto, cuidamos em (A) fazer um breve comentário sobre o sujeito indeterminado em português, retomando e aprofundando nossa análise de Antonio José dos Santos Junior (2010); (B) refletir sobre os textos de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, 2003(a) e (b), 2004, 2006 e 2009) e de Michael Scott (1980); e (C) aplicar esses subsídios a uma reflexão *teórica* de como deve o professor de português se posicionar diante de construções com sujeito (ou agente) indeterminado em textos de seus alunos dos ensinos fundamental e médio. É necessário dar fundamentação teórica para que o professor reflita e possa verificar como os alunos realizam, normalmente, o sentido de indeterminação do sujeito, que, mais judiciosamente, poderíamos dizer “sentido de indeterminação do agente”, pelo menos na maioria dos casos.

**Palavras-chave:** Indeterminação do sujeito. Sintaxe. Ensino. Semântica

**1. Introdução**

Neste trabalho, discutiremos o papel do professor de português perante as construções *tradicionalmente* classificadas como “sujeito indeterminado”, bem como perante aquelas que realizem sentido muito semelhante, presentes em redações e textos de escolares. Para tal mister, inspirar-nos-emos fundamentalmente em Helênio Fonseca de Oliveira (1999), cujas reflexões se intitulam de “Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno”.

Este nosso trabalho consistirá em (A) fazer um breve comentário sobre o sujeito indeterminado em português, retomando e aprofundando nossa análise de Antonio José dos Santos Junior (2010); (B) refletir sobre os textos de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, 2003(a) e (b), 2004, 2006 e 2009) e de Michael Scott (1980); e (C) aplicar esses subsídios a uma reflexão *teórica* de como deve o professor de português se posicionar diante de construções com sujeito (ou agente) indeterminado em textos de seus alunos dos ensinos fundamental e médio.

Nosso objetivo é dar fundamentação teórica para que o professor

reflita e possa verificar como os alunos realizam, normalmente, o sentido de indeterminação do sujeito, que, mais judiciosamente, poderíamos dizer "sentido de indeterminação do agente", pelo menos na maioria dos casos. (Cf. SANTOS JUNIOR, 2010)

É necessário, a bem de um ensino crítico e produtivo, que se observe, com finalidade diagnóstica, se os alunos seguem à risca os casos prescritos (e se evitam os proscritos) pelas gramáticas normativas, que são o alicerce do estudo estrutural do português em nossas escolas. Por exemplo, deve-se verificar se os alunos usam os casos de indeterminação com "a gente", com "você" (e outros não previstos nas principais gramáticas normativas), abordados em Antonio José dos Santos Junior (2010), ou se ficam restritos à norma gramatical padrão. Essa observação, longe de favorecer um engessamento da produção do aluno ou de abonar uma permissividade total, fará com que o professor possa orientar seus alunos a *adequarem* seus textos. Vale ressaltar que a variedade culta é apenas uma das variantes do português; porém, no ensino, é a referência.

Nada obstante, não basta que nos fixemos apenas na produção do alunado, porquanto, neste trabalho, analisaremos a INTERFERÊNCIA necessária do professor nas construções gramaticais do aluno (seja para abonar, seja para corrigir, total ou parcialmente). Isso implica oferecer ao professor de português elementos teóricos da estrutura da língua, bem como de sua semântica, para que a interferência se dê de modo reflexivo, pensado, autônomo e profícuo. Não queremos com esse trabalho, apresentar uma "verdade" aos professores de português; antes, queremos que eles repensem as verdades gramaticais que lhes foram apresentadas, não com o intuito da "negação pela negação", mas sim o da negação das incoerências de algumas das análises gramaticais de viés tradicional e o da aprovação das muitas análises relevantes dessas mesmas análises.

## **2. Retomando conceitos – a indeterminação do sujeito em português: Santos Junior (2010)**

Ao se falar em "sujeito indeterminado", é natural que se pense nos casos previstos pelas gramáticas normativas, inspiradas na NGB. Dessa forma, vêm-nos à mente os casos previstos: (a) pode-se indeterminar o sujeito de verbos transitivos indiretos ou intransitivos, flexionados na terceira pessoa do singular, apondo-lhes a partícula (ou pronome) SE. Por exemplo: "Precisa-se de funcionários"; "Vive-se bem aqui". Outra forma de realizar a indeterminação, consoante a prescrição normativa é

(b) usar a terceira do plural, sem referência anafórica (ou catafórica) a qualquer referente expresso (ou a expressar). Por exemplo, “Acharam seus documentos lá na esquina”.

Contudo, o caso (a) tem merecido muita atenção das nossas gramáticas escolares. Alertam elas que em se tratando de verbo transitivo direto, não há indeterminação do sujeito, mas sim voz passiva sintética ou pronominal. Por exemplo, “vendem-se casas”.

Ora, essa abordagem das gramáticas normativas deixa a desejar pela confusão de critérios para classificar estruturas análogas, realizadoras de sentidos muito semelhantes. Tanto em “precisa-se de funcionários” quanto em “vendem-se casas”, há noção de um agente humano que pratica a ação, oculto em sua identidade. Tanto é verdade que há inúmeros registros de autores consagrados e de falantes cultos em textos na variedade formal que não realizam a concordância da voz passiva sintética; desnecessário falar da intuição dos falantes do português: exemplos das placas que se veem por nossa cidade, nas quais quase nunca se dá a concordância com a passiva sintética (difícilmente se vê: “vendem-se sacólés”, “vendem-se pipas”, “consertam-se geladeiras” etc.).

Essa intuição dos falantes em geral mostra a confusão de critérios de várias gramáticas escolares. Muitas delas não definem o sujeito sob um prisma estritamente sintático; tampouco classificam a indeterminação como um conceito semântico. Ao se falar em sujeito indeterminado, aplica-se uma classificação semântica a um lugar sintático. É essa clareza de raciocínio que falta em muitas gramáticas escolares. Assim, em nome da coerência, dever-se-ia reservar o conceito de voz passiva sintética como uma possibilidade, não como um uso geral e recomendável. Seria mais pertinente defender, nas gramáticas normativas, que nos casos de “voz passiva pronominal”, há indeterminação do sujeito e que, por tradição, o verbo concorda com o objeto direto.

Outro conceito muito importante é o de “papéis temáticos” ou “papéis semânticos”. O sujeito é um lugar sintático que exerce determinado papel temático; é dessa forma que ele emerge ao nível do discurso. O papel semântico do sujeito em português é, prototipicamente, o do agente. Note-se que trabalhamos com o conceito de protótipos, não com a visão clássica de conceito (propriedades necessárias e suficientes). (Ver PONTES, 1986)

Em Antonio José dos Santos Júnior (2010) após exaustivo levantamento bibliográfico, meticulosamente selecionado, concluímos com

José Carlos de Azeredo (2008) que o sujeito indeterminado é um lugar sintático que realiza sentido de generalização para um referente sempre humano, isto é, possui os traços [+GENÉRICO] e [+HUMANO]. Ou seja, só se indeterminam sujeitos humanos, em referência genérica. Além disso, admitimos (cf. AZEREDO, 2008) que o sujeito indeterminado não vem materialmente exposto, qual seja, não é realizado por nenhum sintagma nominal (doravante, SN). Caso haja SN [+HUMANO] e [+GENÉRICO] na posição de sujeito de uma oração, pode-se pensar em indeterminação do agente (caso o sujeito seja [+AGENTE]), o que é bastante comum). Exemplo de indeterminação do agente é a construção “você tem que fazer seu trabalho muito bem, para receber a premiação”.

Em Antonio José dos Santos Júnior (2010, p. 44-45), após analisarmos diferentes perspectivas sobre o sujeito indeterminado e conceitos correlatos (indeterminação, indefinição, impessoalidade e voz passiva sintética), concluímos que a noção de sujeito indeterminado é fundamentalmente sintática.

O conceito de indeterminação é, em princípio, semântico. Contudo, em se tratando de indeterminação do sujeito ou do agente, pode ser abordado sintática ou semanticamente. Sob o prisma semântico, leva-se em consideração apenas o "significado" de "referência genérica". Sob o prisma sintático, trata-se de ser possível identificar um item lexical presente na oração, que exerça a função de sujeito. Por conseguinte, quando há um sujeito na oração, cujo sentido seja, por exemplo, de referência genérica, este não deve ser classificado como indeterminado; indeterminado é, no caso, o papel temático exercido pelo sujeito. Logo, pode-se ter o agente indeterminado (caso mais comum), o paciente indeterminado etc.

Classificamos como sujeito indeterminado:

a) o sujeito do infinitivo impessoal, desde que não cancelado (“É fácil *viver* em um país organizado”);

b) o sujeito de verbo na terceira pessoa do plural, em referência genérica, sem sujeito exposto ou retomável – indeterminação por P6 (“*chamaram* o aluno na secretaria”);

c) o sujeito de verbo na terceira do singular junto ao pronome “se”, seja o verbo transitivo (direto ou indireto) ou intransitivo (“*vende(m)-se* ovos aqui”; “*precisa-se* de motoristas”; “*vive-se* bem aqui”);

d) o sujeito de verbo na terceira do singular sem o pronome “se”

("aqui *conserta* máquinas de lavar");

e) o sujeito de verbo na primeira do plural em referência genérica, sem ser possível retomá-lo – indeterminação por P4 ("*vivemos* em mundo muito dinâmico");

f) O sujeito de verbo no gerúndio, desde que não cancelado ("*estudando*, tudo se consegue");

Classificaremos como agente (ou outro papel temático exercido pelo sujeito) indeterminado:

h) aquele em que o sujeito esteja empregado em referência genérica, expresso formalmente, através de um substantivo, como, por exemplo, o pessoal, o cara, a pessoa etc. ("*se a pessoa* não exige seus direitos, pode ser lesada");

i) aquele em que o sujeito seja um pronome pessoal do caso reto em referência genérica, de ordinário, "nós", "eles" ou "eu" ("*nós* precisamos participar mais da vida política de nosso país"; "aqui é muito perigoso: *eles* estão roubando carros"; "se *eu* não puder andar tranquilamente pelas ruas, não posso me sentir um verdadeiro cidadão");

j) aquele em que se o pronome "você" esteja em referência genérica ("*se você* compra um serviço, *você* tem direito a garantias");

k) aquele em que a expressão "a gente" esteja em referência genérica ("*se a gente* se organiza, *a gente* alcança nossas metas")

l) aquele cujo núcleo seja um pronome indefinido ("*ninguém* vive aqui);

m) aquele cujo núcleo seja um pronome demonstrativo em referência genérica ("o Estado deve amparar *aqueles que* não podem trabalhar");

n) aquele em que o sujeito seja um substantivo abstrato, derivado de um verbo, podendo-se atribuir um agente à ação verbal nominalizada ("*a construção* das passarelas começará amanhã").

### **3. Analisando Scott (1980): como ler nas entrelinhas**

Este trabalho não poderia prescindir de uma sólida fundamentação no relevante trabalho de Michael Scott, principalmente no que tange o

item 1.3 (SCOTT, 1980, p. 105-116) dos raciocínios que permeiam e permitem uma leitura "eficaz", ou melhor, dos processos que permitem que se leia "nas entrelinhas".

Segundo Michael Scott (1980, p. 102) são três os fatores que conferem a habilidade de ler um texto. Ei-los: conhecimento prévio; compreensão do cotexto, a ligação interna de um texto; e habilidades de raciocínio.

A primeira das habilidades se refere ao fato de nenhum texto poder dar todas as informações possíveis; sempre se fará necessária a complementação do leitor, com seus prévios conhecimentos. Esse conhecimento prévio pode referir-se ao conhecimento da língua em que se dá a comunicação; para nos comunicarmos em português, é preciso que o conheçamos; se não conhecemos uma língua, não seremos competentes para valeremo-nos dela para a comunicação. Além disso, o grau de domínio dessa língua pode fazer variar a competência do leitor (por exemplo, alguém que não domine bem o português pode ter alguma dificuldade em estabelecer, em certo contexto, relação semântica entre aluno, inspetor, recreio, sinal, carteira, isto é, pode não associá-las a um mesmo campo semântico – escola).

Outra sorte de conhecimento prévio é o que o autor chama de "conhecimento de mundo" (*Idem*, p. 102). Esse conhecimento pode variar de pessoa para pessoa, em função de seu grau de instrução, de sua nacionalidade, de sua idade etc. Há conhecimentos, por assim dizer, "universais", como o fato de cães serem animais, de o Brasil ser um país, de a Terra ser um planeta, de que há água nos oceanos etc. Todavia, há aqueles que são mais restritos a certo grupo de pessoas, como o fato de baleias serem mamíferos. (SCOTT, 1980)

A habilidade de compreensão do cotexto (SCOTT, 1980, 103) é, em síntese, uma referência à coesão textual.

Quanto às habilidades de raciocínio, Michael Scott (1980:104-116) analisa-as detidamente, considerando sua abordagem "ainda um tanto provisória, já que não se sabe o suficiente sobre os fatores que tornam um texto fácil ou difícil de ler" (SCOTT, 1980, p. 104). Evidentemente, os avanços dos estudos em linguística cognitiva permitem-nos, atualmente, uma melhor compreensão acerca dos processos mentais de leitura e interpretação e compreensão de um texto. Todavia, vai além dos propósitos deste trabalho aprofundar-se nessas questões. Além disso, o trabalho de Michael Scott mostra-se ainda relevante e permite uma compreensão

satisfatória das habilidades implicadas na leitura/ compreensão de um texto. São elas: (a) fornecimento de informações não dadas; (b) percepção de semelhanças e diferenças; (c) percepção de relações de causa e efeito; (d) flexibilidade de arranjo mental; (e) percepção de funções não explícitas; (f) percepção de comentários de ironia; (g) habilidade de distanciamento do texto.

Todas essas habilidades, naturalmente, se devem aplicar à compreensão do sentido de indeterminação do sujeito/indeterminação do agente. Examinaremos a seguir algumas delas, exemplificando-as com casos de indeterminação do sujeito. (Cf. tb. SCOTT, 1980)

A primeira das habilidades, que consiste em fornecer informações não dadas é assaz patente nos processos de indeterminação do sujeito/ do agente. Por exemplo, quando um cidadão vai ao estacionamento do shopping e não encontra seu carro onde o deixara, pode, num ímpeto, afirmar: “Roubaram meu carro!”; se o deixou em local onde o estacionamento é proibido, também pode exclamar: “Rebocaram meu carro!”; em ambos os casos, cabe a declaração: “Levaram meu carro!”. Nesse caso de indeterminação, é justamente na informação não dada que repousa o propósito discursivo: o agente é indeterminado, não se sabe quem o fez, quer-se que o interlocutor tenha essa noção de indefinição, de incerteza.

A referência ao cotexto é também mister. Dizíamos que, em ambos os contextos acima exemplificados, poderia nosso infeliz cidadão dizer que “levaram” seu carro. Seus eventuais interlocutores poderiam retomar essa informação não dada (isto é, se “levar” é sinônimo de “roubar” ou de “remover”) pelo contexto: num estacionamento de shopping, diz-nos nosso conhecimento de mundo, pelo menos de Brasil, que dificilmente seu carro tenha sido rebocado, provavelmente foi roubado (ou, mais precisamente, furtado). Em uma área em que se encontra a placa de “proibido estacionar”, ambas as hipóteses são plausíveis. Se houver vários agentes de trânsito, junto à placa, é mais plausível a remoção; se for a uma rua escura, sem nenhum guardador, é mais plausível o furto.

No que tange aos raciocínios, o fornecimento de informações não dadas já foi abordado. Analisemos o tópico (b) percepção de semelhanças e diferenças. Nota-se que em um texto há elementos de coesão que podem marcar oposição (por exemplo, as conjunções coordenativas adversativas), conclusão (as conclusivas) etc. Além disso, há verbos que designam ações materiais, outros que designam processos mentais etc.

No exemplo acima, sabemos que “roubaram”, “furtaram”, “levaram”, são exemplos de ações que possuem um agente, ao contrário de “pensaram”, “quiseram”, “imaginaram”, “desejaram”, de cunho mental.

O item E faz alusão a questões pragmáticas. Por exemplo, imagine-se em um escritório o seguinte diálogo entre dois colegas de trabalho:

- “estão ao telefone”.
- “estou ocupado”.
- “tudo bem”.

É natural que se compreenda que o enunciador 1 tenha querido informar ao seu colega, enunciador 2, que alguém o estava esperando ao telefone. O enunciador 2, a seu turno alega que não poderá atender, pois estava ocupado; o enunciador 1 mostra que compreendeu a mensagem. É de notar o inusitado de se pensar que o enunciador 1 estivesse fazendo uma mera constatação, uma simples declaração de que “estavam ao telefone” e que o enunciador 2 nada tivesse que ver com isso. Tampouco seria natural entender o “estou ocupado” do enunciador 2 como simples declaração. Esses processos mentais são de ordem prática, pragmática; daí Michael Scott dizer que nem tudo é dito em um texto; há informações que os coenunciadores e os leitores (ou ouvintes) compreendem por razões pragmáticas, por razões cognitivas, discursivas.

O item F trata das percepções de comentários irônicos. A indeterminação do sujeito é aplicável a esse propósito. Imaginemos uma situação em que a esposa chega a casa e vai procurar pelos bombons que deixara guardados. Surpresa (e faminta) não os encontra. Já mora apenas com o esposo (glutão) supõe que só “só pode ter sido ele”. Em vez de brigar ou de acusar o esposo dirige-se a ele e diz: “comeram meus bombons que estavam na geladeira”. Essa situação bem comezinha mostra a ironia do comentário da esposa. Ela fala como se não soubesse quem o fez (e para isso serve a indeterminação).

O item G ocorre em uma situação em que se vê escrito em uma placa: “Atenção analfabetos! Ensina-se a ler e a escrever” (obviamente um analfabeto não poderia ser público alvo de uma mensagem escrita).

#### **4. *Analisando Oliveira (1999): a interferência do professor e o conceito de erro***

O raciocínio de Helênio Fonseca de Oliveira, presente em seus

textos (ver referências) mostra a importância, ou melhor, a necessidade de os professores de língua portuguesa libertarmos-nos dos preconceitos que se têm feitos presentes na atual ideologia do ensino de português em nossas escolas.

Ao se falar em "preconceito" em aulas de português, provavelmente se pense (1) "no absurdo de ensinar a gramática pela gramática"; ou (2) em "não ferir a suscetibilidade do aluno", apontando-lhe seus ERROS. Contudo, Helênio Fonseca de Oliveira nos mostra que pensamentos com (1) e (2), por exemplo, são, em muitas ocasiões, levados a um extremo, configurando o que o autor chama de "traumas coletivos".

Dentre esses "traumas coletivos", no ensino de português, pelo menos, faz-se presente o conceito de ERRO. A ideologia do trauma, se assim nos podemos expressar, condena (ou mesmo, abomina) o conceito de ERRO, pois que ele pode ser associado a desprezo pelo aluno, aviltando-o, constringendo-o, desestimulando-o... Fala-se, por vezes, que o erro não existe, o que existe é uma tentativa de acerto...

Essa ideia (traumatizada) é absurda. O erro existe sim (ver OLIVEIRA, 1999, p. 80) e devemos admiti-lo, em matéria de linguagem. Se não devemos nos deixar levar pelo normativismo extremo, tampouco podemos instituir a pedagogia do "vale-tudo", o *laissez-faire* radical em nossas salas de aula (OLIVEIRA, 1999, p. 67). Temos, como professores, o dever de sinalizar aos discentes seus acertos e seus erros, as suas construções linguísticas adequadas e as inadequadas a determinado contexto. A questão é como lidar com o erro, pois que sua existência não é passível de contestação. O professor deve buscar o caminho do meio. (OLIVEIRA, 1999, p. 67)

Aplicando essa tese de Helênio Fonseca de Oliveira à nossa pesquisa, podemos (e devemos), como professores de língua portuguesa, mostrar aos alunos que há certas construções na língua que realizam o sentido de "indeterminação do sujeito" (ou do agente); mostrar-lhes que há construções mais adequadas a uma situação informal de uso (como, por exemplo, uma conversa com os amigos) e que há outras construções mais adequadas a uma situação formal de uso (como, por exemplo, uma redação de concurso público).

Para que essa empresa se concretize, importa-nos estabelecer a tipologia dos ERROS com que trabalharemos, a qual será a de Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 75): (a) erro relativo decorrente de "rebaixamento" inadequado do registro; (b) erro relativo decorrente da "eleva-

ção” inadequada do registro; (c) erro absoluto ortográfico; e (d) erro absoluto não ortográfico. Helênio Fonseca de Oliveira, inspirado nesses critérios propõe os erros textuais (1999, p. 76), que podem ser: (a) erro relativo de coesão textual; ou (b) erro absoluto de coesão textual. Ainda cita o autor (*idem*, p. 77) a “impropriedade lexical”, que (cf. BASTOS, 1985, *apud* OLIVEIRA, 1999), dentre outros fatores podem suceder (principalmente) devido a: (a) “mistura” inadequada de registros; (b) substituição de constituintes de expressões idiomáticas; (c) incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma ou na mesma sentença; e (d) impropriedade entre a orientação argumentativa do texto e a natureza pejorativa ou melhorativa dos itens lexicais escolhidos. O primeiro tipo (a) é um erro relativo, ao passo que os três demais (B, C, D) são todos absolutos (OLIVEIRA, 1999, p. 77-79). Importa, ainda, esclarecer que erro absoluto não é sinônimo de erro grave.

Desse modo, se um aluno constrói em sua redação “dissertativa-argumentativa” “você tem que ser honesto, para ser um cidadão de verdade”, como equivalente a “tem-se que ser honesto, para ser um cidadão de verdade”, devemos apontar não um ERRO absoluto, pois que essa construção é inadequada a um texto padrão, porque não prevista nas gramáticas escolares normativas.

Todavia, se o aluno constrói “tem-se que comer ração de boa qualidade na última refeição, para não se latir de fome à noite”, referindo-se a animais (sem qualquer conotação irônica, ou literária), podemos dizer que há erro absoluto, pois se indeterminou um sujeito [-HUMANO].

#### **4.1. Informalização do português e a adequação lexical (OLIVEIRA, 1999)**

Admitindo com Helênio Fonseca de Oliveira (1999) a “informalização” crescente do português do Brasil, principalmente em função do papel da mídia (OLIVEIRA, 1999, p. 69), temos de admitir a pertinência das construções com agente indeterminado pelos pronomes “você”, “nós”, “eu” e pela locução “a gente” (equivalente a “nós”), como viáveis.

Para o autor, o português formal do Brasil de hoje é, quiçá, o semiformal de outrora e o registro ultraformal “caminha a passos largos para o desuso” (*idem*, *idem*). Observa ele que

cabem, pois, ao professor ter sensibilidade para perceber – dentre as formas legi-

timadas pela gramática escolar – quais estão caindo em desuso e priorizar as que efetivamente ocorrem no português formal real do Brasil [...] Num ensino centrado em textos atuais, essa ênfase ao padrão real se torna automática, já que em tais textos são raras ou simplesmente inexistentes as opções mais artificiais.

É de ressaltar que o autor tece comentário muito esclarecedor acerca do conceito de formalidade e do de informalidade. Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 68) afirma que a dicotomia muito recorrente nos meios docentes e acadêmicos de língua portuguesa “escrito versus falado” não é a mais adequada; o ideal seria a dicotomia “formal versus informal”. Ora podemos ser formais em uma comunicação oral e informais em uma comunicação escrita.

Outrossim, relembra o autor que há vários níveis de formalidade: o ultraformal, o formal, o semiformal e o informal. Segundo Helênio Fonseca de Oliveira (1999, p. 68), “diríamos que a necessidade de obediência à norma gramatical existe no ultraformal e no formal, não existindo nos dois últimos”. Em outra oportunidade, Helênio Fonseca de Oliveira (2004, p. 7) relaciona o tipo de registro e o compromisso com a língua padrão, nos seguintes termos: nos registros ultraformal e formal, há sempre compromisso com a língua padrão; no registro formal, às vezes há esse compromisso; no registro informal, nunca há esse compromisso.

Note-se ainda a importância das reflexões de Helênio Fonseca de Oliveira (1999) sobre ERRO. Mesmo sabendo que não há erro em usar “você” em vez de “se” (em se tratando de indeterminação do agente), não há, ainda, como abonar perante o alunado essa construção em contextos ultraformais. Assim, devemos mostrar aos alunos que poderão ser apenados, por exemplo, por uma banca corretora de redações de um concurso público, visto que essa construção indeterminadora com “você” (A) poderá ser reconhecida como legítima para o sentido de indeterminação, porém, inadequado para a redação, por ser semiformal/ informal; (B) poderá ser entendida como uma forma de se dirigir diretamente ao leitor da redação/ ao corretor, o que vai de encontro ao gênero redação escolar, subgênero texto dissertativo-argumentativo (ver Oliveira e o conceito de gêneros escolares); (C) poderá ser considerado um ERRO, caso o corretor não admita essa possibilidade de indeterminação, por se não achar prevista nas gramáticas escolares; (D) etc.

Portanto, entendemos que o papel do professor de língua portuguesa, atualmente, no que se refere a essa construção, deveria ser o de orientar o aluno a não fazê-lo em textos ultraformais, como os de um

concurso público. Entretanto, dever-se-ia, igualmente, mostrar ao aluno que é uma construção assaz expressiva, podendo ser usada plenamente em contextos informais, semiformais e até mesmo em alguns contextos formais. Exemplificando um contexto em que poderia ocorrer, podemos pensar em diretor de uma empresa, reunido com sua equipe, usando a indeterminação do agente com "você", em vez de "se", permitindo-se também essa mesma construção aos subalternos. A indeterminação com você, muito frequente na oralidade, daria mais espontaneidade e fluidez e, pois, mais eloquência, argumentos mais claramente expressos, ou mais aprofundados.

Como diz Helênio Fonseca de Oliveira (2004, p. 7):

Cabe ao professor sensibilizar o aluno para essa adequação dos registros da linguagem aos gêneros textuais e ao propósito com que o texto é produzido, o que só é possível se o estudante for colocado em situações comunicativas reais ou pelo menos bem simuladas. [...] O *chat*, o bilhete e o texto humorístico, por exemplo, tenderão a utilizar o registro informal, quando muito o semiformal. Isso significa que o professor NÃO exigirá do aluno obediência à gramática normativa na produção desses gêneros. Pelo contrário, certos itens lexicais e construções sintáticas tipicamente formais em tais textos serão mesmo inadequados.

Tal comentário de Helênio Fonseca de Oliveira é um norte muito seguro para o ensino de português. Assim como devemos ensinar e orientar o aluno a produzir textos em língua padrão, devemos igualmente mostrar-lhe que há contextos em que se deve preferir o registro informal. Assim, além de propor ao aluno que produza uma dissertação, podemos propor-lhe que produza uma narrativa, com discursos diretos (diálogos) referentes a uma situação descontraída, para que possa ele utilizar-se do registro informal. Isso o fará romper com o tabu da relação escrito versus formal e falado *versus* informal, além de permitir que extravase seu eventual talento de escritor.

Em ambos os casos, pode o professor explorar a indeterminação do sujeito ou do agente: no texto dissertativo argumentativo (no qual se deve preferir o uso do "se" ao de "você"); numa história em quadrinhos, em que se pode usar "você" em vez de "se", ou mesmo usar-se "a gente"; numa narrativa, em que se pode narrar em terceira pessoa, utilizando-se o narrador da norma padrão, dando voz aos personagens em situação informal, ocorrendo aí a possibilidade de múltiplos processos de indeterminação etc.

### **5. Como e quando o professor deve interferir?**

Inspirados em Helênio Fonseca de Oliveira (1999), vamos propor estratégias de intervenção dos professores nas construções com sujeito indeterminado, ou com o sentido de indeterminação do sujeito/do agente. Nossas premissas são (a) reconhecer a existência do erro; (b) conscientizar os alunos de eventuais erros; e (c) propor exercícios que levem o aluno a dominar a norma padrão da língua portuguesa, bem como a adequar seus textos ao contexto em que esteja (formal, semiformal, informal etc.).

Reconhecer a existência do erro, em se tratando de linguagem, é, como já dito, fundamental para a qualidade e para a utilidade do ensino de português. O professor de língua portuguesa deve ensinar aos seus alunos a norma gramatical padrão, como forma de incluí-los socialmente (e isso é muito mais necessário aos alunos da rede pública, de ordinário, pertencentes a camadas sócias menos privilegiadas social e economicamente). Sonegar-lhes a oportunidade de dominar a chamada norma padrão é abrir-lhes as portas da exclusão e do preconceito sociais. Fazer um ensino de português voltado apenas à "apreensão de sentidos" do texto, sem qualquer interferência normativa que vise à adequação do registro do aluno aos diversos contextos em que esteja, é fazer um ensino manco. Isso se nota já no aspecto da produção textual, na qual o aluno deve ser capaz de redigir textos, atendendo a diversos propósitos discursivos, em diversos registros, sobretudo o formal/ultraformal. Como diz Helênio Fonseca de Oliveira o aluno precisa terminar sua educação básica sendo capaz de redigir um texto em português padrão.

Ora, o aluno deve saber que pode errar e que pode acertar. Omitir do alunado o conceito de erro, a ideia de que erram, sob o pretexto de não magoá-los é criar uma "susceptibilidade sombria", pois que não estarão sendo preparados para a vida (objetivo prescrito nos PCN). É criar em muitos a ideia da infalibilidade.

Dessa forma, o professor deve, sempre que notar erro absoluto ou relativo nos textos de seus alunos, sejam de que tipo, gênero ou extensão forem, assinalar ao aluno a inadequação, ou o erro. A forma como o docente o fará é que exige certo cuidado para, eventualmente, não "ferir a susceptibilidade" do aluno, evitando o desprezo, a ironia, a exposição pública do erro etc. Isto é, nada de especial, nada que o bom-senso já não nos diga.

Após esses breves comentários, sugerimos o seguinte esquema para que o professor aborde a noção de adequado/inadequado, ou certo/er-

rado para as construções dos alunos em que haja indeterminação do sujeito, ou do agente.

Em contextos formais/ultraformais, devem-se preferir os seguintes recursos de indeterminação do sujeito (descritos no item 2 deste trabalho – “Retomando conceitos”): A, B, C, E, F. O uso de D é contraindicado porque não previsto nas gramáticas normativas; porque se pode pensar que o emissor se esqueceu da partícula “se”; ou ainda, ser considerado erro absoluto, segundo a terminologia adotada aqui, pois que o verbo, no caso consertar é transitivo direto, o que poderia tornar a frase até mesmo agramatical, caso se fizesse uma leitura desconhecadora daquele processo de indeterminação.

Sucede, todavia, que esse mesmo processo de indeterminação D pode, perfeitamente, ser usado em contextos informais ou mesmo semi-formais, sendo mesmo muito comum na oralidade. Em resumo, o professor deve contraindicar D em um texto dissertativo, em uma correspondência oficial, em um memorando, em uma carta comercial etc. Contudo, pode tranquilamente abonar seu uso em um correio eletrônico (vulgo “e-mail”), em uma mensagem instantânea (por exemplo, um “Messenger”), em uma carta a um amigo ou pessoa próxima, em um texto narrativo, na fala de um personagem etc.

Quanto à indeterminação do agente, em contextos formais ou ultraformais devem-se preferir os recursos L, M e N; deve haver cautela com o uso dos recursos H e I e evitar J e K. As restrições a H e I limitam-se à seleção vocabular: em H devem-se evitar expressões do tipo “neguinho”, “o cara”, típicas de um registro informal; em I, deve-se ter cautela no uso do pronome ELES em referência genérica, pois que pode ser atribuído a um desrespeito à “norma padrão” que preconiza a indeterminação, nesses casos, com a ausência do pronome. Outrossim, em textos dissertativo-argumentativos, principalmente, em nome da “regra” de se usar a terceira pessoa, com concessões para a primeira pessoa do plural (por muitos chamada de “plural de modéstia”) deve-se evitar I (excluindo-se, evidentemente, o caso de “NÓS”). As restrições a J se devem ao fato de não ser construção prestigiada pelas gramáticas normativas (elas não preveem essa possibilidade, o que pode resultar em uma possivelmente falsa interpretação de que o emissor quisesse usar “se”, o que se justificaria pela semelhança fônica e pelo processo de hipercorreção), além de poder-se supor que o emissor se esteja dirigindo diretamente ao seu receptor (o que é considerado ilícito em um texto dissertativo-argumentativo). As restrições à expressão “a gente” indeterminadora se devem ao seu

não prestígio gramatical, à noção de "a gente" como informal. Nesse caso, deve-se usar "NÓS", aceito no registro formal e no ultraformal. No caso de "a gente", contudo, não cabe a observação que se fez a "você" de se estar dirigindo diretamente ao receptor (ou corretor, no caso de uma redação dissertativo-argumentativa), pois que seu sentido é análogo aos de "NÓS", já abonado pelos principais manuais de redação escolar.

Não obstante, não podemos olvidar o caso da chamada voz passiva sintética. Embora a tenhamos considerado como caso de indeterminação do sujeito, as gramáticas escolares, porque inspiradas pela NGB, preveem a existência da VPS. Nesses casos, como deve proceder o professor? Acreditamos que o professor deve vincular a concordância com a "suposta" VPS a contextos formais e ultraformais, nunca aos semiformais ou informais. Outrossim, seria mais pertinente, principalmente para turmas do Ensino Médio, dizer que nesses casos a norma padrão prevê concordância do verbo com o objeto direto. Porém, o professor deve orientar ao aluno para classificar em concursos essa construção como VPS; entretanto, o aluno deve ser esclarecido de que se trata de um caso legítimo de indeterminação do sujeito.

Apesar disso, o professor não deve rotular as construções que aqui restringimos em determinado contexto de uso como erradas. Ao contrário! São todas as construções de A a N gramaticais e assaz produtivas no português atual do Brasil (cf. SANTOS JUNIOR, 2010). O que o professor deve é assinalar que, em contextos formais ou ultraformais, certas construções são inadequadas. Todavia, e contextos informais, semiformais ou em alguns formais, podem-se usar livremente todos os casos. Além disso, é útil ao aluno perceber os recursos vários de indeterminação do sujeito (ou do agente) para tornar-se um usuário mais capaz da língua. Por exemplo, para interpretar textos, muitas das vezes deparar-se-á o aluno com casos de indeterminação do tipo J ou K. Provavelmente, o aluno os interpretará corretamente, abstraindo o sentido, apelando para sua intuição de falante. Porém, pode fazê-lo de forma menos intuitiva e mais racional, facilitando a verbalização do seu raciocínio, muito útil em questões discursivas do tipo "justifique sua resposta". Como exemplo, imaginemos que em um texto haja "você" com sentido de indeterminação (J), como no exemplo abaixo:

233) *Você*, após mais de 35 anos de trabalho, se *aposenta e aplica* o seu FGTS na poupança da própria Caixa, *acreditando* na segurança, embora *saiba* que existem aplicações mais rentáveis. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 201)

Nesse caso, por se falar em sentido genérico, pode-se dizer que se

trata de caso de indeterminação do agente. Uma questão de concurso vestibular, ou do ENEM etc., pode questionar o sentido de você, sem qualquer cobrança quanto à classificação morfossintática. O aluno devidamente orientado dirá que se trata de um caso em que o sujeito tem sentido de indeterminação (o discente não precisa dominar, na educação fundamental, pelo menos na maioria dos casos, conceitos de papéis temáticos, e, pois, de indeterminação do agente), bem parecido com um caso de indeterminação por "se", previsto pelas gramáticas normativas, tratando-se de um sujeito que se refere a seres humanos exclusivamente e que não se refere apenas ao receptor/leitor, mas a qualquer um, tratando-se de uma fala genérica.

Para um aluno poder responder nesse tom, deverá ter sido instruído por seus mestres de português quanto a todos os casos de indeterminação do sujeito/agente, tanto os prescritos, quanto os proscritos e os silenciados pela norma padrão. O aluno deverá dominar e aplicar a norma padrão em contextos formais e ultraformais; todavia, deverá dominar o português real, usando-o nos múltiplos e variados contextos que a realidade do uso da língua nos oferece.

## **6. Conclusões**

Após este trabalho, podemos constatar a necessidade de se aprofundarem os estudos em língua portuguesa que relacionem a estrutura gramatical e o ensino. Outrossim, observamos a necessidade de nos não deixarmos pela ideologia do trauma, principalmente no que se refere aos erros dos alunos.

Considerando que nossos livros didáticos, em muitas ocasiões deixam a desejar, principalmente na análise gramatical, temos, como professores, a feliz oportunidade de não executarmos um trabalho acrítico e autômato: criamos nossas próprias aulas, adaptadas à realidade de nosso aluno. O livro didático pode ser roteiro, bússola, apoio, mas, como podemos verificar, por vezes é incompleto e trai suas propostas metodológicas.

Aliás, surge como tema a pesquisar com mais profundidade a metodologia com que as construções gramaticais em geral são abordadas nos livros didáticos de língua portuguesa, ou seja, se a análise gramatical é feita com viés tradicional na maioria das análises gramaticais (nos pesquisados em Antonio José dos Santos Junior, 2010, notamos essa (mal)

feita tentativa).

O professor, assim, deve-se ver como o grande regente da sala de aula, levando seus alunos a crescerem e a serem senhores de si e de seus discursos; senhores da língua de que se valem, adequando-a aos diversos contextos em que estejam, não só com base na intuição do falante, mas também, com base numa sólida e aprazível reflexão sobre a língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BASTOS, Liliana Cabral. *Desvios lexicais em textos de alunos de terceiro grau da PUC-RJ*. Relatório apresentado ao Conselho de Desenvolvimento Científico e tecnológico- CNPq, janeiro de 1985.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999, p. 65-82.

\_\_\_\_\_. Colocação de pronomes: uma questão de política da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003a, p. 353-360.

\_\_\_\_\_. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 10, p. 84-94, 2003b.

\_\_\_\_\_. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 19, p. 49-68, jul./dez 2006.

\_\_\_\_\_. *Por que infringimos regras que conhecemos ou como aumentar a "consciência linguística" do aluno*. Trabalho apresentado no Grupo Temático (GT) "Ensino de Português como Língua Materna", coordena-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do pelo autor no X FÓRUM DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – UERJ, outubro de 2009 – disponível em <[www.dialogarts.uerj.br](http://www.dialogarts.uerj.br)>.

PONTES, Eunice Souza de Lima. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos da PUC*, n. 16, p. 101-123, 1980.

SANTOS JUNIOR, Antonio José dos. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE LATINISMO

Vito César de Oliveira Manzolillo (UFRJ/USP)  
[vicemanzolillo@globomail.com](mailto:vicemanzolillo@globomail.com)

O fato, porém, é que, tendo o latim subsistido como língua escrita até nossos dias, isto é, por mais de vinte e três séculos (oito dos quais mantendo uma inacreditável uniformidade), nenhuma outra língua – nem mesmo o inglês ou o chinês – foi jamais conhecida por um número tão grande de pessoas. (SALLES, 1993, p. 269)

### RESUMO

Malgrado a ideia amplamente difundida de que o latim é um idioma irremediavelmente ligado ao passado, com pouca expressão na atualidade, autores como Maurice Druon (2000) e José Pedro Machado (1994) destacam a significativa presença de palavras latinas nas línguas em geral. Apesar disso, poucos estudiosos têm se preocupado em definir o conceito de latinismo, variando bastante de autor para autor o sentido dado ao termo. Seja como for, é certo que os latinismos representam uma categoria especial de empréstimo. A indicá-lo, o fato de mesmo ortodoxos puristas os encarem de maneira benevolente, relativamente ao português, é possível considerar que, de modo amplo, toda palavra de origem latina que tenha sido incorporada à língua portuguesa após seu período de formação constitui exemplo de latinismo. Num sentido mais restrito, porém, tal rótulo se aplica apenas àqueles itens lexicais que, como diz Joaquim Matoso Câmara Jr. (1991, s. v. latinismos), não se adaptaram ao gênio do português e ainda conservam a estrutura mórfica latina. Assim, discutir aspectos relevantes ligados à caracterização do termo em pauta constitui o objetivo central desta comunicação.

Palavras-chave: Latim. Latinismo. Léxico.

### 1. Considerações iniciais

A maior parte do léxico da língua portuguesa é, como se sabe, de origem latina. A porção mais significativa desse conjunto constitui-se dos itens lexicais populares, isto é, aqueles que, ao longo do tempo, foram sofrendo, na boca do povo, toda uma série de modificações fonéticas espontâneas e contínuas.

Ao lado desses, é possível identificar ainda os chamados *cultismos* ou *eruditismos*, introduzidos por via escrita – razão pela qual tam-

bém são conhecidos como *termos literários* – depois que certas mudanças fonéticas não mais ocorriam.

É fato que as leis fonéticas têm uma duração limitada no tempo, apresentando um período específico de atuação. Nesse sentido, é comum que essas palavras apresentem sequências fonológicas e grupos consonantais evitados pela história do português, tendo havido “apenas a adaptação da parte final aos modelos mórficos portugueses [gênero, número e pessoa] e uma ou outra alteração para evitar grupos anômalos de fonemas (...)”. (CÂMARA JR., 1991, s.v. erudito)

A absorção desses cultismos foi particularmente significativa durante o Renascimento, mas não se limitou a esse período. Como lembra Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 200), “as traduções de obras, sobretudo latinas, contribuíram para a existência de um grande número de palavras *cultas*, no nosso vocabulário”. A revalorização da cultura greco-latina pela Renascença teve como resultado a incorporação ao vocabulário – e também à sintaxe – das línguas românicas de quantidade expressiva de latinismos.

Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009, p. 30) explicam que,

devido a essa presença na cultura quinhentista, o latim (clássico) exerceu com bastante vigor um papel que já vinha tendo desde a Idade Média: o de ser uma língua “de reserva”, à qual era possível recorrer para criar novos termos de caráter científico ou técnico de que se sentia necessidade. Esse papel do latim é às vezes caracterizado pela denominação *adstrato permanente*. O uso do latim como adstrato permanente explica um fato que se observa com certa frequência no léxico do português: a existência, lado a lado, de palavras que nasceram da evolução vernácula do latim vulgar e de palavras criadas por imitação da mesma palavra latina, mas partindo de sua forma literária.

Em português, alguns adjetivos de feição erudita relacionam-se a substantivos populares, como nos casos de *água/aquoso* ou *aquático*, *águia/aquilino*, *asno/asinino*, *boca/oral*, *cavalo/equestre* ou *equino*, *céu/celeste* ou *celestial*, *dedo/digital*, *dor/doloroso*, *fogo/ígneo*, *ilha/insular*, *lei/legal* ou *legislativo*, *luz/lúcido*, *mãe/materno* ou *maternal*, *mês/mensal*, *neve/nívio*, *olho/ocular*, *ouro/áureo*, *pai/paterno* ou *paternal*, *paz/pacífico*, *povo/popular*, *razão/racional*, *toro/taurino* e *vida/vital* ou *vitalício*, enquanto certos superlativos eruditos igualmente encontram-se ligados a adjetivos populares, por exemplo, *afabilíssimo/afável*, *agradabilíssimo/agradável*, *amabilíssimo/amável*, *crudelíssimo/cruel*, *fidelíssimo/fiel*, *horribilíssimo/horrível*, *nobilíssimo/nobre*, *notabilíssimo/notável*, *paupérrimo/pobre*, *personalíssimo/pessoal*, *sapientíssimo/sábio* e

saudabilíssimo/saudável.

Já as unidades léxicas de mesmo étimo que entraram na língua em diferentes momentos dão origem às chamadas *formas divergentes* (cf., por exemplo, *afeição/afecção, avesso/adverso, areia/arena, cadeira/cátedra, chamar/clarar, chave/clave, cheio/pleno, circo/círculo, coalhar/coagular, comprar/comparar, contar/computar, cuidar/cogitar, cunhado/cognato, dobro/duplo, eira/área, escuro/obscuro, estreito/estrito, feição/facção, feitura/fatura, findo/finito, fogo/foco, frio/frígido, geral/general, grude/glúten, herdeiro/hereditário, inteiro/integro, leal/legal, leigo/laico, livrar/liberar, logro/lucro, macho/másculo, madeira/matéria, mascar/mastigar, meigo/mágico, meio/médio, miúdo/minuto, olhos/óculos, paço/palácio, palavra/parábola, partilha/partícula, pendência/penitência, pensar/pensar, primeiro/primário, queimar/cremar, recobrar/recuperar, rezar/recitar, rijo/rígido, ruído/rugido, sarar/sanar, segredo/segredo, silvar/sibilar, siso/senso, sobrar/superar, soldo/sólido, teia/tela, teso/tenso, traição/tradição e viço/vício.*

## 2. *Latinismo e seu conceito*

Malgrado a ideia geral de que se trata de uma língua irremediavelmente ligada ao passado<sup>1</sup>, com pouca expressão na atualidade,

o latim vem em terceiro lugar como fonte de termos que ouvimos por toda parte. Não se trata aqui de raízes, nem de etimologia, mas de sólidas palavras latinas, tais como *exit, statu quo [sic], habeas corpus, in extremis*, conservadas intactas e de uso corrente. O número é considerável. E as fontes não são apenas autores literários, mas principalmente a imprensa internacional. (DRUON, 2000, p. 17)<sup>2</sup>

O sentido dado ao termo *latinismo* varia bastante de autor para autor. Além disso, não são muitos os estudiosos que se preocuparam em definir esse conceito.

---

<sup>1</sup> Tal pensamento se torna relativo quando se atenta para o fato de que atualmente essa língua continua a ser empregada em funções especiais, tanto na área científica quanto na religiosa, sendo ainda hoje a língua oficial da Igreja Católica e, juntamente com o italiano, a do Estado do Vaticano.

<sup>2</sup> A pesquisa de Sergio Corrêa da Costa, comentada por Maurice Druon, analisa o poder de penetração de palavras das mais variadas línguas em termos mundiais. José Pedro Machado (1994), num trabalho que observa a presença de unidades léxicas estrangeiras no português exclusivamente, também constatou que, no cômputo geral, as de origem latina ocupam a terceira posição.

Antenor Nascentes (1946, s.v. latinismo), assim define a expressão: “palavra, locução, construção, próprias do latim”. Para Nilce Sant’Anna Martins (2011, p. 441), por exemplo, latinismos constituem os “empréstimos tomados ao latim, que começaram a incorporar-se na língua desde o século XV, são muito explicáveis pela formação (...) dos autores da época”. Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1991, s.v.) diz que

formas e construções de origem latina que não se adaptaram ao gênio da língua portuguesa. Os latinismos lexicais se distinguem dos vocábulos eruditos por se manterem dentro da estrutura mórfica latina inteiramente; ex.: *habitat, deficit, sic, ibidem, idem, habeas-corpus, fac-simile*.

Em Sílvio Elia (1962, s.v. latinismo), vê-se que latinismo é a “palavra ou construção próprias da língua latina, mas correntes em português”. Refinando a explicação, prossegue o autor no mesmo trecho: trata-se das “palavras e construções latinas que os homens cultos foram buscar *diretamente* ao latim, transplantando-as para a sua língua. São *cultismos*, formas, portanto, não populares, que conservam a marca latina de origem”. Como exemplos de latinismos léxicos, cita: *ultimatum, ônus* (este não mais conserva a forma latina completamente inalterada), *facies, ipso facto, fac-simile, post-scriptum, habitat, deficit, superavit, errata* etc. Fernando Lázaro Carreter (1974, s.v. latinismo) considera o termo como o “vocábulo ou expressão que conserva seu aspecto latino e foi introduzido por influxo culto”. Zélio dos Santos Jota (1981, s.v. latinismo), deixa claro que o caráter de latinismo de determinado fato linguístico é transitório:

Palavra ou construção de cunho latino usadas em outra língua. O latinismo, como tal, foge às feições da língua onde existe. Por conseguinte, há latinismos em *habeas corpus, habitat, o felicíssimo dos homens*, latinismo havia quando se dizia *memorandum* (e o pl. *memoranda*), mas deixou de haver quando passamos a *memorando* (pl. *memorandos*). E deixa de haver em *o mais feliz dos homens*.

Seja como for, é certo que os latinismos representam uma categoria especial de empréstimo. A indicá-lo, o fato de mesmo ortodoxos puristas<sup>3</sup> os encararem de maneira benevolente, como faz Cândido de Figueiredo (1956, p. 164) no seguinte trecho:

Claro é que os estrangeirismos de tal natureza [latina] não se confundem com os numerosos barbarismos, que têm de ser rejeitados ou substituídos. Nos domínios da nossa língua, o latim mantém e exerce direitos e privilégios com

---

<sup>3</sup> Maiores detalhes acerca da relação existente entre empréstimo e purismo podem ser vistos em Vito Cesar de Oliveira Manzollilo (2015).

justo título. O próprio *deficit*, cuja forma é absolutamente avessa à índole da nossa língua, tem foros de moeda corrente, e os políticos da minha terra, por mais que estrebuchem, não podem libertar-se dele.

### 3. *Considerações finais*

O conceito de latinismo, como se viu, é preferencialmente aplicado ao âmbito do léxico, mas também pode dizer respeito à sintaxe.

Pode-se concluir que, de modo amplo, toda palavra de origem latina que tenha se incorporado à língua portuguesa após seu período de formação é considerada um latinismo. Num sentido mais restrito, porém, tal rótulo se aplica apenas àqueles itens lexicais que, como diz Joaquim Mattoso Câmara Jr., não se adaptaram ao “gênio” da língua portuguesa e ainda conservam a estrutura mórfica latina.

Problemático é o entendimento de Zélio dos Santos Jota, pois o autor considera que a adaptação da unidade léxica ao português é determinante para que esta deixe de ser vista como um latinismo. Obviamente, a origem da palavra não muda em função de esta ter se aportuguesado.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DRUON, Maurice. Prefácio. In: COSTA, Sergio Corrêa da. *Palavras sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ELIA, Sílvio. *Dicionário gramatical*. 3. ed. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1962.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Os estrangeirismos*. 6. ed. corr. e melh. Lisboa: Clássica, 1956, vol. I.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de linguística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. corr. Madrid: Gredos, 1974.

MACHADO, José Pedro. *Estrangeirismos na língua portuguesa*. Lisboa: Notícias, 1994.

MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. *Cadernos do CNLF*, vol. XIX, n. 03 – Minicursos e oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015, p. 72-87.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. Aspectos da língua a partir do Romantismo: o léxico. In: SPINA, Segismundo (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia: Ateliê, 2011, p. 440-58.

NASCENTES, Antenor. *Léxico da nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1946.

SALLES, Ricardo C. *O legado de Babel: as línguas e seus falantes*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

**ENTRE REGRAS E USOS:  
ANÁLISE DO PRONOME PESSOAL  
A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS DA EJA**

Adriana Santos de Oliveira (UFU)  
[adriana.santosdeoliveira@gmail.com](mailto:adriana.santosdeoliveira@gmail.com)

Maria das Mercês Cardoso de Assis (UFU)  
[mercesdf@gmail.com](mailto:mercesdf@gmail.com)

**RESUMO**

Neste trabalho objetivamos analisar o emprego de pronomes pessoais em situações reais de uso da língua, bem como confrontar esses usos com regras de prescrição normativa correspondente. Compõem o *corpus* desta pesquisa textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos – EJA /2º segmento, de uma escola pública do Distrito Federal. Esperamos, ao final deste estudo, contribuir para uma organização reflexiva do trabalho pedagógico em torno de práticas de análise linguística baseadas em necessidades reais de uso da língua, com vista à ampliação da competência discursiva dos alunos. Para tanto, nos ancoramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNLP (1998), e em alguns pressupostos teóricos, dentre os quais destacamos Irandé Antunes (2007), Marcos Bagno (2001, 2009, 2011), Elísia Paixão de Campos (2014), Carlos Franchi (1991), Maria Helena de Moura Neves (2000) e Sírio Possenti (1996).

**Palavras-chave:**

Ensino de Língua portuguesa. Uso de Pronome. Competência discursiva.

**1. Introdução**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNLP, publicados em 1998, parametrizam a ampliação progressiva da competência discursiva do aluno como prioridade no trabalho em língua portuguesa, na medida em que se toma “a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27). Para tanto, essas orientações sugerem o tratamento didático do texto em suas modalidades oral e escrita, bem como o desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura e produção textual, que permitam ao aluno refletir sobre a linguagem.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* chamam a atenção para que a análise da (e sobre a) linguagem aconteça de forma reflexiva, contextualizada na situação de produção do discurso,

considerando o gênero e o suporte em todas as suas especificidades, e não apenas a análise do material gramatical isolado e distante da realidade linguística do falante, como, aliás, foi uma prática há muito cristalizada na escola tradicional e, ainda hoje, arraigada nas concepções do que é “ensinar” gramática e na organização do trabalho pedagógico de muitos docentes de língua portuguesa.

Embora os PCNLP tenham introduzido no contexto escolar, estudos e pesquisas linguísticas antes restritas a ambientes acadêmicos, sabemos que as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem, no interior da sala de aula de língua materna, ainda estão aquém do que esses documentos orientam, sobretudo no que se refere à análise e à reflexão linguística. Isso porque o professor de português, antes de tudo, precisa ter clara a noção de língua e de gramática (para que e por que ensiná-las/estudá-las).

Irândé Antunes (2007) afirma que o estudo da língua não pode ser reduzido ao julgamento de certo e errado, ao agrupamento das palavras em classes e à divisão dessas palavras ajuntadas, as quais denominamos frases, em sujeito e predicado. A autora ainda afirma que a língua

É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. (ANTUNES, 2007, p. 22)

Tomando a língua em toda essa complexidade cultural, histórica e social, fica difícil aceitar que o estudo de normas e nomenclaturas, na maioria das vezes descontextualizadas e distantes da realidade linguística dos falantes, é chamado de estudo da língua portuguesa. Concernente a isso, Irândé Antunes (2007, p. 23) ressalta que “É preciso *reprogramar a mente* dos professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*”.

A gramática, na forma como é concebida pela escola, e, por conseguinte, pelos vários atores citados anteriormente por Irândé Antunes (2007), é permeada por equívocos e mal-entendidos. Para efeitos dessa pesquisa, citaremos os três mais evidentes no contexto escolar:

- O primeiro equívoco se refere à crença de que a gramática que se ensina na escola é a própria língua. Essa crença sustenta a noção de certo e errado e enraíza questões relacionadas ao preconceito linguístico, pois tudo que não está de acordo com a prescrição normativa é considerado agramatical (não gramatical, errado). O mal-entendido, nessa crença, é considerar como válida a variedade que mais se aproxima da norma padrão, e, por outro lado, desconsiderar as manifestações linguísticas, sobretudo na modalidade oral, que se distanciam dessa norma. Exemplos como estes, contidos no *corpus* dessa pesquisa, e que certamente traduzem marcas de oralidade na escrita, são considerados agramaticais, e terminantemente “rejeitados e repelidos” pela norma padrão: a) “*o ô nibus que traz nós*”, b) “*eu conheci ela*” e c) “*nois ia pro intervalo se divertir*”.
- O segundo equívoco se refere à crença de que “para falar e escrever bem” é preciso saber gramática. Essa crença desconsidera que a língua é um fenômeno natural e que todo falante, independente do conhecimento (ou não) da gramática normativa, é competente no uso de sua língua. Ou seja, todo falante possui competência linguística relacionada à sua língua materna. Esse segundo equívoco está relacionado ao primeiro, na medida em que, ao desconsiderar outras variedades linguísticas que se distanciam da norma padrão, reforçam preconceitos, cujas razões se ancoram em estruturas sociais, econômicas e políticas.
- O terceiro e último equívoco se refere à crença de que, quando falamos de gramática, estamos falando exclusivamente da norma padrão. Essa crença desconsidera a existência da gramática natural, denominada, ainda, de gramática internalizada, a qual estrutura a língua. Desconsidera, também, a existência da gramática descritiva, a qual se relaciona à realidade linguística dos falantes e descreve a língua em situações reais de uso e interação. Para os pesquisadores que se dedicam à análise descritiva da língua, o enunciado “*o ô nibus que traz nós*” é gramatical, porque exemplifica o funcionamento real da língua numa dada variedade linguística.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, em favor de um ensino que reconheça a competência linguística e favoreça a ampliação da competência discursiva do aluno, orientam um ensi-

no em língua portuguesa que privilegie o texto como objeto de ensino. Isso implica “não tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1996, p. 28). Implica também o conhecimento do gênero textual, oral ou escrito, a ser ensinado/estudado, pois, para cada texto, há uma forma de linguagem que o caracteriza. Dessa forma, não há que se falar em acerto e erro, mas, sim, em adequado e inadequado com relação ao uso da língua num dado evento sociodiscursivo.

Posto isso, objetivamos, nesta pesquisa, analisar o emprego de pronomes pessoais em situações reais de uso da língua, bem como confrontar esses usos com regras de prescrição normativa correspondentes. Esperamos, ao final deste estudo, contribuir para uma organização reflexiva – uso – reflexão – uso (BRASIL, 1998) – do trabalho pedagógico em torno de análises linguísticas baseadas em necessidades reais de uso da língua, com vista à ampliação da competência discursiva dos alunos.

## **2. Referencial teórico**

As línguas não são homogêneas, pois são usadas de diversas formas por todos os seus falantes. Elas comportam muita variação. Logo, ensinar português como uma prática pedagógica tradicional impõe uma série de estudos de fatos linguísticos e pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real. (BAGNO, 2002)

Elísia Paixão de Campos (2014) afirma que o maior desafio que se apresenta para o ensino de gramática atualmente é o de provar a sua validade como um recurso auxiliar nas atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ainda hoje, estudar português significa ensinar regras gramaticais pautadas em memorização de nomenclaturas que não têm sentido para a vida prática do aluno. (BAGNO, 2002)

Os PCNLP (BRASIL, 1998) apresentam como objetivo do estudo de língua portuguesa, ampliar o domínio discursivo nas diversas situações sociocomunicativas, de modo a garantir ao aluno, por meio da leitura e da escrita, efetiva participação social e exercício da cidadania. Para dominar o discurso nas diversas situações sociocomunicativas, é necessário dominar a língua, e, neste ponto, entra o papel da gramática, pois é por meio do seu estudo reflexivo que o aluno estará apto a fazer escolhas linguísticas com critérios de adequação bem estabelecidos.

Assim, a gramática, da forma como ainda é ensinada em muitas escolas brasileiras, vai de encontro às orientações do *Parâmetros Curri-*

*culares Nacionais de Língua Portuguesa*, uma vez que faz o aluno sentir-se incompetente ao falar sua própria língua, tanto que, não raro, nós, professores, ouvimos em sala de aula, de falantes nativos da língua, estas afirmações: “*Português é difícil*”, “*Eu não sei nada de português*”.

Dessa forma, e de acordo com Elísia Paixão de Campos (2014), o ensino equivocado da gramática, sem privilegiar atividades que levem ao aprendizado da leitura e da produção escrita de textos funcionais e reais, tornam as aulas de língua portuguesa uma repetição mecânica de informações, alheias ao uso que os falantes fazem da língua e, por isso, os alunos não conseguem desenvolver a competência discursiva necessária para a plena participação nas práticas sociais exigidas pela sociedade letrada.

Diante disso, é importante conhecermos o que é gramática (acepções/concepções), uma vez que afirmamos, por meio dos autores anteriormente citados, que a língua existe para produzir significados e propiciar interação, e se estrutura por meio de uma gramática.

O termo gramática possui, no mínimo, três diferentes acepções: gramática internalizada, gramática normativa e gramática descritiva. Conforme Elísia Paixão de Campos (2014), a gramática internalizada é um conjunto de regras que o falante domina e que corresponde ao conhecimento implícito, não consciente, que ele tem da língua. Essa gramática internalizada foi formada no processo de aquisição da linguagem e fora da escola, de maneira bastante livre e interativa.

Para Irandé Antunes (2007), a gramática, nessa acepção, corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua. A autora afirma, ainda, que não existe língua sem gramática, nem gramática fora da língua. Qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Carlos Franchi (1991), seguindo o mesmo viés desses autores, afirma que a criança, já em tenra idade, interioriza a gramática de sua língua, a partir de suas próprias experiências linguísticas. E assim, já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima estrutura gramatical.

... “saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou construção progressiva) na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem, de seus princípios e regras. (FRANCHI, 1991, p. 22)

Em suma, todo falante possui competência linguística relacionada à sua língua materna.

Já a gramática normativa é aquela que traz um conjunto de regras a ser seguido. Essa é a aceção mais conhecida na comunidade escolar, pois é a mais adotada nos materiais didáticos, cujo objetivo é fazer com que o leitor fale e escreva “corretamente”. Segundo Irandé Antunes (2007, p. 30), essa gramática não contém toda a realidade da língua, pois contempla apenas os usos “considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*”. As regras normativas determinam o que é considerado “certo”, em contraposição ao que é considerado “errado”. E essa definição entre certo e errado, destaca Irandé Antunes (2007), não tem motivações linguísticas, mas sim históricas e sociais, que determinam que um falar tem mais prestígio que outro.

Temos ainda a gramática descritiva, que tem o objetivo de descrever e/ou explicar a língua como de fato é usada pelo falante. Sírio Posenti (1996) afirma que “o olhar” da gramática descritiva vai muito além da constatação de usos para o mesmo fato linguístico, pois esse estudo também faz a contextualização do fato, ou seja, procura descrever qual comunidade de fala usa determinado modo ou, ainda, em que situações sociocomunicativas são utilizados os diferentes modos pelo mesmo falante. A gramática descritiva procura enfatizar os aspectos sociais que determinam os variados usos da língua. Numa análise descritiva, não há que se falar em “certo” ou “errado”, mas sim, em “adequado” ou “inadequado”, a depender da situação sociodiscursiva.

De acordo com Carlos Franchi (1991), a gramática descritiva é um sistema de noções, no qual se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Assim,

“saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 1991, p. 25)

Para fins de uma análise reflexiva dos fatos linguísticos contidos no *corpus*, verificaremos, em linhas gerais, como o conteúdo gramatical – pronomes pessoais – é abordado em três obras denominadas *gramáticas*, sendo uma de tradição normativa e, as outras duas, contemporâneas e descritivas. Os fatos linguísticos objetos de análise nas três obras tam-

bém demarcam bem as distinções entre as concepções de gramática, pois, enquanto a gramática normativa se detém no estudo linguístico de amostras de textos literários e, portanto, não representativos da língua em funcionamento, e caracterizados pelo uso de variedade padrão, as gramáticas descritivas têm como *corpus* a língua em funcionamento e é representada tanto pela norma culta de prestígio como por outras variedades desprestigiadas socialmente.

Na “*Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*” (CEGALLA, 1990, p. 17), temos a definição de que gramática é “um meio posto a nosso alcance para *disciplinar a linguagem* e atingir a *forma ideal* da expressão oral e escrita” (grifo nosso). Diante dessa afirmação, não restam dúvidas acerca do caráter eminentemente normativo dessa obra tradicionalíssima no contexto escolar.

No que se refere ao conteúdo gramatical pronome, Domingos Paschoal Cegalla, após categorizá-lo como classe de palavras, conceitua-o como “palavras que representam os nomes dos seres ou os determinam, indicando as pessoas do discurso”. E, especificamente, os pronomes pessoais, subdivididos em casos retos e oblíquos, são as “palavras que substituem os nomes e representam as pessoas do discurso”. (CEGALLA, 1990, p. 150)

Numa abordagem descritiva dos fatos linguísticos, na “*Gramática de Usos do Português*”, Maria Helena de Moura Neves (2000) afirma que, para as classes de palavras, não se pode fornecer modelos cabíveis em todas as situações e considerando níveis e funções iguais. Algumas classes, como os pronomes pessoais, por exemplo, são analisadas em relações semânticas evidenciadas no texto.

Considerando isso, e abordando a definição, das gramáticas tradicionais normativas, de que o pronome é “o substituto do nome”, a autora declara que, com relação ao uso, ele deve ser analisado segundo níveis de atuação (oração, sintagma, texto) e funções (interacional, textual).

- a) No nível da oração, o pronome pessoal é da esfera semântica dos participantes, como o nome, mas tem com ele diferenças, por exemplo, a não operação descritiva do referente.
- b) No nível do sintagma, o pronome pessoal tem a mesma distribuição de um sintagma nominal (nesse sentido é que se diria que ele é substituto).
- c) No nível do texto, verifica-se que, em princípio, só opera o pronome de 3ª pessoa, já que os de 1ª e 2ª só referenciam textualmente em discurso dentro do discurso, isto é, no chamado *discurso direto*. Em segundo lugar, verifica-se, nesse

nível, uma diferença fundamental entre o nome e esse pronome pessoal, que, em si, é referenciador textual. (NEVES, 2000, p.16-17)

Os pronomes pessoais, de natureza fórica, são elementos que têm a capacidade de realizar referências pessoais. Especificamente os de 3ª pessoa podem se referir, no texto, a uma coisa ou pessoa com função anafórica ou catafórica.

Também os pronomes pessoais, no caso, os pronomes de 1ª e 2ª pessoas, podem se referir a um dos interlocutores que fazem parte da interação, assim teremos o uso do pronome na função exofórica ou dêitica.

Maria Helena de Moura Neves (2000) ressalta que, segundo sua natureza fórica, o pronome pessoal possui duas funções:

- a) função interacional: representar na sentença os papéis do discurso, função que remete à situação de fala;
- b) função textual: garantir a continuidade do texto, remetendo a elementos do próprio texto. (NEVES, 2000, p. 452)

Contudo, a autora ressalta que, devido a seu caráter referenciador, o pronome tem uma terceira função na oração – “a de explicar a natureza temática do referente”. Por exemplo, EU e TU, num primeiro momento, exercem a função de sujeito. Já os pronomes oblíquos átonos exercem a função de complemento.

Maria Helena de Moura Neves (2000) também destaca alguns usos do pronome, na fala cotidiana, que não são aceitos na norma culta:

a) Com relação à função:

- pronomes oblíquos tônicos como sujeito do infinitivo. “*Nem vi ela gemer*”.
- pronome LHE funcionando como complemento de verbos com transitividade direta. “*Nunca mais lhe vi*”.
- pronomes EU e VOCÊ construídos com entre. “*Entre eu e você não existem segredos*”.
- pronomes tônicos ELE e NÓS na função de complemento, sem o acompanhamento de preposição. “*Eu vi ele ontem*”.

b) Com relação ao emprego:

- mistura de formas de referência pessoal de 2ª e de 3ª pessoa. “*Já te disseram que você é linda?*”
- a expressão “a gente”, recorrentemente utilizada em substituição ao pronome NÓS. “*A gente somos inúteis*”.

Por fim, Marcos Bagno (2011, p. 21) apresenta a “*Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*” como sendo uma gramática que pretende “examinar e descrever o funcionamento” do português brasileiro contemporâneo. Para tanto, utiliza como *corpus* material do Projeto NURC – Norma Urbana Culta. O autor, dentre outras adjetivações, caracteriza sua gramática como *propositiva* – vai além da simples descrição do português brasileiro, pois propõe a aceitação de regras gramaticais que há muito fazem parte da realidade linguística, e pedagógica – dedica a obra à formação docente brasileira que, segundo afirma, é “falha e precária”, a começar pelos cursos de letras.

Com relação ao conteúdo gramatical objeto de análise desta pesquisa, Marcos Bagno (2011, p. 462), contrariando a tradição normativa, diz que, no português brasileiro, “*os pronomes não são uma classe de palavras*, mas uma *função* que palavras de diversas classes podem exercer – a função da *retomada anafórica*”. Também, a função de determinante que alguns pronomes exercem, segundo o autor, é razão para não tratá-los como classe gramatical, mas sim como função.

Tomando como base um evento sociocomunicativo, o linguista-gramático classifica os tradicionalmente conhecidos pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas em índices de pessoa, que, numa dada interlocução alternarão os turnos de fala, ora sendo locutor (quem fala), ora sendo alocutor (a quem se fala), e a 3ª pessoa, como tradicionalmente é conhecida, denominada de não-pessoa, o delocutor (de quem se fala).

O autor também diferencia os índices de 1ª e 2ª pessoas, que se referem aos falantes do discurso que, como anteriormente explicitado, se revezam em turnos de fala, da não pessoa, que sempre se refere a objeto (físico, psíquico, material, imaterial, animado, não animado, humano, não humano etc.) e retomam/recuperam algo já dito pelos falantes.

Émile Benveniste (*apud* BAGNO, 2011, p. 463) critica a tradição normativa de caracterizar os pronomes como sendo “uma mesma classe formal e funcional” e explica que os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas pertencem à linguagem e os de 3ª pessoa, dada a sua função sintática (natureza fórica), pertencem à língua. Marcos Bagno, ao que parece, foi

fortemente influenciado por essas contribuições, uma vez que não considera o pronome como classe de palavras, e denomina como índices de pessoa (1ª e 2ª) e não pessoa (3ª) os tradicionalmente conhecidos pronomes pessoais.

Diante do exposto, percebemos o quão é importante que o professor de língua portuguesa conheça as variadas acepções de gramática, para que tenha uma base de sustentação de sua própria prática pedagógica, ou seja, tenha segurança no que, e como, ensinar. É necessário, inclusive, que o professor tenha um conhecimento sólido da gramática prescritiva, não necessariamente para ensiná-la, mas para usá-la como instrumento de análise e de explicação da linguagem aos seus alunos. (FRANCHI, 1991)

Concluindo, acreditamos que o estudo de língua portuguesa na escola, sobretudo na etapa fundamental da escolarização básica, deve partir de uma concepção descritiva e produtiva, para depois chegar a uma concepção normativa. Assim, cremos, a escola estará, efetivamente, contribuindo para a ampliação da competência discursiva dos alunos, conforme parametrizam os PCNLP. (BRASIL, 1998)

### **3. Metodologia**

A coleta de textos foi realizada em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º segmento, do turno noturno de uma escola situada na região administrativa de Samambaia, pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal. Cabe ressaltar que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas que, em sua maioria, não tiveram oportunidade de frequentar a escola nas fases da infância e da adolescência, ou, por alguma razão, não prosseguiram em sua escolarização básica no tempo e na idade certa, e, por isso, recorrem a cursos direcionados a jovens e adultos, a fim de aprender e/ou recuperar a aprendizagem e obter a certificação escolar. Essas pessoas são, geralmente, trabalhadores e trabalhadoras que almejam a conquista de empregos mais prestigiosos e rentáveis, e uma ampliação da sua visão de mundo por meio da formação escolar.

Tais alunos se diferem entre si quanto ao lugar de origem, à faixa etária (entre 16 e 60 anos), à experiência escolar, ao tipo de trabalho que exercem dentre outros aspectos. Essa variedade de histórias de vida promove uma diversidade de conhecimentos e habilidades nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

É necessário também expor que esses alunos costumam ser interessados pelas aulas e participam com seriedade das atividades propostas, demonstrando, assim, o grande esforço que despendem para estudar e a profunda vontade de aprender. Eles detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal, por meio de experiências de vida acumuladas na família, na comunidade e/ou no trabalho.

Assim, é importante que o professor leve em conta o saber linguístico desses alunos como apoio à construção de conhecimentos e fortalecimento das relações de ensino-aprendizagem, uma vez que a valorização dos saberes adquiridos fora da escola alimenta a confiança em si mesmo e no professor, o que favorece a instauração de um clima propício ao diálogo em sala de aula.

Fortalecer a autonomia dos alunos e formar sujeitos críticos, capazes de empregar critérios e métodos determinados em sua leitura do mundo e em sua ação sobre ele, deve ser meta dos professores da EJA.

Além disso, os professores precisam saber lidar com a heterogeneidade das turmas e com as dificuldades de alguns alunos em frequentar as aulas, devido ao cansaço de quem vem direto do trabalho para a escola e, não raro, com problemas diversos e limitações materiais que muitas vezes se impõem sobre eles.

### **3.1. *Corpus* e tratamento**

Esse estudo procura demonstrar a distância existente entre a norma padrão e a língua em uso, por meio da análise de textos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca do tópico gramatical pronome. A partir de uma prática de produção de texto (gênero relato pessoal), foram coletados textos dos alunos para verificar como lidam com a língua numa situação efetiva de uso e se as variedades que utilizam, na modalidade escrita, estão mais, ou menos, próximas da variedade considerada padrão.

O *corpus* é composto de cento e vinte e nove (129) textos. A proposta inicial de pesquisa foi o conteúdo gramatical pronome, mas, diante da incidência de dados exclusivamente relacionados a pronomes pessoais, percebemos a necessidade de delimitar ainda mais o nosso objeto de pesquisa.

Após a análise dos dados coletados, percebemos algumas ocorrências, quanto ao uso dos pronomes pessoais, que contrariam regras determinadas por gramáticas normativas, conforme ilustrado na **Tabela 1** e no **Gráfico 1** a seguir:

Ocorrência no uso dos pronomes	Total de ocorrências
Pronome pessoal reto na função de objeto	12
Pronome pessoal oblíquo na função de sujeito	9
Não correspondência entre pronomes pessoais retos e oblíquos	2
Troca entre os pronomes me e mim	4
<b>Total</b>	<b>27</b>

**Tabela 1 – Tipos de ocorrências no uso dos pronomes.**

**Fonte:** Tabela produzida pelas pesquisadoras.

Como demonstra a **Tabela 1**, nos 129 textos analisados, foram evidenciadas 27 ocorrências envolvendo os pronomes pessoais do caso reto, subdivididas em quatro casos, sendo eles: i) pronome pessoal reto na função de objeto; ii) pronome pessoal oblíquo na função de sujeito; iii) não correspondência entre pronomes pessoais retos e oblíquos; e iv) troca entre os pronomes “me” e “mim”.



**Gráfico 1 – Ocorrências no uso dos pronomes.**

Os dados demonstrados na **Tabela 1** foram representados em porcentagem, no **Gráfico 1**, da seguinte forma: o uso do pronome pessoal reto na função de objeto totalizou 12 casos, o que corresponde a 44,44% das ocorrências. Já o pronome pessoal oblíquo na função de sujeito totalizou 9 casos, ou seja, 33,33%. A não correspondência entre pronomes

peçoais retos e oblíquos totalizou 7,4%, correspondendo a 2 casos e, por fim, a troca entre os pronomes “me” e “mim” correspondendo a 4 casos, isto é, 14,81% das ocorrências.

A **Tabela 2**, a seguir, expõe os dados extraídos dos textos dos alunos que comprovam o uso do pronome pessoal oblíquo com a função de sujeito. Esclarecemos que esse uso é recorrente tanto na fala como na escrita dos alunos.

	Pronome pessoal oblíquo na função de sujeito
1	“para <b>mim</b> vim”
2	“pra <b>mim</b> ir”
3	“e deu tempo de <b>mim</b> chegar a tempo”
4	“pra <b>mim</b> ir estudar”
5	“para <b>mim</b> ver se consigo”
6	“o motivo de <b>mim</b> ter demorado”
7	“obrigado por <b>mim</b> lembrar”
8	“a fila estava enorme mas deu tempo de <b>mim</b> chegar”
9	“Então eu falei pra ele o motivo de <b>mim</b> ter demorado”

**Tabela 2 – Pronome pessoal oblíquo na função de sujeito.**

**Fonte: Dados coletados dos textos dos alunos.**

Ainda que a gramática normativa considere “erro” o emprego de pronome pessoal reto na função de objeto, esse uso, conforme evidenciamos na **Tabela 3**, a seguir, é recorrente e legitimado em variedades não-padrão. Até mesmo na norma culta, em situações sociodiscursivas não monitoradas, cabe ressaltar, alguns desses usos são recorrentes e legitimados pelos falantes.

	Pronome pessoal reto na função de objeto
1	“o ônibus que traz <b>nós</b> ”
2	“tem dia que não tenho com quem deixa <b>ele</b> ”
3	“tem que deixar <b>eles</b> em casa”
4	“aí eu conheci <b>ela</b> ”
5	“Então fiquei muito feliz e alegre por ter encontrado <b>ela</b> .”
6	“por ter encontrado <b>ela</b> ”
7	“tinha que deixar <b>ela</b> com os outros”
8	“levaram <b>ele</b> ”
9	“Recomendo <b>ele</b> para adultos e adolescentes não recomendo <b>ele</b> para crianças”
10	“uma atriz famosa chamou <b>ele</b> ”
11	“sua mãe abandonou <b>ele</b> ”
12	“mas tem uma hora que descobrem <b>ele</b> ”

**Tabela 3 – Pronome pessoal reto na função de objeto.**

**Fonte: Dados coletados dos textos dos alunos.**

Na **Tabela 4**, a seguir, verificamos a ocorrência da não correspondência entre pronomes pessoais retos e oblíquos. Essas duas ocorrências comprovam que, em situação de uso, nem sempre os pronomes obedecem aos preceitos normativos.

Não correspondência entre pronomes pessoais retos e oblíquos	
1	"pois <b>eu</b> havia <b>se</b> levantado da cama muito cedo"
2	"é que Teco descobre que seu pai não <b>te</b> valorizava"

**Tabela 4 – Não correspondência entre pronomes pessoais retos e oblíquos.**

**Fonte: Dados coletados dos textos dos alunos.**

Quanto à troca entre os pronomes "me" e "mim", conforme evidenciamos na **Tabela 5**, a seguir, foram 4 casos. Apesar de serem poucas as ocorrências, notamos, em sala de aula, que há muita dificuldade, por parte dos alunos, no uso desses dois pronomes. Notamos, também, que essa troca trata, em muitos casos, de marcas de oralidade que os alunos transpõem para a escrita.

Troca entre os pronomes "me" e "mim"	
1	"eu <b>mim</b> lembro"
2	"obrigado por <b>mim</b> lembrar"
3	"eu <b>mim</b> deparei com a correria do dia"
4	"Ali estava eu <b>mim</b> perguntando..."

**Tabela 5 – Troca entre os pronomes "me" e "mim".**

**Fonte: Dados coletados dos textos dos alunos.**

Os dados acima nos revelam que há uma significativa distância entre o que prescreve a gramática normativa, em relação ao emprego dos pronomes pessoais e o uso real, reconhecido e legitimado no cotidiano das relações sociodiscursivas. Essa distância entre o que se ensina (e supostamente se aprende) e o que se usa efetivamente, a nosso ver, é um dos fatores que mais interferem no processo de ensino e aprendizagem e colaboram para o insucesso do aluno nas aulas de língua portuguesa.

### **3.2. Caminho possível para a prática de análise linguística**

A análise linguística, segundo os PCNLP (BRASIL, 1988), não se refere apenas ao estudo gramatical, mas também a pragmática e a semântica da linguagem. Desta forma, uma prática de análise linguística que se propõe a realmente pensar e refletir acerca dos fatos da língua só pode ser realizada a partir do texto.

Nessa perspectiva, trabalhar as habilidades de leitura e escrita tomando como base os gêneros discursivos que circulam nas várias esferas

sociais, implica em estudá-los considerando as suas situações de produção e de recepção, e isso requer a análise das opções linguísticas à disposição do falante e a reflexão do que é mais (ou menos) adequado à situação sociodiscursiva.

Num primeiro momento, o professor deve oportunizar o estudo de diversas amostras textuais e, paralelo a isso, solicitar a produção de textos de variados gêneros, que exijam diferentes níveis de monitoramento da língua. Nesse movimento de leitura/releitura e escrita/reescrita, e com a mediação do professor, os alunos realizarão atividades epilinguísticas, ou seja, atividades de reflexão acerca da adequação de um determinado recurso linguístico e da decisão de utilizá-lo (ou não) para a construção do texto. Para que o aluno tenha condições de realizar tais atividades, entra em cena, num segundo momento, o estudo de conteúdos gramaticais que serão necessários para instrumentalizá-lo linguisticamente. Defendemos, nesse momento, a sistematização de regras gramaticais relativas à norma padrão, mas, relativizando-as sempre em relação à situação de uso.

Esse caminho, ao contrário do estudo sistematizado de regras gramaticais, a partir de frases e orações isoladas, desvinculadas de contextos de produção e recepção, oportuniza o estudo do conteúdo gramatical emergido de uma dada necessidade sociodiscursiva. Assim, será possível mostrar ao aluno que o uso de construções do tipo “*eu a conheci*”, numa interação de maior grau de monitoramento da língua, é uma escolha mais adequada. E, em contrapartida, em outros contextos de produção e de recepção de menor grau de monitoramento, mostrar que é perfeitamente possível, e adequado, o uso de construções do tipo “*eu conheci ela*”.

Em suma, em vez de o professor de língua portuguesa ocupar-se com o ensino de regras, exceções às regras e inúmeras nomenclaturas da gramática normativa, uma proposta mais coerente e adequada é a organização do trabalho pedagógico em torno de atividades de leitura e compreensão, escrita e refacção, com vistas à ampliação da competência discursiva dos alunos.

#### **4. Considerações finais**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* destacam a importância de uma educação linguística que oportunize a

ampliação da competência discursiva dos alunos, para que sejam capazes de usar a língua com eficácia em diferentes situações de interlocução, e com respeito à diversidade decorrente dos modos como a língua varia no tempo, no espaço, nos agrupamentos sociais e nas situações de interlocução.

Nas aulas de língua portuguesa, o ensino-aprendizagem da gramática deve desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos, a competência em leitura e escrita de textos e o conhecimento sobre a língua.

Neste artigo, buscamos verificar o emprego de pronomes pessoais em situações reais de uso da língua, bem como confrontar esses usos com regras de prescrição normativa correspondentes. Para tanto, analisamos 129 textos de alunos da EJA – 2º segmento, sobre o conteúdo gramatical pronomes, mais especificamente pronomes pessoais retos e oblíquos.

Após a análise do *corpus*, corroboramos com os autores citados, uma vez que verificamos, nos textos dos alunos, variedades de uso da língua distintas do que prescreve a gramática normativa.

Sabemos que, para usar adequadamente os pronomes, é preciso saber identificar o contexto de produção do discurso e a função que nele o pronome desempenha. Conforme Elísia Paixão de Campos (2014), os alunos precisam saber adequar a linguagem ao contexto de interação discursiva e, ao mesmo tempo, tomar consciência de que todos os falantes utilizam ora uma, ora outra variedade, fazendo da linguagem um meio para alcançar uma plena participação social.

Dessa forma, é importante ressaltar que, com esse trabalho, concluímos que ensinar gramática é muito mais que ensinar regras, é levar o aluno à reflexão sobre a melhor escolha de uso da língua, mostrando as diferenças entre o uso real e o que preconizam as gramáticas normativas e, dessa forma, ofertar ao aluno condições necessárias para que realize suas próprias escolhas linguísticas, pois, só assim, estaremos oportunizando um trabalho satisfatório, para que consiga comunicar-se adequadamente em variados eventos sociodiscursivos.

Isto posto, o estudo dos pronomes numa concepção descritiva é importante, tanto para o professor quanto para o aluno, para que compreendam e aprendam a respeitar esses diferentes usos, entendendo que não existem erros, mas, sim, formas adequadas e/ou inadequadas de uso da língua, a depender da situação de uso. Como afirma Marcos Bagno (2001):

Simplesmente *não existe erro* em língua. Existem, sim, formas de uso da língua *diferentes* daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas *diferentes*, quando analisadas com critério, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes. (BAGNO, 2001, p. 25- 26)

Diante do exposto, acreditamos que “a gramática, se é necessária, se é imprescindível, se é constituinte da linguagem, não chega, no entanto, a ser suficiente, a bastar, a preencher todos os requisitos para atuação verbal adequada”. (ANTUNES, *apud* BAGNO, 2002, p. 11)

À escola, principal agência de letramento, e ao professor, principal agente letrador, é dada a complexa “missão” de ensinar as regras normativas aos alunos, e disso jamais podem abster-se. Contudo, esse ensino não deve desconsiderar a verdadeira realidade linguística dos falantes do português brasileiro, sob pena de ser um ensino vazio, “emburrecedor”, no qual “*o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende*”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática*: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1990.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?* São Paulo: Parábola, 1991.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOURA, Elisabeth Silva de Vieira. *Se inicia oração com pronome clítico? Atitudes linguísticas na escola, em relação aos padrões brasileiros de colocação pronominal*. Disponível em:

<<http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16273/1/ElisabethSVM DISSERT.pdf>>. Acesso em: 26-10-2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

**HISTÓRIA  
DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:  
ESCRITAS MARGINAIS/PERIFÉRICAS**

*Regina Céli Alves da Silva (UFRJ)*  
[reginaceli2011@gmail.com](mailto:reginaceli2011@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que investiga a história da literatura brasileira. Como parte dessa pesquisa, trazemos para apresentação um estudo acerca das escritas marginais/periféricas, cujo volume de textos e a variedade de vozes que se acolhem sob essa rubrica justificam, por certo, estudos aprofundados. Para este artigo, quatro narrativas serão contempladas: *Cidade de Deus*, de Paulo [Cesar de Souza] Lins; *Capão Pecado e Manual Prático do Ódio*, de Ferréz [Reginaldo Ferreira da Silva] e *Guerreira*, de Alessandro Buzo. As semelhanças que apresentam favorecem essa mostra em conjunto, o que nos permite avançar nos questionamentos que vimos elaborando sobre história da literatura.

**Palavras-chave:**

História da literatura. Literatura brasileira. Escritas marginais. Escritas periféricas

**1. Introdução**

Neste artigo, trazemos apontamentos sobre a pesquisa que vimos empreendendo a respeito da história da literatura brasileira no século XXI. Várias e complexas são as questões que movimentam, hoje, os estudos sobre história da literatura, inclusive aquelas que põem em xeque a sua necessidade, e, conseqüentemente, a sua permanência no âmbito dos estudos literários. Uma das questões, de importância capital, diz respeito ao seu próprio objeto, por exemplo.

Portanto, para enfrentar essas muitas e fundamentais indagações, optamos por investigar, primeiro, os seus prováveis objetos. Daí nos dedicarmos à leitura e à análise dos textos reconhecidos como marginais/periféricos<sup>4</sup>, que já constituem um fenômeno, dentro do quadro da literatura brasileira contemporânea, cuja relevância não pode ser ignorada.

---

<sup>4</sup> O termo marginal/periférico será por nós utilizado para nos referirmos aos textos que são reconhecidos como marginais, ou periféricos, ou de periferia, uma vez que todos eles têm uma origem comum, tendo em Ferréz o responsável pela identificação de "marginal". Segundo nos diz a professora Rejane Pivetta de Oliveira, no texto "literatura marginal: questionamentos à teoria literária", os termos marginal e periférico "abarcam um largo espectro de significações" (OLIVEIRA, 2011, p.31),

Para esta apresentação, selecionamos quatro textos identificados sob a rubrica marginal/periférica. São eles: *Cidade de Deus*, de Paulo Lins [Paulo Cesar de Souza Lins]; *Capão pecado* e *Manual prático do ódio*, de Ferréz; *Guerreira*, de Alessandro Buzo.

O primeiro texto, *Cidade de Deus*, foi escolhido devido a sua importância original, isto é, por ser uma narrativa avaliada como inspiradora de tal corrente. A preferência pelos textos de Ferréz [Reginaldo Ferreira da Silva] se deve ao fato de esse autor ser reconhecido como o que acolheu a nomenclatura "marginal", dando início a essa produção que hoje é dessa forma identificada. Quanto ao texto de Alessandro Buzo, a escolha se baseou no fato de querermos apontar as semelhanças que apresenta com os outros textos da mesma nomenclatura.

Sublinhamos que, neste estágio do estudo, apenas as semelhanças estão sendo acolhidas. No entanto, como já verificamos, pela leitura de vários outros textos reconhecidos sob a mesma rubrica, as diferenças entre eles são muitas, e terão que ser cuidadosamente avaliadas, de forma que, provavelmente, passarão a ser identificados sob um outro prisma, sob uma outra rubrica, talvez.

Em outro artigo<sup>5</sup>, dedicamos análise cuidadosa à narrativa de *Capão Pecado*. Tal análise, de certa forma, serviu-nos como eixo norteador para a leitura e a compreensão de outras obras, levando-nos a conferir as fortes semelhanças entre elas. Devido a isso, resolvemos, neste artigo, apenas apresentar tais semelhanças a fim de prepararmos algumas definições dentro do percurso de investigação que estamos empreendendo.

Com isso apontado, resta-nos esclarecer como este texto será configurado. Primeiro, indicaremos algumas reflexões acerca da história da literatura; segundo, distinguiremos muitas das semelhanças encontradas nos textos marginais/periféricos; terceiro, com a ajuda de Walnice Nogueira Galvão, no ensaio, *As Musas sob Assédio: Literatura e Indústria*

---

sendo que o "aspecto característico da literatura marginal contemporânea é o fato de ser produzida por autores de periferia, trazendo novas visões, a partir de um olhar interno, sobre a experiência de viver na condição de marginalizados sociais e culturais. (OLIVEIRA, 2011, p.33)

<sup>5</sup> O outro artigo a que nos referimos, cujo título é "A historiografia literária brasileira e as contradições propostas pelas escritas periféricas", foi escrito para apresentação no XXVIII Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza, realizado na Sapienza - Università di Roma, em julho de 2016.

*Cultural no Brasil* (2005), faremos observações sobre a literatura brasileira contemporânea e a vertente marginal/periférica.

Para finalizar, queremos explicitar a ciência que temos a respeito da necessidade de tentarmos esboçar alguma definição de vários termos/nomenclaturas, tais como, literatura, contemporânea, história da literatura, história literária, historiografia literária etc. Sem dúvida, o faremos, mas em outra ocasião. Por enquanto, sem problematizá-los, trabalharemos dentro dos limites do entendimento comum que existe sobre eles.

## **2. História da literatura: reflexões**

A partir do século XIX, os modernos estudos literários contaram com a referência historicista para se desenvolverem. Com isso, as histórias das literaturas nacionais passaram a ocupar lugar de destaque no âmbito desses estudos.

O século seguinte, contudo, daria voz às mais veementes contestações dirigidas à historiografia literária. É famosa, nesse sentido, a aula inaugural proferida por Hans Robert Jauss, na Universidade de Constanza, Alemanha, em 1967. Sua palestra, depois publicada em livro, ficou conhecida como *História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura*. Nessa ocasião, o professor, além de questionar os métodos até então praticados no ensino da literatura, lançou a perspectiva do leitor como aspecto fundamental a ser considerado na investigação literária. Iniciava-se, então, o trajeto do que ficou conhecido como estética da recepção.

Assim, o século XX, que encontrara, a princípio, nas reflexões dos formalistas russos e no desenvolvimento dos estudos linguísticos, a "fórmula do texto", alcançou, posteriormente, a figura do leitor, aquele que, com suas demandas, seria alçado a lugar de destaque na compreensão e na confecção dos textos literários. Mas, ainda no mesmo século, além dos fortes abalos ocasionados pelo pensamento pós-estruturalista, uma outra força investigativa adentrou o território dos estudos literários, os estudos culturais, trazendo indagações que, como o próprio nome sugere, suscitam interesses de cunho mais cultural do que estético. Constrói-se, sob essa batuta, o primado do significado, o que, certamente, acarretou, para a história literária, uma perda mais intensa de território.

Isso não quer dizer que as histórias literárias tenham sido abandonadas, e muito menos que se tenha deixado de refletir a esse respeito. Ao contrário, muitas têm sido as discussões e os trabalhos produzidos a partir das reflexões sobre elas. Por isso, entre os professores e pesquisadores que colaboram com perquirições acerca do tema, dois deles serão aqui requisitados, pelas diferentes defesas que fazem a respeito da continuidade e revitalização da abordagem histórica nos estudos literários.

O professor Roberto Acízelo Quelha de Souza, que mantém pesquisa sobre literatura e história, tem-se dedicado, nos últimos anos, à historiografia literária, o que já lhe rendeu a publicação de livros e artigos sobre o assunto. Por isso, faremos algumas algumas anotações com base na obra *História da Literatura: Trajetória, Fundamentos, Problemas*, de 2014. Nesse trabalho, o sexto capítulo trata da "Pertinência da História Literária". Dois autores são citados, Hans Robert Jauss e Luiz Costa Lima. O primeiro, por ter sinalizado a falência da história literária; o segundo, por observá-la como verdadeiro obstáculo à avaliação do objeto literário.

E, entre os delitos imputados à história literária, Roberto Acízelo Quelha de Souza enumera: 1- ela aceita noção sumária e grosseira da literatura; 2- professa evolucionismo linear; contenta-se com nacionalismo acrítico e exclusivista; 3- concebe as circunstâncias do contexto [...] como fatores positivos e verificáveis, tomando-os como determinantes da produção literária. (SOUZA, 2014, p. 98)

Do seu ponto de vista, no entanto, os estudos literários não podem prescindir da questão referencial que a história literária sustenta, sendo esta, portanto, fundamental para o estudioso da área. Por isso, segundo afirma Roberto Acízelo Quelha de Souza,

Subministrar informações desse tipo sem as quais não se pode sequer dar um mísero passo no campo dos estudos literários, é atribuição inalienável da História literária, disciplina de que, portanto, não pode prescindir um especialista da área. (SOUZA, 2014, p. 103)

Com "informações desse tipo", o professor se refere, por exemplo, ao momento em que um determinado autor viveu e produziu sua obra. De fato, tais informações farão toda diferença ao se estudar os textos de qualquer autor.

No artigo, "Para uma revisom da historiografia literária: objeto de estudo e métodos", Elias José Torres Feijó, ao inquirir a respeito da perda de terreno dos estudos literários, lança como proposta a necessidade de

abrir espaço ao estudo da literatura como atividade vinculada à construção identitária nacional e, numa dimensão próxima, mas não idêntica, como patrimônio mostrando, assim, de que modo se vão configurando ideias, crenças e projeções ao longo da história, e quem e como intervêm (e quem fica excluído) nessa construção. (FEIJÓ, 2006, p. 126)

Percebe-se, também nesse estudioso, a visão de que a referencialidade constitui-se como alicerce fundamental aos estudos de literatura. Por isso, o professor Elias José Torres Feijó sugere que se faça uma revisão da historiografia literária. De fato, abrir mão das referências é tirar da área um apoio, uma base que facilita o avanço das reflexões, além de permitir que, a cada período, algumas reflexões, já bastante exploradas, não sejam apresentadas como se fossem novidade.

Este artigo, como já mencionado na Introdução, caracteriza-se por ser parte de um estudo sobre história da literatura, cujas reflexões devem alcançar muitas e complicadas questões, tais como as já que vêm apontando os professores citados.

Potanto, entre essas muitas questões, busca-se aqui refletir sobre a pertinência de se encampar (ou não), na historiografia literária brasileira, os textos identificados como marginais/periféricos, cujos objetivos nucleares são: dar voz a quem não tem voz e dar a conhecer à sociedade a cultura periférica.

### **3. *Escritas marginais/periféricas***

Como anunciado na Introdução, nesta seção, quatro textos inscritos sob a rubrica marginal/periférico serão arrolados, *Cidade de Deus*, *Capão Pecado*, *Manual Prático do Ódio* e *Guerreira*. A apresentação deles seguirá a ordem de publicação, começando-se, por isso, pelo primeiro citado.

Publicado em 1997, por Paulo Lins, *Cidade de Deus* é fruto das entrevistas feitas pelo autor, quando atuava como bolsista da antropóloga Alba Maria Zaluar, que lhe dera a incumbência por entender que Paulo, como ex-morador do local, poderia ter um trânsito facilitado naquela localidade.

A partir da coleta dos dados encomendados pela antropóloga, Paulo César de Souza Lins foi incentivado a escrever o texto, que acabou alcançando enorme sucesso, a ponto de render um filme, com o mesmo título, e incentivar outros produtos para a televisão, e também outros tex-

tos, inclusive os de Ferréz. Então, por ter provocado tantas influências naqueles autores que começaram a se identificar como marginais, também o *Cidade de Deus* passa a receber tal identificação.

Não sabemos quais foram as perguntas preparadas pela antropóloga para Paulo Lins [Paulo Cesar de Souza Lins] basear suas entrevistas, mas o que a narrativa de *Cidade de Deus* nos mostra é uma espécie de memória do crime. O autor relembra os momentos iniciais, quando o conjunto habitacional, batizado como Cidade de Deus, construído nos anos 1960, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, começou a ser habitado por moradores pobres vindos de outras partes da cidade.

Ali seria, teoricamente, um lugar de refúgio e paz, no qual o sonho de morar na casa própria estaria assegurado. No entanto, com o passar do tempo, o espaço transformou-se em favela, passando a sofrer a ditadura do tráfico de drogas, que se espalhou por suas muitas ruas. O crime estava instalado, e sobre isso nos conta Paulo Lins, tendo o cuidado de mostrar as diferenças entre os momentos iniciais de formação das facções criminosas, ainda na década de sessenta, e os momentos posteriores, que, segundo sua visão, ou melhor, segundo a visão do narrador, tornaram-se piores, mais violentas. O que de fato ocorreu.

Para mostrar essas diferenças, a narrativa ganha uma divisão em três partes, cada uma das quais trazendo como referência uma personagem ligada ao momento representado. São elas: 1- A história de Inferninho; 2- A história de Pardalzinho; 3- A história de Zé Miúdo. Todas se caracterizam por estarem envolvidas com o crime, com as drogas e com a violência gerada por atividades ilícitas, sobre as quais a narrativa se apoia.

Portanto, o que está em evidência em *Cidade de Deus* é a violência que se escoia pelas ruas, vielas, becos, campinhos do local, levando o medo e a morte para as pessoas que lá habitam. A violação dos direitos humanos é mostrada sob um cenário de carências, onde tudo falta, dinheiro, saúde, segurança, bem-estar, educação escolar etc.

A despeito de todos os elogios recebidos, inclusive o aval de Roberto Schwarz, que incentivou o autor a escrever o livro, conseguindo-lhe até uma bolsa Vital de Artes, em 1995, o texto, ainda que bem escrito, apresenta explicações extremamente simplistas para os atos criminosos das personagens. Assim, por exemplo, Pelé e Pará, que foram assassinados, recebem do narrador comentários que podem ser lidos como verda-

deiros obituários, com teores edificantes, ressaltando a vida difícil que tiveram.

Em páginas anteriores às que narram suas mortes, porém, o leitor tem notícia do assalto a um hotel, e, entre os muitos delitos que Pelé e Pará praticaram, estão os assassinatos de alguns hóspedes, cometidos com frieza e puro prazer. Não há nada de edificante, ou admirável, nos atos dos dois (e de outras personagens), que justifique tomar-se essa voz narrativa como espécie de porta-voz da periferia.

Quanto à construção do texto, como foi dito, é bem escrito, apresentando uma certa destreza na aplicação de técnicas narrativas. A dimensão temporal, por exemplo, é bem trabalhada, e, junto com a abordagem espacial, confere à narrativa uma dinâmica especial, fazendo-a escapar de uma linearidade, que, talvez, se tornasse muito maçante para um texto tão longo; afinal, são 386 páginas.

Sobre a linguagem, a voz narrativa adota a língua padrão, acatando recursos gramaticais que lhe garantem a clareza e a objetividade textuais. O uso de gírias e termos específicos utilizados por determinados grupos, como os criminosos, por exemplo, fica restrito aos diálogos travados entre as personagens pertencentes a tais grupos. Às vezes, também no discurso indireto, esses termos são aplicados.

No entanto, mesmo essa eficácia de escrita não salva o texto da voz maniqueísta que o apresenta. O narrador não consegue fugir de explicações simplistas, ligadas à influência do meio, por exemplo, para justificar os atos cruéis das personagens, transformando, dessa forma, algos em vítimas.

Quanto a *Capão Pecado*, de Ferréz, trata-se de texto publicado em 2000, cujo narrador, revezando os discursos direto, indireto e indireto livre, narra a história de Rael, morador da periferia de Capão Redondo, situada na cidade de São Paulo.

Ao contar a história dessa personagem, toma-a como fio condutor do enredo, que vai sendo construído ao abordar os encontros e desencontros que acontecem entre Rael e outras personagens. Essas outras personagens são, na maioria, indivíduos ligados à criminalidade, de alguma forma, mostrando-se, por vezes, extremamente cruéis, como no caso de Burgos, por exemplo, que mata por puro prazer, por qualquer motivo banal.

Assim, adotando uma abordagem linguística que, ao colocar as personagens em diálogo, se esforça por reproduzir a maneira característica com que se expressam, muitas vezes o narrador não dá ao leitor chance de captar os sentidos do que dizem. Isso é feito para aproximar o texto da realidade que o autor quer ver retratada.

Tão forte, aliás, é a tentativa de representação da realidade que o autor distribui os vinte e três capítulos que compõem o texto por cinco partes, cada uma delas prefaciada por um ser civil, amigo de Ferréz, também morador, ou ex-morador, da periferia. Nesses prefácios, o primeiro deles escrito pelo próprio Ferréz, os autores se posicionam a respeito das condições em que se encontram as periferias, e demonstram grande revolta, fazendo-a ecoar nos textos que escrevem.

Por isso mesmo, esses textos, carregados dessa revolta, podem ser lidos como "gritos de guerra", incentivadores de uma revolução, por parte dos habitantes das periferias, a ser instaurada contra a sociedade como um todo, isto é, contra todos aqueles que não habitam as mesmas periferias, ou o que eles, os autores, consideram como tal.

*Capão Pecado*, produzido sob esse influxo bélico, traz as marcas do rancor e da revolta, sem, no entanto, oferecer ao leitor, aquilo que seu autor propõe, servir de porta-voz dos oprimidos, dos socialmente silenciados. Trata-se de um texto que retrata quase que exclusivamente as atividades criminosas de alguns grupos que habitam a localidade de Capão Redondo. Dessa forma, essa narrativa perde, tanto em relação à proposta inicial quanto em relevância estética, aproximando-se de teses científicistas, que alimentaram, com êxito, muitas obras realistas/naturalistas, no século XIX. Voltaremos a essa questão.

Já o *Manual Prático do Ódio*, também de Ferréz, publicado em 2003, na sequência, portanto, de *Capão Pecado*, como o título bem o anuncia, é uma narrativa que, através do relato das experiências de vida de alguns personagens, pode ser entendida como um verdadeiro manual, isto é, um livro de ensinamentos práticos sobre o ódio. Mais uma vez, como em *Capão*, o autor, numa linguagem direta, constrói um enredo a partir de episódios/cenas das quais participam tais personagens.

Régis tem, nessa narrativa, o lugar de destaque ocupado por Rael no texto de 2000. Aninha, Celso Capeta, Lúcio Fé, Neguinho da Mancha na mão e Mágico formam o grupo/bando que age com Régis. E a linha tênue a costurar o enredo é o crime que eles planejam e se preparam, ao longo de todo o texto, para efetuar. Além desses, surgem alguns caracte-

res tão bandidos e perigosos como os já citados e outros, esses em número muito menor, identificados como honestos trabalhadores.

A voz narrativa se nutre da língua padrão, obedecendo normas gramaticais básicas, quando narra em discurso indireto; mas, ao reproduzir os diálogos entre as personagens, adota o tom coloquial com que elas se manifestam, principalmente aquelas envolvidas em atividades criminosas.

Outras situações reproduzidas em *Manual Prático do Ódio*, que também lhe garantem as semelhanças com os outros, são: o ódio generalizado que as personagens demonstram por todos os que não habitam o mesmo lugar que eles, ou lugares semelhantes; a sinalização dos métodos corruptos e violentos adotados pelo corpo policial; o determinismo do meio como justificativa para os atos bárbaros cometidos pelas personagens; o ambiente hostil em que vivem e o clima permanente de desconfiança, uma vez que a traição é atitude corriqueira entre eles (bandidos); a sexualidade, em geral expressa em cenas de violência, nas quais as mulheres são sempre subjugadas, humilhadas e, muitas vezes, obrigadas a fazer o que não querem, ou não gostam, apenas para agradar àquele que identificam como sendo o "seu homem"; a proliferação de personagens que não estudam ou trabalham por entenderem a escola e o trabalho como as verdadeiras prisões; a atitude messiânica, ou seja, sempre à espera daquele que os venha libertar da condição em que vivem; o crime como única saída para se ter a liberdade, o respeito e o dinheiro desejados.

Ou seja, em *Manual Prático do Ódio*, o leitor se depara com as mesmas questões já expostas no livro anterior de Ferréz, *Capão Pecado*, bem como com as contradições que as acompanham. E, se na nota introdutória e no posfácio que Ferréz escreve para *Capão Pecado* fica explícito o tom de rancor e de vingança lançado contra a sociedade, o mesmo acontece no *Manual*. Destacamos as epígrafes que precedem o primeiro capítulo para conferência:

Persegui os meus inimigos e os alcancei: não voltei senão depois de os ter consumido. (*Salmo 18, versículo 37*) (FERRÉZ, 2014, p. 9)

O justo se alegrará quando vir a vingança: lavará os seus pés no sangue do ímpio. (*Salmo 58, versículo 10*) (FERRÉZ, 2014, p. 9)

Esse é o clima da narrativa, a vingança, que já vem anunciada na dedicatória do autor: "Aos que conspiraram e torceram pela minha queda, nada mais justo que apresentar a terceira lâmina. *O Manual Prático do*

Ódio está aí, fortificando a derrota dos que atentaram contra mim e os meus." (FERRÉZ, 2014)

E parece ser movido por esse espírito de vingança que Ferréz conduz os textos que escreve, transformando-os a todos em verdadeiros manuais do ódio e da violência, sem ao menos dotá-los, como o fez Paulo Lins, em *Cidade de Deus*, de certa qualidade artística.

Quanto ao *Guerreira*, de Alessandro Buzo, de 2006, nele o leitor encontrará situações semelhantes às dos textos anteriores. Um registro em língua padrão, com inserção de linguagem coloquial e algumas gírias, principalmente para se referir às drogas, como farinha, para identificação de cocaína. A criminalidade como opção de vida, as traições etc. O enredo é simples e fala de um período da vida da personagem central, Rose, a guerreira do título. Moradora do bairro Ermelino Matarazzo, tem casa própria deixada pelos pais, que vão embora para o sul do país para não morrerem nas mãos dos traficantes que lhes cobram as dívidas da guerreira.

Nessa casa, Rose vive com o namorado, Tonho, com quem mantém relações sexuais e consome drogas o dia inteiro, podendo ser caracterizada como um tipo de viciada em drogas e sexo. Os episódios da vida da personagem se sucedem, e mostram que Rose tem de "se virar" para arranjar dinheiro, inclusive prostituindo-se. Mas como é bonita e fogosa arranja um homem rico que lhe dá muito dinheiro e uma nova vida, farta e "distinta", bem diferente da que levava.

Na verdade, o texto de Alessandro Buzo se aproxima muito daquele tipo de texto vendido em bancas de jornais, que conta histórias de faroeste ou de heroínas, que, depois de algumas peripécias, encontram, enfim, seus príncipes encantados. Não falta nem mesmo o tempero da beleza da heroína e a intensificação dela, pois, quando da viagem que Rose faz ao Rio de Janeiro, ela se bronzeia sob o sol carioca, voltando para São Paulo com a tonalidade da pele realçada, o que a torna mais desejável aos olhos dos homens. Quem já leu um desses livros reconhecerá com facilidade esse artifício.

Trata-se de texto bastante corriqueiro, em todos os aspectos. A apresentação, escrita por Marcelino Juvêncio Freire para o texto de Alessandro Buzo, é tão vazia em suas observações como o é o *Guerreira*. Senão, confere-se: "Guerreira é, acima de tudo, a literatura feita por Alessandro Buzo. E por uma turma inteira que tomou as letras brasileiras. De assalto não. Epa! Tomou de direito". (FREIRE, in BUZO, 2006, p. 9). A

afirmativa, "acima de tudo, a literatura feita por Alessandro Buzo", dá a entender que é um livro produzido por autor de talento já tão reconhecido que dispensa comentários, e só o fato de ter essa autoria na capa o torna artigo inquestionavelmente de primeira qualidade literária.

Não bastasse essa afirmativa categórica, a seguir, Marcelino Freire cita "uma turma inteira que tomou as letras brasileiras", novamente referindo-se a escritores, muito provável que àqueles da chamada literatura periférica, como se eles tivessem sobrepujado tudo quanto se tem escrito, em termos de literatura, e, com suas maestrias e talentos raros, conquistado os leitores mais exigentes.

Nada disso é verdade. E o autor de tais linhas parece, ao desconhecer as discussões e reflexões próprias aos estudiosos da área das letras, mergulhar em águas mais perigosas do que as citadas. Confirmamos:

Escritor, para mim, não é - e nunca foi - aquele que senta os olhos na cadeira. Acende o charuto e só contempla. Como se a vida não vivesse a duras penas. Ao seu redor. Sempre digo e repito: bem melhor é o escritor fora da redoma. Tomando a praça. Com a sua palavra armada. Acredito nisso. No escritor que tem sangue nas mãos. Vinga-se a cada página. Sem delongas. *É nós na fita*. É pau na máquina. É assim que é escrita a verdadeira literatura, ou não? Quem disse que escrever é coisa de gente mole? Se tem algo a dizer, cutuque, provoque. Não se demore. (FREIRE, in BUZO, 2006, p. 9)

Que escritor é esse que "senta os olhos na cadeira", ou que "Acende o charuto e só contempla."? Um escritor distante da vida, do mundo, existe? A qual redoma Marcelino Freire se refere? Parece que os comentários dele se remetem a uma ótica já muitíssimo antiga que observava a figura do escritor como a de um ser afastado do mundo. Além do mais, Marcelino anuncia saber o que é a "verdadeira literatura", e como é escrita, algo que, nos dias que correm, nenhum especialista da área, por mais aparelhado que esteja, se atreve a afirmar, pois todos sabem que até o termo literatura se encontra sob rigorosa avaliação.

Para conclusão desses comentários, toma-se o último parágrafo da apresentação:

Bem-vindos sejam todos, então, a esta novíssima escrita. A este Brasil profundo e teimoso. Que Alessandro Buzo – e tantos outros talentos de seu lugar e seu tempo - vem nos apresentar. E nos ajudar a descobrir. A boa literatura, repito, que sempre foi assim: guerreira por natureza. E, sobretudo, universalmente brasileira. (FREIRE, in BUZO, 2006, p. 10)

Onde a "novíssima escrita"? Na construção textual? Não, pois é um texto bastante simples, sem qualquer cuidado especial no trato da lín-

gua, escrito em ordem direta, com princípio, meio e fim. Quanto ao enredo, também não podemos apontar qualquer novidade, pois é mais do que centenário, tendo mesmo um antecedente, este, sim, interessante e original, na literatura brasileira do século XIX, posto que abordou o tema da prostituição em época na qual seria um escândalo. Trata-se do romance *Lucíola* (1862), de José de Alencar. E, se caminhar para trás, encontramos outros, de mesma abordagem, em outras séries literárias. *Manon Lescaut* é um deles, produzido no século XVIII (1731), por Abbé Prévost, ou o mais famoso, *A dama das Camélias* (1858), de Alexandre Dumas Filho.

Quanto à profundidade anunciada, *Guerreira* também fica a dever a Alencar, e aos outros dois, obviamente. Afinal, o impacto que o tema certamente alcançou, nos séculos XVIII e XIX, não se justifica no século XXI, época na qual a prostituição já não tem o apelo de outrora. Trata-se, hoje, de assunto banalizado. Portanto, uma narrativa literária que pretende desenvolvê-lo terá de ser preparada com alto grau de talento artístico, de forma que consiga imprimir vigor a assunto já bastante desgastado.

Enfim, para encerrarmos as anotações sobre os textos destacados, ressaltamos que os aspectos mencionados a respeito deles vão se repetir em outros textos que também se abrigam sob a rubrica marginal/periférica.

#### **4. Literatura brasileira contemporânea: onde ficam as escritas marginais/periféricas?**

Para tal avaliação, escolhemos alguns textos, procurando, com as ferramentas disponíveis no campo dos estudos literários, analisá-los cuidadosamente, para, então, construir-se um parecer sobre eles. Sendo assim, contamos, então, com as ponderações registradas pela professora Walnice Nogueira Galvão, no livro, *As Musas sob Assédio: Literatura e Indústria Cultural no Brasil* (2005). Na introdução que faz ao volume, Walnice Nogueira Galvão anuncia que deseja "compreender o que se passa na literatura brasileira, [e, para isto] cabe examiná-la na intersecção de diversas linhas de força." (GALVÃO, 2005, p. 9) Dentro dessas linhas, ela identifica, principalmente: o mercado; o esgotamento das vanguardas artísticas; a globalização e a tecnologia.

Procedendo com a análise, Walnice Nogueira Galvão chega a algumas conclusões.

Os resultados da transformação cabal da literatura em indústria cultural se constataam no temor à experimentação formal, na mediania do discurso, no recuo da preocupação estética. Jamais se esperaria a predominância em literatura de uma tal heresia conteudística. Pelo contrário, era de pensar que as vanguardas tinham liquidado o discurso realista-naturalista e que, na crítica, os formalismos, incluindo-se aí o estruturalismo, tinham decretado a supremacia da forma. (GALVÃO, 2005, p. 29)

Segundo observa Walnice Nogueira Galvão, pressionada pelo mercado, a literatura tende para o entretenimento, em detrimento do valor estético; passa a sofrer influência da escrita jornalística, da televisão, do vídeo game, do cinema. É produzida para leitura rápida, de passatempo, sendo típica da metrópole e de seu ritmo de vida acelerado. Dessa forma, o experimentalismo vanguardista cessa, dando lugar, como a autora assinala, ao vale-tudo, que ignora o signifiante, se concentra no significado, e busca a transparência na linguagem.

Os textos em apreço, *Capão Pecado*, *Cidade de Deus*, *Manual Prático do Ódio* e *Guerreira* podem, com facilidade, ser avaliados sob a ótica apresentada por Walnice Nogueira Galvão. Em relação ao mercado, por exemplo, apesar de Ferréz ter anunciado sua vontade de se manter distante do mercado editorial, do circuito das grandes editoras, e das discussões acadêmicas, ele, também nesse quesito, tece um discurso contraditório, uma vez que exalta, na nota do autor escrita para *Capão Pecado*, o fato de o livro ter-lhe permitido ir a muitos lugares, dentro e fora do país. Além disso, também em tom de exaltação, cita que a publicação do livro tornou o seu nome conhecido, através de notícia de jornal. Interessante é que, a mídia, sempre hostilizada por ele, é vista com reconhecimento e louvor, quando dá notícias positivas a respeito de seus textos.

Com o passar dos anos, o discurso do autor não sofreu grandes modificações, sendo reafirmado em 2015, no prefácio escrito para outro livro seu, *Os Ricos Também Morrem*. Nesse texto, diz Ferréz:

Eu tenho um prefácio a fazer, algo que ajude a encontrar o caminho e poder passar um pouco, falar da conspiração da mídia, colocar na cabeça dessas crianças para não seguir o caminho da massificação. Lutar contra o conformismo. Mostrar a verdade do ser em vez do ter. Trazer o amor à família, o valor da periferia, a nossa autoestima, a importância cultural que temos, o valor da nossa cor e da nossa história, autovalorização, e mostrar o plano maquievélico que sempre beneficiou a elite e nos massacra financeira e culturalmente nesses anos. (FERRÉZ, 2015, p. 13)

Um prefácio que, com sábias palavras, convença contra a elite e seus meios de divulgação que não mostram o nosso real valor, que nos humilha,

nos envergonha pelo nariz, pela boca e ri do nosso cabelo. (FERRÉZ, 2015, p. 13-14)

Uma introdução, para representar todos os amigos que morreram travando a guerra, aos que não puderam ver mais o sol de cada dia, aos que nunca souberam o valor de uma vida, e até os que sorriem pouco. Que eu escreva com responsabilidade em nome dessa verdade de hoje. Mesmo que os vermes chamem minha literatura de nicho, eu a faço, arranco duvidas, planto sorrisos e faço estralar a caneta na estrada para construir uma nova caminhada, onde o futuro não seja só uma simples palavra. Que se torne, sim, uma arma. (FERRÉZ, 2015, p. 14)

No primeiro trecho, a mídia é citada claramente, e o teor do texto em relação a ela é negativo, sendo mesmo relacionado a uma conspiração para a massificação do povo. Dois parágrafos além, ainda na mesma página, novamente a mídia é citada, também de forma negativa, agora, no entanto, associada à elite, que, segundo a visão do autor, tem os meios de comunicação a seu dispor, lançando mão deles para rir e humilhar os habitantes das periferias; na verdade, pelo que se percebe no trecho, humilhar os negros, em vez de mostrar o "real valor" deles.

Por fim, no último parágrafo do prefácio, Ferréz parece preocupado com a opinião pública, talvez até mesmo com a tal elite, não dá para saber ao certo, uma vez que o termo usado ("vermes") para se referir aos que falam sobre sua literatura é bastante negativo, mas pouco esclarecedor. Quem serão os vermes a quem o autor se refere, aqueles que chamam sua literatura de nicho.

Arrisca-se uma resposta: algum crítico literário. Por não sabermos qual foi o teor da crítica dirigida aos textos de Ferréz, não é possível aferir o uso do termo "nicho" a eles lançados. No entanto, para aqueles acostumados a ler crítica literária, a aplicação do termo à obra de um autor, ou mesmo de vários, não implica atribuir-lhes um sinal negativo. Afinal, normalmente, quando se acolhe essa palavra para denominar alguma coisa, o que se está considerando é uma parte de algo, de um armário, por exemplo. Por isso, dizer que os textos formam um nicho, é dizer que eles participam de um determinado grupo com características semelhantes.

Então, se alguém se referiu aos textos de Ferréz dessa forma, talvez estivesse apenas dizendo que eles podem ser avaliados em conjunto com os de outros autores, provavelmente com aqueles que também têm sido identificados como marginais/periféricos. Eis um nicho.

Por outro lado, ao escolher a palavra "vermes" para designar alguém que lhe fez uma crítica, certamente o autor não tinha a intenção do elogio; ao contrário, a ofensa era a meta. E por quê? Por que não aceita a crítica se esta não vier escrita com os elogios que espera receber? Nesse caso, a palavra de Ferréz pode e deve ser uma arma, como apregoado no trecho citado, mas a do outro, a do crítico, em relação aos seus textos, tem de ser afável e macia, e, se não o for, é porque foi escrita por um verme.

Essa conduta contraditória de Ferréz não se restringe apenas aos prefácios, posfácios e notas do autor que escreve para seus textos ficcionais. Estes também são permeados por ela. E isso, com certeza, deve ser levado em consideração pela historiografia literária. Esta, que, entre outras acusações, acumula a de ser hierárquica, formadora de um cânone literário que está cada vez mais sob suspeita e interrogação, tem inúmeros desafios a ser enfrentados.

Além de todas as contradições e problemas apresentados pelos textos em apreço, há ainda dois aspectos, ambos ligados aos usos da linguagem, sobre os quais se verifica necessidade de investigação.

O primeiro uso é aquele que busca fazer da linguagem uma espécie de espelho refletor da realidade. Sabe-se, inclusive, através de consultas às histórias da literatura, que a literatura realista/naturalista buscou representar uma imagem especular da realidade. Lembra-se, por exemplo, o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, considerado típico, e valioso, da corrente naturalista no Brasil.

Apesar de ser escrito sob a tutela de ideias científicas que circulavam no século XIX, acatando-as ficcionalmente, como é o caso da influência do meio sobre os indivíduos, ou ainda, a superioridade racial, ou questões ligadas à sexualidade, como o lesbianismo, por exemplo, o romance de Azevedo traz para a época um sabor de novidade, pois coloca sob os holofotes uma gente que, normalmente, não entraria na cena literária. São os pobres do cortiço, operários e lavadeiras, trabalhadores de sol a sol, que recebem menção às suas vidas difíceis, às suas mazelas, aos seus vícios, e também aos seus amores, aos seus momentos de alegria, às suas solidariedades.

No entanto, Aluísio não pretendeu fazer um "retrato do Brasil", apenas dar visibilidade a uma parcela da população carioca, a quem ele dedicou a obra. E, mesmo adotando um tom referencial muito forte, o escritor não deixou de lado o trato estético. Daí ser possível aferir o roman-

ce como um exemplar bastante representativo da estética naturalista no Brasil. O trabalho linguístico esmerado deixa transparecer o ideário científico da época, o qual deu ensejo à voga naturalista em arte, mas também dá ao texto a singularidade artística que o caracteriza.

No caso dos textos marginais/periféricos de que estamos tratando, a representação da realidade se resume a alguns grupos, preferencialmente de marginais de vários tipos, traficantes, assaltantes, assassinos, e suas visões da realidade. Essas narrativas, centradas em personagens que violam as leis, apresentam temática repetitiva, sobre a criminalidade e a violência, e, de forma nenhuma representam as milhares de pessoas que habitam as periferias. Esses milhares são como aqueles trabalhadores que habitam *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Com isso, a visibilidade anunciada, o objetivo de dar voz à periferia não se realiza. A abordagem da vida criminosa de indivíduos que habitam as tais periferias é sustentada pela preocupação de dar justificativas aos atos ilícitos, e muitas vezes violentos, cometidos por eles. Trata-se de uma visão superficial e maniqueísta do severo problema que atinge as periferias das grandes cidades brasileiras.

Verificam-se, até mesmo, condutas muito irresponsáveis por parte dos autores, que, se arrogando o direito de falar pelas periferias, acabam por reforçar as muralhas que se erguem entre os cidadãos. Fazer da palavra, conscientemente, uma arma de guerra, como o quer Ferréz nos trechos citados, é buscar, na verdade, um discurso sensacionalista, cuja mensagem bombástica não trará qualquer benefício, nem social, nem político, nem cultural, e, muito menos estético.

Aliás, essa vontade de fazer da palavra uma arma, lançando um grito de guerra, de uma metralhadora que atira para todos os lados, inclusive em direção à própria periferia, faz pensar no segundo uso da linguagem. Os textos observados, como já comentado, apresentam uma abordagem linguística bastante clara, objetiva e direta. Não há neles qualquer trabalho estético capaz de relacioná-los a uma "arte da palavra", com exceção de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. A língua padrão, obediente às normas básicas de escrita, caracteriza o registro desses autores. A mudança de registro se dá, também como já mencionado anteriormente, quando as personagens são postas em diálogo.

Nesses diálogos, o uso de gírias e de termos muito restritos a determinados grupos, como aqueles frequentados pelas personagens dos textos em apreço, dificulta o entendimento de alguns trechos, mesmo no

caso de um leitor que habite a periferia, uma vez que aquela forma de expressão não é a da totalidade dos moradores. Assim como não reflete a realidade da fala da maioria da população brasileira.

Por essas e outras questões, queremos, para finalizar, deixar sublinhado as reflexões sobre as escritas marginais/periféricas devem ser muito cuidadosas, aprofundadas, e considerarem, entre vários fatores, as inúmeras contradições que as envolvem.

## 5. *Considerações finais*

Na introdução, anunciamos que este trabalho está inserido no âmbito mais amplo de uma reflexão sobre história da literatura. Esta, com certeza, terá de enfrentar vários desafios, principalmente o de definir o seu objeto, além de ter de defender a necessidade de sua existência, e também de buscar novos caminhos de abordagem. No caso da historiografia literária brasileira, são muitos os enfrentamentos que se impõem, como, por exemplo, o de se analisar as várias manifestações escritas que se apresentam sob a chancela literária.

Um dos grupos que assim se identificam é aquele formado por autores que se reconhecem como marginais/periféricos. Daí este estudo ser dedicado às produções desses autores, acolhendo-se, nesta oportunidade, três de seus representantes, Paulo Lins (*Cidade de Deus*); Ferréz [Reginaldo Ferreira da Silva] (*Capão Pecado e Manual Prático do Ódio*); Alessandro Buzo (*Guerreira*).

Dos quatro textos selecionados, *Capão Pecado* recebeu uma análise mais atenta, já registrada em outro artigo, como citamos na Introdução, e, a partir dela, algumas conclusões mostraram-se extensivas aos outros textos. Entre essas conclusões, destacamos: os enredos, em geral, constatamos serem bastante simples, versando sobre o crime e a violência vivenciada por grupos de personagens que habitam as periferias; o ódio e o desejo de vingança que transmitem; o ócio; a falta de escolaridade; as dificuldades por que passam. As personagens também apresentam caracteres semelhantes, sendo em menor número aqueles que, na verdade, existem aos milhares nas periferias, e em maior número, quase que uma totalidade, as personagens envolvidas com a criminalidade. As dimensões de tempo e espaço também não requereram grandes esforços de observação, uma vez que se trata de narrativas lineares, apresentadas em ordem direta, do mais antigo fato ao mais recente, numa superfície

espacial plana, sem qualquer complexidade, ou requinte estético. A exceção fica por conta de *Cidade de Deus*, apenas.

Sobre a linguagem e as vozes narrativas, assinalamos a vontade de representação da realidade, o que configura um realismo que busca, na abordagem linguística, o que seria o "toque" original, à medida que, ao colocar as personagens em diálogo, os narradores fazem o registro literal de suas falas, trazendo aos textos expressões características dos grupos representados.

Do ponto de vista estético, o trabalho com a linguagem não faz mais do que, de forma simples e direta, tentar transmitir uma visão de mão única a respeito dos atos cometidos pelas personagens em foco, justificando-os e, mais do que isso, outorgando-lhes um aceno heroico, por entendê-las como demonstrações de coragem, resistência e vingança. Assim, segundo o olhar dos narradores, diante das injustiças que lhes são imputadas pelos inimigos (toda a sociedade e governo), os personagens-justiceiros, armados como podem, disparam seu rancor contra tudo e contra todos, e não se rendem ao mercado de trabalho nem aos bancos escolares.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACÍZELO, Roberto. Veja SOUZA, Roberto Acízelo Quêlha de.
- BUZO, Alessandro. *Guerreira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- CAIRO, Luiz Roberto Velloso; MOREIRA, Maria Eunice. (Orgs.). *Questões de crítica e historiografia literária*. Porto Alegre: Nova Prova, 2006.
- CAROS AMIGOS. *A cultura da periferia*: Ato I – Literatura marginal. São Paulo: Casa Amarela, [s/d.].
- CAROS AMIGOS. *A cultura da periferia*: Ato II – Literatura marginal. São Paulo: Casa Amarela, [s/d.].
- FEIJÓ, Elias José Torres. Para uma revisão da historiografia literária: objeto de estudo e métodos. In: CAIRO, Luiz Roberto Velloso; MOREIRA, Maria Eunice. (Orgs.). *Questões de crítica e historiografia literária*. Porto Alegre: Nova Prova, 2006.
- FERRÉZ [Reginaldo Ferreira da Silva]. *Capão pecado*. São Paulo: Pla-

neta, 2000.

\_\_\_\_\_. *Manual prático do ódio*. São Paulo: Planeta, 2014.

\_\_\_\_\_. *Os ricos também morrem*. São Paulo: Planeta, 2015.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As musas sob assédio*: literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Planeta, 2012.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. *Revista Ipotesi*, Juiz de Fora, vol. 15, n. 2 – Especial, p. 31-39, jul/dez. 2011. Disponível em:

<<http://docslide.com.br/documents/oliveira-rejane-literatura-marginal-questionamentos-a-teoria-literariapdf.html>>.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. *História da literatura*: trajetórias, fundamentos, problemas. São Paulo: É Realizações, 2014.

\_\_\_\_\_. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

**INCENTIVANDO A LEITURA LITERÁRIA  
EM LÍNGUA ESPANHOLA**

*Patricia Damasceno Fernandes* (UEMS)

damasceno75@gmail.com

*Letícia de Oliveira* (UEMS)

leticinha\_oliveira@hotmail.com

**RESUMO**

O ensino da língua espanhola, assim como o ensino de língua estrangeira na escola, diversas vezes fica limitado ao ensino da gramática, seja por falta de uma carga horária maior para a disciplina ou por falta de preparo e formação contínua dos professores da área. Diante disso realizou-se um projeto em que se buscou incentivar a leitura e ampliar o interesse dos alunos por essa língua estrangeira. Apresentaremos primeiramente a problemática central à qual o projeto pretende trazer solução, em seguida explicitamos a metodologia seguida no desenvolvimento do trabalho e concluímos com os resultados obtidos. Este artigo se fundamenta em Celso Sisto (2005), Ezequiel Theodoro da Silva (1991), Khemais Jouini (2008), Zenaide Maia (2008), André Jolles (1976) e Angela Del Carmen Bustos de Kleiman (2004).

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Literatura espanhola. Incentivo à leitura

***1. Apresentação***

O presente trabalho tem como tema a problemática existente no ensino da língua espanhola e sugere a aplicação de projetos que venham suprir as necessidades e defasagens no ensino aprendido dos alunos.

Nesta perspectiva, as questões que nortearam este trabalho são:

- Qual é a importância de ensinar a língua espanhola de maneira integral e não apenas parte dela?
- Quais são os problemas ou lacunas mais comuns no ensino da língua espanhola na escola?
- Como suprir as defasagens existentes no ensino da língua espanhola?

É importante enfatizar que o professor possui um papel essencial na formação de leitores críticos, ele é responsável pelo estímulo à leitura, é a primeira pessoa que mediará o interesse pelos conhecimentos que alunos adquirirão através da leitura.

Logo, pode-se verificar a importância de incentivar os alunos a terem contato não só com a gramática de uma língua, mas também com sua literatura, enriquecendo, assim, os conhecimentos dos alunos a respeito da cultura, literatura e fluência em língua estrangeira.

A contação de histórias pode ajudar o professor a complementar o ensino tradicional, trazendo inovação e maior interesse por parte dos alunos.

Conforme Celso Sisto:

A contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura. E, quando tal acontece, poderão experienciar novos saberes, pois as experiências vividas e sentidas pelo leitor não se encerram ao final da história. Elas ficam lá “volteando pelos meandros do ser humano”. (SISTO, 2005.p. 70)

Nesse contexto, o objetivo principal deste trabalho é propor possíveis sugestões para auxiliar os professores de língua estrangeira em trabalhar a língua de maneira mais completa, sem fragmentação.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura, artigos científicos divulgados no meio eletrônico, participação em grupo de pesquisa, palestras e minicursos que tratam sobre a importância da leitura e o ensino de língua estrangeira.

O texto é fundamentado nas ideias e concepções de autores como Celso Sisto (2005), Ezequiel Theodoro da Silva (1991), Khemais Jouini (2008), Zenaide Maia (2008), André Jolles (1976), Angela Del Carmen Bustos de Kleiman (2004).

## **2. Desenvolvimento**

A teoria da aprendizagem de uma língua estrangeira possui duas concepções, a tradicional e a moderna, ambas expressam exatamente a problemática existente em torno do ensino.

A concepção tradicional diz que a língua é completa essencialmente por vocabulário, por regras de construção de palavras e regras gramaticais. Esta proposição acaba deixando de lado a leitura literária em

língua estrangeira, que é fundamental para aquisição de conhecimentos sobre a cultura e a arte de nações estrangeiras.

A concepção moderna afirma que a língua é útil à comunicação e é concebida com uma intensa intencionalidade: comunicar ideias, significados, informações etc. a proposta moderna dá maior espaço a inclusão de práticas literárias no ensino da língua, afinal, é possível trabalhar a língua unindo gramática e literatura. Essa junção torna o ensino aprendido ainda mais valorizado.

Incentivar a leitura não é uma tarefa fácil, porque depende de fatores como, por exemplo, a complexidade de desenvolver o interesse dos alunos. Além disso, é fundamental ser um professor leitor, porque somente assim será realizada uma atividade prazerosa e verdadeiramente exemplar.

Se o professor é um leitor praticante, com certeza buscará maneiras criativas de fazer seus alunos a se interessarem pela leitura. Uma dessas maneiras é a contação de histórias, pois irá ativar a imaginação e curiosidades das crianças que vão querer conhecer cada vez mais e mais histórias.

De acordo com Angela Del Carmen Bustos de Kleiman (2004), ensinar a ler é:

[...] criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; (...) é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas (...) é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo (...) criar uma atitude que faz da leitura a procura pela coerência. (KLEIMAN, 2004, p. 151)

Logo, se o professor comenta sobre o que os alunos irão estudar, antecipando os pontos importantes, fazendo uma espécie de introdução, isso pode ativar a curiosidade dos estudantes, fazendo com que a recepção do conteúdo em si seja recebida e apreendida com maior qualidade.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (1991, p. 48) o objetivo da prática da leitura nas escolas é: “ler para compreender os textos, participando criticamente do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade”. Quando falamos de textos literários estrangeiros podemos acrescentar que serão ampliados os conhecimentos de mundo, de novas culturas, havendo transformação do leitor e de sua realidade.

Além de contribuir para a reflexão e conhecimentos histórico-cul-

turais, o texto literário estrangeiro contribui para o ensino aprendido gramatical, desenvolve o vocabulário e as quatro habilidades no aprendizado de uma língua (falar, ouvir, entender e ler).

El uso didáctico de la literatura en la clase de lenguas extranjeras representa un asunto de máxima actualidad. La enseñanza de los textos literarios y las posibilidades que ofrecen en tanto que recurso para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en sus diferentes vertientes, son fundamentales, y no únicamente porque sea muy importante que los alumnos conozcan todos y cada uno de estos textos, sino porque la enseñanza de los textos literarios resulta ser una herramienta esencial para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, la gramática, la ortografía y un sin fin de contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua meta. (JOUINI, 2008, p. 125)

O projeto de contação de histórias em língua espanhola teve duração de 50 horas, com a participação de alunos do 6º e 9º ano de uma escola municipal localizada na zona norte da cidade de Campo Grande (MS). É importante destacar que foi escolhida uma escola que possuía como língua estrangeira o espanhol, porque o objetivo foi incentivar a leitura e contribuir para o aprendizado da língua espanhola.

As atividades ocorreram sempre no contraturno em que os alunos estudavam, para não prejudicar as atividades regulares e o cronograma escolar, que deve ser cumprido para que não haja prejuízo nos resultados do aprendizado dos estudantes.

Foram utilizados textos literários em língua espanhola de vários autores, de nacionalidade espanhola como Tomás de Iriarte e Pedro Pablo Sacristan, italiana como Diego Palma, francesa Como La Fontaine; grega como Esopo e escocesa como James Matthew Barrie.

Usaram-se contos populares e fábulas em língua espanhola para trabalhar com os alunos, por se tratarem de textos curtos, que facilitaram o entendimento e os estimularam a buscar novas leituras.

De acordo com Zenaide Maia (2008) trabalhar com fábulas possibilita ao leitor conhecer os valores considerados corretos em uma sociedade.

Este gênero tem acompanhado a evolução da humanidade, sendo produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre o estilo de vida daquela sociedade. Assim, as fábulas têm servido como registro histórico dos valores e do modo de agir tido como certo em sociedade ao longo dos tempos, se mantendo até nos dias atuais. (MAIA, 2008, p. 07)

O conto é um gênero simples e assim como a fábula é uma narração, facilitando ainda mais o entendimento e o interesse dos alunos pelos

textos, André Jolles (1976, p. 191) denomina conto como: “uma forma de arte em que se reúnem, e podem ser satisfeitas em conjunto, duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural”.

Nas aulas do projeto, eram entregues aos alunos as cópias de textos sobre as quais eram feitas as contações de histórias, para que pudessem também, posteriormente, ler os textos e estar em contato maior com a língua estrangeira.

Uma contação era feita duas vezes, uma vez em língua espanhola e a segunda em língua materna (língua portuguesa), para que os alunos pudessem fazer as associações e descobertas das palavras e suas devidas traduções.

Quando se tinha alunos de 6º e 7º ano, as contações eram feitas utilizando fábulas; e para os alunos 8º ano e 9º anos se utilizavam contos, textos mais longos e mais complexos devido a faixa etária maior e a experiência que eles já tiveram com a língua espanhola.

Os textos utilizados no projeto foram:

TEXTOS	AUTOR
Cajita de Besitos	Diego Palma
Concentración	Diego Palma
De paso	Diego Palma
El Guardián del Castillo	Diego Palma
El Mapa	Diego Palma
La Carroza Vacía	Diego Palma
Lobos En Tu Corazón	Diego Palma
Mensaje de Nelson Mandela	Diego Palma
La Cigarra y la Hormiga	La Fontaine
La anciana y el perro	La Fontaine
<i>Júpiter y el pasajero</i>	La Fontaine
La junta de los ratones	La Fontaine
El lobo y el perro flaco	La Fontaine
Nada com excesso	La Fontaine
La ostra y los litigantes	La Fontaine
El loco vendiendo sabiduría	La Fontaine
El Lobo y el Pastor	Iriarte
El Asno y su Amo	Iriarte
La Zorra y las Uvas	Esopo
El Toro y el Ratón	Esopo
El pícaro	Esopo
Hércules y el boyero	Esopo
El náufrago	Esopo
La víbora y la lima	Esopo

El gato y las ratas	Esopo
La lámpara	Esopo
La bruja	Esopo
El pastor y el mar	Esopo
El jardinero y el perro	Esopo
La rosa y el amaranto	Esopo
El arquero y el león	Esopo
El pescador flautista	Esopo
Los perros hambrientos	Esopo
El cisne tomado por ganso	Esopo
La liebre y la tortuga	Esopo
La Abeja y los Zánganos	Iriarte
Peter Pan	J. M. Barrie (Adaptación de Pedro Pablo Sacristán)
Las palabras viajeras	Pedro Pablo Sacristán
El peor perro guardián del mundo	Pedro Pablo Sacristán
Las lenguas hechizadas	Pedro Pablo Sacristán
La isla de las dos caras	Pedro Pablo Sacristán
El hada fea	Pedro Pablo Sacristán
El inventor de monstruos	Pedro Pablo Sacristán
La cabeza de colores	Pedro Pablo Sacristán
Veloces caracoles	Pedro Pablo Sacristán
El mejor guerrero del mundo	Pedro Pablo Sacristán
La princesa de fuego	Pedro Pablo Sacristán
Cadena de sonrisas	Pedro Pablo Sacristán

Depois das contações, como forma de avaliação, era realizada uma conversação com os alunos sobre os textos. Refletíamos juntos e, em seguida, perguntava-se a opinião dos alunos em relação ao que tinham acabado de ouvir; solicitava-se que fizessem alguma produção artística sobre o que tinham entendido das histórias: pinturas, textos, músicas, histórias em quadrinho, paródias, ou seja, eles estavam livres para escolher o tipo de produção.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*: língua estrangeira (1998) discorre sobre a interdisciplinaridade:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de língua estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de história, geografia, ciências naturais, arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de língua estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. (PCN, 1998, p. 37)

Mesclar a língua estrangeira com a arte, por exemplo, permitiu aos alunos demonstrarem criatividade, atitude, e adquirir novas experiências.

No final do projeto foi feita uma exposição com os trabalhos dos estudantes, e também uma pesquisa de opinião com os professores da disciplina de língua espanhola da escola sobre a produtividade dos alunos antes e após o projeto, e o resultado foi animador, a melhora dos alunos foi significativa, em comparação com os alunos que não faziam parte do projeto, tanto em questão de vocabulário quanto no interesse pela leitura.

### **3. Considerações finais**

Por meio do projeto foi possível verificar junto aos alunos suas dificuldades na aquisição de uma língua estrangeira e também a complexidade em enfrentar a resistência deles em se interessarem a por algo que não conheciam ou pelo menos não tinham contato constante até então.

Conversando com os professores de língua espanhola da escola onde o projeto foi realizado, pode-se verificar mais uma dificuldade em implementar uma metodologia que contemple a parte literária e cultural nas aulas de língua estrangeira, a saber, a falta de uma carga horária maior, já que com a carga horária atual os professores aceleram os conteúdos para cumprir metas e prazos.

Essa prática que visa à quantidade e deixa a desejar a qualidade do ensino, não é boa para os alunos, porque o que realmente os diferenciaria ao realizarem as provas e os processos seletivos de suas vidas profissionais será a qualidade do que realmente aprenderam em sua vida escolar, acadêmica e, principalmente, a prática de nunca deixar de estudar e de estar se renovando constantemente para aprender cada vez mais.

Os alunos que participaram do projeto tiveram uma melhora significativa nas aulas de língua espanhola; passaram a se interessar mais por leitura de textos em língua estrangeira, melhoraram sua pronúncia e entendimento nesta língua, conforme verificamos com o professor da disciplina.

Foi gratificante contribuir para a melhora dos alunos, e ampliação de seus conhecimentos dentro da língua espanhola, que é tão importante para o mercado de trabalho e também para os estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

JOLLES, André. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUNI, Khemais. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 13, n. 20, p. 125, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>>.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos de. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.

MAIA, Zenaide. *O ensino da leitura a partir do gênero fábula*. 2008, p. 7. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/520-4.pdf>>. Acesso em: 18-07-2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SISTO, Celso. A literatura frequenta a escola... Mas quem conta as histórias? In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. (Org.). *Sou professor! A formação do professor formador*. Curitiba: Positivo, 2009.

## LEGADO DAS CATEGORIAS NOMINAIS LATINAS

Roberto Arruda de Oliveira (UFRJ/UFC)

[rarrudaufc@gmail.com](mailto:rarrudaufc@gmail.com)

### RESUMO

Vários foram os fatores que influenciaram as transformações linguísticas ocorridas nos casos e declinações latinas. Priorizando o analitismo, as preposições substituíam as desinências casuais, superstitas nas línguas românicas. Dos três gêneros, um, o neutro, deixa resquícios de seu plural, sobretudo no italiano. O acusativo, caso lexicogênico, permanece indelével em sua marca de plural. Nasce o artigo que já existia como pronome demonstrativo no latim clássico. Os adjetivos, tanto os de primeira quanto os de segunda classes, mostram-se presentes, ainda que alterados por metaplasmos, em todas as línguas e dialetos românicos, aos quais fizemos referência: português, espanhol, italiano, francês, romeno, provençal, catalão, sardo, obaldico.

**Palavras-chave:** Latim. Línguas românicas. Categorias nominais.

Os nomes latinos (substantivos, adjetivos e pronomes) se subordinavam as seguintes categorias gramaticais: gênero, número e caso, reunidos numa só flexão, v.g., *lupos* (acus. masc. pl.). Dividiam-se os substantivos em três gêneros (masculino, feminino e neutro) e dois números (singular e plural)

Por ser uma língua sintética, o latim apresentava as diferentes relações dos nomes nas frases por meio dos *casos*, os quais eram seis: nominativo > *puer*; vocativo > *puer*; genitivo > *pueri*; dativo > *puero*; ablativo > *puero*; acusativo > *puerum*.

Os casos agrupavam-se em cinco declinações, as quais se distinguiam pelo genitivo singular: *nauta*, *-æ* > primeira; *lupus*, *-i* > segunda; *rex*, *regis* > terceira; *fructus*, *-us* > quarta; *dies*, *-ei* > quinta.

Os substantivos de primeira declinação (em *-a*), em sua grande maioria, pertenciam ao gênero feminino; os da segunda (comumente em *-u*) são masculinos, havendo ainda, além de alguns femininos, os do gênero neutro (em *-um*); os da terceira declinação, de terminações variadas, distribuem-se pelos gêneros masculino, feminino e neutro; os da quarta (em *-us*), tirante algumas exceções, são masculinos, havendo ainda neutros (em *-u*); os da quinta, por fim, são femininos, com exceção de *dies* e

de seu composto *meridies*<sup>6</sup>. Toda a sistematização tinha por base as desinências de genitivo.

Ocorria, contudo, que na língua coloquial esta sistematização não era sempre respeitada, o povo, por vezes, sentia-se confuso diante das semelhanças de algumas desinências casuais, como as de primeira e quinta, ou as de segunda e quarta declinações. Daí provém a duplicidade de declinação para algumas palavras: *auarities*, *-ei* ou *auaritia*, *-æ*; *luxuries*, *-ei* ou *luxuria*, *-æ*; *materies*, *-ei* ou *materia*, *-æ*; *domus*, *-us* ou *domus*, *-i*; *fructus*, *-us* ou *fructus*, *-i* etc.

As palavras, então, começam naturalmente a passar de uma para outra declinação: desapareciam assim os grupos cujo número de palavras era menor, sendo eles absorvidos pelos que constituíam a norma mais comum. Assim, das cinco declinações, somente as três primeiras estavam presentes na língua usual do povo. Estas declinações, porém, não permanecem, mas vão paulatinamente sendo substituídas pela tendência ao analitismo: em vez de se usar uma flexão para se formalizar uma categoria gramatical, recorria-se a uma palavra auxiliar. A busca por clareza confere, então, às preposições a mesma função das desinências casuais: em vez do genitivo, aparece no próprio latim clássico ainda, o ablativo com a preposição “de”: *expers partis... de nostris bonis* (TERÊNCIO, *Heaut.* IV, 1, 39); *partem de istius impudentia* (CÍCERO, *Verr.*, II, 1, 12); *nil gustabit de meo* (PLAUTO)<sup>7</sup> – em lugar do dativo, usa-se o acusativo, regido de “ad”: *ad carnificem dabo* (PLAUTO, *Capt.*, 1019); *ad magna nuntiauit* (PLAUTO, *Truc.*, IV, 1, 4); *apparet ad agricolas*. (VARRÃO, *De Re Rustica*, I, 40)

Assim, as preposições que só se empregavam antes com o acusativo e o ablativo ou com ambos os casos, aplicaram-se aos demais, tornando-os desnecessários: em lugar do genitivo, usava-se o ablativo regido da preposição “de”; em vez do dativo, o acusativo regido de “ad”. Logo, o acusativo começou a ser usado com qualquer outra preposição, tornando-se ao lado do nominativo, o único caso não sujeito sobrevivente, como nos atesta Charles Hall Grandgent (1952, § 95; § 100):

---

<sup>6</sup> *Dies*, no singular, é masculino quando significa verdadeiramente “dia”, o período de 24 horas, quando denota tempo, prazo, dia fixo, ocasião, é feminino. No plural é sempre masculino. Quanto ao composto *meridies*, é sempre masculino e não tem plural.

<sup>7</sup> Quanto a esta última referência, Charles Hall Grandgent (1952, p. 81) não nos indica a fonte: diz apenas que foi citada por Draeger em sua *Historische Syntax der lateinischen Sprache*, 2. ed., 1878.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Ya en el siglo I se hallan testimonios de la confusión del acusativo y el ablativo, pero tal confusión probablemente no se generalizó antes del siglo III. Es muy frecuente el uso de cum con el acusativo: cum discentes suos, cum sodales, en inscripciones (Lat. Spr., página 488); cum epistolam (BECHTEL, p. 95); cum res nostras (D'arbois, p. 27); cum tres pedes, en el siglo VII (C.I.L., IV, 186, 40); cum gentes (PIRSON, en Mélanges Wilmotte, p. 508). (...)*

*Al finalizar al período del latín vulgar quedaban probablemente en el uso verdaderamente popular (salvo en los pronombres y en cierto número de frases hechas) en Dacia sólo tres casos, y en el resto del Imperio únicamente dos: un nominativo y un acusativo-ablativo.*

Também confirma o *Appendix Probi* ao registrar as correções *no-biscum* non *noscum* e *vobiscum* non *voscum*, em que “cum” rege acusativo em vez de ablativo, hoje refeitas com reduplicação da preposição.

Em romeno, no entanto, o dativo conservou-se (ocupando também a função de genitivo), embora só no singular de nomes femininos, v.g., gramática *limbii române*, “gramática da língua romena” (em função de genitivo), *am dat o carte fetei*, “dei um livro à moça” (em função de dativo). O romeno possui também um vocativo em *-e* de origem latina: *cumnate!* “Ó cunhado!”

No que diz respeito ao próprio português, esta questão se simplifica ainda mais, como nos informa Sousa da Silveira (1960, p. 45):

Na Península Ibérica, a parte do Império Romano para onde se dirige constantemente a atenção de quem estuda o português, – o caso sobrevivente da declinação latina foi o acusativo, que é, salvo algumas exceções, aquele donde procedem os substantivos portugueses.

Deste modo, os casos que permaneceram do latim clássico foram o nominativo e o acusativo: em algumas regiões da România prevaleceu o nominativo, em outras o acusativo. O primeiro se manteve, sobretudo em italiano e romeno, o segundo nas demais línguas românicas, nas quais não houve a síncope do *-s* final, como no português e no espanhol. Enquanto na primeira declinação a apócope do *-m* no acusativo singular levava a uma identificação deste caso com o nominativo, v.g. *hora* e *hora(m)*, o mesmo não acontecia na segunda nem na terceira declinação, em que a diferença entre os dois casos era bem distinta, v.g. *hortus* e *hortu(m)*; *avis* e *ave(m)*. O *Appendix Probi* nos comprova a existência de uma tendência a tornar parissilábicos os substantivos da terceira declinação: *pecten* non *pectinis*; *glis* non *gliris*.

Ainda que o acusativo seja considerado o caso lexicogênico, os outros casos deixaram vestígios no português. O nominativo nos deixou a

maioria dos nomes próprios (*Apolo, Marcos, Lucas, Cícero, Carlos, Júpiter* etc.), dos pronomes pessoais e dos demonstrativos. Do vocativo unicamente “*ave-maria*”. O genitivo contribuiu com os patronímicos portugueses: *Fernandes*<sup>8</sup> (< *Fernandici*), *Soares*<sup>9</sup> (< *Soarici*) etc. Também nos compostos há vários exemplos de genitivo: *terremoto* (< *terrae + motu*), *aqueduto* (< *aquae + ductu*), *jurisprudência* (< *juris + prudentia*), *agricultura* (< *agri + cultura*) etc. Do dativo provieram os compostos tais como *crucifixo* (< *cruci + fixu*) e as formas nominais *mim* (< *mihī*), *ti* (< *tibi*), *si* (< *sibi*), *lhe* (< *illi*). O ablativo deu origem aos advérbios *agora* (*hac + hora*), *talvez* (*tali + vice*) e ao arcaico *ogano* (*hoc + anno*).

Quanto à primeira *declinação*, tínhamos, de forma simplificada, o seguinte quadro no começo da fase românica:

Singular		Plural	
Nominativo	ansa	Nominativo	anse
Acusativo	ansa	Acusativo	ansas

Observamos aqui que o ditongo *-ae* do plural monotongou-se para *-e*, fato que ocorreu em toda a România no latim vulgar do século I d.C.: *-ae* > *ɛ* (mais raramente *e*). No singular o acusativo *-a(m)* igualou-se, devido à queda do *-m*, com o nominativo *-a*. Na Itália e na Dácia, porém, ocorreu a apócope do *-s* no acusativo plural, o que levou, devido à similaridade entre o acusativo plural e o singular, à atribuição da pluralidade ao nominativo plural, como nos assegura Édouard Bourciez (1910, p. 245): "Au pluriel, la forme du sujet *caprae* (it. roum. *capre*) s'imposa aussi pour le régime dans les régions de l'Est, où *capra(s)* après l'effacement de *s*... était senti comme un singulier".

casos	l. vlg.	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
N-A-S <sup>7</sup>	capra	cabra	cabra	capra	châvre	capri	cabra	cabra	[ka=po]	caias
G-D-S <sup>8</sup>	caprae	—	—	—	—	capre <sup>9</sup>	—	—	—	—
N-A-P <sup>10</sup>	capras	cabras	cabras	capre	chèvres	capre	cabras	cabres <sup>9</sup>	[ka=poɛ]	caias
G-D-P <sup>10</sup>	capras	—	—	—	—	(capre)	—	—	—	—

Heinrich Lausberg (1981, p. 254), contudo, atribui ao próprio acusativo latino a existência do plural em *-e* para o italiano:

Em italiano, o fato de não se dar a palatalização dum *c*, *g* antecedente (*va-cche, forche, bocche, pesche, verghe*) leva a tomar como base a terminação *-ās*

<sup>8</sup> Filho de Fernando.

<sup>9</sup> Filho de Soeiro.

(*vaccas, furcas, buccas, persicas, virgas*), sendo esta suposição reforçada pelo contraste com a palatalização frequente de *c, g* através do *-ī* da declinação em *-o*. O final *-e* teria evoluído de *-ās* para *-e*, através de *\*-ai*.

O genitivo-dativo singular latino *-ae* evolui em romeno para *-e*, o que levou a uma coincidência de terminações com a forma do nominativo-acusativo plural: *capre*<sup>10</sup> tanto significa “(as) cabras” como “(à) cabra”, o que parece continuar a forma latina *caprae*, “a cabra”, “as cabras”. A existência de uma forma no genitivo-dativo plural idêntica a estes casos nos é explicado por Heinrich Lausberg (1981, p. 254) da seguinte forma:

Em romeno, teríamos, na realidade... de contar com a continuação da existência do dativo do plural *caprīs, vaccīs*. Contudo as formas romenas do genitivo-dativo do plural *capre, vaci* apresentam uma compensação analógica: o fato de *vaccīs* resultar a forma *vaci*, que coincide com o resultado de *vaccae*, levou à substituição da forma *\*capri*, a qual seria de esperar para *caprīs*, pela forma do nominativo-acusativo *capre*, de modo que se dá no plural uma identificação da forma do genitivo-dativo com a do nominativo-acusativo, a qual por sua vez é idêntica ao genitivo-dativo do plural.

No processo de redução das cinco declinações a três, estabeleceu-se uma tendência para interpretar como femininos os substantivos que se declinavam pela primeira e como masculinos os que se declinavam pela segunda. Assim, a quinta declinação, incorporou-se em parte à primeira. Não se pode afirmar a rigor, como querem alguns, que houve uma confusão entre a quinta e a primeira declinação. A dubiedade de usos entre os nomes da quinta e os da primeira já havia, ainda no latim literário, nos nomes heteróclitos: *materies, -ei* ou *-ae*; *luxuries, -ei* ou *-ae*; *effigies, -ei* ou *-ae*, como já foi dito.

Essa duplicidade de formas era comum nos nomes com o sufixo em *-ies*, estendendo-se depois a outras palavras. Assim *dies* (onde não havia o sufixo *-ies* transformou-se por analogia em *\*dia*, donde o port. *dia* e o esp. *dia*): *rabia* (por *rabie*) > *raiva*; *dia* (por *die*) > *dia*. Destarte, as palavras portuguesas *dia* e *raiva* não provieram das formas clássicas *dies* e *rabies* e sim das vulgares *dia* e *rabia*.

Alguns neutros plurais, do mesmo modo, foram também incorporados pela primeira declinação: *\*folia, -æ* (pl. de *folium*); *fata, -æ* (pl. de *fatum*); *\*vela, -æ* (pl. de *velum*); *\*animalia, -æ* (pl. de *animal*).

---

<sup>10</sup> A forma aqui citada não tem artigo.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Alguns femininos da quarta (*nurus, -us; socrus, -us*) e da terceira (*puppis, -is; pulex, -is; neptis, -is*), adquiriram, por analogia, a desinência *-a*, adaptando-se a esta declinação: *nora, socra, puppa, pulica* e *nepta*. Já o *Appendix Probi* corrigia: *nurus non nura* (ptg. *nora*, esp. *nuera*, it. *nuora*); *socrus non socra* (ptg. *sogra*, esp. *suegra*, it. *suocera*, rom. *so-acrã*).

Já na segunda declinação, o nominativo singular *-us* distingue-se facilmente do acusativo *-u(m)* pela desinência do nominativo *-s*:

Singular		Plural	
Nominativo	<b>annus</b>	Nominativo	<b>anni</b>
Acusativo	<b>annu, o</b>	Acusativo	<b>annos</b>

Distinção que se manteve bem clara no francês arcaico e no provençal arcaico (*-us > -s; -u > -*), e que desapareceu em favor do oblíquo. O nominativo em *-i* do plural se opõe ao acusativo plural em *-os*, desinência que permaneceu nas línguas que não conhecem flexão de dois casos: somente em italiano e em romeno é que o nominativo em *-i* se impôs. No francês arcaico e provençal arcaico, contudo, havia uma clara distinção entre os dois casos (*-ī > -; -os > -s*), que posteriormente também desapareceu em favor da forma oblíqua. Quanto ao genitivo-dativo do romeno, devemos observar que teve de passar de *-īs* para *-i*, o que levou a uma identidade com o nominativo singular.

casos	l. vlg.	port.	esp.	it.	fr. ar.	fr. mod.	rom.	prov. ar.	cat.	sardo	obv.
N-S <sup>pl</sup>	caballu	-	-	caballo	cheval	-	cal	carab	-	-	-
G-D-S <sup>pl</sup>	cabalo	-	-	-	-	-	cal	-	-	-	-
A-S <sup>pl</sup>	cabali	cabalo	caballo	caballo	cheval	cheval	cal	carab	carab	[caððu]	caragi
N-P <sup>pl</sup>	cabali	-	-	cabali	cheval	-	ca	carab	-	-	-
G-D-P <sup>pl</sup>	cabalo	-	-	-	-	-	ca	-	-	-	-
A-P <sup>pl</sup>	cabalos	cabalos	cabalos	[cabali]	chevals	chevals	ca	carab	carab	[caððos]	carab

Podemos afirmar que houve uma fusão dos substantivos da quarta declinação com os da segunda. O fenômeno dos heteróclitos – o que havia também na primeira – estava do mesmo modo presente, ainda no latim clássico, nessas duas declinações: substantivos como *fructus, colus, ficus, senatus, tumultus, pinus* tanto podiam ter um genitivo em *-i* como em *-us*. *Domus* apresentava ao mesmo tempo flexões da segunda e da quarta. A quarta declinação era muito limitada: alguns masculinos e neutros, e raros femininos. Terminou por ser incorporada, no latim vulgar, à declinação a que mais se assemelhava, a segunda, bem mais rica. Assim, os substantivos masculinos da quarta declinação terminaram por adotar as terminações dos substantivos de igual gênero da segunda. Assoma-se a

tudo isto a ausência de adjetivos na quarta declinação, ao contrário da segunda. Era então natural para o povo flexionar pela segunda todos os nomes em *-us*.

A terceira declinação, por sua vez, absorveu, dado à semelhança de desinências no acusativo singular, os substantivos da quinta declinação (*solem/soles*, terceira dec.; *rem/res*, quinta):

Singular		Plural	
Nominativo	canes	Nominativo	canes
Acusativo	cane(m)	Acusativo	canes

A diferença se limitava somente aos neutros da terceira, cujo acusativo singular era igual ao nominativo singular. Seguindo um procedimento comum aos neutros, terminaram por adotar as desinências dos masculinos, com as devidas alterações do radical. Ainda assim, algumas palavras da terceira passaram à primeira e a segunda declinações, no intuito de evidenciar o gênero. Deste modo, o *Appendix Probi* registra: *palumbes non palumbus*. Isso se deu devido à consciência, já existente no latim vulgar, de que as desinências *-o* e *-a* eram morfemas de gênero. Só assim se pode explicar, pela necessidade de acentuar o gênero, as seguintes conversões: *passare* > *passaru* > *pássaro*; *grue* > *gruu* (e *grua*) > *grou* (e *grua*); *pulice* > *pulica* > *pulga*; *nepte* > *nepta* > *neta*; *bicorne* > *bicorna* > *bigorna* etc.

Sabemos que a desinência *-a* denota o gênero feminino por corresponder ao acusativo singular da primeira declinação latina *-a(m)*, cujos substantivos eram em geral do gênero feminino; a desinência *-o*, por sua vez, o gênero masculino, por corresponder ao acusativo singular dos substantivos da segunda declinação latina *-u(m)*, a qual, em sua maior parte, era constituída por nomes do gênero masculino. Essas desinências transformadas em morfemas tornaram-se indicativas de gênero.

Algumas palavras da primeira declinação de origem grega, masculinos ou neutros, por terminarem em *-a*, foram tidas no português antigo como do gênero feminino: *cometa*, *planeta*, *fantasma*. Quanto às palavras da segunda que pertenciam ao gênero feminino – como nomes de árvores, cidades e países – transformaram-se em masculino no latim vulgar, e assim no português devido à terminação *-u* (= *-o*, port.): *choupo*, *freixo*, *olmo*, *zimbros*. Outras femininas da segunda, as que designavam nomes de pedras preciosas, permaneceram feminina no português, mas tiveram de passar para a primeira no latim vulgar, e, por isso, possuem no vernáculo uma forma em *-a*: *esmeralda* < *smaragdu*; *ametista* < *ame-*

*thystu*; *opala* < *opallu*; *safira* < *saphiru*.

Como na terceira declinação as mesmas desinências – marcadoras do gênero em português – não existem, verifica-se uma ausência maior de correspondência dos gêneros em ambas as línguas: *cor* < *colore*, **m.**; *dor* < *dolore*, **m.**; *couve* < *caule*, **m.**; *flor* < *flore*, **m.**; *fonte* < *fonte*, **m.**; *ordem* < *ordine*, **m.**; *parede* < *pariete*, **m.**; *grei* < *grege*, **m.**; *ponte* < *ponte*, **m.**; *pez*<sup>11</sup> < *pice*, **f.**; *paul* < *palude* < *padule*, **f.**; *vale* < *valle*, **f.**; *mar* (**f.**, no port. ant. e **m.** atualmente) < *mare*, **n.**

O último substantivo, acima relacionado, conserva a forma feminina arcaica nos compostos *preamar* e *baixa-mar*. Gênero presente em francês (*la mer*) e em espanhol, ainda que este admita ambos os gêneros (*el mar*; *la mar*).

Os neutros, por sua vez, tanto os da segunda quanto os da quarta, absorveram as desinências masculinas da segunda declinação: *templus* (< *templum*), *caelus* (< *caelum*), *fatus* (< *fatum*), *vinus* (< *vinum*) etc. Alguns neutros da terceira tiveram igualmente o mesmo fim: *capus* (< *caput*), *ossus* (< *os*), *vasus* (< *vas*). Neutros, como *cornu* e *veru*, apresentavam também nominativos *cornum* e *verum*. Além disso, alguns substantivos da terceira, como *nepos*, *pulvis*, *passer*, *cucumis* passaram no latim vulgar a *\*neptus*, *\*pulvus*, *passarus*, *cucumerus* declinando-se assim segundo *dominus*.

Como os neutros no plural terminavam em *-a*, foram tomados, por analogia, como substantivos femininos, identificando-se, na declinação, com os nomes da primeira. Verificamos isso nas palavras usadas com valor de pluralidade ou de coleção – o que ocorre também com o sufixo *-menta*: *ova*, *lenha*, *vestimenta*.

Não só em português, mas também em outras línguas neolatinas há uma mudança semântica: **italiano**: *il legno* (madeira) ~ *le legna*<sup>12</sup> (lenha); *il ramo* (ramo) ~ *le rama* (ramagem duma árvore); **espanhol**: *leño* (madeira) ~ *leña* (lenha); **sardo**: *linnu* (madeira) ~ *lenna* (lenha); *os* (osso) ~ *ossa* (ossada); **provençal**: *os* (osso) ~ *osa* (ossada).

Em italiano alguns masculinos, de origem neutra, recorreram também à desinência *-a*, tomando então o artigo – devido à perda de

---

<sup>11</sup> Resina que exsuda dos pinheiros.

<sup>12</sup> Há também a forma *la legna*, de mesmo significado. Do mesmo modo, *le frutte* e *la frutta*.

consciência do gênero – a forma do feminino plural: *il labbro* ~ *le labbra*<sup>13</sup>; *l'uovo* ~ *le uova*; *il ciglio* ~ *le ciglia*; *il braccio* ~ *le braccia*.

Com ocorre algumas vezes em português (cf. *ova*, *braça*, *rama*), em italiano, um plural analógico em *-i* opõe-se ao antigo plural em *-a*, semanticamente diferente: **português**: *ovo* ~ *ovos*; *braço* ~ *braços*; *ramo* ~ *ramos*<sup>14</sup>; **italiano**: *le ossa* (todos os ossos do corpo) ~ *gli ossi* (os ossos de uma ossada); *le mura* (as muralhas) ~ *i muri* (os muros).

Em romeno se processou aos números a mesma antítese de gênero: *brato* (< *bracchii*) > *bratsul* ~ *bratsele*; *lemn* (< *lignu*) > *lemnul* ~ *lemnele*; *scaun* (< *scamnu*) > *scaunul* ~ *scaunele*.

Conserva o romeno, do mesmo modo, os plurais neutros em *-ora* provindos da terceira declinação latina, convertidos em romeno atual a *-uri*: *corp* (< *corpus*) ~ *corpuri* (fem.); *timp* (< *tempus*) ~ *timpuri* (fem.); *piept* (< *pectus*) ~ *piepturi* (fem.). Analogicamente, o mesmo aconteceu com os nomes pertencentes à segunda: *prat* (< *pratu*) ~ *praturi*; *jug* (< *iugum*) ~ *juguri*. Também com os masculinos da segunda: *foc* (< *focu*) ~ *focuri*; *câmp* (< *campu*) ~ *câmpuri*. E até a alguns provenientes da primeira: *iarbă* (< *herba*) > *ierburi*.

O obváldico também conservou a ideia de coletivo, mas o antigo plural latino foi confundido com o feminino singular: *il bratsch* (braço) ~ *la bratscha* (braços dum homem); *il fegl* (folha) ~ *la feglia* (folhagem); *il lenn* (pedaço de madeira) ~ *la lenna* (lenha) etc.

A confusão do neutro com o masculino havia até mesmo entre os próprios escritores: em Plauto temos, como masculino, *papaver*, *guttur* e *dorsus*; em Varrão, *murmur*; em Lucrécio, *caelus*; em Petrônio, *balneus*, *fatus*, *vasus* e *vinus*. Nas inscrições a confusão é bem maior.

E até alguns substantivos masculinos receberam no plural, por analogia, a desinência *-a*, o que explica a existência em português de palavras como *fruta*, *rama*, *horta*.

Os nomes que designam árvores e frutos não poderiam perdurar no latim vulgar. Como sabemos, os nomes de árvores eram femininos e os dos respectivos frutos eram neutros: *malus* (macieira), *malum* (maçã).

---

<sup>13</sup> Há também o plural analógico *i labbri*.

<sup>14</sup> Divisão ou subdivisão do caule ou eixo central das plantas; galho (apud Houaiss).

Como ambas palavras vieram do acusativo, houve uma colisão homonímica (*malu*). Um dos significados deveria desaparecer: a denotação de fruto dá lugar ao nome da árvore. O neutro que o designava podia, pelo seu plural, passar à primeira declinação, transformando-se assim em feminino, significando então o fruto isolado. O português *pêra* não vem, v.g., do latim clássico *pirum* e sim do vulgar *pîra* (acus. pl. n.). No italiano e no romeno, o nome da árvore, mantido com a terminação *-us*, torna-se, por analogia, masculino:

latim vulgar	romeno	italiano
persicu	piersic	pesco
persica	piersică	pesca
piru	păr	pero
pira	pară	pera

A mesma alternância encontramos em espanhol: *manzano* (macieira) e *manzana* (maçã).

Não podemos esquecer ainda dos nomes portugueses terminados em *-ão*. A princípio sua flexão de gênero foi determinada pela origem do vocábulo: os que provinham da terminação *-anu* (fem. *-ana*) tiveram o feminino em *-ã*, por evolução fonética regular: *ancião* (< *antianu*), *anciã* (< *antiana*); *irmão* (< *germanu*), *irmã* (< *germana*); os que se originavam da terminação latina *-one* (*-om* no português arcaico) tomaram um feminino distintivo em *-oa*, tendo a primeira declinação como modelo: *leone* > *leom* (fem. *leoa*); *pavone* > *pavom* (fem. *pavoa*). Uma tendência niveladora depois confundiu a primeira distinção etimológica: *faisão* (< *phasianu*), *faisoa*; *hortelão* (< *hortulanu*), *hortelã* e *horteloa*. Nos aumentativos, contudo, por influência espanhola, temos a terminação *-ona* e não *-oa*: *chorão*, *chorona*; *valentão*, *valentona*.

Quanto ao *número*, lembramos que em português, como em muitas línguas românicas, o plural em *-s* se explica pela redução dos casos latinos a um somente, o acusativo: *rosas* (< *rosas*, acus. pl. da primeira declinação), *livros* (*libros*, acus. pl. masc. da segunda dec.), *fontes* (*fontes*, acus. pl. masc. da terceira). Veremos a presença do acusativo plural latino no português, quaisquer que sejam as terminações: em *-al*, *-el*, *-il*, *-ol*, e *-ul*: *animal* ~ *animais* < *animaes* < *animales* (por *animalia*); *cruel* ~ *cruéis* < *cruées* < *crudeles*; *covil* ~ *covis* < *coviis* < *covies* < *cubîles* (por *cubilia*); *sol* ~ *sóis* < *soes* < *soles*; *paul* ~ *pauis* < *paues* < *padûles* (por *palûdes*) etc.; em *-em*, *-im*, *-om* e *-um*: *jovem* ~ *jovens* < *juvenes* (de *iuuenes*); *fim* ~ *fins* < *fines*; *tom* ~ *tons* < *tonos*; *jejum* ~ *jejuns* < *jejunos* (de *ieiunos*) etc.

Devemos ainda fazer referência aos plurais dos nomes terminados em *-ão*. Sua origem se encontra em palavras latinas de diferentes terminações: *-ão* < *-anu* > *mão* < *manu*; *-ão* < *-om* < *-one* > *leão* < *leom* < *le-one*; *-ão* < *-om* < *-udine* > *multidão* < *multidom* < *multitudine*; *-ão* < *-ã* < *-ane* > *cão* < *cã* < *cane*.

A convergência para uma terminação única só se operou numa fase tardia, depois que *-ão* e *-om* foram absorvidos por *-ão*. O plural, contudo, resguarda a distinção originária dos respectivos acusativos: *mãos* < *manos*; *leões* < *leones*; *multidões* < *multitudines*; *cães* < *canes*.

A confusão entre palavras de origem diferente levou estas palavras a alguns plurais duplos e até triplos dos quais somente um corresponde à forma de origem: *vilãos* < *villanos* (~ *vilões*); *anciãos* < *antianos* (~ *anciães* e *anciões*).

Sabemos que em latim não havia *artigo*: sua presença nas línguas neolatinas é, pois, uma criação românica. Remonta o artigo ao pronome demonstrativo latino *ille* (pl. *illi*), *illa* (pl. *illae*), “aquele(s)”, “aquela(s)”. Além da forma de nominativo, ocorria o acusativo *illu(m)* (pl. *illos*), *illa(m)* (pl. *illas*), as quais, na *Peregrinatio Aetheriae*, já aparecem com o valor que o aproxima do artigo. Segundo Silvio Elia (1979, p. 210), a redução dessas formas, por motivos de fonética sintática, processou-se tanto à primeira sílaba quanto à segunda sílaba:

Na Gália e nordeste e noroeste da Península Ibérica (não ao centro), de onde se estendeu para o sul, predominou a forma reduzida à sílaba final, provavelmente através de uma acentuação *illúm*, *illám*. No centro da Península Ibérica (Castela) e Itália, venceram as formas reduzidas à primeira sílaba.

Assim, dos demonstrativos com acento na segunda sílaba, temos para o português os artigos *o* (< *lo* < *illu*), *a* (< *la* < *illa*), *os* (< *los* < *illos*), *as* (< *las* < *illas*), formas assim reduzidas por motivos de fonética sintática (*dos livros* < *de os livros* < *de los livros*). O mesmo ocorreu no catalão: suas formas antigas, *lo*, *la*, *los*, *les*, diferem do espanhol, somente no masculino singular, para o qual surgiu uma forma reduzida, *el* (pl. *els*) (*de lo home* < *de l'home* < *del home*), usada também (no singular) antes de palavra feminina iniciada por *a* tônico: *el agua*. Em francês, ficaram somente três formas: *le*, *la*, *les*, provenientes do acusativo. Também do acusativo vieram as formas do provençal, *lo*, *la*, *los*, *las* (para o masculino há também *le* e *el*).

Das formas latinas com acento na primeira sílaba, sobrevém em italiano a forma do masculino singular *il* (há também *lo*, usado antes de

“s + consoante” [*lo studio*] ou de vogal, com elisão do *l'* (*l'articolo*). O plural possui duas formas: *i* (*i pronomi*) e *gli* (*gli articoli*). Para o feminino não há o singular *la* (com elisão antes de vogal), e o plural *le*, que não se elide: *la lingua, le lingue, le idee*.

Caso especial é o artigo do sardo e o do romeno: o primeiro por derivar de *ipsu, ipsa*, o segundo por seu uso enclítico. As formas sardas são *su* (< *ipsu*), *sa* (< *ipsa*), *sos* (< *ipsos*), *sas* (< *ipsas*), as quais provêm das formas latinas com acento na segunda sílaba. O romeno, ao contrário das demais línguas românicas, pospôs o artigo ao substantivo: *-le* (< *ille*, nom.) para o masculino singular terminado em *-e* (*munte* > *muntele*), *-(u)l* (< *illu*, acus.) para os demais nomes masculinos (*lupu* > *lupul*; *domn* > *domnul*), *-a* (< *illa*, acus.) para o feminino singular (*curte* > *curtea*), *-î* (< *illi*, nom.) para o plural masculino (*socri* > *socriî*) e *-le* (< *illae*, nom.) para o plural feminino (*case* > *casele*). Além dessas formas, comum às outras línguas, o romeno conservou as formas do dativo-genitivo: *-lui* (< *illui*) para o masculino singular (*elev* > *elevului*), *-lor* (< *illoru*) para o masculino plural (*elevi* > *elevilor*), *-ei* (< *illaei*) para o feminino singular (*doamna* > *doamnei*) e *-lor* (< *illoru*, por *illaru*) para o feminino plural (*case* > *caselor*).

Os *adjetivos*, por sua vez, ao contrário dos substantivos que constituíam declinações à parte, dividiam-se em dois grupos: os de primeira classe, que acompanhavam a primeira e a segunda declinação dos substantivos, e os adjetivos de segunda classe, declinados pela terceira declinação. Os adjetivos de primeira classe apresentam-se nos dicionários latinos em três formas: um para o masculino, outra para o feminino e uma terceira forma para os neutros (*bonus, -a, -um*). Os de segunda classe, por sua vez, podiam ser triformes, (uma forma para cada gênero, como *celeber, -bris, -bre*), biformes (uma forma para o masculino e feminino e outra para o neutro, como *brevis, -e*) e uniformes (uma forma para os três gêneros, como *sapiens, -entis*).

No latim vulgar os de primeira mantiveram-se biformes (*caru/cara*) e os da segunda tornaram-se uniformes (*breve*, para os dois gêneros). Assim, no português e nas línguas neolatinas, de um modo geral, haverá a duplicidade *-o/-a* assim como os adjetivos uniformes terminados em *-e*. Em francês houve a queda do *-o* final e a passagem do *-a* a *-e*.

gên.	l. vlg.	port.	esp.	It.	fr.	rom.	prov.ant.	cat.	sardo	obvâldico
Masc.	bonu	bom	bueno	buono	bon	bun	bon	bo	bonu	buns/bien <sup>15</sup>
Fem.	bona	boa	buena	buona	bonne	bunã	bona	bona	bona	buna
Masc.	virde	verde	verde	verde	vert	verde	vert	verd	birde	verds/verd
Fem.	virde	verde	verde	verde	verte	verde	vert	verda	birde	verda

Em romeno o *-a* final transformou-se em *-ă*, som semelhante ao *e* mudo francês, como em *petit*. O plural se baseia no nominativo: *buni*, *bune*. As formas provenientes do adjetivo de segunda classe apresentam uma só forma no singular em *-e* e outra no plural em *-i*: *verde*, *verzi*.

Houve, contudo, mudanças de classe. *Firmu* (no latim clássico *fīrmus*, *-a*, *-um*), v.g., que deu o italiano *fermo*, gerou no antigo francês e no provençal a forma *ferm*, donde o português e o espanhol *firme*. *Triste* (no latim clássico *tristis*, *-e*), de igual forma no português e no espanhol, transformou-se no italiano na forma *tristo*.

O próprio *Appendix Probi* registra algumas dessas formas, como o adjetivo *acre* (no latim clássico *acer*, *acris*, *acre*) transformado em *acru* no vulgar: *acre non acrum*. Daí o italiano *agro*, o romeno *acru* e o sardo *agru*. No *Appendix Probi* encontramos também a forma *paupera*: *pauper mulier non paupera mulier*. A forma clássica *pauper*, *-eris* se apresenta como de primeira classe no latim vulgar, *pauper*, *-era*, *-erum*. Daí o italiano *povero*, *-a* e o sardo *pabaru*. O português e o espanhol, por outro lado, conservam a forma latina *pobre*.

Outro “erro” que o *Appendix Probi* condena é *tristus*: *tristis non tristus*. Daí o italiano *tristo* e o sardo *tristu*. A forma *triste* do português, espanhol e do italiano talvez tenha entrado no idioma, afirma Heinrich Lausberg (1981, § 676), por via erudita. Ao que parece, o latim falado sentia falta, no que diz respeito aos adjetivos uniformes, de uma terminação feminina característica:

Aos adjetivos da terceira declinação latina falta uma terminação feminina característica (visto os adjetivos de três terminações passarem a adjetivos de duas terminações). Já em latim vulgar se verifica por isso uma medida contra este estado de coisas na tendência para a formação de um novo feminino em *-a* para o qual se pode, por sua vez, reconstituir o masculino em *-us*, de tal modo que a finalidade (nem sempre alcançada) desta tendência é de uma maneira geral a passagem para a declinação em *-o*, *-a* dos adjetivos da terceira declinação: latim vulgar *tristus*, *acrus* (< *tristis*, *acer*).

<sup>15</sup> No obvâldico há uma diferença entre a forma predicativa e a atributiva: a predicativa é a forma correspondente ao nominativo singular latino (*buns* < *bonus*; *verds* < *viridis*) ao passo que a atributiva ao oblíquo (*bien* < *bonu*; *verd* < *virde*) (cf. LAUSBERG, op. cit., § 670).

Muitos, porém, não sofreram estas alterações, ao contrário, mantiveram a mesma uniformidade dos adjetivos de segunda classe. Exemplo disso são os adjetivos em *-ense* e *-ore*. No português arcaico dizia-se *molher português*, como no espanhol também se dizia *provincia cartaginês*. Hoje dizemos, respectivamente, *portuguesa*, *cartaginesa*, ainda que sejam ditos *mulher cortês*, *cabra montês*, *galinha pedrês*. Em francês há também vestígios desta mesma invariabilidade de gênero na antiga forma *grant* em *grand-chambre*, *grand-chose*, *grand-choix*, *grand-mère* como também em advérbios em *-ment*: *savamment*, *puisamment*. Quanto às formas em *-ore*, percebemos sua presença somente no português antigo, sobretudo na construção *mia senhor*.

Com relação aos *graus*, dois são os processos, quer substantivos quer adjetivos: o sintético e o analítico. O primeiro se vale de sufixos, como *casarão*, *casinha*, ou *maior*, *menor* e *mínimo*; o outro, de adjetivos e advérbios, como *casa grande*, *casa pequena* ou *mais útil*, *menos útil*, *tão útil*, *o mais* ou *o menos útil*.

Raríssimos eram em latim os sufixos aumentativos, uma vez que os romanos recorriam de preferência ao método analítico. Os diminutivos, em contrapartida, eram mais frequentes. O motivo talvez esteja na predominância de valores afetivos nestas formas o que levava o povo a sentir nestas palavras um grau positivo. O *Appendix Probi* denuncia na correção *auris non oricla* (< *auricula*) este valor positivo. Assim como “orelha” que provém de *auricula*, através da síncope do *-u-* e da conseqüente palatalização do grupo *-cl*, outras tantas palavras portuguesas – e neolatinas – provém dos diminutivos latinos: *abelha* < *apicla* < *apicula*; *ovelha* < *ovicla* < *ovicula*; *orla* < *orula*; *rolha* < *rotula* etc.

O *Appendix Probi* corrige ainda a forma sincopada do diminutivo latino *vetulus*, proveniente de *vetus*, *-eris*: *vetulus non veclus*. Daí o português *velho*, o espanhol *viejo*, o italiano *vecchio* e o francês *vieil*.

Quanto à gradação dos adjetivos, é patente que o comparativo e o superlativo sintéticos perderam seus valores, tornando-se meros intensificadores do sentido da palavra. Sabemos que sua formação consistia no acréscimo dos sufixos *-ior* (masculino e feminino) e *-ius* (neutro) ao radical: *probior*, *probius*. O superlativo, por sua vez, forma-se, as mais das vezes, por meio do sufixo *-issimus* e, em poucos casos, com os sufixos *-rimus* e *-limus*: *probissimus*, *liberrimus*, *facillimus*.

Ao lado dessas formas, bem mais aceitas pelo latim vulgar eram as formas analíticas constituídas pelo adjetivo no grau positivo e os ad-

vérbios *plus* ou *magis* (v.g.: *plus formosus, magis praeclarum*), como atesta Charles Hall Grandgent (1952, § 74): "*Plus y magis se usaban cada vez más para la comparación, y las antiguas formas de comparativo y superlativo se hicieron más raras*".

Estas formas deram origem ao comparativo nas línguas neolatinas: algumas preferiram *magis*, outras adotaram *plus*:

lat. vulg.	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
plus altus	–	–	più alto	plus haut	–	plus alt	–	plus altu	pli ault
magis altus	mais alto	más alto	–	–	mai ñalt	mais alt	més alt	–	–

Faz-se mister mencionar que no português arcaico havia uma forma proveniente de *plus*, **chus**, segundo Joseph Huber (1986, § 319), de origem galega: *chus negro*, “mais negro”; *chus pequeno*, “mais pequeno”.

Ainda assim, alguns vestígios do comparativo sintético latino sobrevivem nas línguas neolatinas:

lat. vulgar	port	esp.	it.	fr.	prov. ant.	cat.	sardo
maiore	maior	mayor	maggiore	<i>maire</i> <sup>16</sup>	major	major	madzore
minore	menor	menor	minore	moindre	menor	menor	minore
meliore	melhor	mejor	migliore	meilleur	melhor	millor	–
peiore	pior	peor	peggiore	pire	pejor	pitjor	–

Estas formas sintéticas não impedem, todavia, a manifestação da tendência analítica: em espanhol se diz *más grande*, em francês *plus grand*; em Portugal, é comum o uso da forma *mais pequeno*. Em romeno, também os comparativos sintéticos deram lugar à forma analítica com *magis*: em vez do latim *melior*, v.g., recorreu a *magis bonu*, daí, *mai bun*.

O superlativo, por sua vez, deve ser entendido em sua forma sintética e analítica. O superlativo absoluto sintético latino era formado por vários sufixos (*-issimus*, *-rimus*, *-limus*) que sobrevivem no português: *altíssimo*, *nigérrimo*, *facílimo*. Para a formação do analítico havia duas possibilidades: a prefixação (com *per-*, *prae-*, *super-*) e o acréscimo de um advérbio (*maxime*, *valde*, *multum*, *admodum*, *summe*, *mire*).

O prefixo *per-* (*periucundus*) ou *prae-* (*praemitis*) permanece em

<sup>16</sup> Presidente da Câmara.

romeno sob a forma *prea* (*prea bun*, “muito bom”) que é sentido como advérbio, pois há a possibilidade de ser trocado por *foarte*. De *per-* temos ainda, no francês antigo, a forma *par* que pode se separar de seu adjetivo: *a pār est grānz* (< *permagnus est*). O latim *trans-* (v.g.: *translucidus*) generalizou-se em francês como advérbio elativo<sup>17</sup>: *très grand*, “muito grande”. *Trans-* gerou também, em italiano antigo, o prefixo *tra-* denotador de intensidade: *trafreddo*, “muito frio”. Outro prefixo latino presente no italiano é *stra-*, originário de *extraordinarius*: *strafelice*, “felicíssimo”, *stracontento*, “contentíssimo”, *strafine*, “finíssimo”.

Dos advérbios elativos latinos damos como exemplo *multum*, o qual continua em boa parte das línguas românicas: port. *muito*, esp. *muy*, it. *molto*, prov. ant. *molt*, cat. *molt*. Em romeno o advérbio elativo é *foarte*, derivado de “forte”, tem sua origem na elação verbal latina (*fortiter resistere hosti*). Do mesmo modo, o francês se vale também desta forma (v.g.: *fort gentil*). Dois dialetos do reto-romano, o obváldico e o engadino, foram buscar seus advérbios de intensidade no latim *fictu*, “fixo” (obv. *fetg bi*, “muito belo”, engad. *fich bal*, “muito belo”). Há uma enorme quantidade de formas para o elativo que provêm, as mais das vezes, da necessidade de expressão das emoções (v.g.: port. bras. *pra lá de*, o it. *freddo freddo* etc.).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURCIEZ, Édouard. *Éléments de linguistique romane*. Paris: C. Klincksieck, 1910.

ELIA, Sílvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GRANDGENT, Charles Hall. *Introducción al latín vulgar*. 2. ed. en reproducción fotográfica. Traducción del inglés, adicionada por el autor, corrigida y aumentada con notas, prólogo y una antología por Francisco de Borja Moll. Madrid: Revista de Filología Española, 1952.

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Trad.: Maria Manuela Gouveia Delille. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Trad.: Marion Ehrhardt e

---

<sup>17</sup> São os que exprimem um elevadíssimo grau de qualidade: **muito alto**, **muito baixo**.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Maria Luísa Schemann. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. São Paulo: Livros de Portugal, 1960.

**LITERATURA E PRÁTICA DOCENTE:  
REDEFININDO AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

*Tatiana Soares Gomes* (UEPI)  
[tatisoares@gmail.com](mailto:tatisoares@gmail.com)

**RESUMO**

Não há dúvidas sobre a importância do texto literário na formação de sujeitos leitores e sendo a escola um espaço institucional na qual se espera adquirir habilidades e competências leitoras, é contudente refletir sobre as ações pedagógicas em torno do texto literário desenvolvidas nesse espaço, uma vez que se tem observado limitações nessas habilidades e competências por parte dos alunos. Nesse sentido, o presente artigo traz algumas reflexões sobre o valor e a função da obra literária na formação do leitor, e tece, também, considerações sobre as dificuldades que se apresentam no trabalho com esses textos no espaço escolar, as quais têm proporcionado a perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais e que necessitam ser revistas no intuito de tornar o ensino da leitura literária mais significativa e a ação didática mais comprometida com a formação efetiva do leitor.

**Palavras-chave:** Análise do texto literário.  
Formação do leitor. Prática pedagógica. Literatura.

**1. Introdução**

As práticas pedagógicas evoluem e multiplicam-se com o passar dos anos, mas uma realidade no âmbito escolar não muda: a leitura do texto literário continua sendo conduzida de modo inadequado, distanciando-se do propósito de contribuir para a formação do leitor.

A ausência da leitura literária na vida de muitos jovens dá-se, não só por falta de referências culturais, como também, pela forma como a obra literária é trabalhada na escola, prática norteadas, quase sempre, por leituras de fragmentos de textos descontextualizados e por ações sem compromisso de tornar evidente o caráter transformador da literatura.

Nesse sentido, o que se observa é que a escola, como local privilegiado para promover o desenvolvimento do interesse e do prazer pela leitura literária, limita-se nessa função, impossibilitando, assim, uma formação leitora satisfatória que favoreça o desenvolvimento de competências, as quais auxiliem o aluno na mobilização de vários conhecimentos para um diálogo com o texto e entendimento sobre ele.

Diante disso, este trabalho tem como tema “Literatura e prática

docente: redefinindo ações para a formação do leitor”. Acredita-se ser um tema relevante, visto que a concepção que se tem sobre o objeto da literatura e a postura diante desse objeto, o texto literário, geram atitudes pedagógicas favoráveis ou não ao leitor em formação.

Nesse contexto, objetiva-se, com esse trabalho, tecer algumas considerações sobre o conceito de texto literário, sua importância na formação do sujeito como cidadão e leitor, assim como refletir sobre a relevância de ações pedagógicas adequadas no trabalho com esses textos para o favorecimento dessa formação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, teóricos como Antonio Candido (2014), Terry Eagleton (2006), Vicent Jouve (2012), Rildo Cosson (2014), Teresa Colomer (2007), Ernani Terra (2014), Tzvetan Todorov (2014) e Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013), entre outros, serviram de aporte para a análise do assunto e consequente produção deste artigo.

## **2. Considerações sobre o ensino de literatura**

A literatura, como parte integrante da cultura, deve ser pensada em relação ao ser humano e a sua expressão. Vinculada à sociedade na qual se origina, cumpre também o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, fato que permite vê-la como um dos pilares de um ensino-aprendizagem comprometido com a formação integral do indivíduo.

Antonio Candido (2004, p. 174), de forma abrangente, conceitua a literatura como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Em vista disso, o referido autor destaca o caráter universal da literatura por refletir a sociedade, a cultura e o homem, sendo, então, um bem coletivo a que todos têm direito. Por ser portadora de valores aceitos ou não pela sociedade, por denunciar, apoiar, confirmar ou negar os problemas sociais, a literatura, tanto a sancionada quanto a proscrita, deve fazer parte das leituras do sujeito (CANDIDO, 2004). De fato, por sua abrangência humanística e por constituir “um instrumento poderoso de instrução e educação...” (CANDIDO, 2004, p. 175), confere-se ao leitor a

oportunidade de vivenciar situações e emoções em um processo de reconhecimento, construção e reconstrução de crenças, valores, conhecimentos e atitudes, implicando, assim, na formação da personalidade.

A respeito dessa função da literatura, Antonio Candido (2004, p. 176) aponta três aspectos relacionados a sua natureza:

1. Ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado;
2. Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
3. Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em geral, entende-se que as ações simultâneas dos três aspectos convergem para o efeito da produção literária, no entanto, interessa enfatizar a relação estabelecida entre estrutura e significado, visto que a seleção e organização das palavras expressam as intenções do autor, ao mesmo tempo em que auxiliam na construção do sentido por parte do leitor.

Quanto a essa colocação, Antonio Candido (2004, p. 178) posiciona-se, de modo categórico, ao afirmar que

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ela é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. [...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.

Essa característica específica da linguagem literária lembra o conceito de literatura exposto por Terry Eagleton (2006, p. 3) quando declara que “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativo’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar [...]. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se da fala cotidiana”.

Nesse sentido, a produção literária resulta dessa característica peculiar, em que as palavras estabelecem uma comunicação com o leitor, conduzindo-o em um processo de percepção de si e do mundo. A mensagem atua a partir da articulação entre forma e conteúdo, os quais permitem reconhecer e vivenciar experiências diversas. Isso posto, deve-se ressaltar que além de proporcionar a vivência com as emoções, o belo, a literatura também possui um cunho social, em que parte de “posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (CANDIDO,

2004, p. 181). Assim, torna-se evidente sua contribuição na formação do cidadão.

De fato, como falar em um ensino comprometido com a educação cidadã, excluindo a literatura do processo ensino-aprendizagem? Vista como um bem cultural, a literatura, erudita e/ou popular, deve povoar as práticas pedagógicas e estar ao alcance de todos, de modo a tornar possível o acesso a um direito que contribui para o crescimento humanístico e intelectual de cada um.

### **3. O texto literário: objeto de estudo da literatura**

Ao se pensar sobre o texto literário é comum a ideia de relacioná-lo somente aos aspectos da linguagem, uma linguagem expressiva que chame a atenção pelo modo como é construída, no entanto, observa-se que outros critérios também influenciam o conceito de texto literário, tornando-o, assim, um assunto discutível.

Refletindo sobre a identidade literária, Genett (2004 *apud* JOUVE, 2012, p. 31) aponta que “são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência às convenções; aqueles que são tidos como belos”. Com o intuito de tornar mais claro esse posicionamento, é interessante ressaltar a distinção que Vicent Jouve (2012) faz entre literariedade constitutiva e literariedade condicional, sendo aquele considerado um texto literário por seguir as regras de determinado gênero e este tido como literário por apreciação estética subjetiva. Entendendo-se por literariedade aquilo que faz de determinada obra literatura, Vicent Jouve (2012) expõe que

Um soneto, um relato ficcional, uma peça de teatro são, portanto, constitutivamente literários. Em contrapartida, textos que não pertencem a gêneros literários estabelecidos, mas que podem seduzir por causa de suas qualidades de escrita são condicionalmente literários. (JOUVE, 2012, p. 32)

Diante do exposto, faz uma ressalva, no sentido de considerar a noção de literariedade constitutiva não muito consistente, pois a entende como oriunda de juízos de valor de épocas específicas e que as regras preestabelecidas de determinados textos são insuficientes para originar uma obra de arte.

Observa-se, pois, uma falta de consenso sobre o que seja uma obra literária, até mesmo entre os estudiosos da área. Ernani Terra (2014, p. 19) afirma que “a questão de um texto ser ou não literário vai além de

aspectos imanentes, envolvendo fatores contextuais que interferem não só em sua compreensão, mas também em sua avaliação”. O referido autor reitera que nem o gênero, nem o fato de o texto estar escrito em versos, tampouco o caráter ficcional é suficiente para apontar um texto como literário.

Em meio a essa incógnita, a estética da recepção, corrente alemã surgida no século passado, postulou que a “literariedade de um texto decorre do processamento que o leitor dá a ele” (TERRA, 2014, p. 23). Assim, entende-se que se o sentido atribuído ao texto é construído pelo leitor, também o será a literariedade. Dessa forma, tem-se que o conceito de literário não é universal, diversifica-se de pessoa para pessoa, de época para época, de cultura para cultura, por conseguinte, julga-se literário “aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola”. (TERRA, 2014, p. 26)

Assim sendo, os textos literários que permeiam o fazer pedagógico são aqueles legitimados pela escola, a qual não deve se deter em obras canônicas como se estas fossem os únicos textos literários existentes. Como produto cultural, o texto literário constitui um lugar de interação autor/leitor. O texto literário, como todo texto, “pressupõe a interação entre produtor e um leitor ou ouvinte que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor” (TERRA, 2014, p. 30). Nessa perspectiva supõe-se ser esse o direcionamento adequado dado ao trabalho com a obra literária, para que a mesma assuma a sua verdadeira natureza, a de conferir o prazer estético, além de contribuir com a construção/reconstrução de conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

#### **4. *O texto literário na escola: desafios para ressignificar as práticas de leitura***

As várias práticas de leitura, as quais se podem oferecer aos alunos, apontam para um rico universo a ser revelado, ao possibilitar a ampliação de competências e habilidades envolvidas no uso da palavra. Há que se concordar com Silveira (2005, p. 16), quando afirma que

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

É, pois, o texto literário, um meio de mobilização e aquisição de conhecimentos que possibilitam ao leitor ressignificar a realidade, o seu próprio eu, contribuindo, assim, para a compreensão da vida em sociedade e a escola se apresenta como uma possibilidade de viabilizar esse processo. No entanto, é importante destacar que as práticas de leitura do texto literário desenvolvidas no âmbito escolar não estão contemplando os aspectos sociais, históricos e éticos que subjazem ao texto, ficando a leitura, dessa forma, aquém do desejável.

Dentro desse contexto, entende-se, inicialmente, que a formação inicial do professor da área de letras tem corroborado para a execução de práticas pedagógicas destituídas de sentido no que diz respeito à leitura da obra literária. Sobre isso, Tzvetan Todorov (2014, p. 10) afirma que o perigo que ameaça a literatura não se encontra na falta de bons escritores e boas produções literárias, e sim

na forma como a literatura tem sido ofertada aos jovens, desde a escola primária até a faculdade [...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional.

Desse modo, compreende-se que há um círculo vicioso no contato e aprendizagem com o texto literário, em que o estudante ingressa na faculdade de letras e sai dela com deficiências de leitura, as quais serão perpetuadas através de práticas de ensino já arraigadas. Somando-se a esse fato, importante destacar a afirmação de Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 23) quanto à formação leitora do professor, segundo a qual o autor assevera que

no Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o míngua salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudo-leitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim.

Diante dessa realidade, pode-se entender que a formação inicial e continuada do professor, bem como suas frágeis experiências como leitor têm refletido em suas práticas e afetado, consideravelmente, o ensino da leitura literária. Partindo do pressuposto de que, na escola, os alunos têm como referência o educador, como, então, incentivar o interesse pelas obras e mediar, adequadamente, as leituras perante a fragilidade na sua própria formação leitora?

Teresa Colomer (2007) menciona dois objetivos que devem permeiar a prática do professor, os quais visam estabelecer uma estreita relação entre a recepção do texto e os discursos sobre ele: incentivar a leitura e ensinar a ler. Assim, deduz-se que não basta apenas oferecer livros aos discentes, é preciso atentar para aspectos mais amplos quando se almeja formar leitores, tais como selecionar livros adequados às etapas escolares e ao gosto dos leitores, além de pensar no planejamento didático no sentido de criar condições para a leitura produtiva de obras literárias. Sobre a oferta e o trabalho com obras que agradem aos leitores, Teresa Colomer (2007) reitera que

não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões; e devemos também saber o que opinam os pais e seus professores [...]. Não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir. (COLOMER (2007, p. 136)

Eis um aspecto essencial no incentivo ao prazer de ler: estabelecer estratégias para que esses jovens descubram qual leitura apreciam, para que, dessa forma, o mediador possa trazer para a sala de aula textos que serão bem recepcionados, ao mesmo tempo em que possam ser uma forma de favorecer a seleção, por parte dos alunos, de obras que lhes interessam, incentivando a iniciativa pessoal de cada um.

Outro aspecto que merece consideração aqui se refere a uma tendência histórica nas escolas que consiste em trabalhar, unicamente, com o livro didático. Por acomodação, escasso embasamento teórico ou mesmo por falta de biblioteca e acervo diversificado, entre outros, o livro didático tem sido a ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa, servindo de apoio tanto para a análise linguística e para a produção escrita quanto para as atividades de leitura. Não querendo anular seu valor didático, mas no que diz respeito à leitura, observa-se que esse material traz em sua composição, predominantemente, fragmentos de textos literários que se direcionam, principalmente, para a resolução de questões gramaticais. Com relação à presença desses textos no livro didático, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013) destacam

... a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduz, de nossa perspectiva, a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras de

sua dimensão de atividade: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica. (DALVI, 2013, p. 91)

Essa seleção de fragmentos de textos, mencionada por Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover, ocasiona um distanciamento entre o leitor e a obra integral, acarretando leituras parciais que comprometem o entendimento, além de subordinar o leitor ao estudo de textos previamente escolhidos, negligenciando o direito a escolhas literárias. Diante dessa realidade, a obra literária tem perdido espaço na educação e sobre essa situação, Rildo Cosson (2014) cita algumas causas que, de certo modo, expandem o posicionamento de Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013). Segundo Rildo Cosson (2014), uma dessas causas

são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos da língua portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao longo da literatura. No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem... (COSSON, 2014, p. 13)

Trata-se de adequações no livro didático, cujo objetivo é estar em consonância com o que pregam documentos oficiais, como os PCN que entendem que na escola o aluno deve ter acesso “ao universo dos textos que circulam socialmente...” (PCN, 1999, p. 26). Interessa acentuar que esse contato com uma variedade de textos é primordial para propiciar a aquisição e aprimoramento dos usos sociais da língua oral e escrita, segundo o documento. Compreende-se, então, pelo que está exposto no documento, que o texto literário não atende a essa perspectiva.

Isso só ajuda a reforçar o que se pode observar, frequentemente, no contexto escolar: o contato e a leitura de textos literários cada vez mais distantes da sala de aula. Outro aspecto relevante ocorre quando o texto literário se faz presente nas aulas, o que se tem visto, de acordo com Rildo Cosson (2014), são adaptações, resumos de obras por vários motivos, entre os quais a concepção de que os alunos possuem dificuldades com a linguagem de narrativas mais complexas, ou ainda, a preferência em trabalhar os *best-sellers* em detrimento de obras canônicas. Ainda, conforme, Rildo Cosson (2014), no ensino fundamental as atividades de leitura resumem-se a interpretações de textos incompletos presentes nos livros didáticos através de debates, fichas de leitura ou mesmo resumos. Compreendendo que essa metodologia é insuficiente para desenvolver o prazer pela leitura e descaracteriza o trabalho com o texto literário, o qual

deve objetivar formar leitores críticos, de modo a provocar uma mudança de percepção de si e do mundo, há que se repensar o lugar e o tratamento que se tem dado ao texto literário na escola, hoje relegado a um plano secundário.

Nessa perspectiva e mesmo diante dos entraves que dificultam o trabalho com esses textos, é necessário e urgente repensar as práticas pedagógicas no sentido de tornar presente e significativa a obra literária no espaço escolar, dando-lhe uma nova direção, qual seja, ensinar a leitura literária por meio de obras canônicas e contemporâneas, preparando, assim, os alunos para leituras de níveis de complexidade variados para que esses, então, tornem-se responsáveis por suas próprias escolhas e tenham condições de desenvolverem suas críticas e com isso suas preferências.

Vários teóricos têm discutido sobre propostas de trabalho com o texto literário em sala de aula para que, além de se tornarem mais presentes, essa presença seja de qualidade. Longe de serem receitas, são sugestões direcionadas para os profissionais da área, a fim de redefinirem suas práticas pedagógicas. Entre as orientações, destacam-se as de Teresa Colomer (2007), em cuja obra há sugestões de organização do trabalho pedagógico no que tange à leitura literária, pensadas a partir de quatro espaços e tipos de leitura. O primeiro espaço mencionado trata da *leitura autônoma e pessoal*, imprescindível para o amadurecimento da pessoa como leitor, pois fornece subsídios para que o aluno avalie, selecione o livro de modo autônomo e livre, cabendo à escola, nesse caso, somente a escolha dos livros adequados para esse tipo de atividade. O segundo espaço direciona-se para a *leitura compartilhada*, na qual se postula que aceitar ou não, apreciar ou não a palavra do outro durante a troca de ideias sobre o que se leu contribui para um melhor entendimento dos livros, além de legitimar a dimensão social da literatura. A leitura compartilhada, além de servir de vínculo entre os leitores de determinados livros, proporciona o contato dos jovens leitores com a herança literária da humanidade.

A *leitura como expansão* propõe a relação entre a leitura literária integrada a outros tipos de aprendizagem. Pela natureza oral e escrita das obras, o estudo dos aspectos linguísticos por meio delas favorece o desempenho da linguagem à medida que as crianças se apropriam dos modelos de discurso, das palavras e organizações sintáticas inerentes aos textos, ao passo que por meio da literatura, a oralidade também pode e deve ser trabalhada, podendo-se fazer uso para isso das recitações e das dramatizações. O quarto aspecto a ser considerado no planejamento da

leitura diz respeito ao *papel fundamental da escola em buscar meios que visem a um melhor desempenho na interpretação das obras*. Visto aqui como o aspecto mais problemático, dentre os outros mencionados, refere-se aos processos de elaboração da leitura, aos conhecimentos metalinguísticos e metaliterários, necessários para o progresso do ensino/aprendizagem da literatura.

Outras orientações e essas mais voltadas para a seleção prévia de textos encontram-se nos estudos de Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Dalvi Faleiros-Jover (2013, p. 92), entendidas, aqui, como relevantes ao se planejar qualquer atividade de leitura com determinada obra literária. Essas orientações consistem em questionamentos a serem considerados pelo professor como: a) é possível identificar as concepções de sujeito, linguagem-língua e texto que norteia a obra?; b) essas concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição?; c) o material é acessível ao público-alvo?; d) o material é coeso e, ainda assim, heterogêneo?; e) o material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável?; f) o material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustrações, suporte à pesquisa autônoma e à produção de conhecimento)?; g) o material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo e para os objetivos de ensino e de aprendizagem?; h) o material poderá ser utilizado por alguns anos seguintes sem cair na desatualização?; i) os textos propostos são integrais e/ou fragmentos coerentes?; j) os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?; k) o material integra as distintas dimensões dos textos e dos circuitos e sistemas em que estão inseridos?

Compreende-se que são algumas orientações didáticas que se propõem a direcionar a atitude do professor ao selecionar, planejar e oferecer atividades com o texto literário, instigando-o a ter uma postura mais crítica e reflexiva diante de sua ação pedagógica. As dificuldades são muitas, como já mencionadas no corpo deste trabalho, porém os motivos para se trabalhar com o texto literário são vários devido ao seu caráter formativo. Se o interesse, no âmbito educacional, é formar leitores há que se pensar e investir na própria prática, no sentido de criar condições para que o educando se sinta estimulado a ler, pensar, numa relação dialógica entre professor-texto-leitor na busca, contínua, de conhecimentos úteis para a vida.

## 5. Considerações finais

Considerando que a promoção da leitura do texto literário contribui, de modo relevante, para o desenvolvimento humanístico, social, cultural e intelectual, uma vez que representa uma fonte significativa de saber, e diante da situação que se apresenta na esfera educacional, cuja crise reside na fragilidade da formação de sujeitos leitores, não há dúvida de que é necessário rever práticas pedagógicas no intuito de proporcionar o contato dos alunos com a obra literária e assim tentar superar ou minimizar as dificuldades leitoras.

A escola, enquanto espaço responsável pelo desenvolvimento global do educando, constitui o ambiente singular na busca por possibilitar o acesso aos livros e ao conhecimento adquirido através deles. O professor, nesse contexto, é peça fundamental no processo, por contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura literária, cabendo-lhe tornar esse ensino mais próximo do contexto escolar.

Entende-se aqui que as condições desfavoráveis não devem substituir o desejo de viabilizar ações didáticas que permitirão o progresso educacional e pessoal dos alunos. Isso parece o aspecto central do ensino e o trabalho com o texto literário constitui uma ferramenta, cuja relevância se sustenta na peculiaridade de inserir os jovens na sociedade e na vida, de maneira crítica e construtiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

**LUIZ GONZAGA, A PRIMEIRIDADE SÍGNICA  
EM "ASA BRANCA"**

Augusto Gonçalves Ribeiro (UENF)

[rgoncalvesaugusto@gmail.com](mailto:rgoncalvesaugusto@gmail.com)

Luciana Rocha dos Santos (UENF)

[lurochas@yahoo.com.br](mailto:lurochas@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Apresentaremos uma pesquisa centrada na semiótica do norte americano de Charles Sanders Peirce, com especificidade em suas três categorias do conhecimento e na inter-relação semiótica dos signos, objetos e interpretantes para compreender alguns aspectos interpretativos encontrados na linguagem sonora que constituem o *corpus* a letra de "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. A análise se projeta em todos os momentos sígnicos, seguindo os subníveis do signo semiótico, ou melhor, dos qualissignos, sinsignos e legissignos. A metodologia qualitativa baseia também nos estudos de Lucia Santaella e nos originais de Charles Sanders Peirce. A partir da semiótica, vários elementos: o som, a água, a terra, o ar e fogo, são analisados da relação do signo consigo mesmo, a primeiridade peirciana. O tema da seca representa a saída, o caos, já a chuva como a volta à terra de origem, a fecundidade e abundância.

**Palavras-chave:** Linguagem. Música. Semiótica americana.

**1. Introdução**

Em todas as épocas, as sociedades sofrem metamorfoses sociopolítico-culturais que as revitalizam e as fazem inserir-se em novos horizontes. A linguagem imbricada na gênese destas sociedades é modelada de acordo com a prerrogativa dominante em cada comunidade. Este processo de transformação social é mediado pelas diferentes linguagens, e, a partir dele, novos signos nascem e proliferam-se a cada instante, motorizados pelos avanços tecnológicos, principalmente.

Segundo Julia Kristeva (1988, p. 15): “cada época ou cada civilização, em conformidade com o conjunto do seu saber, das suas crenças, da sua ideologia, responde de modo diferente e vê a linguagem em função dos moldes que a constituem a si própria”.

Logo, a mudança sígnica ocorre dentro dos parâmetros estabelecidos socialmente com a finalidade de manter uma interação dialética própria da comunidade.

O indivíduo que vive em um mundo de instituições sociais – reli-

gias, educacionais, políticas –, participa deste macrocosmo, pois suas ações individuais não se remetem unicamente a si mesmo, porém a todos aqueles que o cercam. Toda ação provoca uma reação e uma autorreação: quando o destinatador emite um enunciado a um destinatário qualquer, ele é o próprio receptor primário de seu enunciado e o destinatador, o secundário. Isto significa que o enunciado que ora emitimos, diz respeito a nós mesmos em primeiro lugar, pois fazemos uma representação mental do que estamos desejando alcançar e esperamos que os efeitos intencionais sejam compreendidos pelos intérpretes, assim se caracterizam os signos peircianos. Esta emissão de enunciados se realiza através da linguagem. A linguagem é a mola mestra, o elo de todas as ações e reações de todo e qualquer ser humano. Utilizamos-la com o objetivo de estabelecer uma comunicação, porque sem ela seríamos incapazes de nos relacionar eficazmente, ainda que a usemos simplesmente como expressão.

A inserção da linguagem como mediadora entre os homens faz com que nasçam diferentes conotações signícas e provoque sua transformação e evolução. Em analogia, um ícone evolui para índice e se transforma em símbolo, mas isto não quer dizer que os signos percam seu caráter de signos individuais que são. Além do mais, o inverso também é possível. O signo metamorfozado passa a pertencer ao universo convencional e cultural estabelecido pela sociedade em que o indivíduo está inserido, visto que o símbolo, com seu caráter de lei, norma ou convenção, incorpora e engloba as qualidades possíveis dos ícones e as referências existentes dos índices.

Nossa proposta de leitura visa a estabelecer as três etapas teóricas de Charles Sanders Peirce, ou seja, a significação, a objetivação e a interpretação que sofrem as inferências de nossos atavismos e do nosso olhar sobre o porvir.

## **2. Elementos semióticos**

### **2.1. Som**

ASA BRANCA

*Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira*

Quando oiei a terra ardendo,  
Qual fogueira de São João,  
Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Por que tamanha judiação...

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Que braseiro, que fornáia,  
Nem um pé de prantação,  
Por farta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão...

Inté mesmo a asa branca  
Bateu asas do sertão  
Entonce eu disse, adeus Rosinha,  
Guarda contigo o meu coração...

Hoje, longe muitas légua  
Numa triste solidão,  
Espero a chuva cair de novo  
Pra mim vortá pro meu sertão...

Quando o verde dos teus óio  
Se espaiá na prantação  
Eu te asseguro, num chore não, viu  
Que eu vortarei, viu, meu coração...

O homem está inserido em um cosmo semiótico, seu mundo, sobre ele age e interage – *semeiosis* –, nele está subjugado, dele se encontra inseparável e em contato com outros se completa, pois segundo Mikhail Bakhtin (2012, p. 36), “estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros”. Este meio integra o útero cósmico que é constituído de quatro elementos físico-químicos: ar, terra, água e fogo que interagem mútua e continuamente e estão circunscritos no texto de Luiz Gonzaga como componentes de seu universo musical.

Aos quatro elementos naturais, acrescentamos um quinto, o som que se apresenta, também, como formador do nosso planeta em sua qualidade intrínseca. A unidade sonora está intimamente relacionada aos movimentos internos dos átomos, das relações com outros átomos e das relações entre moléculas. Este som produzido e propagado nestas relações atômicas e moleculares de movimento tanto endógeno quanto exógeno é imperceptível ao ouvido humano por situarem-se em uma faixa infrassônica.

Este som, então, primeiro, já se encontrara na gênese do nosso cosmo ao derivar de uma grande explosão: o *Big Bang*. Explosão esta causada pela movimentação de elementos nucleares durante um grande consumo de energia e luz interno. Para o olhar do filósofo Pitágoras, a esfera cosmológica originou-se de um acorde dos espaços siderais infinitos e Hans von Büllow afirma “que no princípio era o ritmo”. (SANTAEL-

LA, 2001, p. 168)

O som como qualissigno, ou seja, como qualidade intrínseca ou aparência não pode ser descrito nem definido verbalmente, pois se encontra em sua primeiridade, em outras palavras, carrega em si as noções de indeterminação, acaso, possibilidade, espontaneidade, presentidade etc. Em uníssonos conosco, Lúcia Santaella (2001, p. 141) declara que: “Parte-se daí da pura apreensão do som livre, em si, como possibilidade qualitativa positiva, sem nenhum desvio para a indicação de sua origem, ou de suas fontes, daquilo que o causou”. Ou melhor, o fundamento inicial e evanescente do som como qualidade peremptória do signo que é, nos revela seu caráter primeiro.

A presentidade do som nas moléculas de água (H<sub>2</sub>O), ar (N<sub>2</sub>, O<sub>2</sub>), terra (SiO<sub>2</sub>) e nas ondas energéticas do fogo só ocorre em função da movimentação eletromagnética inerente a sua forma original, espontânea e livre. Basta contemplar estes elementos na natureza e verificar que possuem uma ligação comum como se necessitassem um do outro: a água é formada por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio presentes no ar; o fogo só se realiza com a presença do oxigênio que é o comburente universal; a terra possui silicatos (SiO<sub>2</sub>), materiais orgânicos que possuem o átomo de oxigênio em sua composição química, além dos sais em geral, das moléculas de água e do ar, imprescindíveis à vida orgânica.

A vida representa o som que se propaga através da materialidade dos corpos no cosmo semiótico e da espiritualidade humana no universo etéreo. O som é o fundamento sonoro primeiro, o objeto sonoro segundo, e a paisagem sonora terceira da vida orgânica contemplada, discriminada e interpretada pelos seres que estão circunscritos em um universo cronotópico determinado cultural e semioticamente, como no universo do sertanejo. O som se encontra na natureza material da vida orgânica através dos movimentos dos átomos, dos seres, das coisas e na natureza espiritual, através do Pai, Filho e Espírito Santo, representados em uníssonos na Santíssima Trindade. Em Dante Alighieri (2002, p. 403), temos,

O Poder inefável e primeiro,  
O Filho a contemplar co'Amor sublime,  
De um e outro, eternal, vindo o terceiro.

(ALIGHIERI, 2002, p. 403)

Em outras palavras, o primeiro, o segundo, e o terceiro momentos peircianos estão presentes na constituição holística tanto da vida carnal e material quanto da vida fluídica e espiritual do cotidiano nordestino, co-

mo podemos observar em

Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Por que tamanha judiação.

Notamos também que o poeta cancionista retoma elementos da natureza utilizando a linguagem usual do falar nordestino transgressor de paradigmas culturais consagrados.

A vida sonora começa no interior destes elementos como qualidade inicial, evanescente e nova até adquirir seu caráter de existência única, singular na formação das moléculas apresentadas anteriormente. Como Lúcia Santaella (2001, p. 122) nos informa "a materialidade sonora é evanescente. O som não tem bordas nem arestas, não ocupa espaço. Qualquer som pode conviver com outro som. Sons sobrepõem-se, sincronizam-se, misturam-se indefinidamente e infinitamente".

Para suportar esta visão, observamos o que Charles Sanders Peirce (2000, CP 246, p. 52) nos diz: "Um *qualissigno* é uma qualidade que é um Signo. Não pode realmente atuar como signo até que se corporifique; mas esta corporificação nada tem a ver com seu caráter de signo".

Nas ações e reações físico-químicas, o som se corporifica por estar em secundidade cuja correspondência significativa abrange as noções de determinado, final, matéria, realidade. A secundidade sonora para Lúcia Santaella (2001, p. 151), começa "lá onde o fato acústico, o evento sonoro, a sonoridade como acontecimento aqui e agora, identificável, reconhecível", fato este possuidor de uma concretude de sua ocorrência, por esta razão, segundo.

Verificamos que a necessidade de movimento das moléculas no ar produz o som livre e espontâneo mesmo que inaudível para nós, contudo outros sons produzidos pelos quatro elementos da natureza são capazes de serem percebidos pelo homem por estarem dentro da faixa sônica, tais como o som das ondas do mar, das cachoeiras, dos rios, do vento, das trovoadas, dos terremotos e das queimadas. Sons estes que já corporificados por estarem materializados chegam até nossos ouvidos de uma forma compreensiva da qual podemos inferir ou interpretar. Neste momento, o som adquire seu caráter de lei, hábito e convenção, ou seja, sua terciaridade peirciana, da qual noções como generalidade, continuidade, mediação, aprendizagem, crescimento são pertinentes.

## **2.2. Ar, água, fogo e terra**

Podemos observar em "Asa Branca" de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, os elementos da natureza. O ar em qualidade primeira não pode ser definido, apenas a impressão é que vem à tona, por ser um qualissigno, signo de aparência efêmera. No momento em que passamos a senti-lo corporeamente, como um fato real, por estar presente no aqui e agora da situação, demonstra seu caráter de secundidade, ou seja, sua existência singular da ação e reação sobre os corpos dos seres vivos. A partir deste momento, impregnado de um calor insuportável aos seres, o ar desta região, adquire uma conotação social e torna-se um legissigno. Para Charles Sanders Peirce (2000, CP 246, p. 52), "um *legissigno* é uma lei que é um Signo. Normalmente, esta lei é estabelecida pelos homens. Todo signo convencional é um legissigno. Não é um objeto singular, porém um tipo geral que, tem-se concordado, será significante".

Apresenta-se como legissigno, no momento em que se transforma em hábito corrente do sertão nordestino, provocando a morte das pessoas, animais e vegetais, como podemos evidenciar no texto: "Quando oiei a terra ardendo". Podemos notar as ondas de calor agindo sobre a terra. O ar está sem a umidade necessária à sobrevivência dos seres, e pior ainda, sem sua qualidade essencial para a respiração humana, ou seja, o oxigênio que se encontra em estado rarefeito. Desta forma, verificamos que as aves dependentes do ecossistema são os primeiros a debandar de tal região: "Inté mesmo a asa branca bateu asas do sertão".

A água, substância composta de dois elementos químicos e elemento crucial à sobrevivência de todos os organismos vivos do planeta, se apresenta a nós em sua forma vívida e fresca da qual retiramos uma impressão, um sentimento ao contemplarmos sua originalidade sem nenhuma discriminação, ou seja, tratando-a em sua primeiridade sgnica da qual a aparência é um dos possíveis reflexos da realidade retratada no espelho da vida. Ao entrarmos em contato com ela, em um processo de interação dos fatos reais, observamos seus estados físicos, sua singularidade, ou melhor, sua existência real, única, e, portanto, segunda.

Elemento essencial à vida de todo ser, a água, está inerentemente correlacionada a todos os organismos visto que são compostos também por moléculas de água. Notamos que o planeta é formado por cerca de setenta por cento de água, ou seja, a mesma composição encontrada nos seres humanos. Contundentemente, nos afirma Fernando Pessoa (1999, p. 158): "a minha carne é líquida e aquosa em torno à minha sensação dela".

Assim, concluímos que o caráter de lei, ou seja, da essencialidade deste signo é adotado por todos os povos e seres como norma, regra na compreensão intelectual da necessidade vigente que este elemento tem perante a sobrevivência cósmica. No texto em estudo, observamos as mazelas acometidas pela falta d'água como em “Por farta d'água, / Perdi meu gado”, ou também em “Morreu de sede meu alazão”. Momentos de dor para o sertanejo, pois começam os primeiros sinais de uma seca devastadora que vai assolando sua região e tornando-a insuportável à sobrevivência. Mas o sertanejo é bravo, valente e resistente, e quando parte de sua terra continua pensando nela, vive com saudade e carrega em seu peito e em sua memória a amarga partida – o mito do eterno retorno –, pois “Espero a chuva cair de novo” é o desejo de entranhas que a água torna prazer e através da chuva faz rebrotar a beleza do enverdecer do sertão.

Ao contemplarmos o fogo em si mesmo, sem nenhuma conotação, ou seja, como qualissigno, o fogo, vívido, evanescente, em potencial, em possibilidade e ao acaso, ou melhor dizendo, em primeiridade, ele é somente ondas de energia à caça de um comburente (O<sub>2</sub>), para sua metamorfose, isto é, sua combustão, processo do qual as ondas de calor se transformam em fogo propriamente dito.

O fogo se apresenta como qualissigno, pois segundo Ransdell (1983 *apud* SANTAELLA, 2000, p. 99), ele

é um signo considerado particularmente no que diz respeito à sua qualidade intrínseca sua aparência (isto é, sua propriedade primeira) – apenas na medida em que aquela qualidade é constitutiva de uma identidade signica que ele carrega: não é constitutiva dele como signo, mas sim dele como o signo particular que ele é.

Neste momento, o fogo como aparência não pode ser descrito e nem definido verbalmente à medida que em primeiridade somente a contemplação é válida, ou seja, a impressão original irresponsável e livre ao acaso do signo em si.

No momento em que ele adquire uma ocorrência real no aqui e agora, como existente concreto, passa de uma mera indeterminação de possibilidades a uma singular existência como encontradas no texto musical: *fogueira*, *braseiro*, *fornaia*. Singularidades concretas das possibilidades do fogo, cada uma carregando em si, implicitamente, o valor das ondas de calor inerentes ao fogo. A fogueira e a fornalha com o fogo já em existência real e o braseiro em possibilidade real determinada, pois enquanto o oxigênio estiver presente o fogo torna-se possível e real.

Quando o fogo passa a ser interpretado como elemento de dor por possibilitar queimadas e perdas, adquire seu caráter convencional, sua terceiridade sógnica, pois a partir de seu contato, através da experiência concreta, o homem conheceu as possibilidades de dano que o fogo em sua plenitude pode efetivar.

Contudo, o fogo também serve para aquecer uma noite fria ou alegrar a noite de São João em “Qual fogueira de São João”; e, também, esquentar e preparar alimentos para o consumo humano. Neste processo de aprendizagem com o meio em que vive, através da interpretação dos efeitos produzidos pelo fogo, o homem adquire uma elaboração cognitiva diante da natureza dos fatos concretos possibilitados por ele e passa a usá-lo de forma que o favoreça em sua relação com o meio ambiente.

A terra, onde a vida humana se efetiva, agredida pelas queimadas que provocam a destruição de seus componentes orgânicos e pelo desmatamento que leva o solo à erosão, vem impondo ao homem a construção de um novo bios/logo. Gerando, assim, uma nova *semiosfera* que a partir de suas fronteiras traduzirá os códigos dos três mundos produzindo, muitas vezes, uma nova informação visto que o texto não se apresentará de forma isolada, mas, sim, acoplado aos mundos de ontem, hoje e amanhã. Podemos afirmar que o mundo de hoje representa a fronteira semiótica dos outros dois, por ocorrer, justamente, nele os processos de tradução sógnica, ou seja, da intersemiose. Neste caráter hermenêutico, os efeitos fornecidos pelos interpretantes sógnicos peircianos abrem uma gama de ressignificações atualizadas cronotopicamente e *ad infinitum*.

A contemplação que fazemos da terra em primeiridade é livre de conotações, pois a sensação e impressão da mesma é o que interessa, seu caráter de pura qualidade como tal, ou seja, sua presentidade terrosa, como a cor vermelha em seu caráter de vermelhidão.

Quando iniciamos com valores que expressam sua singularidade, estamos em um momento segundo do qual o que importa é a sua existência concreta por conotar miríades de possibilidades qualitativas, haja vista que como *sinsigno* que é, o signo possui qualissignos inerentes, como observa Charles Sanders Peirce (2000, CP 245, p. 52),

um *sinsigno* é uma coisa ou evento existente e real que é um signo. E só pode ser através de suas qualidades, de tal modo que envolve um qualissigno, ou melhor, vários qualissignos. Mas estes qualissignos são de um tipo particular e só se constituem um signo quando realmente se corporificam.

Se partirmos dos efeitos climáticos que assolam o sertão, podere-

mos constatar no texto musicalizado e objeto de nosso estudo, dois grandes momentos, o da seca cruel e o da chuva glorificante, metaforizados respectivamente, em

Quando oiei a terra ardendo,  
Qual fogueira de São João

e

Quando o verde dos teus óio  
Se espaiá na prantação.

Estes momentos antagônicos de dureza e felicidade fazem parte do conhecimento do nordestino por vivenciar continuamente a alternância climática. Neste momento, nos encontramos em terceiridade sônica ao apresentar estes elementos como convencionais do sertanejo, visto que já é uma regra, ou seja, uma lei da natureza agindo sobre os seres viventes. Verificamos que Savan (1976 *apud* SANTAELLA, 2000, p. 102), ratifica nossa leitura em:

leis e regularidades além daquelas da linguagem verbal também podem ser legissignos. Regularidades de comportamentos individuais ou sociais, convenções e costumes são legissignos. Certos padrões do vento, pressão do ar, e nuvens podem ser legissignos da chuva. Certos padrões de sintomas podem ser legissignos de uma doença. As regularidades da tabela periódica de Mendeleiev são legissigno de leis físico-químicas.

Observamos as singularidades existenciais específicas de cada período, ou seja, a dor, o sofrimento, a fome, a sede e a morte referentes à seca, e a alegria, felicidade, fartura, abundância, água, vida e alimento referentes à chuva, a se concretizarem como hábito, convenção ou lei.

### 3. *Considerações finais*

Todos estes elementos da natureza juntos formam a nossa biosfera, espaço de convivência entre os seres, enquanto os elementos sônicos apresentados e os que serão ainda apresentados formam a *semiosfera* de Iuri Lotman (1996, p. 24), visto que “*la semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis*”.<sup>18</sup>

E como o espaço semiótico não pode ser considerado isoladamente,

---

<sup>18</sup> A semiosfera é o espaço semiótico fora do qual não é possível a própria existência da semiose. (Nota do tradutor)

mas, sim, em diálogo com outros espaços semióticos, percebemos a importância de cada limite endógeno e exógeno, por serem, justamente, eles responsáveis pelas traduções sógnicas. Iuri Lotman (1996, p. 31) nos diz que,

la semiosfera es atravesada muchas veces por fronteras internas que especializam los sectores de la misma desde el punto de vista semiótico. La transmisión de información a través de esas fronteras, el juego entre diferentes estructuras y subestructuras, las ininterrumpidas «irrupciones» semióticas orientadas de tal o cual estructura en un «territorio» «ajeno», determinan generaciones de sentido, el surgimiento de nueva información.<sup>19</sup>

Vimos que os elementos da natureza estão em um completo inter-relacionamento mútuo e contínuo capazes de produzir diversas reações entre si ao possuírem um elemento comum que funciona como uma *fronteira* lotmaniana, a saber, o oxigênio. O mesmo elemento que permite aos seres interagirem com o meio em que vivem, permitindo que suas traduções ocorram.

A análise semiótica se expande na tríade: signo, objeto e interpretante com seus três subníveis. Neste trabalho, trabalhamos os subníveis representantes do signo, a saber, qualissigno, sinsigno e legissigno. Observamos assim, as características dos elementos da natureza, incluindo o som. Partimos do sentido sensorial representado pelos qualissignos, da concretude representante dos sinsignos, e, finalmente, os legissignos de caráter de norma, ordem e lei.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIGHIERI, Dante. *Divina comédia*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GONZAGA, Luiz. *50 anos de chão*. Gravações originais: 1941/1987, RCA.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.

---

<sup>19</sup> A semiosfera é atravessada muitas vezes por fronteiras internas que especializam os setores da mesma a partir do ponto de vista semiótico. A transmissão de informação através dessas fronteiras, o jogo entre diferentes estruturas e subestruturas, as não interrompidas «irrupções» semióticas orientadas de tal ou qual estrutura em um «território» «alheio», determinam gerações de sentido, o surgimento de nova informação. (Nota do tradutor).

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LOTMAN, Iuri. *La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

**O ENSINO DA COMPREENSÃO TEXTUAL  
NA CONTEMPORANEIDADE:  
UM OLHAR SOBRE A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA**<sup>20</sup>

*Silvio Profirio da Silva* (UFPB)

[profirio.silvio@bol.com.br](mailto:profirio.silvio@bol.com.br)

*Francisco Ernandes Braga de Souza* (UFPB)

[fernansb@bol.com.br](mailto:fernansb@bol.com.br)

*Luís Carlos Cipriano* (UFPB)

[luis\\_ufpb2015@yahoo.com.br](mailto:luis_ufpb2015@yahoo.com.br)

*Josete Marinho de Lucena* (UFPB)

[josetemarinho.ufpb@gmail.com](mailto:josetemarinho.ufpb@gmail.com)

**RESUMO**

Consoante Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), a propalação dos artefatos da informática e da tecnologia deflagrou um amplo contingente de alterações na construção informacional. A composição textual dá-se não só através de signos alfabéticos, como também de um vasto contingente de elementos textual-discursivos provenientes do plano visual. Com isso, o conceito de texto modificou-se consideravelmente e não se refere somente ao código verbal escrito. Hoje, o texto é algo multimodal, o que abrange múltiplas semioses. Para Angela Paiva Dionísio (2007), o documento multimodal consiste numa prática de construção textual viabilizada pela mobilização de diferenciadas formas de representação. Isso tem viabilizado a efetivação de novos formatos de leitura. Ancorados em Antunes (2009), Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Maria da Graça Ferreira da Costa Val (2004), Angela Paiva Dionísio (2007), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), entre outros, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão textual pautada em textos multimodais. Ou seja, como o caráter multimodal acarreta subsídios, para a efetividade de novos formatos de leitura. Decorrente disso, pretendemos: (I) refletir sobre as transformações no fazer pedagógico no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura; (II) conhecer as mais recentes orientações didáticas tocantes ao ensino dessa habilidade linguística.

**Palavras-chave:**

Informática. Multimodalidade de textos. Ensino. Compreensão leitora.

**1. Introdução**

O presente trabalho versa a respeito da multimodalidade discursi-

---

<sup>20</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada no IX Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura – SELIMEL.

va, canalizando seus efeitos para as práticas de leitura e de compreensão de texto. Dizendo de outra forma, como os textos multimodais e seus elementos constitutivos fomentam modificações nos atos de ler, compreender e interpretar textos. Há, atualmente, um grande leque de autores que versam sobre a multimodalidade discursiva e textual, com foco nas práticas de leitura. São exemplos ilustrativos dessa perspectiva: Angela Paiva Dionísio (2007) e (2011), Andréa Silva Moraes (2007), Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), Silvio Porfírio da Silva (2014), Flávia Felipe Silvino (2012) etc.

Consoante Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (2015), no final da década de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* incitam a viabilização de novas práticas pedagógicas referentes ao ensino do componente curricular de língua portuguesa. A partir desse documento oficial, o componente curricular passa a primar pelo ato de refletir a respeito das condições de produção da linguagem, recorrendo, para isso, ao texto. Este, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, conquista a posição/ status de “*Objeto precípua de ensino da língua*” (GERHARDT, 2015, p. 232), tendo, para tal, os subsídios dos gêneros discursivos. Tal posição é corroborada por Carmi Ferraz Santos (2002a),

Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafo-motriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas. Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos. (SANTOS, 2002a, p. 30-31)

De acordo com Alba Helena Fernandes Caldas (2009), os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* incitam a desestabilização das práticas pedagógicas de ensino da leitura fundamentadas na decodificação de elementos gráficos (leia-se letras, palavras e frases). Até então, as práticas pedagógicas relativas a essa habilidade linguística

primavam pela decodificação da modalidade escrita da linguagem. Tal prática fazia com que o alunado simplesmente reproduzisse automática e mecanicamente aquilo que estava expresso na superfície textual, dissipando, assim, a compreensão e a interpretação textual. Esse documento instiga, portanto, o ato de ultrapassar concepções e práticas vetustas tocantes aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura.

Na ótica de Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), a propalação dos artefatos da informática e da tecnologia tem carreado alterações e modificações na construção da informação. Dizendo de outro modo, em face da propagação desses recursos informáticos e tecnológicos, a composição (leia-se construção) textual dar-se-á não apenas por intermédio de signos alfabéticos (escrita), mas, sobretudo, através de uma ampla quantidade de elementos textual-discursivos vindos do plano visual. Remetemo-nos, aqui, à imagem. Tudo isso tem ensejado novos formatos de leitura e de escrita.

Na contemporaneidade, o conceito de texto alterou-se consideravelmente e não diz respeito somente ao código verbal escrito. Hoje, há textos construídos mediante distintas e diferenciadas formas da linguagem, escrita, oral, visual etc. Em outras palavras, não existe apenas o texto escrito. Há, também, o texto oral/falado, o texto visual e o texto multimodal. Com isso, as práticas de leitura têm adquirido novos formatos.

Os recursos imagéticos e visuais possibilitam, assim, ultrapassar a perspectiva frasal do texto. De acordo com Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2009), atualmente, a composição textual (leia-se construção do texto) não faz uso apenas de elementos alfabéticos (letras, palavras, sílabas e frases). Pelo contrário, nos dias atuais, a construção textual está indelevelmente marcada pela utilização de recursos imagéticos. Não se trata de uma postura dicotômica, mas de uma perspectiva de junção/ união de diferenciadas semioses. Dentro dessa perspectiva, elementos alfabéticos e imagéticos passam a fazer parte da composição textual.

Com isso, o conceito de texto modificou-se consideravelmente e não se refere somente ao código verbal escrito. Hoje, o texto é algo multimodal, o que abrange múltiplas semioses. Para Angela Paiva Dionísio (2007), o documento multimodal consiste numa prática de construção textual viabilizada pela mobilização de diferenciadas formas de representação. Isso tem viabilizado a efetivação de novos formatos de leitura.

As informações construídas com bases em recursos multimodais possibilitam uma nova forma de ler, que vai além dos signos alfabéticos

(letras, palavras e frases). A imagem, as formas, os formatos, a disposição, enfim, os múltiplos aspectos atinentes à materialização do texto consistem em elementos que agem na compreensão textual.

Ancorados em Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Maria da Graça Ferreira da Costa Val (2004), Angela Paiva Dionísio (2007), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), entre outros, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão textual pautada em textos multimodais. Ou seja, como o caráter multimodal potencializa subsídios, para a efervescência de novos formatos de leitura. Decorrente disso, pretendemos: (I) refletir sobre as transformações no fazer pedagógico no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura; (II) conhecer as mais recentes orientações didáticas tocantes ao ensino dessa habilidade linguística. Para tal, fazemos uso da revisão de literatura, recorrendo a autores da linguística aplicada, da linguística textual e da pedagogia.

## **2. *A leitura do texto multimodal na aula de Língua Portuguesa: um levantamento teórico***

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006) fazem uma detalhada abordagem acerca de como têm sido desenvolvidas as práticas pedagógicas de ensino da leitura. Recorrendo a um caráter histórico, as autoras mostram as principais tendências paradigmáticas relativas aos processos de ensino e de aprendizagem dessa habilidade linguística. Inicialmente, as autoras suscitam que as práticas pedagógicas de ensino da leitura estavam alicerçadas na decodificação e na decifração da modalidade escrita da linguagem. Para tal, as cartilhas do abc e os textos da esfera literária eram tomados como recursos didáticos, a partir dos quais eram realizadas atividades com foco em elementos silábicos (Ba, Ca, Da, Fa, Ga etc.), extração e reescrita/reprodução de trechos e análises gramaticas de natureza morfossintática. A decodificação e a decifração do código escrito da língua granjearam/conquistaram um amplo relevo, nas práticas pedagógicas presentes no âmbito educacional brasileiro. Tal postura é ratificada por Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006).

No norte da tendência tradicional de ensino, a prática pedagógica de ensino da leitura estava apoiada na decodificação de elementos verbais escritos e expressos na superfície textual. Dito de outro modo, sob

os respaldos dessas tendências tradicionais de ensino, no ato de ensinar a ler, prevalecia a decodificação de conteúdos informativos expressos em pequenas passagens e pedaços de textos (SANTOS, 2002b). É válido ressaltarmos que, sob essa ótica tradicional de ensino da leitura, eram abolidas as informações implícitas e subjacentes aos textos – *os não-ditos* do texto –, o que dava primazia apenas àquilo que estava escrito e expresso na construção superficial do texto, conforme apontam Silvio Porfírio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013).

O ensino da leitura incutia, ainda, nas rotinas educacionais, práticas de ensino ancoradas na reprodução mecânica de signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases). Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006) e Eliana Borges Correia de Albuquerque e Marília de Lucena Coutinho (2006) demonstram que, sob esse viés tradicional de ensino da leitura, predominavam atividades pedagógicas canalizadas e focadas nas ações de identificar informações, assim como em extrair e reescrever conteúdos informativos do texto. Conteúdos estes explícitos na superfície textual, dissipando, dessa maneira, as entrelinhas textuais. Os autores supracitados evidenciam que havia, também, abordagens tendentes à morfossintaxe e à metalinguagem. Em outras palavras, as atividades pedagógicas de leitura estavam propensas a analisar e classificar palavras, segundo aspectos gramaticais. O texto adquiriria, nesse sentido, o predicamento de *Pretexto*.

No dizer de Alba Helena Fernandes Caldas (2009), nos anos 70, a leitura é tomada como pauta de debate. O objetivo disso era abolir a visão tradicional de leitura alicerçada em práticas mecânicas de repetição e de reprodução, bem como na decodificação de signos. Nesses debates, os postulados da psicolinguística dão contributos, no sentido de registrar as práticas cognitivas mobilizadas durante o ato de ler. Nessa época, as teorizações linguísticas tomavam como objeto de estudo a estrutura do sistema linguístico. Com isso, os estudos linguísticos – linguística estruturalista – focavam na dimensão semântica das palavras e, em especial, na dimensão frasal. O que alicerçava a promoção de práticas de leitura voltadas à decodificação de textos da modalidade escrita da linguagem.

Segundo Alba Helena Fernandes Caldas (2009) postula que, nos anos 80, a linguística, a linguística aplicada e a psicologia da aprendizagem alavancam as discussões a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, O que aniquila a perspectiva de leitura alicerçada na decodificação de conteúdos e informações. Nessa perspectiva, nos anos 80, as teorizações linguísticas – análise do discurs-

so, linguística de texto, pragmática, psicolinguística etc. - vão propalar um amplo contingente de paradigmas, que vão deflagrar mutações nas práticas pedagógicas tocantes à leitura. Sobre tal questão, Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006) evidencia que,

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – linguística, sociolinguística, psicolinguística, pragmática, análise do discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como prática social. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

Entre esse grande leque de campos do saber que faculta a promoção de referenciais teóricos em prol dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura, aqui, concedemos destaque para os fundamentos teóricos trazidos pelas *teorias do texto* [leia-se *linguística de texto e/ou linguística textual*]. No terreno dos referenciais formulados pela linguística de texto, está uma nova conceituação de texto calcada na interação e no sentido. Ou seja, o texto como *unidade de sentido*.

No entanto, esse viés da interação e do sentido não remete apenas ao texto, mas também se reflete sobre a leitura. interlocação e sentido serão termos que passarão a definir a leitura. Consoante Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), a leitura vai adquirir a categoria de *prática de construção e/ ou produção de sentido*. Para efetivação de tal prática, desponta um vasto contingente de estratégias de caráter linguístico e cognitivo, por parte do leitor. Há, ainda, o uso dos saberes desse leitor (saberes linguísticos, enciclopédicos e textuais). Essa junção de elementos vai viabilizar a promoção da atribuição/ produção de sentido diante do texto. Tal postura é ratificada pelos autores mencionados a seguir: Eliana Borges Correia de Albuquerque (2006), Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza (2006), Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias (2004, 2005), Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Santos (2002b), Silvio Porfirio da Silva (2014), Silvio Porfirio da Silva e Tatiana Simões e Tatiana Simões e Luna (2013).

De acordo com Roseli Gonçalves do Nascimento et al. (2011),

nos dias de hoje, a construção textual é advinda de um conglomerado de elementos de natureza diferenciada. Além dos elementos e signos verbais, há um amplo e diversificado contingente de elementos provenientes do plano visual, que podem ser empregados na composição textual. Tal postura erradica a concepção de texto enquanto escrita.

Consoante Andréa Silva Moraes e Angela Paiva Dionísio (2007), a propalação dos artefatos tecnológicos tem instigado modificações nas práticas de leitura. Isso se dá devido à inserção de novos elementos textual-discursivos nos sítios virtuais, como, por exemplo, animações, arquivos sonoros (sons), arquivos de vídeos, cores, recursos imagéticos e, acima de tudo, hiperlinks. A inclusão de tais elementos tem dissipado a perspectiva linear de leitura, típica dos materiais impresso. Diante desse contexto, atualmente, há um amplo contingente de documentos multimodais alicerçados em um conglomerado de diferenciadas semioses.

Angela Paiva Dionísio (2007) postula que a multimodalidade discursiva acontece, quando ocorre a mobilização de distintas e diferenciadas formas de representação. Nas palavras da autora, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). A combinação dessas distintas formas de representação viabiliza a materialização da multimodalidade discursiva. Diante desse quadro, a escrita não está mais desvinculada e separada da imagem. Pelo contrário, ambas estão vinculadas. Uma articulada com a outra. Essa mescla de registros da linguagem (verbal e visual) faz com que o texto se torne multimodal ou multissemiótico.

Nos dias atuais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e outros documentos oficiais fomentam a efetivação de novas práticas pedagógicas de ensino da leitura. Práticas estas calcadas nos gêneros discursivos, bem como na promoção de um número significativo de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, tais como: *antecipação, inferência, paráfrase, seleção* etc. O objetivo disso é formar leitores competentes, os quais consigam ler, compreender e interpretar múltiplos e diversificados textos alicerçados na multiplicidade de registros da linguagem. Isso tem, continuamente, dissipado as marcas das práticas pedagógicas alicerçadas na decodificação de fragmentos de textos. Isto é, a decodificação da modalidade escrita da linguagem.

Para Begma Tavares Barbosa (2012), hoje, nas práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa, existe a incumbência de formar leito-

res competentes com fins a potencializar habilidades e competências, em prol da construção de conhecimentos e saberes atinentes à diversidade de registros da linguagem e à variedade de textos (textos advindos da esfera literária ou não). Dizendo de outra forma, nos dias atuais, há a necessidade de formar leitores que consigam ler, compreender e interpretar textos advindos de diversificadas esferas sociais, bem como textos alicerçados na multiplicidade de variedades e formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Como tarefa central da disciplina língua portuguesa a formação de leitores, que deve incluir um conjunto de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e que incluem o domínio de conhecimentos sobre a linguagem e sobre os textos - literários e não literários - que auxiliam os processos de construção de sentidos. (BARBOSA, 2012, p. 1)

Alba Helena Fernandes Caldas (2009) adere à perspectiva trazida pela autora, defendendo que a prática pedagógica de ensino da leitura deve ter como intento a formação de leitores competentes. Ser um leitor competente, na sociedade contemporânea, equivale a produzir sentido ativamente perante os textos, fazendo utilização dos seus conhecimentos e saberes, bem como da sua cognição. Tais saberes remetem ao âmbito linguístico (aquilo que o leitor sabe sobre léxico e gramática normativa, enfim, todos os seus saberes lexicais e morfossintáticos), ao âmbito social (aquilo que o leitor sabe acerca da sua realidade circundante e do mundo) e ao âmbito textual (aquilo que o leitor sabe sobre tipologias e gêneros discursivos). Quanto à cognição, remetemo-nos às práticas cognitivas e metacognitivas traçadas pelo leitor. Tudo isso está em sintonia com Angela Del Carmen Romero Bustos de Kleiman (1989), Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), Carmi Ferraz Santos (2002), Silvio Porfírio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013), Silvio Porfírio da Silva (2014) etc.

Formar um leitor competente, na atual sociedade, equivale a potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências ler, compreender e identificar os ditos e os não-ditos dispostos na materialidade textual, fazendo uso dos seus saberes (leia-se conhecimentos prévios) e das inferências, estabelecendo elos de ligação com textos já lidos e com os textos a serem lidos posteriormente (CALDAS, 2009). Esse consiste no objeto de ensino da leitura na sociedade da contemporaneidade.

Nesse sentido, a aplicação dos textos multimodais às práticas pedagógicas de ensino da leitura deflagra uma nova forma de ler calcada em elementos textual-discursivos, que extrapolam a modalidade escrita

da língua. Dizendo de outro modo, a atribuição e a elaboração de sentidos face o texto não é um processo que se limita a elementos alfabéticos. Pelo contrário, abrange e engloba um amplo leque de semioses. A adesão aos recursos multimodais na composição do texto tem, portanto, facultado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual, como postulam Silvio Porfirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano (2015).

### **3. Considerações finais**

Em face do texto multimodal, despontam novas habilidades de leitura e compreensão de texto. Ora, o leitor não vai só construir sentido da forma mais convencional, isto é, atentando para letras, palavras, frases e parágrafos. Aqui, o texto verbal é relevante, mas há outros elementos que corroboram para a construção de sentidos face o texto. Aludimos, nesse ponto, ao formato das letras, ao tamanho, às cores, à maneira como ela está disposta na materialidade textual etc. Isso não implica deixar de lado os signos verbais escritos, mas de considerar também outros elementos advindos do campo visual. Tudo isso deflagra um novo formato de leitura. Nesse novo formato de leitura, os elementos semiótico-discursivos adquirem um papel no ato de compreender textos.

Por fim, recorremos a Begma Tavares Barbosa (2012) para ratificar que a prática pedagógica de ensino da leitura deve ter como desígnio formar sujeitos que tenham o potencial de ler, compreender e interpretar textos materializados por diferenciadas esferas sociais – literária e não-literária -, bem como interagir com gêneros discursivos assentados nos diferenciados registros da linguagem. Entre os quais, destacamos, aqui, os textos multimodais. Assim, para formar leitores competentes e proficientes, é necessário colocar em relevo o amplo leque de recursos linguísticos e discursivos, que podem ser mobilizados na composição textual. Esse deve ser o foco do ensino dessa habilidade linguística.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Begma Tavares. Língua e literatura em práticas de formação de leitores. In: *Anais do SIELP*, vol. 2, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_043.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_043.pdf)>. Acesso em: 01-11-2015.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19-09-2015.

CALDAS, Alba Helena Fernandes. Proposta de leitura do gênero textual propaganda impressa. In: *Anais do Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada - SEPLA*, Taubaté, 2009. Disponível em: <[http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes\\_orais/artigo-alba\\_helena.pdf](http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-alba_helena.pdf)>. Acesso em: 24-10-2015.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 04-11-2015.

\_\_\_\_\_. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, vol. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>>. Acesso em: 06-11-2015.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>>. Acesso em: 22-10-2010.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Romero Bustos de. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Análise Semiótico-discursiva de um anúncio da Nestlé. In: *Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas*. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2008. Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/comunicacaooral/edsonia%20de%20souza%20oliveira%20melo.pdf>>. Acesso em: 27-10-2015.

\_\_\_\_\_. *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. 2006. Dissertação (de Mestrado em Estudos de Linguagem). – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>>. Acesso em: 04-10-2015.

MORAES, Andréa Silva. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Ao Pé da Letra* (UFPE), vol. 09, p. 1, 2007. Disponível em:

<<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%209/Vol9-Andrea-Moraes.pdf>>. Acesso em: 27-10-2015.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Angela Paiva. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: *Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009. Disponível em:

<[http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2009/anais%20\(E\)/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf](http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2009/anais%20(E)/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf)>. Acesso em: 27-10-2015.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 01-11-2015.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *ETD – Educação Temática Digital*, vol. 3, n. 2, p. 27-37, 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 20-10-2015.

\_\_\_\_\_. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, vol. 05, p. 29-34, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>>. Acesso em: 20-10-2015.

SILVA, Silvio Porfirio da. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, vol. n. 03, p. 77-101, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/viewArticle/3290>>. Acesso em: 02-11-2015.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos Multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, vol. 10, n. 19. jan.-jun./2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 05-11-2015.

\_\_\_\_\_; LUNA, Tatiana Simões e. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 26-09-2015.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. In: *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec – I STIS*, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>. Acesso em: 07-11-2015.

**O PORTUGUÊS BRASILEIRO  
E AS HIPÓTESES SOBRE SUA ORIGEM<sup>21</sup>**

*Eliane da Rosa (UFRGS)*  
[elianedr19@gmail.com](mailto:elianedr19@gmail.com)

**RESUMO**

De acordo com Diane Larsen-Freeman e Lynne Cameron (2008), as línguas são consideradas sistemas complexos e dinâmicos, que estão continuamente sendo transformados pelo uso. Devido a esta constante evolução e adaptação, as línguas acabam sofrendo processos de variação e mudança linguísticas para suprir as necessidades comunicativas de seus falantes. Desde a sua formação até os dias de hoje, o português brasileiro tem sofrido diversas transformações linguísticas. É importante destacar que este percurso evolutivo acabou despertando o interesse dos pesquisadores em investigar a origem do português brasileiro. Devido a essa busca, três hipóteses (evolucionista, crioulista e da deriva) foram formuladas com o propósito de explicar a formação do português brasileiro. Todavia, na atualidade, somente duas hipóteses (crioulista e da deriva) permanecem suscitando discussões no meio acadêmico em razão de apresentarem bases sólidas para explicar o tema em questão. Diante disso, este artigo tem por objetivo fazer um breve histórico da formação do português brasileiro, assim como descrever e explicar as hipóteses existentes a respeito da origem do mesmo.

**Palavras-chave:** Português brasileiro. Origem. Hipóteses.

**1. Introdução**

As línguas são consideradas sistemas complexos e dinâmicos, que estão continuamente sendo transformados pelo uso (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Desse modo, por terem uma função fundamentalmente social, as línguas acabam sofrendo processos de variação e mudança linguísticas ao longo do tempo. Apesar de mudarem, as línguas continuam organizadas e oferecendo aos seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados. As mudanças não são rápidas e nem abruptas, mas lentas e graduais, e não causam nenhum prejuízo à estrutura da língua.

Desde a sua formação a partir do português trazido pelos colonizadores no século XVI, o português brasileiro tem sofrido processos de variação e mudança linguísticas no decorrer dos séculos. Este percurso evolutivo tem despertado o interesse dos pesquisadores em investigar a

---

<sup>21</sup> Este artigo é uma adaptação de minha dissertação de mestrado. (ROSA, 2015)

sua origem e a definir que fatores têm contribuído para o seu desenvolvimento. Dessa forma, ao buscar explicações para a formação do português do Brasil, três hipóteses (*evolucionista, crioulista, e da deriva*) acabaram sendo formuladas pelos estudiosos. Contudo, na atualidade, somente duas dessas hipóteses (*crioulista e da deriva*) continuaram suscitando discussões no meio científico por apresentarem bases sólidas para explicar o tema em questão. Diante destes fatos, este artigo tem por objetivo fazer um breve histórico da formação do português brasileiro desde o latim até os dias atuais, assim como descrever e explicar as hipóteses existentes a respeito da origem do mesmo.

## 2. *As origens do português europeu*

A periodização da história da língua portuguesa tem sido definida pelos estudiosos a partir de critérios diferentes, conforme se observa no **Quadro 3** a seguir:

Época	Leite de Vasconcellos	Serafim da Silva Neto	Pilar Vasquez Cuesta	Lindley Cintra
até séc. IX (882)	<i>Pré-histórico</i>	<i>Pré-histórico</i>	<i>Pré-literário</i>	<i>Pré-literário</i>
até 1200 (1214-1216)	<i>Proto-histórico</i>	<i>Proto-histórico</i>		
até 1385-1420	<i>Port. Arcaico</i>	<i>Trovadoresco</i>	<i>Galego-português</i>	<i>Port. Antigo</i>
até 1536-1550		<i>Port. Comum</i>	<i>Port. Pré-clássico</i>	<i>Port. Médio</i>
até séc. XVIII	<i>Port. Moderno</i>	<i>Port. Moderno</i>	<i>Port. Clássico</i>	<i>Port. Clássico</i>
até séc. XX			<i>Port. Moderno</i>	<i>Port. Moderno</i>

**Quadro 3. Periodização da História da Língua Portuguesa (CASTRO, 2011, p. 73)**

Apesar de os linguistas e historiadores da língua portuguesa divergirem entre si quanto à periodização da história do português, todos concordam que o português se originou do latim, língua esta que era falada na região do Lácio, situada no centro da Península Itálica.

A língua latina pertence à família das línguas indo-europeias, as quais procedem do protoindo-europeu, considerado o ancestral de todas as línguas indo-europeias. O latim era formado por um conjunto de dialetos, cujas variedades principais eram o *latim clássico* ou *literário* e o *latim vulgar* ou *coloquial*.

O *latim vulgar*, na essência, não era diferente do *latim litterario*, ou latim propriamente dito: o que não quer dizer que os escritores escrevessem exatamente a língua do povo. Deve entender-se que em todas as nações onde se cultivam as letras, as pessoas cultas podem servir-se de expressões, distinguir sons, e usar vocabulos, diversos dos das pessoas incultas. (VASCONCEL-

Em torno do século III a.C., os romanos conquistaram toda a Península Itálica e devido a esse domínio político e cultural, o latim acabou tornando-se a língua oficial daquela região. Em consequência disso, todas as línguas faladas neste território, como o etrusco, o sabélico, o volsco, o osco e o umbro (COELHO, 1868), foram desaparecendo gradativamente. Da maioria delas só restaram vagas e duvidosas informações, com exceção do celta e do grego que deixaram vestígios linguísticos (CÂMARA JR, 1975). Embora tenham aumentado seus domínios territoriais, os romanos partiram para novas expansões político-militares. A próxima conquista viria a ser a Península Ibérica<sup>22</sup>.

Antes da chegada dos romanos ao território ibérico, este já havia sido habitado por diferentes povos. “Muito pouco se sabe das antigas populações ibéricas. No início da romanização habitava a Península uma complexa mistura racial: celtas, iberos, púnicos-fenícios, lígures, gregos e outros grupos mal identificados”. (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 13)

As terras férteis e as grandes riquezas minerais da Hispânia despertavam a cobiça de diversos povos a ponto de atraí-los para a região (CASTRO, 1991; COUTINHO, 1976; LEÃO, 1606; VASCONCELLOS, 1923). Na disputa entre gregos e cartagineses<sup>23</sup> pela posse desse território, os últimos venceram os primeiros e, com isso, estabeleceram colônias ao longo da costa meridional da península. Porém, os gregos não desistiram e, mesmo com a presença dos fenícios, conseguiram fundar algumas colônias ao sul. Até os celtas, vindos da região da Alemanha, se estabeleceram na região da Gália e nas regiões altas do centro de Portugal. Os romanos, ao perceberem que os cartagineses estavam aumentando suas expansões territoriais, decidiram tomar posse destas terras.

Os romanos desembarcaram na Península no ano 218 a.C. A sua chegada constitui um dos episódios da Segunda Guerra Púnica. Dão cabo dos cartagineses no ano de 209 e empreendem, então, a conquista do país. Todos os povos da Península, com exceção dos bascos, adotam o latim como língua e, mais tarde, todos abraçarão o cristianismo. (TEYSSIER, 2014, p. 03)

---

<sup>22</sup> Também chamada de Hispânia ou Lusitânia.

<sup>23</sup> Povo descendente dos fenícios que receberam esse nome por terem fundado a cidade de Cartago, na região da Tunísia (África) em 814 a.C. O nome *Guerras Púnicas* vem do termo que os romanos usavam para se referir aos cartagineses: “*púnicos*” provém do grego “*phoinicoi*” que quer dizer “*fenícios*”. (ILARI, 1999)

A romanização da Península Ibérica começou nas cidades mais povoadas, depois, nas aldeias e, por fim, nos campos. Com o passar do tempo e com a convivência com os romanos, o povo da Península começou a admirar os conquistadores pela sua força e civilidade e, como resultado, os habitantes nativos acabaram adotando a língua e os costumes romanos.

O traço mais nítido e saliente do estrangeiro é a língua, ou o modo de exprimir-se num idioma que não é o seu. Por esse motivo, nas cidades, a cobiçada cidadania romana acarretava a necessidade de falar a língua latina com a perfeição requerida. O latim era meio de ascensão e distinção social. Por isso, o mais perfeito veículo de assimilação, o que, de certo modo, resumia e completava os outros, era a escola [...]. Ao sair dela, o jovem estava inteiramente assimilado: adquirira a mentalidade de um Romano. (SILVA NETO, 1992, p. 80)

Apesar desta geral romanização, houve um povo, o basco<sup>24</sup>, que se recusou a adotar o latim como língua oficial, mantendo a comunicação em seu idioma local.

Em meados do século II d.C., devido às vastas expansões territoriais, o poder político-militar dos romanos foi se descentralizado gradativamente a ponto de culminar na queda do Império Romano. Em virtude disso, a Península Ibérica acabou se tornando vulnerável às invasões estrangeiras. Até que no século V, os povos germânicos<sup>25</sup> invadiram a Hispânia. Mesmo com a ocupação germânica, a língua latina continuou sendo utilizada pelos nativos, fazendo com que os invasores acabassem se rendendo à cultura e à língua romana.

Como consequência das influências das línguas germânicas, o latim vulgar acabou sofrendo transformações que resultaram na formação de um novo conjunto de dialetos, chamado romance. No que se refere ao latim clássico, este quase foi extinto em razão de as escolas terem sido destruídas pelos bárbaros<sup>26</sup>, que viam na educação intelectual “a causa principal da efeminação em que vivia os romanos” (COELHO, 1868, p. 22). Em outras palavras, eles temiam que seus filhos se tornassem pessoas reprimidas e submissas devido à rigidez dos pedagogos e, por causa

---

<sup>24</sup> De acordo com Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1975, p. 18), na atualidade, “o basco permanece em seu âmbito regional, como um enclave entre o espanhol ao sul e o francês ao norte”.

<sup>25</sup> Dentre os invasores estavam os vândalos, suevos, alanos e visigodos.

<sup>26</sup> Forma pela qual eram chamados os povos germânicos.

disso, tivessem medo de lutar nas guerras. Apesar disso, o latim clássico conseguiu sobreviver, permanecendo restrito ao âmbito dos mosteiros.

No século VIII, sob a motivação da guerra santa, os árabes partiram em busca das terras férteis da Lusitânia. Após várias tentativas, no século VIII, estes povos conseguiram invadir o território ibérico, acabando, desse modo, com o domínio germânico. Dentre os conquistadores, estavam os árabes, os sírios e os berberes, que eram chamados de mouros pelos nativos da Península. De acordo com José Leite de Vasconcellos (1959), o domínio dos árabes foi mais intenso no Sul do que no Norte de Portugal.

Por ser a civilização árabe superior culturalmente em relação à ibérica, esta acabou deslumbrada a ponto de adotar a língua e os costumes árabes, quase deixando de lado a própria língua, o romance. Porém nem todos os povos da região se renderam ao domínio dos árabes. Um grupo de cristãos rebeldes fugiu para as terras altas do norte da Península e, com o apoio do papa, organizou cruzadas com o objetivo de libertar o território ibérico do poder dos mouros. A população cristã do norte estava dividida em reinos distintos, cujos principais eram o de Leão, o de Castela e o de Aragão.

Com relação ao latim clássico, a esta altura, já havia se transformado em latim bárbaro, uma mistura de formas latinas com formas romances, muito utilizado em documentos, testamentos, contratos etc. Ao passo que o latim vulgar havia se transformado em romance moçárabe por causa das influências dos dialetos árabes. Nesta mesma época, os romances falados no norte se misturaram ao galego da Galícia e ao português de Portugal, formando o galego-português.

Durante a Reconquista Cristã, no século XII, o condado de Portugal separou-se do reino de Leão e da região da Galícia para tornar-se um reino independente. Em consequência disso, Portugal foi aos poucos expandindo seus domínios em direção ao sul da Península Ibérica, e levando consigo o galego-português, que passou a ser adotado tanto na escrita quanto na fala.

Os territórios retomados aos “mouros” estavam frequentemente despovoados. Os soberanos cristãos “repovoavam” esses territórios e entre os novos habitantes havia em geral uma forte proporção de povos vindos do norte. Foi assim que o galego-português recobriu, pouco a pouco, toda a parte central e meridional do território português [...]. Adotada pelos moçárabes do país, por todos os elementos alógenos participantes do repovoamento, assim como pelos muçulmanos que aí haviam ficado, esta língua galego-portuguesa do Norte

vai sofrer uma evolução gradativa e transformar-se no português. (TEYSSIER, 2014, p. 07)

Assim, em meados do século XIV, em virtude do distanciamento da região da Galícia e em decorrência dos contatos linguísticos com os dialetos moçárabes, o galego-português foi aos poucos se transformando em uma nova língua, que, mais tarde, viria a ser chamada de português. Com o crescimento político, econômico e cultural de Portugal, a língua portuguesa passou a ser considerada a língua oficial do território lusitano. Segundo Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 55), “dada a independência política de Portugal, deveria necessariamente resultar, o que de feito resultou, – a diferenciação entre o português e o galego”.

Com o crescente desenvolvimento, Portugal começou a expandir seus domínios e a conquistar novos territórios além-mar. Dentre as novas anexações estavam os arquipélagos da Madeira e dos Açores, regiões da África, da Ásia, da Oceania, e da América (Brasil). Nesta mesma época, começaram a surgir as primeiras instituições importantes como os mosteiros de Alcobaça e o de Santa Cruz de Coimbra e a Universidade em Lisboa (1288 ou 1290), a qual foi transferida de Lisboa para Coimbra, depois novamente para Lisboa e, por fim, retornou a Coimbra em 1537. Em decorrência desses fatos, o eixo Lisboa-Coimbra acabou tornando-se o centro do domínio da língua portuguesa (TEYSSIER, 2014). Para Paul Teyssier (2014), foi nesta região, no século XV, que a língua portuguesa moderna começou a se constituir conforme a conhecemos hoje. Mais tarde, com o advento do *Renascimento*<sup>27</sup>, a língua portuguesa passou a sofrer influências do latim e do grego devido à preocupação dos estudiosos da época em tentar aperfeiçoar o português com base nas estruturas linguísticas das línguas clássicas.

Entre os séculos XV e XVII, a língua portuguesa passou a sofrer influências do espanhol por causa dos matrimônios realizados entre os membros da nobreza portuguesa e da espanhola. Nesse período, era comum os habitantes lusitanos se comunicarem tanto em português quanto em espanhol. No entanto, após o ano de 1640 quando o rei D. João IV subiu ao trono, esse bilinguismo foi abandonado em favor do português.

---

<sup>27</sup> Este movimento cultural e intelectual, que se expandiu por toda a Europa, teve sua origem na Itália do século XIV, perdurando até o século XVI. Este movimento, inspirado nos antigos valores greco-latinos, tinha como objetivo principal romper com os valores e as tradições medievais, ou seja, o centro de tudo se deslocava do *divino* para o *humano*.

No século XVIII, o francês passou a ser a segunda língua no território português, porque a França, naquele momento, era o centro de grande movimento intelectual e de revolução política. Contudo não se tratava de um bilinguismo propriamente dito (TEYSSIER, 2014), a língua francesa era uma espécie de veículo de acesso às informações em diversas áreas do saber, das artes e da política (ALI, 1921). Todavia, cabe ressaltar que apesar dessa influência francesa, o português europeu já havia se consolidado como língua nacional a partir do século XVI a ponto de tornar-se objeto de estudo, modelo linguístico e de manifestação cultural e social. Como era de se esperar, o português de Portugal acabou transformando-se em um instrumento de comunicação para outros povos e outras culturas em virtude de ser falado por milhões de pessoas em diversos pontos do mundo (CARDEIRA, 2006). Segundo Esperança Cardeira (2006, p. 86): “Embora diversificada, a língua portuguesa caracteriza-se pela sua unidade: um falante do Sul não tem dificuldade em entender um falante do Norte ou das ilhas”. Ou seja, o português europeu não sofreu transformações linguísticas tão drásticas com o passar do tempo.

### **3. As origens do português brasileiro**

Em torno do século XVI, no Brasil, uma nova língua surgia a partir do português trazido pelos colonizadores: o português brasileiro. Apesar de Pedro Álvares Cabral ter chegado ao Brasil em 1500, a colonização portuguesa só se iniciou oficialmente a partir do ano de 1532. Esses colonizadores eram provenientes de todas as regiões de Portugal.

Como o Brasil já era habitado por povos indígenas<sup>28</sup>, a convivência linguística entre portugueses e indígenas acabou resultando num processo de bilinguismo (CÂMARA JR, 1975; TEYSSIER, 2014) que perdurou até o século XVII. Mais tarde, com o alto índice de tráfico de negros, o português passou a sofrer influências dos dialetos trazidos pelos africanos<sup>29</sup>. (CÂMARA JR, 1975)

Parece que, desde muito cedo, a sua integração na sociedade branca, com estreitas relações com ela na qualidade de escravos ligados a todas as suas

---

<sup>28</sup> Dentre esses povos indígenas, destacam-se as tribos do tupi, do jê, do aruaque e do caribe, e outras menores como as do pano, macu, tucano, catuquina e guaicura. (CÂMARA JR, 1975)

<sup>29</sup> Dentre esses dialetos destacam-se os das tribos banto, das não banto e das ioruba. (CÂMARA JR, 1975)

principais atividades, propiciou o desenvolvimento de um português crioulo, que uniu entre si os negros das mais diversas proveniências. Também tudo indica que se adaptaram com relativa facilidade ao uso da língua geral indígena, dando-lhe ainda mais estímulo e expansão. (CÂMARA JR, 1975, p. 30-31)

Porém, com o aumento da chegada de novos portugueses e da consequente urbanização, o tupi deixou de ser falado e o português passou a ser a língua predominante.

Apesar dos choques culturais entre portugueses, índios e africanos, o convívio linguístico entre seus dialetos acabou culminando na formação do português brasileiro. Este, por sua vez, demonstrou ser de uma notável unidade a ponto de anular as peculiaridades regionais europeias, distanciando-se ainda mais do português europeu (SILVA NETO, 1992). Anthony Julius Naro e Maria Marta Pereira Scherre (2007, p. 25) consideram a formação do português brasileiro como “a atração de forças de diversas origens – algumas oriundas da Europa; outras da América; outras, ainda, da África – que, juntas, se reforçaram para produzir o português popular do Brasil”.

Com a fuga da família real portuguesa para o Brasil em 1808, causada pela invasão francesa em Portugal, a língua e a cultura portuguesa passaram a ser mais valorizadas. Além disso, o país começou a crescer econômica e culturalmente diante do mundo. De acordo com Paul Teysier (2014, p. 96), “os 15.000 portugueses que chegam com a Corte contribuem para “relusitanizar” o Rio de Janeiro. Quando D. João VI regressa a Portugal, em 1821, a colônia já está pronta para a independência”.

Após a independência do Brasil, em 1822, os brasileiros passaram a valorizar a cultura francesa, assim como os portugueses em Portugal, porque o francês, naquele momento, era o veículo de transmissão de novas culturas e saberes (ALI, 1921). Também nessa mesma época, novos imigrantes, provenientes de diferentes partes da Europa, começaram a vir para o Brasil. Mais tarde, com a abolição da escravatura, em 1888, a vinda de africanos ao Brasil acabou diminuindo significativamente.

Com a independência do país, o crescimento urbano, o desenvolvimento da imprensa nacional e a valorização da língua brasileira pela literatura, o português brasileiro passou a constituir-se como língua nacional, isto é, em meados do século XX, o português do Brasil tornara-se o modelo linguístico e instrumento de manifestação social e cultural. Conforme relata Esperança Cardeira (2006, p. 99), a partir do século XVIII, o português brasileiro começa a fixar uma nova gramática que acolhe ino-

vações e adquire uma personalidade própria a ponto de distanciá-lo do português de Portugal.

#### **4. Hipóteses sobre a origem do português brasileiro**

Desde a sua formação, o português brasileiro tem sofrido inúmeras transformações linguísticas. Esta trajetória evolutiva da língua despertou e ainda desperta o interesse dos estudiosos, que tentam incessantemente buscar explicações para a origem e as mudanças do português brasileiro em comparação com as do europeu. Como consequência de tais buscas, três hipóteses acabaram sendo formuladas pelos pesquisadores para explicar a formação do português do Brasil. Dentre elas, destacam-se: a *evolucionista*, a *crioulista* e a da *deriva* ou *mudança natural* (CASTILHO, 2010).

A *hipótese evolucionista*, também chamada de *biologismo linguístico*, surgiu em meados do século XIX, sendo muito debatida por influência do sentimento nacionalista irrompido pelo Romantismo e pelo prestígio que a teoria evolucionista de Darwin passara a receber, naquele momento, no meio científico. Para esses linguistas, influenciados pela biologia evolucionista, o fenômeno linguístico era tratado e comparado a um ser biológico que estava sujeito a uma evolução determinística.

Ao adotar os pressupostos darwinianos para explicar a origem da língua portuguesa no Brasil, os estudiosos chegaram à conclusão de que assim como o latim dera origem ao português europeu, este havia originado o português brasileiro. Todavia, com o advento da linguística contemporânea, duas novas teorias surgiram no meio científico: a *hipótese crioulista* e a *hipótese da deriva*, as quais trouxeram novas perspectivas de investigação científica acerca da origem do português brasileiro. Era o início do fracasso da hipótese evolucionista, que acabou sendo abandonada devido à incapacidade de explicar a origem da língua brasileira.

No que se refere à *hipótese crioulista* (também conhecida como *hipótese externalista*), esta considera que o português brasileiro é oriundo das influências das línguas indígenas e africanas. Conforme os adeptos desta teoria, a explicação para as diferenças entre o português europeu e o brasileiro está baseada no fato de o Brasil ser uma nação mestiça. Neste caso, a hipótese é fundamentada numa percepção social da língua, porque os linguistas buscam estudar os processos de contatos linguísticos de portugueses com índios e negros.

Dentre os partidários da hipótese crioulista, cita-se Francisco Adolpho Coelho (1881, p. 30), que afirma que inúmeras particularidades características dos dialetos crioulos repetem-se no português brasileiro. Outros exemplos são Renato de Mendonça (1933) e Jacques Raimundo (1933), os quais declaram que as características que distinguem o português brasileiro do europeu devem-se às influências das línguas africanas. Linguistas como Gregory Riordon Guy (1981, 1989, 2005), John Holman (1987), Alan Baxter e Dante Lucchesi (1999), Dante Lucchesi (2001) e Dante Lucchesi e Mendes (2009) também ressaltam que a língua portuguesa brasileira, mais especificamente as variedades populares, tem uma base africana. Segundo Lucchesi (2001, p. 101):

[...] nos três primeiros séculos da história do Brasil, existem situações potencialmente muito favoráveis à ocorrência de processos de mudanças crioulistizantes, através da nativização do português, nos segmentos de mestiços e escravos crioulos, a partir de um modelo defectivo de português adquirido precariamente como língua segunda pelos escravos trazidos de África.

Gregory Riordon Guy afirma que o português brasileiro apresenta certas características linguísticas que também podem ser encontradas nas línguas crioulistizadas. Por exemplo, “na morfologia, redução de vários tipos, perda de pronomes átonos; na sintaxe, falta de concordância; na fonologia, redução de codas” (GUY, 2005, p. 22). O pesquisador menciona ainda que, além dos fatos históricos, a falta de concordância no sintagma nominal e no sintagma verbal encontrados no português brasileiro são fatores relevantes para fundamentar sua tese na hipótese crioulista. Apesar das evidências encontradas pelos defensores da referida teoria, outros linguistas rejeitam esta hipótese, alegando que a mesma não é suficiente para explicar o desenvolvimento do português em território brasileiro, e, que, segundo suas pesquisas, há indícios de o português do Brasil ter-se formado a partir de uma deriva ou mudança natural.

De acordo com a *hipótese da deriva* ou *mudança natural* (comumente chamada de *internalista*), o português brasileiro é considerado como oriundo de uma mudança natural, explicada por tendências evolutivas que já haviam se iniciado na Península Ibérica, constituindo, assim, uma deriva ou continuação do português arcaico. Para esses linguistas, foi o português europeu que tomou uma direção diferente da evolução do português arcaico, no decorrer do século XVIII.

O primeiro a formular o conceito de deriva foi Edward Sapir. Baseado em observações e em estudos sobre diferentes línguas, o linguista chegou à conclusão de que toda a língua tem uma deriva, isto é, “lan-

*guage moves down time in a current of its own making. It has a drift*” (SAPIR, 1921, p. 160). Com o advento da Sociolinguística Histórica nas décadas seguintes, diversas pesquisas, realizadas no Brasil, confirmaram que muitos dos processos de mudança, em curso no português brasileiro, têm sua origem em períodos mais antigos na história do português. Ou seja, é possível encontrar vestígios da atuação de determinados fenômenos linguísticos no português arcaico, no romance ibérico e no latim, por exemplo.

Dentre os estudiosos que concordam com a hipótese da deriva, cita-se João Ribeiro, autor de *A língua Nacional* (1933), o qual declara que “muitos dos nossos brasileirismos, e muito da nossa gramática, não passam de arcaísmos preservados na América” (RIBEIRO, 1933, p. 21). Outro exemplo é Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1972), considerado o primeiro a defender a hipótese da deriva ao buscar explicações para a razão estrutural interna no que diz respeito ao uso do pronome *ele* acusativo como objeto direto na expressão *eu vi ele*. Para o linguista, a próclise do pronome *o* ao verbo produz um vocábulo fonético, no qual o pronome é apagado em razão de ter assumido o comportamento de uma vogal átona. Dessa forma, a pronúncia do enunciado *eu o vi* passaria pelas seguintes etapas: *eu [uvi] > eu [vi]*. Conforme Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1972), esse apagamento do pronome conduz o falante a fazer a escolha de outro pronome para preencher a função de objeto direto, que neste caso seria a adoção do pronome *ele*. Como resultado deste processo, o português brasileiro coloquial ou popular passou a apresentar a expressão *eu vi ele*.

Seguindo esta mesma tese da deriva, Serafim da Silva Neto (1992, p. 595) destaca que na constituição do português brasileiro há, desde o século XVI, duas derivas: uma conservadora (que conserva determinados traços do português arcaico trazido pelos colonizadores portugueses) e outra inovadora (que segue o curso evolutivo natural daquela língua). Anthony Julius Naro e Maria Marta Pereira Scherre (2007) e Ataliba Teixeira de Castilhos (2010) também defendem a hipótese internalista, declarando que o português brasileiro pode ser uma continuação do português arcaico trazidos pelos colonizadores portugueses apesar de ter sofrido influências de contatos linguísticos com índios, africanos e com línguas de migração. Para Anthony Julius Naro e Maria Marta Pereira Scherre (2007, p. 17), há:

[...] evidências de que características morfossintáticas e fonológicas do português brasileiro, atualmente envoltas em estigma e preconceito social, são heranças românicas e portuguesas arcaicas e clássicas, e não modificações ad-

vindas das línguas africanas, que vieram para o Brasil com seus povos escravizados e subjugados, ou das línguas dos povos ameríndios, que aqui já se encontravam quando vieram os colonizadores europeus.

Isto quer dizer que o português brasileiro segue uma tendência evolutiva natural, independentemente das influências linguísticas sofridas pelas línguas indígenas e africanas.

Diante do que foi exposto nesta seção, pode-se notar que a *hipótese crioulista* e a *hipótese da deriva* ainda vigoram dentro do meio acadêmico em razão de as mesmas permanecerem apresentando evidências e explicações plausíveis acerca da origem do português brasileiro. Todavia, cabe ressaltar que ambas apresentam lacunas quando negam a existência de uma deriva (por parte dos externalistas) e quando negam que as línguas africanas e indígenas provocaram transformações linguísticas (por parte dos internalistas) na língua do Brasil. Levando em consideração os resultados das pesquisas realizadas desde então, percebe-se que, ao basearem-se somente em uma das hipóteses, os linguistas enfrentam dificuldades para determinar a origem e a atuação de determinados fenômenos linguísticos no português brasileiro. Neste caso, seria aconselhável a união de ambas as hipóteses de modo a possibilitar aos estudiosos encontrar explicações mais satisfatórias e enriquecedoras, porque a forma de análise de uma teoria poderia complementar a forma de análise da outra. Além disso, não é possível negar que o português brasileiro segue uma deriva e que sofreu influências linguísticas das línguas africanas e indígenas em sua formação. As evidências, obtidas através das pesquisas desenvolvidas até o momento, demonstram claramente a continuação de fenômenos que já atuavam no português antigo e arcaico, assim como transformações ocorridas no português brasileiro em decorrência das influências das línguas africanas e indígenas.

## **5. Considerações finais**

Com base nas pesquisas desenvolvidas até o presente momento, pode-se verificar que, dentre as três hipóteses (*evolucionista*, *crioulista* e *da deriva*) que surgiram sobre a formação do português brasileiro, a *hipótese crioulista* e a *da deriva* ou *mudança natural* são as que permanecem vividas no meio científico. Isto se deve ao fato de estas últimas ainda apresentarem evidências e explicações razoáveis acerca da origem do português do Brasil, diferentemente da teoria evolucionista que não conseguiu sustentar sua teoria em bases sólidas.

Além disso, é interessante mencionar, com base nos resultados das pesquisas realizadas, que em muitos casos uma só teoria não é suficiente para buscar explicações satisfatórias para determinados fenômenos. Diante disso, verifica-se a necessidade da união dos preceitos da *hipótese crioulista* com os da *hipótese da deriva* com o intuito de possibilitar ao pesquisador uma maior flexibilidade na busca por evidências e para esclarecer a origem de determinadas características e da atuação de certos fenômenos linguísticos no português brasileiro. Portanto, pode-se dizer que uma teoria poderia complementar a outra e, dessa maneira, contribuir para o enriquecimento dos estudos no campo da linguística referentes à formação do português brasileiro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2. ed. São Paulo: Companhia de Melhoramentos de São Paulo, 1921.

AZEVEDO, Milton Mariano. *Portuguese: a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BAXTER, Alan.; LUCCHESI, Dante. Un paso más hacia la definición del pasado crioulo del dialecto afro-brasileño de Helvécia (Bahia). In: ZIMMERMANN, K. (Org.). *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa*. Frankfurt Am Main: Vervuert, 1999, p. 119-141.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Ele como um acusativo no português do Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972. p. 47-54.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. 45. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Paedrao, 1975.

CARDEIRA, Esperança. A pronúncia do português. In: *Actas do Simpósio A Pronúncia do Português Europeu Cantado*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009. Disponível em:

<[http://www.caravelas.com.pt/actas\\_cardeira.pdf](http://www.caravelas.com.pt/actas_cardeira.pdf)>. Acesso em: 23-10-2014.

\_\_\_\_\_. *O essencial sobre a história do português*. Lisboa: Caminho, 2006.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, Ivo. *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

\_\_\_\_\_. *Introdução à história do português*. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2011.

COELHO, Francisco Adolpho. *Os dialectos romanicos ou neo-latinos na Africa, Asia e America*. Lisboa: Casa da Sociedade de Geografia, 1881.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

GUY, Gregory Riordon. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology, syntax and language history*. 1981. Thesis (PhD). – University of Pennsylvania, Philadelphia.

\_\_\_\_\_. On the nature and origins of popular Brazilian Portuguese. In: *Estudos sobre el Español de América y Linguística Afroamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervom, 1989, p. 227-245.

\_\_\_\_\_. A questão da crioulização no português do Brasil. In: ZILLES, A. M. S. (Org.). *Estudos de variação linguística e no Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 15-38.

HOLM, John. Creole influence on popular Brazilian Portuguese. In: GILBERT, G. (Ed.). *Pidgin and Creole Languages*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1987, p. 406-429.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Origem da lingua portuguesa*. Lisboa: Impreso por Pedro Crasbeeck, 1606.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA*, vol. 17, n. 1, p. 97-130. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/delta/v17n1/a05v17n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v17n1/a05v17n1.pdf)>. Acesso em:

11-09-2014.

\_\_\_\_\_; MENDES, E. P. A flexão de caso dos pronomes pessoais. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009, p. 471-488.

MAIA, Clarinda de Azevedo. *História do galego-português: estado linguístico da Galiza e do noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDONÇA, Renato de. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 1933.

NARO, Anthony Julius. A história do *e* e do *o* em português: um estudo de deriva linguística. In: \_\_\_\_\_. *Estudos diacrônicos*. Trad.: Lais Campos e Katia Elizabeth Santos. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*: tomo I. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Jornal do Commercio, 1955.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 8. ed. Lisboa: Clássica, 1975.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica historica*. 9. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

RIBEIRO, João. *A lingua nacional*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.

ROSA, Eliane da. *As vogais médias átonas finais no português brasileiro do século XIX: um estudo baseado em fontes de evidência direta e indireta*. 2015. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116628/000965391.pdf?sequence=1>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SÁ, Fellipe Franco de. *A língua portuguesa*. Maranhão: Imp. Oficial, 1915.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SILVA, José Pereira da. Português do século XVI e século XVII. *Organon*, Porto Alegre, n. 44/45, p. 61-73, 2008.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1992[1957].

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.

SOROMENHO, Augusto. *Origem da língua portuguesa*. Lisboa: Typ. de Francisco José da Silva, 1867.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad.: Celso Cunha. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1980].

VASCONCELLOS, José Leite de. *Evolução da linguagem*. Porto: Typographia Occidental, 1886.

\_\_\_\_\_. História da língua portuguesa: origem e vida externa. *Revista Lusitana*, vol. XXV, n. 1-4, p. 5-28, 1923-1925.

\_\_\_\_\_. *Lições de philologia portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora de E. M. A. TEIXEIRA & C.<sup>ta</sup>, 1911.

WHITNEY, William Dwight. *Language and the study of language: twelve lectures on the principles of linguistic science*. New York: Charles Scribner & Company, 1867.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro: 2001[1891].

**PROBLEMATIZANDO  
OS CONCEITOS DE TEXTO E DISCURSO  
NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DO PARANÁ  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

*Kátia Bruginiski Mulik (USP)*

[katiamulik87@gmail.com](mailto:katiamulik87@gmail.com)

*Sueder Souza (UTFPR)*

[swedersouza@gmail.com](mailto:swedersouza@gmail.com)

**RESUMO**

O trabalho com a língua (gem) em sala de aula pressupõe o contato com textos das mais diversas naturezas, uma vez que a língua se materializa através de gêneros. Tal concepção se faz presente em documentos oficiais de ensino que são utilizados de forma recorrente para orientar os projetos políticos pedagógicos e o plano de trabalho do professor no contexto da educação básica. Partindo desse cenário, neste artigo propomos a discussão sobre os conceitos de texto e discurso presentes nas *Diretrizes Curriculares Estaduais (PR)* para o ensino de língua estrangeira moderna. Através da análise do documento procuramos problematizar as concepções contidas no mesmo e como esses conceitos são compreendidos uma vez que impactam diretamente no trabalho pedagógico com a língua.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares. Ensino. Língua estrangeira. Texto. Discurso.

**1. Introdução**

No ensino de língua estrangeira e materna o trabalho com linguagem a partir da problematização do fenômeno textual em suas formas orais e escritas, em detrimento de estruturas linguísticas e gramaticais é recomendado nos documentos oficiais de ensino tais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), as *Diretrizes Curriculares Estaduais* (2008) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* no capítulo referente a *linguagem, código e suas tecnologias* (2004). Como a natureza de tais documentos é de caráter direcionador, as orientações presentes não podem ser rígidas e absolutas, mas, passíveis de serem adaptadas aos contextos em que podem alcançar. No entanto, a explicitação de concepções de língua, texto, discurso, gêneros textuais e discursivos precisam apresentar clareza já que tais concepções, levando em consideração tendências educacionais mais recentes, integram os planejamentos e documentos da escola norteando as práticas pedagógicas em sala de aula.

Partindo desse cenário, o objetivo deste texto é problematizar as

concepções de ‘texto’ e ‘discurso’ presentes nas *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná* (DCE-LEM) no que diz respeito ao trabalho com língua e linguagem. Inicialmente apresentamos os conceitos de texto e discurso fazendo alguns contrapontos terminológicos. Em seguida, discutimos as noções de gêneros textuais e gêneros do discurso e alguns aspectos relacionados a transposição didática dessas concepções. A partir disso, tecemos alguns comentários sobre a forma como esses conceitos são utilizados no documento das *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná* e finalizamos com algumas considerações sobre o emprego dos termos no documento analisado.

## 2. *Conceituando texto e discurso*

Há uma ampla discussão referente à necessidade da distinção dos termos texto e discurso. Recentemente publicada no Brasil (2012) a obra *Texto ou Discurso?*, organizada por Beth Brait e Maria Cecília Souza-e-Silva, visa fundamentar essa discussão que assume caráter essencial para os estudiosos e profissionais da linguagem.

José Luiz Fiorin (2012, p. 162) defende que a diferenciação terminológica de texto e discurso se faz necessária uma vez que “os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, da realização”.

Para Beth Brait (2012), os conceitos de textos e discurso são extremamente relevantes para os estudos nas diversas áreas das ciências humanas tais como a linguística, a linguística aplicada, as análises do discurso, os estudos literários etc. Tal discussão foi desenvolvida fortemente ao longo de anos nos trabalhos do Círculo de Bakhtin e “concretizam a concepção bakhtiniana de linguagem”. (BRAIT, 2012, p. 9)

Debruçando-se sob o conceito de texto a autora advoga que na perspectiva do círculo distancia-se de uma concepção autônoma em que o texto seja “passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integra” (*idem*, p. 10), assim o texto está ligado a uma perspectiva macro em que há outros discursos que o constituem inseridos em esferas de “produção, circulação, recepção e interação”. (BRAIT, 2012, p. 9)

De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria

Elias (2007, p. 7) texto é “o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido”. Assim, todo e qualquer texto carrega em si uma gama de questões implícitas identificadas a partir da mobilização contextual sociocognitiva da comunidade em que o texto se encontra.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 24) texto é uma “entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Já o discurso, é aquilo “que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”, ou seja, o discurso se realiza nos textos, pois carregam “discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas”. (*Idem*)

Sírio Possenti (2012, p. 252) também defende a importância dos gêneros e coloca que eles não se definem por sua forma, mas “por seu funcionamento, que sempre se dá no interior de um campo ou esfera”. Nesse sentido a forma é consequência do funcionamento do gênero. O autor continua sua defesa explicando que:

São selecionados ou construídos aqueles que se constituem como formas “ótimas” para materializar cada tipo de discurso. Assim, não é em qualquer gênero que o discurso se materializa. Nem o gênero é uma expressão de escolha do enunciator/ autor, mas uma (quase) imposição do campo (e dos “meios”). Cada discurso seleciona seus gêneros, segundo critérios diversos (sua eficácia, sua operacionalidade etc.). (POSSENTI, 2012, p. 252)

José Luiz Fiorin (2012, p. 148) coloca que o texto é entendido como a manifestação do discurso, sendo esse último sempre antecessor ao texto. Por essa razão, o texto não necessita manter relações dialógicas com outros textos. Caso esse fato ocorra denominamos esse fenômeno de *intertextualidade* a qual pressupõem uma interdiscursividade, “sendo que o contrário não é verdadeiro. Quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos a interdiscursividade, mas não a intertextualidade” (FIORIN, 2012, p. 148). Uma relação intertextual caracteriza-se como a relação entre um texto e outro já constituído, no entrecruzamento da materialidade textual.

Para José Luiz Fiorin (2012, p. 146), discurso é “um objeto linguístico e histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que definem sua especificidade, mas ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível”. Embora a distinção entre texto e discurso seja necessária, José Luiz Fiorin (2012) apresenta alguns pontos em comuns entre os dois fenômenos: a) ambos são organizados de senti-

do separados por dois brancos; b) supõem uma organização transfrástica; c) possuem uma dimensão ilimitada atingida pela recursividade; d) ambos são produtos da enunciação.

O texto pode ser abordado no tocante à organização dos sentidos através de análises sintático-semânticas e o discurso como objeto cultural em que suas condições de produção dependem de questões históricas e de relações dialógicas com outros textos. Quanto à organização transfrástica quer dizer que, mesmo que o discurso seja apresentado na dimensão de uma frase pode mobilizar estruturas para além da frase, ou seja, o sentido pode se dar além do agrupamento de palavras ou de um texto.

Texto e discurso são produtos da enunciação diferenciando-se quanto “ao seu modo de existência semiótica” (FIORIN, 2012, p. 148). Enquanto o texto é entendido como realização do discurso, o discurso é a “atualização das virtualidades da língua e do universo discursivo”, pois é por meio dele que temos acesso a realidade construída a partir de generalizações, ou seja, universais.

Semelhante a concepção de José Luiz Fiorin (2012), Sírio Possenti (2012, p. 252) afirma que os textos são “lugares de materialização dos discursos”. Ou seja, um texto nunca é, para um ouvinte ou leitor, meramente um texto. Na medida que “reclama a leitura, é sempre da ótica do discurso que um texto é considerado, qualquer que seja a concepção de discurso”. O discurso é sustentado pelo caráter ideológico de um grupo ou instituição social, na visão de mundo defendida por estes que visa à legitimidade ideológica.

### **3. Gêneros textuais e gêneros do discurso**

As concepções de texto e de discurso refletem nos estudos dos gêneros de forma teórica e não como algo imprescindível para que dele possamos fazer uso e assim, utilizarmos como uma ferramenta para o ensino. O gênero textual e/ou gênero do discurso possuem suas correntes teóricas muitas vezes distintas, assim, se compreendemos a ideia de texto como sendo uma unidade da língua em uso, deixando de lado o seu tamanho e considerando-o como uma unidade semântica que se relaciona como uma unidade relativa ao seu ambiente, provavelmente faremos uso então do termo gênero textual. Já, se partirmos da premissa de que texto é um manifesto verbal constituído por elementos linguísticos selecionados pelos falantes “durante a atividade verbal, de modo a permitir aos

parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 1997, p. 73), provavelmente iremos fazer uso do termo gênero do discurso.

A questão da dicotomia entre gênero textual e gênero do discurso não compreende questões metodológicas no sentido de que ao adotar uma das nomenclaturas se estará adotando tais metodologias. Aqui a questão é de perspectivas e de arcabouço teórico. Dessa forma, o que se deve ter em mente é que o gênero é social, é físico, é imaterial, é material, é exposto, é imposto é visível, é subentendido. O gênero compõe tudo isso, ultrapassando a barreira do ponto de vista formal que tinha o estudo do texto de antigamente.

Ainda, os termos gênero textual e gênero discursivo são considerados equivalentes por muitos autores. Na teoria de Maingueneau (2008), por exemplo, não há lugar para essa distinção, tendo em vista ser impossível separar “texto” de “gênero”, e que todo “texto” é “o texto de um gênero de discurso”. Segundo Fairclough (2001), qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. (SOUZA & MULIK, 2016 *no prelo*)

Carlos Alberto Faraco (2009) também discorre sobre essa questão e nos trás um breve histórico etimológico da palavra gênero, partindo de sua base semântica que se desenvolve a partir de gerar (procriar) e pelos produtos da geração (da produção). Então, a noção de gênero serve como “*uma unidade de classificação, onde se reúnem entes diferentes com base em traços comuns*”. (FARACO, 2009, p. 2)

A origem da dicotomia sobre a nomenclatura por falta de vocabulário acarretou em dar novos sentidos para a mesma área de estudo embora saibamos que são duas vertentes diferentes, existem singularidades, bem como se entrelaçam em algum momento da história da área. O que ocasiona o equívoco ou muitas vezes a falta de embasamento nos documentos oficiais, como no caso do analisado neste artigo. Embora um dos focos de ambas as perspectivas seja o ensino, deve-se sempre deixar claro as concepções teórico-metodológicas adotadas, de maneira clara e concisa, pois como dito anteriormente, os documentos servem de base para o norte da prática escolar.

#### **4. A questão da transposição didática na perspectiva do gênero**

Transpor teorias/concepções ou conceitos, em linhas gerais, se configura na tarefa de intermediar o conhecimento científico e o conhecimento escolar. A ideia originária de transposição didática partiu do sociólogo Michel Verret (1975) e aplicada em 1980 por Yves Chevallard à *Didática da Matemática*.

A questão da transposição está atrelada a diversos aspectos do sistema educacional como, por exemplo, a elaboração de parâmetros, diretrizes e demais documentos oficiais de ensino e, mais notadamente, na elaboração de livros didáticos que são distribuídos pelas escolas brasileiras. Em relação a produção de matérias didáticos, Adriana Luzia Sousa Teixeira (2011, s/n) coloca que

Em razão de ter que produzir um instrumento didático, os agentes responsáveis por tal produção devem estar conectados a um universo de referência ao qual se adere, a partir de uma ideologia, e filtra saberes que já estão postos, que não foram criados por ele, apenas consumidos, e que vão ser transpostos para determinado nível de ensino (ensino fundamental ou médio, por exemplo). Isso vai fazer diferença na maneira de realizar a transposição didática e didatizar os objetos de ensino.

Partindo do que Adriana Luzia Sousa Teixeira apresenta, percebemos que são vários fatores que precisam ser levados em consideração na tarefa de transposição. Por agentes responsáveis, podemos entender como alunos, professores, editores e autores de livros didáticos que interferem direta ou indiretamente no processo de elaboração desses materiais. A questão histórica e os ideais sociais e políticos também são fatores de influência, já que envolvem um movimento de “(re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais e políticos, perpassados pelos fios ideológicos de seus agentes de produção” (TEIXEIRA, 2011, s/n). Além dos aspectos mencionados, os próprios níveis de escolarização (ensino fundamental e médio) servem como filtros para didatização de objetos de ensino.

Embora existam vários aspectos a se considerar diante da tarefa de transpor conhecimentos didaticamente, o professor ocupa um papel central nessa tarefa, já que é ele que é dotado de saberes adquiridos ao longo de sua formação que podem promover um ensino de línguas que se aproxime dos usos dos gêneros textuais dentro das suas diversas práticas sociais. Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2007, p. 34) sinaliza que o professor, no que diz respeito à utilização dos gêneros, precisa compreender

“seu funcionamento e as capacidades de linguagem que constituem seus textos, e, que estes não sirvam apenas como modelos ou pretextos para o ensino do vocabulário ou da gramática”. Nesse sentido, é preciso ter bem clara as questões teóricas que se embasam nas teorias de gêneros, para que seja possível colocá-las em prática de forma mais eficaz.

##### **5. *Discutindo texto e discurso nas diretrizes curriculares***

As *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná* almejam nortear as práticas pedagógicas dos professores de línguas facilitando a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. A pedagogia crítica e principalmente as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin<sup>30</sup> em que a língua é vista como discurso e ao mesmo tempo espaço de produção de sentidos são enfatizadas no documento. O texto é composto por uma introdução que apresenta a abordagem histórica da disciplina de língua estrangeira, ou seja, uma visão geral sobre os métodos e abordagens que permearam o ensino de línguas, os conteúdos estruturantes que se configuram nos conhecimentos, bem como conceitos que norteiam os objetivos da disciplina e os fundamentos teórico-metodológicos os quais informam sobre a escolha de conteúdos, metodologia e avaliação.

As orientações referentes ao trabalho com língua e linguagem estão atreladas as concepções que se tem sob as mesmas. Nesse sentido, inicialmente, o documento analisado apresenta concepções, bem como o objetivo do ensino de língua estrangeira na educação básica indicando que tais concepções se pautam no enfoque discursivo de visão bakhtiniana e que a aula de língua estrangeira moderna deve se constituir em

um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive [...]. A proposta nessas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem língua como discurso. (DCE-LEM, 2008, p. 53)

O conceito de enunciação proposto Mikhail Bakhtin (1988) é

---

<sup>30</sup> No documento a autoria dos textos é atribuída a Mikhail Bakhtin, por isso para facilitar a análise optamos por manter a referência como esta no texto. No entanto, entendemos que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é da autoria de Voloshinov e *Estética da Criação Verbal* é da autoria de Mikhail Bakhtin assim como é defendido por Carlos Alberto Faraco (2009).

mencionado para abrir a discussão sobre a caracterização do discurso que é entendido no documento como algo construído no processo de interação social inserido em um espaço discursivo criado na relação com o outro, ou seja, constituído socialmente; a língua não é um código a ser decifrado, mas o espaço de construção e negociação de sentidos. Dessa forma, por meio da língua estrangeira é possível ampliar esse espaço já que se tem contato com novas formas de conhecer, bem como de interpretar a realidade.

Na subseção intitulada "As práticas discursivas" o documento explicita que o ensino de língua estrangeira deve contemplar uma gama de textos "efetivados nas práticas discursivas", uma vez que dessa forma é possível concretizar o trabalho com textos não com o intuito de uma suposta extração de significados que circundam a sua estrutura, mas como mote para questionar construções de mundo, crenças, valores e atitudes o que configura na compreensão da língua como "arena de conflitos" (BAKHTIN, 1992). O documento dá ênfase à necessidade da interação dos sujeitos através dos discursos que por sua vez se materializam em forma de texto. Nesse sentido, percebemos que a concepção de texto e discurso encontra respaldo nas concepções de José Luiz Fiorin (2012), Sírio Possenti (2012) e Luiz Antônio Marcuschi (2005).

Em relação aos gêneros textuais, o documento menciona que estes devem ser utilizados para "alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como da ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor" (DCE-LEM, 2008, p. 58). Dando continuidade à discussão o documento aponta a necessidade da caracterização de texto que, a partir disso passa a ser entendido como "unidade de sentido" nas formas verbais e não verbais, ou seja, a "materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal". Para sustentar a argumentação no texto, Mikhail Bakhtin (1992) é mencionado:

As pessoas não trocam orações assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua – palavras, conjunto de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra por assim dizer, de uma unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo). Mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1992, p. 297)

Seguida da citação de Mikhail Bakhtin, o documento apresenta a definição de gêneros do discurso, ou seja, gêneros textuais e discursivos

não são diferenciados e são tratados como sinônimos nessa parte do documento. Expõe-se que o entendimento de texto pode ser uma figura, gesto, slogan ou trecho de fala e que estes apresentam sentidos e valorações distintas dependendo da comunidade interpretativa que o recebe. Diante disso, não apenas as condições de produção são necessárias de serem apreendidas para a interpretação do texto, mas também o contexto sociocultural em que o texto está sendo veiculado.

Na subseção *conteúdo estruturante* o discurso como prática social é mencionado como basilar para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade e a escrita em língua estrangeira. Nesta seção reforça-se a concepção de língua como discurso e se direciona o trabalho pedagógico a partir de alguns aspectos presentes nos textos como: a interdiscursividade, as condições de produção, as vozes que entremeiam as relações de poder e os níveis de organização linguística como essenciais para a produção e compreensão verbal e não verbal no uso da linguagem. Diante disso, propõe-se que o objeto de estudo da língua estrangeira moderna seja os “mais variados textos de diferentes gêneros” (DCE-LEM, 2008, p. 61). Assim, o foco não será na prática de estruturas linguísticas, mas na “construção de significados por meio do engajamento discursivo” (*idem*). O papel do professor, neste caso, é de selecionar textos que apresentem conteúdos (temáticas) atrativos aos alunos nos mais variados graus de complexidade.

Na subseção *encaminhamentos metodológicos para a educação básica* novamente reforça-se a concepção de língua enquanto discurso e defende-se o trabalho com textos em sala de aula compreendido no documento como “unidade de linguagem em uso” (DCE-LEM, 2008, p. 63). Nesta seção o conceito de gêneros discursivos se apresenta de forma distinta ao da seção anterior. Neste caso coloca-se que (citando Bakhtin) esses são “enunciados integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Assim gêneros aqui são entendidos como enunciados que circulam nas variadas esferas sociais (publicitária, jornalística, literária, informativa).

O termo discurso é pouco usado no documento quando não acompanhado do conceito de língua. No entanto, em um dos trechos do texto é posto que a problematização pautada no trabalho com textos possibilita o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais, analíticos e críticos os quais são essenciais para que se percebam as “implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso” o que se aproxima da concepção de discurso supracitada por José Luiz Fiorin

(2012), ou seja, o discurso como objeto linguístico e histórico.

O conhecimento linguístico, embora não seja norteador do trabalho com a língua é crucial para a compreensão e produção textual e nesse sentido o documento coloca que “o desconhecimento linguístico pode dificultar [ess]a interação com o texto, o que impossibilita a crítica.

O conhecimento linguístico é condição necessária para se chegar a compreensão do texto, porém não é suficiente” (DCE-LEM, 2008, p. 65). Diante disso, o documento argumenta que o trabalho com estruturas linguísticas deve ser feito à medida que seja necessário para a compreensão do texto na construção dos sentidos do mesmo. É por meio da interação com diversos textos que “o educando perceberá que as formas linguísticas não são sempre idênticas, não assumem sempre o mesmo significado, mas são flexíveis e variam conforme o contexto e a situação em que a prática social de uso da língua ocorre”. (DCE-LEM, 2008, p. 66)

No final dessa subseção é feita uma síntese do que o professor pode explorar ao se trabalhar com textos:

**a)** Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero; **b)** Aspecto cultural/interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado; **c)** Variedade linguística: formal ou informal; **d)** Análise linguística: será realizada de acordo com a série. (DCE-LEM, 2008, p. 67)

Por fim, como apêndice do documento, são apresentados extensos quadros divididos por séries/ano com sugestões para o trabalho com foco nos gêneros textuais que devem ser tratados como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Tais quadros são divididos de acordo com as subseções do documento pontuam como pode ser feito o trabalho com leitura, escrita e oralidade. Há também, logo no início do quadro uma indicação dos gêneros que podem ser utilizados pelo professor os quais podem ser consultados também em um quadro a parte, esse último é dividido em duas partes: uma contém as esferas de circulação dos gêneros e na outra os nomes dos gêneros pertencentes a essa esfera.

## **6. Considerações**

O objetivo deste artigo foi problematizar o conceito de texto e discurso nas *Diretrizes Curriculares Estaduais* para o ensino de língua

estrangeira. Para tanto, discutimos tais conceitos a partir dos apontamentos de alguns linguístas e filósofos da linguagem. Nesses apontamentos percebemos que os conceitos necessitam de uma diferenciação o que também se faz presente no documento.

Partindo disso, discutimos também os conceitos de gêneros discursivos, ou gêneros do discurso e gêneros textuais e identificamos que no documento analisado essa distinção não é feita e que em alguns momentos é confusa. Isso pode ser mais evidente pelo fato de o documento oferecer uma vasta lista de gêneros textuais e mencionar que o trabalho com a língua deve ser pautado no trabalho com gêneros do discurso. Diante disso, defendemos ser necessário um cuidado maior com as noções terminológicas utilizadas em documentos oficiais de ensino, uma vez que são textos de relevância social e norteiam as práticas pedagógicas numa ampla instância, o que, por sua vez, impacta na forma de tratar e trabalhar com a língua em sala.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabal, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1992.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad.: Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. *PCNs – ensino médio, parte II: linguagem códigos e suas tecnologias*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 10-02-2014.

CARDOSO, Maria Goreti Rufino de Souza. Ensino e aprendizagem de inglês a partir dos gêneros anúncio de emprego e curriculum vitae: Percepções dos alunos e transformações na aprendizagem. *Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté, 2010.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Textual Linguistics: retrospective and prospects. *Alfa* (São Paulo), vol. 41, p. 67-78, 1977.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes. *Transposição didática dos saberes*. Apresentação de slides. Disponível em:

[http://www.nelsonreyes.com.br/Transposi%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tica\\_10%C2%BA\\_Simp.pdf](http://www.nelsonreyes.com.br/Transposi%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tica_10%C2%BA_Simp.pdf). Acesso em: 20-12-2014.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: línguas estrangeiras modernas*. Secretaria de Estado da Educação: SEED - PR, 2008.

PATEL, Cirlei; LAMB FENNER, Any. A contribuição dos diferentes

gêneros discursivos no ensino de língua inglesa. *XIX Seminário do CEL-LIP*, Unioeste: Cascavel, 2009. Disponível em:

<<http://www.projetos.unioeste.br/eventos/cellip/glossary/view.php?id=276>>. Acesso em: 10-02-2014.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Sweder Santos de. Reflexões acerca da gramática e da análise linguística no ensino de língua materna. *Lingu@ Nostr@*, Canoas, vol. 3, n. 2, p. 53-60, jul.-dez. 2015.

\_\_\_\_\_; MULIK, Katia Bruginski. Gêneros, entre o texto e o discurso: apontamentos. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail Ubirajara. *Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. A transposição didática e os processos de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso. *Anais do VI SIGET*. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. De 16 a 19 de agosto de 2011.

## UM ESTUDO DO PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM LEXICAL EMBORA

Gelson Martins de Souza (UEM)  
[martins\\_gs@yahoo.com.br](mailto:martins_gs@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o processo de gramaticalização do item lexical embora, demonstrando que este se derivou do sintagma preposicionado em boa hora, sendo empregado até o século XV após o verbo ir no subjuntivo volitivo, expressando ideia de bom augúrio. Na etapa teórica do trabalho, elaborou-se uma definição acerca do processo de gramaticalização e suas diferentes funções gramaticais no português contemporâneos. Para a elaboração dessa etapa, fez-se o emprego de conceitos de teóricos com Christian Lehmann (1982), Bernd Heine (1991), Paul J. Hopper (1991), Maria Helena de Moura Neves (2004) e Francisco Jardes Nobre de Araújo (2013), entre outros. Para a etapa analítica do artigo, escolheram-se 50 sentenças que constituem o *Corpus Brasileiro*, o qual disponibiliza online sentenças tanto da língua falada quanto da língua escrita.

**Palavras-chaves:** Gramaticalização. Conectivos. Item lexical "embora".

### 1. *Considerações iniciais*

O presente artigo tem como função abordar o percurso histórico do processo de gramaticalização. Este se materializa, quando um item lexical se torna um item gramatical, ou ainda, quando um item gramatical se torna mais gramatical, podendo desenvolver mudanças de categoria sintática, exercer novas propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações no nível semântico e fonológico, abandonando o status de forma livre e, em muitos casos, desaparecendo devido a uma cristalização externa.

Na concepção de Ataliba Teixeira de Castilho (1997), a gramaticalização é um fenômeno, estudado por um número significativo de correntes linguísticas. O ponto principal não discutir se o discurso ou a gramática é responsável por desencadear a gramaticalização, mas, sim, demonstrar que há processos cognitivos que corroboram para a ativação das potencialidades dos itens lexicais. De acordo com Ataliba Teixeira de Castilho (1997), o léxico é como “um módulo central da língua, em que são depositados itens já marcados por propriedades gramaticais, discursivas e semânticas”. (CASTILHO, 1997, p. 59)

Desde o século XIX, há inúmeros estudos que buscam entender

como se originam e se desenvolvem as categorias gramaticais. Ao se levar em conta uma visão funcionalista, a trajetória da mudança se desenvolve devido a aspectos de regularização do uso da língua, que se materializa a partir da elaboração de novas estruturas e arranjos lexicais, os quais são articulados pelos falantes, buscando suprir suas necessidades e propósitos comunicativos.

Segundo Célia Regina dos Santos Lopes (2008):

com a repetição de uma construção ou forma, algo que é casuístico se fixa, tornando-se normal e regular, ou seja, se gramaticaliza. A contínua regularidade ocorre quando as estratégias discursivas empregadas pelo falante numa situação comunicativa perdem a eventualidade criativa do discurso e passam a ser regidas por restrições gramaticais (do discurso para a gramática). É como se os elementos lexicais fossem perdendo suas potencialidades referenciais de representar ações, qualidades e seres do mundo biossocial e fossem ganhando a função de estruturar o léxico na gramática, assumindo, por exemplo, funções anafóricas e expressando noções gramaticais como tempo-modo, aspecto etc. (LOPES, 2008, p. 1)

Percebe-se, assim, que a frequência de uso de uma determinada unidade lexical contribuirá para a estabilização do sistema e fixação de novos usos. Outro fator significativo é que a repetição propícia que haja um enfraquecimento semântico dos itens lexicais, tornando-os mais gerais e mais abstratos, quanto aos significados. Essa alteração de significado possibilita que um item lexical se materialize em diferentes contextos discursivos com novas associações.

Todos esses conceitos de gramaticalização serão pensados a partir do item lexical *embora* que foi empregado, no século XV, principalmente, depois do verbo ir no subjuntivo volitivo como indicativo de bom augúrio. Na concepção de Ataliba Teixeira de Castilho (2010), o processo de gramaticalização se desenvolve a partir de quatro traços: item lexical perdeu seu caráter volitivo, sendo empregado como advérbio dêitico locativo; o *embora* passa a ser empregado com quaisquer verbos e se desloca como cabeça de uma sentença negativa; o item ocupa um papel de conjunção, construindo uma negação de expectativa em relação ao fato expresso na sentença; e o *embora* com valor concessivo.

Para o desenvolvimento da etapa analítica, escolheram-se 50 sentenças do projeto *Corpus* Brasileiro. Este é constituído por um bilhão de palavras do português brasileiro contemporâneo, levando-se em conta os diferentes tipos de linguagem que se materializam na sociedade.

## 2. Definição da gramaticalização

Segundo Guilherme Humboldt (1825), os conceitos de gramaticalização já se desenvolviam – sem se empregar tal terminologia –, porque as línguas vivenciam um processo de evolução das estruturas gramaticais, partindo do princípio de que em um estágio de língua no qual os léxicos eram empregados para nomear objetos concretos e ideias. O léxico “gramaticalização” foi empregado pelo linguista francês Antoine Meillet em 1912 em sua obra *L'évolution des Formes Grammaticales*, definindo-se como uma atribuição de caráter gramatical a uma unidade que era tida como autônoma. Para esse linguista, o que é interessante não é a origem das formas gramaticais, mas, sim, suas transformações ao longo da história.

Na década de 1970, novamente, o processo de gramaticalização retoma um lugar significativo nos estudos da linguagem, principalmente, a partir das pesquisas concretizadas por Christian Lehmann (1982) que estabeleceu um conjunto de parâmetros, os quais analisam a gramaticalidade a partir de aspectos sincrônicos e diacrônicos.

De acordo com Bernd Heine e Reh (1984), a gramaticalização é uma ferramenta descritiva que aponta o funcionamento da língua e seus traços universais, demarcando uma listagem de caminhos para o processo de gramaticalização.

A conceituação da gramaticalização dependerá da distinção entre as formas linguísticas. Como Francisco Jardes Nobre de Araújo (2013) preconiza, há dois tipos:

categorias lexicais e categorias gramaticais. Ao primeiro, tipo, pertencem os elementos que encontram sua referência no universo biopsíquico-social, designando entidades (substantivos), ações (verbos) e qualidades (adjetivos). No segundo tipo, estão os elementos que organizam os itens lexicais no discurso, tendendo a adequar-se a restrições morfosintáticas ou a verificar estratégias pragmático-discursivas, possuindo um valor estrutural ou funcional como as preposições, as conjunções, os artigos, os verbos auxiliares, os marcadores discursivos. Entre os elementos gramaticais, incluem-se também as desinências e os afixos, chamados por Bloomfield de “formas presas” (*bound forma*). (ARAÚJO, 2013, p. 40)

Na abordagem diacrônica, o termo gramaticalização é empregado para se referir a uma mudança de categoria lexical, que se materializa no processo evolutivo de uma língua para outra, tornando esta uma categoria gramatical como o substantivo *hora*, que por meio da expressão *ad hora*, transformou-se em *ora* conectivo coordenativo.

Para o funcionalismo linguístico, a gramaticalização envolve o crescimento de limites de um morfema, que tem um caráter lexical a um mais gramatical e, ainda, a mudança de um formante derivacional para um formante flexional.

De acordo com os princípios de Francisco Jardes Nobre de Araújo (2013), esse fenômeno pode ser estudado:

sob uma perspectiva diacrônica, se a explicação de como as formas gramaticais surgem e se desenvolvem na língua for a preocupação do estudo; ou sob uma sincrônica, se o foco for a identificação de graus de gramaticalidade desenvolvidos por uma forma linguística a partir dos deslizamentos funcionais a ela conferidos pelos padrões fluidos de uso da língua. Outra possibilidade metodológica e a pancronia, a combinação daquelas perspectivas. (ARAÚJO, 2013, p. 41)

Os estudos de gramaticalização demonstram que a transposição de um item lexical a um item gramatical não se desenvolve de forma rápida. Conforme apontado por Christian Lehmann (1982), há três estágios. Sintetização, morfologização e desmorfemização. No primeiro estágio, há um deslocamento da categoria de origem da unidade lexical. Já no segundo estágio, a unidade lexical perde sua autonomia e a noção de forma livre, passando a ocupar o estatuto de forma presa. No último estágio, por sua vez, há o desaparecimento de um morfema de maneira que sua função se concretiza com outras unidades lexicais com as quais se relacionam.

Todos esses estágios de Christian Lehmann que buscam discutir o processo de gramaticalização, somam-se aos princípios estabelecidos de Paul J. Hopper (1991) que são: estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização. No primeiro princípio, sob uma ótica funcional, as novas camadas se materializam de forma ininterrupta e coexistem, sem que haja um desgaste necessariamente; a divergência, por sua vez, refere-se ao fato do item lexical se gramaticalizar em um clítico ou em um afixo, a forma lexical original permanece como item autônomo; já a especialização se relaciona à possibilidade de um item se tornar obrigatório devido a uma redução no número de possibilidade de escolha; o quarto princípio está associado ao processo de gramaticalização de um item lexical, que permanece com suas características originais, na maioria das vezes, trazendo em si restrições sobre o comportamento gramatical desse item; descategorização, o último princípio, refere-se àquelas formas que estão em processo de gramaticalização, podendo apagar os traços morfológicos de nome e verbo, assumindo peculiaridade

des de outras categorias gramaticais como: adjetivo, participípio, preposição, conjunção etc.

Maria Helena de Moura Neves (2004), ao analisar os conceitos de Paul J. Hopper e Christian Lehmann sobre o processo de gramaticalização, entende que este é direcionado pelas seguintes tendências: paradigmática – a tendência em que uma forma se transforma em modelo de organização; obrigatorização – a tendência em que uma forma se torna obrigatória; condensação – a tendência em que uma forma se torna mais curta; aglutinação – a tendência em que uma forma se constitui a partir da fusão com outras formas; e fixação – a tendência em que é fixada uma ordem ou uma posição na sentença.

Na concepção de Haiman (1991), a gramaticalização está associada a essas duas espécies de mudança: o descoramento semântico e a redução fonética. O descoramento pode ser definido como um apagamento parcial do conteúdo semântico de um morfema. Já a redução fonética se dá, quando um item lexical perde substância fonética no processo de gramaticalização.

A gramaticalização se concretiza, quando há uma mudança de estatuto, ou seja, um item lexical se transforma em um item gramatical. Nesse processo, a palavra sofre a mudança de sua classe original de palavras, o que efetivamente não se desenvolve de maneira súbita, mas, sim, por meio de uma série de descolamentos individuais. Os estágios de sobreposição do processo de gramaticalização constituem uma cadeia, a qual é denominada de cline. Tradicionalmente, as mudanças seguem padrões semelhantes em distintas línguas. Para uma parte significativa dos linguistas, as etapas entorno do cline não são constituídas, na maioria das vezes, por uma posição fixa na sentença, mas, sim por uma variação. O padrão cline de gramaticalização, que será exposto abaixo, foi estabelecido por Paul J. Hopper e Traugott.

### **3. Cline de gramaticalização**

palavra lexical → palavra gramatical → clítico → afixo flexional

O cline de gramaticalidade, de acordo com Francisco Jarden Nobre de Araújo,

tem implicações tanto diacrônicas quanto sincrônicas. Diacronicamente, os clines representam um caminho natural ao longo do qual as formas ou as palavras mudam com o tempo. Contudo, sincronicamente, os clines podem ser vis-

tos como um arranjo de formas ao longo de linhas imaginárias, com uma forma “plena” ou lexical numa extremidade e uma mais “reduzida” ou gramatical na outra. O que Hopper e Traugott queriam dizer é que, a partir de um ponto de vista diacrônico ou histórico, as mudanças de forma das palavras são vistas como um processo natural, ao passo que, sincronicamente, este processo pode ser visto como inevitável em vez de histórico. (ARAÚJO, 2013, p. 43)

O estudo da documentação dos clines permite que os linguistas elaborem padrões gerais, os quais regem o processo de gramaticalização e outros tipos de mudanças linguísticas. Tais fatos corroboram para a reelaboração dos estados mais arcaicos de uma determinada língua. Também podem contribuir para entender os rumos que a língua seguirá futuramente.

Outro aspecto significativo da gramaticalização é a unidirecionalidade, isto é, os itens lexicais se tornam gramaticais, ou ainda, os itens menos gramaticais se tornam mais gramaticais. Nas palavras de Francisco Jardes Nobre de Araújo (2013),

esta é uma das declarações mais fortes sobre gramaticalização, sendo frequentemente citada como um dos princípios básicos do processo. Além disso, a unidirecionalidade refere-se a uma orientação geral de desenvolvimento que todos (ou a ampla maioria) dos casos de gramaticalização têm em comum e que pode ser verificado, de modo geral, independentemente de qualquer caso específico. (ARAÚJO, 2013, p. 44)

#### **4. O percurso histórico do conectivo *embora***

O conectivo *embora* se constituiu a partir da expressão “em boa hora” – a qual tem sua origem na língua latina *in bona hora* – de acordo com os conceitos de Manuel Said Ali (1971), o conectivo era empregado em sentenças optativas e imperativas, na maioria das vezes, corroboravam para expressar sentimentos de sinceridade e/ou cortesia. Tal fato se materializa na Idade Média e nos séculos subsequentes, pois se defende o princípio de que os atos seriam mais eficientes, dependendo da circunstância/hora em que eles desenvolvem. Para o teórico Silva (2009), “para começar algo importante, era fundamental escolher a boa hora”, devido a esse fato é constante o uso de locuções adverbiais.

Na concepção de Ataliba Teixeira de Castilho (2010), a expressão em boa hora foi empregada até o século XV, principalmente, depois do verbo ir no subjuntivo volitivo, ou seja, aquele que expressa desejo como na sentença “Vá em boa hora!” (CASTILHO, 2010, p. 378). Percebe-se nessa sentença que o falante expõe o desejo de que seu ouvinte retorne

em segurança. A partir dessa situação, inicia-se o processo de gramaticalização que se organiza em 4 etapas segundo os ideais de Ataliba Teixeira de Castilho (2010).

Na primeira etapa, Ataliba Teixeira de Castilho (2010) pontua que a expressão *em boa hora* se desloca da sua função volitiva, sofre alterações fonológicas e dá origem ao advérbio locativo *embora*. Além desses aspectos, o item continua a ser empregado junto a verbos de movimento como se constata na sentença:

(01)... a firma fala “tchau... vai *embora*” (D2 SP 343). (CASTILHO, 2010, p. 378)

Segunda etapa, o item lexical *embora* se materializa com outros verbos que não indicam obrigatoriamente movimento. Nessa nova abordagem, houve um deslocamento do verbo para o início de uma sentença de cunho negativo, podendo se concretizar antes da partícula *que*, desde que envolva um contexto comunicacional volitivo, ocasionando, assim, que os verbos sejam subjuntivos, conforme no trecho:

(02)*Embora que não tenha razão, ainda assim insiste*. (CASTILHO, 2010, p. 378)

Nas concepções defendidas por Ataliba Teixeira de Castilho (2010), na terceira etapa, o elemento *embora* também funciona sem a presença do *que*, desempenhando o papel de conjunção que tem o sentido de “ok, tudo bem, eu admito que não tenha razão” (CASTILHO, 2010, p. 378). Tal fato se desenvolve em contextos que exprimem negatividade, o item lexical *embora* tem valor de negação de uma expectativa e o empregado do modo subjuntivo do verbo passou a ser frequente.

(03)*Embora não tivesse tirado o hábito, já se comportava como um leigo*. (CASTILHO, 2010, p. 379)

Na última etapa, o item lexical *embora* passa a reger formas nominais de verbo e a introduzir sentenças como verificados nos exemplos (04) e (05).

(04)*Embora não tendo tido interesse momentâneo* (D2 SP 255). (CASTILHO, 2010, p. 379)

(05)*Tive oportunidade de fazer pesquisas sobre a maneira de falar do careense... do bahiano... ahn embora nordestinos* (D2 SP 255). (CASTILHO, 2010, p. 379)

Após uma análise das orações concessivas, Ataliba Teixeira de Castilho (2010) construiu dois esquemas sintáticos possíveis de ocorrerem

cia ao item lexical *embora*.

Esquema 1: P, embora não Q: Eu gosto muito de chuchu *embora todo mundo ache chuchu uma coisa sem graça* (DID RJ 328) (CASTILHO, 2010, p. 379). Nessa sentença se percebe que o autor destaca o caráter negativo que constitui Q, uma vez que está implícito o “chuchu sem graça”.

Esquema 2: Não P, embora Q: Evito comer queijos, *embora goste muito* (CASTILHO, 2010, p. 379). Nessa sentença se constata que o caráter negativo de P em que o caráter negativo de P está na sequência, justificando o fato de “evito comer”.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2000, *apud* GARCIA, 2014):

esses dois esquemas ao afirmar que, quando a oração concessiva é negativa, a oração nuclear é positiva e vice-versa, em função da relação de concessão com a não satisfação de condições e com a frustração de causalidades possíveis. Para a autora, esse jogo de polaridade é facilmente explicável pela natureza contrastiva das construções concessivas. Do ponto de vista lógico, para Neves, há um único esquema que define a concessão: *Embora P, Q*, sendo P a oração concessiva e Q a oração principal. A partir disso, Neves reconhece que há concessão quando P não constitui razão suficiente para não Q. (GARCIA, 2014, p. 148)

Com base no trabalho de Monteiro (1998) e no *corpus* de análise disponibilizado pela Biblioteca da PUC-RJ, far-se-á uma sistematização dos verbos que constituem a estruturas concessivas e também uma abordagem sobre as relações semânticas que podem ser expressas por meio da conjunção concessiva *embora*.

Nas sentenças em que o uso da conjunção *embora* se materializa, os verbos da oração principal podem estar no pretérito perfeito composto do indicativo, no presente do indicativo, no futuro do presente do indicativo, no imperativo negativo e no imperativo afirmativo. Já a porção da sentença introduzida pela conjunção *embora*, geralmente, estará no presente do subjuntivo. Como pode ser constatado em:

**(06) A mata das Araucárias no Brasil é uma floresta tempera, *embora* seja indecídua, uma vez que suas folhas não caem durante o inverno.**  
(*Corpus* da PUC-RJ, p. 45)

As orações principais podem ser desenvolver com verbos no pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo. Nessa situação, as orações concessivas serão formadas por verbos no pretérito mais que perfeito

composto do subjuntivo, o que pode ser comprovado no exemplo (07):

- (07) **Surpresa com a informação Xuxa garantiu que <ficaria muito feliz> em desfilas, embora ainda não tivesse recebido convite, e elogiou o tema escolhido, <principalmente para as crianças>. (Corpus da PUC-RJ, p. 46)**

Em algumas situações, as orações principais também podem apresentar verbos no pretérito perfeito, no presente e no futuro do presente do indicativo. Diante desse quadro, as concessivas serão constituídas por verbos no pretérito perfeito do subjuntivo. Como se materializa nas sentenças abaixo:

- (08) **Aqui, ao contrário do que se verifica na caatinga, os rios não secam, embora tenham o seu volume de água diminuído. (Corpus da PUC-RJ, p. 46)**

Diante desses aspectos, tem-se a seguinte sistematização:

EMBORA	
ORAÇÃO PRINCIPAL	ORAÇÃO CONCESSIVA
Pres. Ind.	Pres. Subj.
Fut. Pres. Ind.	Pres. Subj.
Pret. Pres. Comp. Ind.	Pres. Subj.
Imp. Afirm. e Neg.	Pres. Subj.
Pret. Perf. Ind.	Pret. Imp. Subj.
Pret. Imp. Ind.	Pret. Imp. Subj.
Fut. Pret. Ind.	Pret. Imp. Subj.
Pret. Mais que Perf. Ind.	Pret. Imp. Subj.
Pres. Ind.	Pret. Imp. Subj.
Pret. Perf. Ind.	Pret. Mais que Perf. Ind.
Pret. Imp. Ind.	Pret. Mais que Perf. Ind.
Pret. Perf. Ind.	Pret. Perf. Subj.
Pres. Ind.	Pret. Perf. Subj.
Fut. Pres. Ind.	Pret. Perf. Subj.

**Quadro 1** retirado e readaptado do *Corpus* da PUC-RJ, p. 47.

O *corpus* disponibilizado pela PUC-RJ traz a possibilidade de o verbo está elíptico em uma sentença, principalmente, quando este estiver seguido por um atributo como no seguinte trecho:

- (09) **Mas, embora (seja) resistente, ele é flexível (o osso não tem flexibilidade). (Corpus da PUC-RJ, p. 47)**

Além das situações descritas, o item lexical *embora* se manifesta em orações concessivas em que os verbos estejam no infinitivo – estando elíptico ou não –, quando o conectivo *embora* é seguido pela preposição

sem como na sentença:

- (10) Se o pavilhão for amputado (antigamente isso era feito como castigo para os inimigos ou para as mulheres infiéis aos maridos), o indivíduo continuará ouvindo perfeitamente, *embora* sem (ter) noção do sentido da procedência do som. (*Corpus* da PUC-RJ, p. 47)

Ao se levar em conta as relações semânticas que podem ser expressas pelo conectivo *embora*, o *corpus* fornecido pela PUC-RJ demarca não só sentido de contraste e de certeza, mas também de adição, de exceção e de comparação. Tais sentidos podem ser verificados nas sentenças abaixo:

- (14) O coração, por exemplo, é um órgão formado principalmente por tecido epitelial e muscular, *embora* também possua tecido nervoso e conjuntivo. (*Corpus* da PUC-RJ, p. 48)
- (15) A maior parte dessa lubrificação é produzida pela mulher, *embora* o homem elimine pela uretra secreções produzidas por glândulas acessórias a seu sistema reprodutor. (*Corpus* da PUC-RJ, p. 48).
- (16) A quantidade de sangue perdido é de cerca de 70 ml, *embora* muitas mulheres normais percam maiores quantidades em cada mês. (*Corpus* da PUC-RJ, p. 48).
- (17) Ligado ao amor, constitui-se numa das mais gratificantes formas de inter-relacionamento pessoal, *embora* o amor se baseie mais em fatores mentais e emocionais do que em pura sexualidade. (*Corpus* da PUC-RJ, p. 48)

De forma geral, pode-se afirmar que as sentenças concessivas, que são introduzidas pelo conectivo *embora*, o enunciador do texto concorda com o que está expresso na oração principal, todavia apresenta um argumento com maior força na oração principal.

##### 5. *Análise do item lexical embora em sentenças do Corpus Brasileiro*

Nesta etapa, serão aplicados os conceitos de gramaticalização do item lexical *embora* que, no século XV, foi empregado, principalmente, depois do verbo *ir* no subjuntivo volitivo como indicativo de bom augúrio. Na concepção de Ataliba Teixeira de Castilho (2010), o processo de gramaticalização se desenvolve a partir de quatro passos/ traços.

O primeiro traço significativo da gramaticalização do item lexical em questão é que perdeu seu caráter volitivo, sendo empregado como advérbio dêitico locativo, o qual indica um espaço vazio como em: “Fomos *embora*” (CASTILHO, 2010, p. 379). Apesar dessa nova funcionalidade

do item *embora*, este continua a se materializar posposto ao verbo.

O segundo passo apontado por Ataliba Teixeira de Castilho é que o *embora* passa a ser empregado com quaisquer verbos e se desloca como cabeça da sentença de uma sentença negativa, aparecendo antes de um volitivo, o qual rege o subjuntivo como na sentença: “*Embora* que não tinha razão, ainda assim insiste”. (CASTILHO, 2010, p. 378)

No terceiro passo, o item *embora* ocupa um papel de conjunção, construindo uma negação de expectativa em relação ao fato expresso na sentença. Tal pode ser visualizado no exemplo de Ataliba Teixeira de Castilho (2010): “*Embora* não tivesse tirado o hábito, já se comportava como um leigo”. (CASTILHO, 2010, p. 379)

No quarto passo, o *embora* com valor concessivo se alarga, passando a reger não formas nominais como também ligar constituintes sentenciadas como nos exemplos a seguir respectivamente: “*Embora* não tendo tido interesse momentâneo”; e “Tive oportunidade de fazer pesquisas sobre a maneira de fala do cearense...do baiano...ah *embora* nordestinos”. (CASTILHO, 2010, p. 379)

As 50 sentenças em que o item *embora* se materializa no *Corpus Brasileiro* serão expostas no anexo 1, levando em conta o processo de gramaticalização.

Neste momento do artigo, far-se-á a apresentação de um quadro que sintetize os dados coletados e, na sequencialidade, uma abordagem analítica.

O quadro trará os novos valores que foram atribuídos ao *embora* devido à gramaticalização, sendo representados pelas seguintes funções: bom augúrio; advérbio locativo; cabeça de sentença negativa; conjunção de negação de expectativa; e valor concessivo.

O item lexical <i>embora</i> e suas funções	Identificação de sentenças do <i>Corpus Brasileiro</i>	100%
Bom augúrio	-	0%
Advérbio locativo	(1), (10), (13), (24), (27), (28) e (43).	14%
Cabeça de sentença negativa	(4)	2%
Conjunção de negação de expectativa	(3), (8), (9), (11), (12), (14), (16), (17), (18), (19), (20), (21), (22), (23), (25), (26), (32), (35), (36), (37), (40), (41), (42), (44), (46), (47) e (48).	54%
Valor concessivo	(2), (5), (6), (7), (15), (29), (30), (31), (33), (34), (38), (39), (45), (49) e (50).	30%

**Quadro 2**

No estudo do *Corpus* Brasileiro, o analista teve acesso a 5.000 sentenças, que foram selecionadas aleatoriamente, das quais foram escolhidas 50 sentenças que compuseram o presente artigo. Em princípio, observa-se que o item lexical *embora* não se desenvolve em nenhum dos registros para expressar bom augúrio, como foi empregado até o século XV após o uso de verbo ir no subjuntivo volitivo.

Já o uso do item *embora* como advérbio locativo se desenvolve em 14% das sentenças do *Corpus* Brasileiro, pois o objetivo dos produtores das sentenças é demarcar um espaço vazio. Tal afirmativa pode ser comprovada nos seguintes trechos: “(13) Um dia eu vi ele no hospital, ela ficou feliz de vê-lo e perguntou para ele se estava tudo bem, a tia e eu chegamos e ele foi *embora*” e (28) “Mário foi *embora* do governo porque quis”. Constata-se que no exemplo (13), o produtor da sentença não tem conhecimento do lugar ao qual o “ele” se dirigiu após ter saído do hospital – este espaço de referência é físico. No segundo exemplo, entende-se que Mário foi *embora* do governo, ou seja, saiu do governo a fim de desenvolver outras atividades – o espaço referido não é um lugar físico.

Dentre as 50 sentenças em análise, apenas uma apresenta o item lexical *embora* como cabeça de uma sentença negativa, figurando antes de volitivo. Situação que se constata no fragmento (4) “Para Cavalieri, «Na constelação dos novos direitos, o direito do consumidor é sem dúvida uma estrela de primeira grandeza, já pela sua finalidade, já pela sua amplitude do seu campo de incidência, *embora* muitos juristas não a queiram enxergar»” Nesse fica evidenciado que o verbo *querer* indica uma pretensão de muitos juristas, os quais não estão determinados na sentença a respeito dos novos direitos dos consumidores.

O maior número de incidência do item lexical *embora* no *Corpus* Brasileiro se materializa com o valor de negação de expectativa. Em 54% das sentenças, ou seja, em 27 delas, o *embora* foi estabelecido por meio de um valor metonímia de negação em sentenças como: “ (40) O valor do risco relativo foi menor para homens estilistas moderados (0,4), *embora* as diferenças com os valores das demais categorias não tenham sido significativas” e “(41) Aceitar o paradigma psicanalítico na educação significa desprender-se de preocupações dessa natureza e enxergar que os saberes da Psicanálise, *embora* não conduzam a escola, com segurança e objetividade, numa direção claramente definível, podem, como alternativa, interferir na visão que o educador tem de si mesmo, de seus alunos e do sentido que a educação possui como processo constituidor da personalidade humana”. No exemplo 40, evidencia-se que o *embora* tem um va-

lor de negativa de expectativa em relação aos valores das demais categorias. No segundo exemplo, confirma-se, então, que o *embora*, mais uma vez, estabelece uma ideia de negação em relação aos objetivos da escola.

O valor concessivo é expresso pelo item *embora* e pela construção *muito embora*, 12 sentenças trouxeram o primeiro item, já 3 foram marcadas pela segunda construção. Fatos que podem ser constatados nos trechos: “ Marcos Tenório, chefe de gabinete Presentes na Casa Certifico, a pedido do deputado Sérgio Novais (PSB-CE), que nos dias 31/3, 10/6, 17/6 e 30/6 não consta o registro eletrônico da presença do referido parlamentar nas sessões da Câmara, *embora* seu comparecimento à Casa, naquelas mesmas datas, tenha sido anotado pela secretaria geral da Mesa” e “(50) Muito *embora* diversas formas de integração venham ocorrendo, desde longa data, no Brasil a primeira iniciativa oficial decorreu da implantação do programa de Educação Cooperativa, anotado no I Plano de Desenvolvimento, incluindo o "Projeto 16 – Integração Escola/Empresa/Gover", como uma das metas de ação do Plano Setorial de Educação e Cultura. Na sentença (49), o item *embora* demarca que mesmo que o parlamentar não tenha comparecido às sessões, a secretaria geral da mesa anotou sua presença. Na sentença (50), a marcação de concessão se dá por meio da construção *muito embora*, especificando que muitas formas de integração estão sendo inseridas.

## **6. Considerações finais**

O objetivo desse trabalho foi elaborar uma discussão a respeito do fenômeno denominado de gramaticalização, demonstrando que itens lexicais se tornam gramaticais e que itens gramaticais se tornam mais gramaticais devido às diferentes situações de uso que se materializam nas práticas sociais de um indivíduo.

Para a constituição desse estudo, escolheu-se o item lexical *embora*, uma vez que ao longo da análise empreendida se evidenciou que o item perdeu o seu sentido de bom augúrio, concretizando-se em uma superdiversidade de contextos com outros valores e sentidos diferentes.

O *Corpus* Brasileiro, que é constituído por 5.000 sentenças, subsidiou à seleção das 50 sentenças, em que o *embora* se realizava. Na etapa analítica, observou-se que o uso do *embora* com função de bom augúrio não se concretizou em nenhuma sentença. Já as novas acepções do item *embora* se desenvolveram com os seguintes percentuais: advérbio

locativo se desenvolve em 14% das sentenças; cabeça de uma sentença negativa, figurando antes de volitivo 2%; o valor de negação de expectativa em 54% das sentenças; e o valor concessivo em 30% das sentenças.

Em termos gerais, pode-se afirmar que o artigo não pretende exaurir a temática, mas, sim, trazer algumas conceituações acerca do item *embora*, que extrapolem as abordagens das gramáticas tradicionais e, efetivamente, valorizem o uso real da língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÁLISE de corpus. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012087\\_2012\\_cap\\_4.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012087_2012_cap_4.pdf)>. Acesso em: 20-07-2016.

ARAÚJO, Francisco Jardes Nobre de. A Gramaticalização de *embora*: um caso prototípico. *Verbum – Cadernos de pós-graduação*, n. 5, p. 39-53, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A gramaticalização. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 19, p. 25-64. Salvador: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CORPUS Brasileiro. Disponível em: <[www.corpusbrasileiro.pucsp.br](http://www.corpusbrasileiro.pucsp.br)>. Acesso em: 20-07-2016.

GARCIA, Talita Storti. *As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional*, 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. Orações concessivas introduzidas por *embora*: uma análise discursivo-funcional. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 43, n. 1, p. 145-160, jan-abr 2014.

\_\_\_\_\_; PEZATTI, Erotilde Goreti. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *ALFA*, São Paulo, vol. 57, n. 2, p. 475-494, 2013.

HEINE, Bernd. *Cognitive Forces and Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 1993. Disponível em:

<<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=d2m78LjrJAC&oi=fnd&pg=PP12&dq=Cognitive+Forces+and+Grammaticalization.&ots=eOoKnFdZyo&sig=kOoRg4s9g04xfvyS2e72RKYawo>>. Acesso em: 23-06-2016.

\_\_\_\_\_; KUTEVA, Tania. *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Disponível em: <[http://ebookey.org/World-Lexicon-of-Grammaticalization\\_1248173.html](http://ebookey.org/World-Lexicon-of-Grammaticalization_1248173.html)>. Acesso em: 23-06-2016.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *The Genesis of Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2007. Disponível em: <<http://lotos.library.uu.nl/publish/articles/000283/bookpart.pdf>>. Acesso em: 23-06-2016.

HOPPER, Paul J.; HOPPER, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: <<http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/drauling/hopper1.html>>. Acesso em: 23-06-2016.

LEHMANN, Christian. *Thoughts on grammaticalization: A programmatic sketch*. Colônia: Arbeiten des Kölner Universalien – Projekts 48, 1995. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/thoughts-on-grammaticalization-pdf-d43705358>>. Acesso em: 23-06-2016.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português*. Frankfurt: Vervuert; Madri: Iberoamericana, vol. 18, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gramaticalização: definição, princípios e análise de dados*. 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## **SINTAXE, SINTAXES: UMA INTRODUÇÃO**

*Glenda Aparecida Queiroz Milanio (UFMG)*  
[glendamilanio@hotmail.com](mailto:glendamilanio@hotmail.com)



**OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. (Orgs.) *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015. 224 p.**

<http://www.editoracontexto.com.br>

O livro *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*, organizado por Gabriel de Ávila Othero e Eduardo Kenedy, publicado em 2015, conta com o prefácio feito pelo sintaticista Jairo Nunes, manifestando que nessa obra se encontra “uma apresentação bastante clara das mais representativas abordagens sintáticas da atualidade”. O livro está organizado em onze capítulos, nos quais são expostas análises desenvolvidas em distintas bases teóricas.

No primeiro capítulo, intitulado “*Sintaxe Gerativa*”, Eduardo Kenedy aborda a teoria desenvolvida por Noam Chomsky. Eduardo Kenedy destaca a relevância da linguística gerativa para o desenvolvimento de estudos linguísticos, a partir da metade do século XX. Segundo o autor, ao romper com paradigma estruturalista, a sintaxe gerativa busca estabelecer os princípios e os parâmetros; isto é, caracterizar as regras gerais e as regras particulares das línguas humanas. Nesse ponto, o autor exemplifica fenômenos estudados pela teoria, como a noção de filtro de caso e as operações formais, como o movimento do elemento QU-, nas sentenças interrogativas do português, para esclarecer o processo de formulação de regras que são manifestadas na sintaxe. Por fim, Eduardo Kenedy esclarece que, essa abordagem, além de descrever as regras computacionais da formação de sentenças, também visa explicar a faculdade da linguagem, ou seja, o conhecimento linguístico, que faz parte da cognição humana.

No segundo capítulo, “*Sintaxe Minimalista*”, Maximiliano Guimarães discorre sobre o programa minimalista (PM), que trata de uma revisão da teoria gerativa. Segundo o autor, o programa minimalista não

é uma abordagem teórica, mas sim de um programa de pesquisa, no qual se busca caracterizar a faculdade da linguagem de modo mais enxuto. Em função disso, no programa minimalista, a estrutura profunda e a estrutura superficial são renunciadas, e a representação sintática passa a considerar os níveis “conceitualmente necessários”, ou seja, os níveis de interface forma fonológica e forma lógica. Maximiliano Guimarães também ressalta o empenho para descrever a “língua-e” (externa, fenômeno social) e, sobretudo, a “língua-i” (internalizada, individual), sendo esta a gramática no plano cognitivo. Por fim, o autor lança mão de exemplos para descrever as operações sintáticas, como o movimento de elementos QU-, explicitando o processo de formulação sintática mais econômico.

No terceiro capítulo, “Sintaxe Experimental”, Marcus Maia clarifica essa abordagem que advém da interface *sintaxe-psicolinguística*. Segundo Marcus Maia, a sintaxe experimental contesta o método de análise baseado em dados intuitivos informais, tal qual apregoado pela teoria gerativa. Assim, essa proposta teórica visa demonstrar por meio de experimentos, em conformidade com padrões da psicolinguística experimental, regularidades linguísticas. Nessa perspectiva, os dados são submetidos à técnica de julgamento de aceitabilidade/gramaticalidade de frases, e, posteriormente são realizadas análises estatísticas. Além disso, Maia exemplifica, brevemente, o método utilizado pela sintaxe experimental para o desenvolvimento de pesquisas, analisando a aceitação de frases interrogativas.

Em “Sintaxe em Teoria da Otimidade”, quarto capítulo, Gabriel de Ávila Othero esclarece que essa abordagem tem seu início na fonologia e na morfologia. Entretanto, ao pesquisar o ordenamento dos constituintes da frase, os estudos em teoria da otimidade passam a investigar fenômenos sintáticos. O autor explica que, nessa visão, a estrutura informacional é avaliada, verificando a relação entre foco informacional e a informação velha. Desse modo, torna-se possível reconhecer a organização sintática, esclarecendo como alguns movimentos são realizados e outros penalizados. Para exemplificar esse processo, Gabriel de Ávila Othero cita o movimento do elemento QU-, nas orações interrogativas, no português, para evidenciar quais regras de formação de sentença interrogativa são possíveis e quais são as restrições. Assim, é possível classificar hierarquicamente, estabelecendo um *ranking*, no qual organização informacional é mais alta.

No capítulo seguinte, Rosana da Costa Oliveira detalha a “Sintaxe Tipológica”. Em seu ponto de vista, a tipologia linguística classifica as

línguas conforme suas características estruturais. Nesse contexto, a sintaxe tipológica torna-se um instrumento valioso para a descrição de línguas pouco documentadas, como, por exemplo, línguas indígenas. Rosana da Costa Oliveira elucidada que os estudos são realizados por meio de agrupamento de traços comuns. Assim, por meio de pesquisas, torna-se possível reconhecer propriedades universais, grupais e individuais das línguas humanas, estabelecendo características específicas de uma língua, bem como princípios universais regulares compartilhados por diversas línguas. Nesse ponto, a autora discute a ordem S(ujeito)-V(erbo)-O(bjeto) em línguas indígenas, a fim de identificar a frequência, a produtividade, entre outras propriedades no processo de descrição linguística.

Em “Sintaxe Lexical”, sexto capítulo, Luiz Amaral esclarece sobre essa abordagem que analisa a sintaxe a partir dos itens lexicais. Segundo Luiz Amaral, a sintaxe lexical investiga a natureza dos mecanismos linguísticos e descreve os signos linguísticos presentes no licenciamento das estruturas. Ele defende que a adoção do modelo lexicalista HPSG (*Head Driven Phrase Structure Grammar*) permite a formulação de mecanismos computacionais, reconhecendo similaridades e diferenças no processamento morfossintático. O autor advoga que são as informações lexicais que determinam as relações de concordância e de complementação. Em virtude disso, esse modelo teórico se torna um instrumento valioso para a teoria linguística, uma vez que possibilita o estabelecimento de formalizações semânticas e sintáticas.

No sétimo capítulo, “Sintaxe Computacional”, Ronaldo Martins explana sobre a essa corrente teórica, que promove uma interface entre a linguística e a ciência da computação. O objetivo dessa abordagem é “dotar as máquinas de uma inteligência linguística equivalente à dos humanos”. O autor salienta que essa vertente deslanchou com o avanço tecnológico a partir dos anos 2000, estabelecendo-se como base teórica para a realização de pesquisas e proporcionando o levantamento de *corpus* de modo mais eficiente. Ronaldo Martins ainda esclarece que a sintaxe computacional se fundamenta na proposta de Noam Chomsky sobre a hierarquia de gramáticas formais, na qual as gramáticas podem se identificadas como: (3) regulares; (2) livres de contexto; (1) sensíveis a contexto e (0) irrestritas. Assim, a partir dessa proposta, é possível estabelecer e configurar um conjunto de regras de produção, bem como a estrutura dos constituintes da sentença.

No oitavo capítulo, “Sintaxe Funcional”, Ivo Rosário ressalta que, nessa perspectiva, a sintaxe está a serviço do discurso e da pragmática,

tendo como base a obra seminal de Talmy Givón (1979). Nessa abordagem, a sintaxe não é considerada uma unidade autônoma, tal como propõem os gerativistas e os estruturalistas, uma vez que a língua é compreendida como um instrumento de interação social. Nesse contexto, Ivo Rosário destaca a importância dos estudos sobre gramaticalização e sobre mudança e variação linguística no processo de consolidação dessa corrente, tomando como base a metodologia quantitativa variacionista e o levantamento de *corpus*. Além disso, segundo o autor, os estudos mais recentes promovem uma interface entre a linguística funcional com a linguística cognitiva. Desse modo, a sintaxe funcionalista busca investigar a frequência e o padrão de uso de estruturas, considerando fatores linguísticos e extralinguísticos. Além disso, ele defende que, com base nesses estudos, é possível promover um ensino de língua materna mais produtivo e reflexivo.

Em “Sintaxe Construcionista”, nono capítulo, Diogo Pinheiro discorre sobre a gramática de construções. Segundo Pinheiro, essa corrente tem como base a linguística cognitiva, por isso não considera a relação entre léxico e sintaxe de maneira modular, mas sim *continuum* de construções. De acordo com o autor, nessa visão, é possível representar a totalidade do conhecimento dos falantes de maneira uniforme. Assim, as expressões linguísticas, desde as palavras até as sentenças regulares, advêm da relação entre forma e significado. Pinheiro exemplifica essa relação ao analisar as sentenças interrogativas QU-, evidenciando por que algumas combinações entre diferentes construções são possíveis e outras não. Segundo o autor, isso se explica por que os verbos que compõem essas estruturas podem apresentar restrições às possibilidades combinatórias. Por fim, destaca que a sintaxe construcionista não possui apenas uma linha de pesquisa, listando diversas possibilidades de estudos desenvolvidos à luz dessa teoria.

No décimo capítulo, “Sintaxe Descritiva”, Mário Alberto Perini esclarece que essa vertente não pode ser classificada como uma teoria, mas deve ser compreendida como um modelo de análise, uma posição metodológica. Mário Alberto Perini advoga que, a partir modelo teórico, é possível descrever um retrato da língua em um nível de análise mais profundo, uma vez que deve ser concebido como um instrumento para a realização de pesquisas. Ele esclarece que, por meio desse método, é possível descrever as valências verbais, ou seja, as possibilidades de construções de um dado verbo. Por fim, ressalta a contribuição desse método para descrição das valências verbais do português brasileiro, bem como

possibilitou o desenvolvimento de um dicionário sobre os seus verbos.

No último capítulo, “Sintaxe Normativa Tradicional”, José Carlos de Azeredo discute a visão tradicional. O autor inicia comentando o adjetivo *tradicional*, para alertar que a gramática tradicional pode ser reconhecida por duas formas: i) a gramática histórico-descritiva, iniciada na Antiguidade grega, que reúne um conjunto de regras sobre a estrutura e uso da língua; ii) a gramática com finalidade pedagógica de caráter normativo, que visa o domínio e o emprego das formas corretas da linguagem falada e escrita. A partir disso, José Carlos de Azeredo passa a descrever o percurso da gramática, desde a Grécia Antiga até o surgimento da linguística, no século XIX. Ele comenta a questão da prescrição *versus* uso, e toma como exemplo o emprego do pronome relativo *que*, salientando que a maioria dos falantes do português brasileiro não o emprega de acordo com a regra. Diante disso, o autor conclui que a norma não deve ser tratada como forma de imposição. Assim, o ensino da língua materna deve ser reflexivo, buscando por meio da descrição uma compreensão da sua heterogeneidade.

Tomando por base o que foi dito acima, recomendamos a leitura desse livro por aqueles que se interessam pelo estudo de sintaxe. Embora seja apresentado como introdutório, o texto apresenta discussões sobre fenômenos complexos que podem exigir alguma leitura prévia, para melhor compreensão. Por fim, é válido salientar que se trata de uma obra atualizada, contemplando pesquisas que vão desde a abordagem tradicional a trabalhos recentemente desenvolvidos no campo da sintaxe.