



Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática

a cura di Sonia Netto Salomão



Portugal *Tradução*
Moçambique
língua Cabo Verde
Angola Timor-Leste *relativa*
ortografia *linguística* *cortadora*
São Tomé e Príncipe
Brasil Guiné-Bissau *discurso*
fonética fonologia





Luso

Brasiliana

Collana di studi linguistici,
letterari e storico-culturali

TEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: DO PLURICENTRISMO À DIDÁTICA

coordenação de
Sonia Netto Salomão



Edizioni Nuova Cultura

Collana LusoBrasiliana

Direttore scientifico

Sonia Netto Salomão, *Sapienza Università di Roma*

Il comitato scientifico non risponde delle opinioni espresse dagli autori nelle opere pubblicate.



Volume pubblicato con il contributo della Cattedra “Antonio Vieira” della Sapienza Università di Roma (Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali) e dell’Istituto Camões di Lisbona.

I lavori sono stati visti da revisori anonimi.

a cura di Sonia Netto Salomão

Copyright © 2020 Edizioni Nuova Cultura - Roma

ISBN: 9788833653211

DOI: 10.4458/3211

Copertina: Marco Pigliapoco

Composizione grafica: Marco Pigliapoco

Revisione a cura dell’Autore



Questo libro è stampato su carta FSC, amica delle foreste. Il logo FSC identifica prodotti che contengono carta proveniente da foreste gestite secondo i rigorosi standard ambientali, economici e sociali definiti dal Forest Stewardship Council.

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

ÍNDICE

<i>Introdução de Sonia Netto Salomão</i>	7
Ivo Castro, <i>Os espaços do português</i>	15
Esperança Cardeira, <i>A relatinização do português: problemas e desafios</i>	35
Sonia Netto Salomão, <i>Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido</i>	53
Simone Celani, <i>La grammatica come traduzione: sul processo di grammaticalizzazione della lingua portoghese</i>	77
João Veloso, <i>O conhecimento ortográfico como determinante de representações fonológicas problemáticas em português</i>	91
Bethania Mariani, <i>Três enciclopédias brasileiras: um percurso</i>	105
Maria Eugênia Lammoglia Duarte, <i>A sintaxe do português do Brasil: entre a fala espontânea e a escrita padrão</i>	131
Maria João Marçalo, <i>Geografias da língua portuguesa, normas e variação: Angola e Timor-Leste</i>	153
Francesco Genovesi, <i>Multilinguismo e educação: a política moçambicana à luz duma perspectiva pan-africana</i>	165
Neusa Barbosa Bastos e Nancy dos Santos Casagrande, <i>Questões metodológicas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma reflexão sobre a prática pedagógica</i>	181
Carolina Serra e Dinah Callou, <i>Fonética e fonologia: teoria e prática no ensino do português</i>	195

Cláudia Silva, <i>Vogais e ditongos nasais: descrição e propostas didáticas para aprendentes do português como língua estrangeira</i>	215
Patrícia Ferreira, <i>A abordagem da gastronomia nos instrumentos didáticos para o ensino / aprendizagem de PLE</i>	227
Michela Graziosi, <i>Aspetti della lingua letteraria di Graciliano Ramos: il lessico e il diminutivo</i>	243
<i>Os autores</i>	257

INTRODUÇÃO

Sonia Netto Salomão

Este volume integra uma série destinada aos estudos da língua portuguesa e foi idealizado no âmbito das comemorações pelos vinte anos de fundação da cátedra de língua portuguesa na Sapienza Universidade de Roma, a primeira na Itália com uma docência estruturada. Nele encontram-se alguns temas que ocupam a agenda dos linguistas envolvidos também com o ensino do Português, tanto como língua materna ou oficial, quanto como língua estrangeira (PL1 e PL2). As propostas vão das questões históricas e geográficas referentes ao nascimento e à expansão da língua aos aspectos sociolinguísticos ligados às variedades e às variantes do português, em Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e Timor-Leste, principalmente, e a questões metodológicas do ensino. Algumas considerações mereceram o fenômeno hoje central da tradução e a quase esquecida língua literária, considerada do ponto de vista funcional.

Como se sabe, a natureza formal da língua, com o seu conjunto de elementos lexicais e de regras de combinação que realizam a faculdade da linguagem humana, esteve no centro da reflexão linguística da hermenêutica de Aristóteles até a linguística estruturalista e a gramática gerativa do século XX. Nas décadas de 1960 e 1970, com trabalhos como os de Austin e Searle, o foco da questão modificou-se. A partir das coordenadas linguísticas então desenvolvidas, não se indaga mais como é feita a língua, mas sim, o que faz a língua e para que serve.¹ Em 1967, alunos de Austin lançam o Modern Language Project que está na base dos

¹ No seu *How to do things with words?*, de 1962, John Austin teorizou sobre a finalidade pragmática da língua, conceito logo a seguir reforçado e ligeiramente modificado por John Searle nos seus *Speech Acts*, de 1969, aos quais podemos somar as noções de competência comunicativa desenvolvidas pela etnolinguística de Dell Hymes (1962: 13-53; 1974) a partir de 1962.

chamados níveis limiars (*threshold levels*) do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, do nível A1 ao C2. O quadro parte do princípio de que seja possível estabelecer níveis de competência comunicativa homogêneos entre as várias línguas da União Europeia. Conceito, aliás, que se desenvolve a partir da sociolinguística de base americana, sintetizada por Fishman na regra dos quatro “quês”: quem fala, que língua, para quem e quando.²

No plano do ensino das línguas, tanto como L1 quanto como L2, por outro lado, a introdução de parâmetros sociolinguísticos decreta o fim da perspectiva gramatical baseada numa língua considerada como estável e pura, e abre a estrada para os métodos situacionais. A pragmática linguística oferece à didática da língua o instrumento conceitual – o ato comunicativo, a *language function* – sobre o qual se fundam os níveis limiars e, em modo diverso, toda a didática da língua estrangeira dos anos 1970-1980 até hoje seguem estas noções de base, atualizadas pelas contribuições da análise do discurso com o repertório de disciplinas que vão da pragmática à análise da conversação, da sociolinguística interacional à análise crítica do discurso.

O estudo de uma língua policêntrica em sociedades complexas (Morin 2004: 60; Balboni, 2018) apresenta inúmeras questões que vão do preconceito linguístico ao analfabetismo funcional, assim como ao uso de múltiplas gramáticas. Outro elemento de interesse são as chamadas línguas especiais que dialogam com os cursos de tradução, principalmente do ponto de vista dos textos técnicos.

Partindo de uma perspectiva transcontinental da distribuição geográfica da língua portuguesa, Ivo Castro identifica, no estudo *Os espaços do português*, duas escalas diversas para examinar a abordagem diacrônica e tipológica, com apontamentos geoestratégicos, dos resultados linguísticos da aclimação do Português em vários territórios do Atlântico Sul e do Oriente. Observa, porém, que em tempos

² Como se sabe, a perspectiva sociolinguística, nas suas diversas ramificações, parte daquela asserção de Labov (1972) que estabelece a competência sociolinguística como um saber, interiorizado pelos falantes, das regras invariantes e variantes da sua língua. De um lado, a língua padrão, na verdade um sistema ideal e sem realizações sociais frequentes e, de outro, as suas variedades geográficas, de registro, meio, gênero e idade.

de volatilidade internacional, tudo tem tempo breve. No entanto, numa escala europeia, desenha-se o mapa histórico dos dialetos de Portugal continental, com destaque para a grande rotação que esse mapa sofreu no século XX, de um eixo norte-sul, que vinha do modo de fundação do estado português, para o eixo oeste-leste que hoje vigora.

Em *A relatinização do português: problemas e desafios*, Esperança Cardeira busca, por intermédio do vasto material já armazenado, verificar as tendências de mudança, através de uma cronologia das substituições. Neste sentido, a estudiosa procura levar adiante propostas de tipologias do léxico relatinizado, principalmente quanto ao período clássico. Como sublinha a autora, existem trabalhos que mencionam a frequente relatinização da língua, encarada como um fator de elaboração linguística com a retomada, na língua literária, do modelo latino, do qual decalcar a sintaxe e o léxico. São bem conhecidos os latinismos que enriquecem o acervo lexical do português de Camões, por exemplo, mas falta uma tipologia deste léxico relatinizado, o que é proposto no seu estudo.

A relação apodítica da tradução com a linguística apresenta, principalmente do ponto de vista do significado e do sentido, algumas lacunas teóricas e metodológicas. Sonia N. Salomão, em *Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido*, percorre, assim, os passos principais de um processo que é constantemente retomado pelas diversas teorias tradutórias, de modo a chegar a uma proposta de síntese teórica, concluindo com alguns exemplos no âmbito da tradução literária.

Quanto ao trabalho de Simone Celani, *La grammatica come traduzione: sul processo di grammaticalizzazione della lingua portoghese*, o estudo leva em consideração a tradução e a adaptação da nomenclatura e da estrutura dos paradigmas latinos aos portugueses em um processo nem sempre linear que vai de uma aplicação literal e acrítica das estruturas tradicionais a uma inovação progressiva e mais aderente à realidade da língua. O estudo contribui para uma reflexão sobre o percurso que desemboca em soluções ainda presentes nas gramáticas contemporâneas, examinando os diversos processos de classificação gramatical nelas presentes.

O trabalho de João Veloso indica como a investigação em linguística, por tradição, desvaloriza o estudo das realizações ortográficas por considerá-las subsidiárias das realizações orais e por entender que as realizações gráficas se limitam a registrar as propriedades formais dos sistemas fonológicos. Desse modo, geralmente não é aceite que as propriedades gráficas possam exercer influência sobre as representações fonológicas. O estudo demonstra que o conhecimento ortográfico pode alterar a representação fonológica de certas estruturas prosódicas. Analisando as divisões silábicas explícitas de sequências /SC/ mediais do português por crianças nas fases iniciais da escolarização, verifica-se que, no primeiro ano, as crianças prosodizam as duas consoantes de forma quase aleatória; já no final do segundo ano, estas silabificações obedecem às regras de translineação gráfica formalmente ensinadas na escola, o que é aqui interpretado como um caso de influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico.

Na perspectiva da análise do discurso, Bethania Mariani discute a relação da história das ideias linguísticas com o projeto denominado Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira, que teve início em 1983 e alcançou a publicação de três volumes: *O português no Brasil*, de Antônio Houaiss; *O índio na cultura brasileira*, de Berta G. Ribeiro; e *Negro e cultura no Brasil*, de Helena Theodoro Lopes. A autora relaciona o Projeto de Antonio Houaiss com o de Mário de Andrade, de 1939, e o de Euryalo Cannabrava, de 1957, indagando sobre as razões de uma proposta que, segundo ela, impõe uma necessidade de realizar, ciclicamente, uma discussão sobre os sentidos de língua e de cultura na forma de uma enciclopédia brasileira. Que conceito de identidade nacional estaria em jogo, em termos específicos, para a Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira, pergunta a autora?

Já o trabalho de Maria Eugênia Lammoglia Duarte discute a codificação da norma linguística brasileira, à luz da gramática lusitana do final do século XIX, quando as diferenças entre as duas variedades já se tinham aprofundado, passados quase quatrocentos anos do Descobrimento. Resulta dessa situação, segundo a autora, uma descrição da escrita que contraria a norma que até então vinha se desenvolvendo no Brasil, ocasionando o aumento da distância entre “o que se pode falar” e “o que se deve escrever”. Só a partir da década de 1980 o

interesse pela gramática da língua oral e o aumento do acesso à escolarização (que levaram à expansão e à legitimação de normas orais) diminuíram a distância entre fala e escrita. Atualmente, haveria uma norma escrita padrão que mistura traços da gramática brasileira e traços da europeia, além de apresentar outros elementos que não fazem parte das duas variedades. A autora exemplifica com dados da fala e da escrita contemporâneas, relativos principalmente ao quadro de pronomes pessoais, à sintaxe dos clíticos, além de citar algumas inovações brasileiras, entre as quais, a substituição de *haver* impessoal por *ter* na língua oral e sua paulatina implementação na escrita mais padronizada.

Partindo do conceito do português como língua pluricêntrica e da constatação de que não há comunidades linguísticas homogêneas e nem tampouco existe homogeneidade entre fronteiras geográficas e fronteiras linguísticas, Maria João Marçalo trata das normas do português de Portugal ou português europeu (PE) e do português de Angola e de Timor-Leste. Até quando se manterá esta realidade? Devemos falar de um português africano? Ou de diferentes variedades de português na África, segundo as diferentes nações onde o português é falado? Existe uma Língua Portuguesa angolana ou uma Língua Portuguesa timorense? A autora sopesa os cenários e as geografias do português no mundo, fazendo uma reflexão linguística que não pretende ser futurologia. O artigo, enfim, aborda a convivência interlinguística do português com as línguas autóctones ou nacionais em duas nações distantes: Angola e Timor-Leste.

Numa perspectiva semelhante, Francesco Genovesi focaliza as estratégias do ensino do português em Moçambique, colocando a discussão na visão mais ampla da África subsaariana. A questão da(s) língua(s) na educação, por número, duração e modalidade de instrução é ainda hoje tema aberto em vários países da área. Embora vivam diferentes condições de multilinguismo, as jovens nações enfrentam escolhas parecidas na organização dos cursos, formação dos docentes e seleção dos materiais: aspectos práticos, mas que implicam profundas consequências na construção do futuro e, como tal, em Moçambique como em outros países africanos, uma disputa de poder. Para a elaboração do texto, contribuiu a experiência de campo do autor nos últimos três anos que lhe permitiu, em 2016, visitar escolas e universidades em Moçambique. A

esta experiência, soma-se o ensino na Universidade de Dar Es Salaam, na Tanzânia. O artigo realiza uma reflexão fora do específico passado colonial para investir o futuro de muitos países, através da principal definição identitária post-independência: a da língua.

O estudo de Neusa Bastos e Nancy Casagrande propõe uma reflexão sobre o ensino de Português para Estrangeiros, atribuindo fundamental importância ao conhecimento das culturas desta língua. A relevância que o conhecimento da cultura passa a ter neste caso baseia-se em concepções de linguagem, língua, discurso, texto e gramática relacionadas aos temas do multiculturalismo.

O estudo de Carolina Serra e Dinah Callou focaliza os aspectos da diversidade do português do Brasil, no que tange às suas características segmentais e prosódicas, sem perder de vista a importância que a variedade de pronúncia tem no ensino/aprendizagem da língua. Algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa e seu propósito essencial – a leitura – são realizadas com destaque para a sua conexão com a escrita. O ponto de partida dessa observação panorâmica são as pesquisas em variação linguística no português do Brasil, tanto na perspectiva dialectológica quanto na sociolinguística, que permitem revelar um rico cenário de diversidade na produção dos sons da fala por indivíduos oriundos das mais diversas regiões do país.

Patrícia Ferreira demonstra que a gastronomia constitui um âmbito temático privilegiado para aplicações didáticas por vários motivos, entre os quais o da componente motivacional do processo de aprendizagem, remetendo para situações de vivência concreta e estimulando a curiosidade da experiência sensorial. Por outro lado, grande versatilidade apresenta o tema para fins pedagógicos, graças à variedade de gêneros textuais que atravessa (receitas, material publicitário, crônicas e artigos da imprensa, mas também excertos de obras literárias), como também à facilidade com que se presta a ser utilizado em propostas de atividades para todos os níveis de proficiência. Na diversidade de ambientes, culturas e tradições, a gastronomia abarca diferentes espaços da língua portuguesa em termos globais.

Ao verificar que os aprendentes italianos de português como língua estrangeira não efetuam uma distinção sistemática entre vogal e ditongo nasal, associando diferentes grafias a diferentes unidades e a mesma

grafia à mesma unidade, mesmo quando representam unidades distintas (vogal vs. ditongo nasal), Cláudia Silva discute a influência da ortografia da L1, pronunciando <am> e como uma sequência de vogal e segmento nasal, em detrimento de vogais e ditongos nasais. Com base na percepção desta lacuna, propõe uma breve descrição teórica destas unidades a nível fonético e fonológico, com posteriores sugestões didáticas para o treino explícito e sistemático destas unidades. Estas propostas devem incidir sobre a clara distinção entre unidades da fala e unidades da escrita.

Finalmente, Michela Graziosi trabalha com os aspectos eminentemente linguísticos que caracterizam a língua literária de Graciliano Ramos do ponto de vista da sua funcionalidade: os vários empregos do diminutivo com o sufixo *-inho(a)* em *Vidas Secas* e algumas implicações socioculturais do léxico do personagem Paulo Honório em *São Bernardo*.

Referências

- AUSTIN, JOHN (1975). *How to do things with words?* [1962]. O. Urmson (org.) Massachusetts: Harvard University Press.
- BALBONI, PAOLO E. (2018). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* [2015], Turim: UTET.
- SEARLE, JOHN (1969). *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*. California: Cambridge University Press.
- HYMES, DELL (1962). «The ethnography of speaking». In : *Anthropology and human behavior*, Washington, D.C.: Anthropology Society of Washington, pp.13–53.
- LABOV, WILLIAM (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Philadelphia University Press.
- MOURIN, EDGAR (2004). *La méthode* (Étique 6). Paris : Seuil.

1. OS ESPAÇOS DO PORTUGUÊS*

Ivo Castro
Universidade de Lisboa

1. A descontinuidade dos territórios ocupados pelos povos que têm em comum a língua portuguesa e o passado colonial é principalmente de natureza geográfica, como não podia deixar de ser, mas tem outras componentes que, umas vezes, se manifestam em gestos de aproximação e comunhão de identidades, destinados a compensar os efeitos da descontinuidade, enquanto outras vezes a aceitam como facto natural e até incrementável. Tanto basta para que não se deva falar em *espaço do português* mas, quando muito, em *espaços* (múltiplos), que podem ser medidos, inventariados, cotejados, mas não somados.

A estas limitações acresce que, nos tempos que vão correndo, não são de arriscar previsões baseadas na lógica, ou em precedentes, quanto ao estado em que estará daqui a poucos anos cada um dos países lusofalantes, quer no plano da sua situação interna, quer das suas inter-relações como membros de comunidades de várias escalas. Seria fácil fazer uma lista de possibilidades concretas, mas sem garantia de que se verificassem. Estive a ler, na preparação para este texto, alguns escritos meus recentes: um deles, de 2009, em que apontava os benefícios de uma política comum do Brasil e de Portugal com vista à afirmação do português como língua de organismos internacionais, não tive hesitação em o actualizar para republicação em 2017 (57-70); mas muito provavelmente hoje não teria o optimismo suficiente para o voltar a fazer.

Ou seja: o tempo não vai para exercícios estratégicos de larga escala, pelo que mais vale examinar problemas limitados, de observação mais eficazmente controlada, que produzam ensinamentos imediatos.

* Por solicitação do autor, este capítulo não segue o Acordo Ortográfico de 1990.

Não precisam de estar na categoria de *feitos findos*, mas, desde que contenham algum ingrediente histórico que dê ritmo e profundidade ao processo em curso, isso basta para sabermos que falamos de coisas que existem e respondem por si.

Escolhi, por isso, falar de um espaço limitado – o Portugal continental –, onde um dispositivo longamente construído e depurado se tornou essencial à visão que os portugueses têm de si e dos seus vizinhos. A tal ponto que a mudança de algumas condições de base, que já ocorreu, talvez demore muito a influenciar aquela visão. Falo da percepção que cada português tem da identidade do seu interlocutor pelo modo como ele fala.

2. Começemos por uma visão clássica da formação de Portugal e da configuração do estado que nasceu desse processo.

O mapa do território português europeu começou a ser desenhado muito cedo e, com ligeiras mudanças, continua a ser o mesmo que os homens e a história então traçaram. Portugal é um país estreito e longo, em forma de rectângulo. Os homens que vivem a norte sentem-se distantes dos homens do sul. Eles são descendentes dos originários habitantes do noroeste da Península Ibérica (sécs. XI-XIII), reconhecido consensualmente como área inicial do estado e da língua. Pode dizer-se que continuam *em casa*. Mas foram eles também que alimentaram as ondas sucessivas de emigração que, depois de expandidas e fixadas as novas fronteiras, constituíram o indispensável complemento populacional de que as terras do sul careciam para se integrarem no novo estado.

A colonização do sul do país por gente do norte contribuiu naturalmente para a coesão interna da nação. Mas também está na origem de um conflito cultural que tradicionalmente opõe a parte fundadora de Portugal (polarizada modernamente na região do Porto) à parte que se tornou portuguesa em consequência da Reconquista cristã (as Beiras, que têm muitas características de transição, o vale do Tejo e o sul alentejano e algarvio). Foi neste centro-sul, ao longo de um eixo formado pelas cidades de Coimbra, Lisboa e Évora, que se instalou o poder no final da Idade Média: perímetro da itinerância da corte, centro político, económico e cultural, porta aberta à expansão ultramarina, fonte difusora de inovações. Este último aspecto é especialmente importante,

porque a partir dos sécs. XIV-XV assiste-se a uma espécie de reversão das influências, passando o norte fundador para o estatuto de região periférica e assumindo o sul recém-povoado o papel de distribuidor do jogo. Até ao rei Afonso III (†1279), os reis de Portugal eram percebidos como vinculados ao castelo de Guimarães, de que eram tradicionalmente os senhores enquanto condes portugueses; aquele monarca foi o primeiro a quebrar esse vínculo e a viver de preferência no sul, parte em Coimbra, quase sempre em Lisboa.

A rivalidade entre norte e sul, que continua a fazer parte do quotidiano nacional, tanto na política, como na actividade económica e mesmo desportiva, não é, pois, uma criação recente, mas um dado da estrutura que, ao longo dos tempos, se tem manifestado por muitas formas e símbolos, por vezes com algum exagero e pitoresco: no imaginário popular, os homens do sul associam a galegos o homem do norte, enquanto este apelida aqueles de mouros. Como se ambos insinuassem que o outro é menos português.

Quer isto dizer que, no pequeno rectângulo nacional, habita uma sociedade que facilmente se distingue do restante mosaico ibérico, mas que, no seu interior, não é absolutamente homogénea. O geógrafo Orlando Ribeiro, num livro programaticamente intitulado *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico* (Ribeiro 1974), desenvolveu a teoria dos *dois Portugais* – um dominado pelo Mediterrâneo e outro, a norte, dividido entre a influência do Atlântico e a influência da Meseta Ibérica (o que, na realidade, corresponde a distinguir três regiões). Esta teoria atenta sobretudo a dados de geografia física e humana, mas também à história e à linguística, tem servido desde então como base para interpretações que procuram salientar as linhas de continuidade entre o passado e o presente: desde os tempos da fundação da nação e do estado, e a época em que se lançaram os Descobrimentos, até aos anos finais do governo de Oliveira Salazar. Quem se interroga sobre quão tarde Portugal despertou para a modernidade encontrará nessas manifestações de um tempo que corre lento algumas sugestões de resposta. Mas entender assim o passado ajudará igualmente a perceber o presente?

3. A história da língua portuguesa corrobora o remanso dessa visão. Muito mais antiga que Portugal, a língua nasceu no canto noroeste da

Península Ibérica (Galiza, ocidente de Astúrias e norte de Portugal, até ao paralelo de Aveiro) de uma variedade de latim falado que teve comportamento distinto das variedades do centro da península: algumas mudanças originais, como a queda das consoantes *l* e *n* em posição intervocálica (*palatianu* > *paação*), a fusão dos grupos *pl*, *fl*, *cl* numa consoante africada palatal *tch* (*plorare* > *tchorar*, *flamma* > *tchama*, *clamare* > *tchamar*); mas também a conservação de marcas latinas que o leonês e o castelhano abandonariam: enquanto estes ditongam *e* para *ie* e *o* para *ue* (lat. *terra* > *tierra*, lat. *cova* > *cueva*), no espaço galego-português essas vogais latinas foram mantidas intactas até hoje (*terra*, *cova*). Com a Reconquista e a constituição do reino de Portugal, essa língua setentrional, em que inovação e conservantismo coabitam, deslocou-se para sul e para leste, ocupando quase exactamente o território que as armas tinham definido. Mas alguma coisa mudou. Os habitantes, que eram autóctones na área inicial, a sul são colonos e têm de encontrar formas de se acomodar com os povos que acabavam de invadir: os descendentes dos hispano-romanos anteriores à invasão muçulmana; os mouros (magrebinos que optaram por permanecer); os judeus, que continuaram a ocupar-se dos seus ofícios nos seus bairros urbanos. Mas, ao mesmo tempo, os colonos minhotos, beirões, galegos (e alguns de outras regiões de Espanha e Europa) tinham igualmente de se acomodar entre si, o que implicava renunciarem a marcas de identidade regional e dialectal, que nos novos territórios, com novas delimitações, se esbatem, porque não fazem o mesmo sentido. Enquanto a população “reconquistada” aprendia a falar galego-português, os colonos fundiam os seus vários dialectos, esbatiam os traços mais típicos e privativos de cada um, preferiam os traços mais comuns. Isto não foi aparente imediatamente, e seriam precisos séculos para se constatar que certos traços linguísticos não se aclimataram bem a sul, dando lugar a substituições e perdas que surgem como inovações dialectais das províncias meridionais, inovações que progressivamente se expandem em direcção a norte, em lento movimento de refluxo que, no terreno, hoje ainda não terminou.

Duas consequências marcantes destes processos para o português europeu são o *monolingüismo* (pois a língua dos reconquistadores substituiu na totalidade dos novos territórios a língua ocupada, que provavelmente, nos sécs. XII-XIII, era mais arabizada que românica) e a *fraca*

dialectação. Os dialectos do norte eram diferenciados entre si por uma série de traços que, no transplante para sul, desapareceram; os dialectos do sul são, por isso, mais tenuemente diferenciados e ocupam territórios mais vastos e menos povoados.

Chegado o fim da Idade Média, o que em Portugal significa inícios do XVI,¹ o mapa dialectal português apresentava uma distribuição pouco diferente daquela que Lindley Cintra viria a descrever em 1971, como veremos, e que passados estes 50 anos continua a ser sentida como válida: a norte, na área inicial, mantêm-se ainda antigos traços fonéticos como os ditongos *ou* e *êi*, a africada *tch*, a distinção entre sibilantes apicais, grafadas *s*, e sibilantes predorsais grafadas *c*, *ç* ou *z* (*servo/cervo*, *passo/paço*, *coser/cozer*); nos dialectos do centro e sul, aqueles traços já tinham sido abandonados: *ou* monotongado para *ô* e *êi* para *ê* (ou diferenciado como *âi*, na região de Lisboa), *tch* fundido com *x* (pelo que *chávena* e *xícara* compartilham o mesmo som inicial), as sibilantes apicais substituídas pelas predorsais (*passo = paço*), em final de sílaba o *s* apical torna-se palatal (*pastos* soa *paxtux*). Ressalvando o facto de esta última mudança ser mais tardia, todas essas transformações começam por se manifestar no sul do país e têm avançado progressivamente para norte, sem terem ainda hoje eliminado completamente as formas antigas que aí subsistem. Trata-se do movimento de refluxo de sentido sul-norte, que responde com considerável dilação aos avanços efectuados em sentido inverso pelo galego-português dos tempos da Reconquista.

De forma muito esquemática, pode resumir-se a dinâmica dialectal do português europeu nos seguintes grandes lances:

a) *sécs. XI-XIII* – com vista ao povoamento dos territórios reconquistados do centro e sul, transplante dos dialectos setentrionais a que tenho chamado “galego-português”, por achar inadequado falar então de “português” a propósito de um grupo de dialectos, sem dúvida distintos entre si, mas fincados num território que tinha mais de galego que de

¹ O ano de 1536 é rico em efemérides de princípios e fins: morrem Gil Vicente e Garcia de Resende, assim como, fora, morreram Garcilaso e Erasmo; Fernão de Oliveira, com a sua gramática, inaugura a linguística portuguesa; instala-se a Inquisição.

portugalês (tão inadequado como, para tempos mais próximos, sugerir que se fala galego a sul do Minho);

b) *sécs. XIII-XIV* – no âmbito do povoamento do centro e sul de Portugal, formação de novos dialectos pouco marcados, com o que fica concluído um mapa dialectal constituído por duas plataformas que se completam, e até certo ponto enfrentam: a área inicial de onde partiu a Reconquista, com os seus dialectos antigos e distintos, face aos dialectos novos do resto do país; um mapa que já prefigura o modelo norte/sul;

c) *sécs. XV-XVI* – formação no centro-sul de uma norma culta (a língua da corte) baseada nos dialectos locais e distanciada (conscientemente ou não) dos dialectos setentrionais e do galego a eles associado; a partir desse tempo, pode entender-se que o português clássico e moderno voltou costas às suas origens e se fez ao mundo;

d) *sécs. XVII-XVIII* – emergência em dialectos do sul de inovações que se propagam a Lisboa, e depois a norte; ao serem integradas na norma da capital, acentuam o contraste norte/sul.

4. A diacronia esquematizada nestes lances pode ser acompanhada de mais perto a partir da terceira fase, concretamente a partir do início do séc. XVI, quando os dados extraídos de fontes escritas ou geneticamente sugeridos como matriz de falares modernos começam a poder ser corroborados pelas observações de carácter metalinguístico dos primeiros gramáticos. Iremos deter-nos em quatro etapas: os gramáticos quinhentistas e os dialectólogos Contador de Argote (séc. XVIII), Leite de Vasconcelos (XIX-XX), Lindley Cintra (XX).

A unanimidade dos gramáticos quinhentistas quanto à configuração de um mapa dialectal de forte contraste norte/sul é praticamente absoluta, facto notável tendo em conta que esses gramáticos, como noutras matérias demonstraram, não eram gente de consensos. Na sua *Gramática da Linguagem Portuguesa* (Oliveira 1536 [2012]), Fernão de Oliveira regista que os aldeãos do norte de Portugal, ou até das Beiras, conservavam nos seus falares palavras que na capital, na Corte, pareciam atrasadas e desagradáveis. Não apenas arcaísmos lexicais, mas também formas arcaicas da morfologia como a conservação em Entre-Douro-e-Minho da antiga terminação nasal em *-ã*, que no sul do país, já no começo do século anterior, tinha evoluído para o ditongo *-ão*. Fernão

de Oliveira era um linguista dotado de uma capacidade de observação muito moderna, sensível não só a variações dialectais, mas também sociolinguísticas. Reconhecia distinções entre as normas dos velhos e dos mancebos, dos naturais de uma província ou de outra, e entre os membros da classe social alta e os membros das classes de mercadores ou de trabalhadores:

esta particularidade ou se faz antre ofícios e tratos, como os cavaleiros que têm uns vocábulos, e os lavradores outros, e os cortesãos outros, e os religiosos outros, e os mecânicos outros, e os mercadores outros; ou também se faz em terras esta particularidade, porque os da Beira têm umas falas e os d'Alentejo outras. E os homens da Estremadura são diferentes dos d'Antre Douro e Minho, porque assi como os tempos, assi também as terras criam diversas condições e conceitos. E o velho, como tem o entender mais firme com o que mais sabe, também suas falas são de peso e as do mancebo mais leves. (Oliveira 1536 [2012: 147])

Os primeiros gramáticos, quando olhavam para a língua, viam coisas diferentes, umas vezes devido às suas ideias, outras porque a língua se achava em rápida mutação, o que resultava muitas vezes na coexistência em variação de formas alternativas antigas e modernas. João de Barros, autor da *Gramática da Língua Portuguesa* e do *Diálogo em louvor da nossa linguagem* que lhe vai anexo (Barros 1540), apreciava especialmente os aspectos arcaicos da língua, que associava integralmente aos dialectos setentrionais:

A mi muito me contentam os termos que se conformam com o latim, dado que sejam antigos: ca destes nos devemos muito prezar, quando não acharmos serem tão corrutos² que este labéu lhe faça perder sua autoridade. Não somente os que achamos per escrituras antigas, mas muitos que se usam antre Douro e Minho, conservador da semente portuguesa. (Barros 1540: 56v)

² *Correctos* na edição moderna (Barros 1971: 402), assim se pervertendo o sentido da frase.

Precisamente o oposto apreciava Duarte Nunes de Leão, na *Origem da língua portuguesa* (Leão 1606), para quem as línguas da Galiza e de Portugal «eram antigamente quasi uma mesma, nas palavras, e nos ditongos, e pronunção», mas depois a portuguesa «se aventajou» por uma simples razão: «em Portugal haver Reis e corte, que é a oficina onde os vocábulos se forjem e pulem e donde manam pera os outros homens» (Leão 1606: 32).³

Igualmente sugestivo foi um trauma educacional sofrido por Fernão de Oliveira, nascido em ambiente conservador na Beira litoral, mas transportado na juventude para Évora, onde os colegas de escola o ridicularizavam por pronunciar a 1.ª pessoa singular do indicativo presente do verbo *ser* como *som*, que era a velha pronúncia medieval extraída directamente do latim *sum*, pelos vistos ainda prevalecente no norte em inícios do séc. XVI: «Sendo eu moço pequeno, fui criado em São Domingos d'Évora, onde faziam zombaria de mim os da terra» (Oliveira 2012: 185-7). Por força desta censura social, Oliveira resolveu adoptar a pronúncia monotongada e desnasalada *sô*, a mais moderna das quatro variedades então praticadas em português (as outras eram a ditongada *são*, que desapareceu, e a pronúncia artificial *sou*, obtida por analogia com *estou*; o par *sou/sô* ainda hoje é geral, sendo a forma ditongada própria do norte e a monotongada no resto do país). Através das mudanças que estavam em curso na língua e das diversas atitudes dos linguistas face a elas, uma constante se afirma: ninguém era insensível aos contrastes que estavam, na entrada da época clássica, enraizados entre o português do norte e o português do sul.

Mas deve-se a um autor do séc. XVIII, Jerónimo Contador de Argote, o «primeiro quadro geral, ainda que imperfeito, dos nossos dialectos» (Vasconcelos 1901: 55). As suas *Regras da Língua Portuguesa* tiveram em rápida sucessão duas edições (1721 e 1725), onde figura um diálogo didáctico entre mestre e discípulo, intitulado «Dos Dialectos da Lingoa Portuguesa», que havia de ser muito glosado por autores subsequentes

³ Desta imagem áulica derivou a concepção muito corrente de *norma-padrão* como norma culta, que não é exactamente o sentido em que uso o termo, ou o seu equivalente *standard*: «o conjunto dos usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra» (Cunha e Cintra 1984: 10).

(Argote 1725: 291-301). Distinguiu entre «Dialectos locais, e Dialectos de tempo, e Dialectos de profissão», sendo sensível, como os seus antecessores quinhentistas, aos diferentes tipos de variação regional, diacrónica e social. Entre os dialectos locais identificava cinco: no norte, Entre-Douro-e-Minho, Trás-os-Montes e Beira, o que é consensual. No sul, distinguiu apenas o dialecto da Estremadura, incluindo Lisboa, e o do Algarve, mas não o do Alentejo, que não considerava dialecto próprio, e sim prolongamento da Estremadura (no que foi seguido por Leite).

Nos anos seguintes a Argote, regista-se um curioso desencontro entre gramáticos com algo de ideológico, como o conflito entre Oliveira e Barros, referido há pouco, mas que deve ter nascido da pura observação de factos cambiantes no que toca ao desaparecimento da africada *tch* e sua substituição pela fricativa palatal *x*. Como vimos, estas duas consoantes autónomas eram gerais no português antigo e hoje subsistem em oposição nos dialectos mais conservadores, mas no sul do país, no séc. XVIII, a africada desapareceu e foi substituída pela fricativa. O ortografista João de Moraes Madureyra Feijó, na sua *Orthographia, ou Arte de escrever, e Pronunciar com acerto a Lingua Portugueza* (Feijó 1734: 52-53), considera que só os naturais de Lisboa confundem os dois fonemas, a ponto de escreverem *chave* e *chuva* com *x*: «só os oriundos de Lisbôa a equívocão tanto com o *X*, que a cada palavra trocãõ huma por outra; porque não só pronunçião, mas tambem escrevem, *Xave*, *Xemine*, *Xina*, *Xóve*, *Xuva*». É claro que essa mudança que Feijó criticava aos cidadãos da capital se deve entender como extensiva a todo o sul do país, de onde este tipo de inovações originava. Precisamente oposta é a posição de Luís António Verney, que no *Verdadeiro Método de Estudar* (Verney 1746 [1949: 30]) aprova a fusão da africada com a fricativa, com o argumento de que «sempre se devem preferir os que sam mais cultos e falam bem na Estremadura», em reconhecimento do primado da variedade dialectal da capital. Leite de Vasconcelos mostra, com muita informação, que a preocupação central dos proto-linguistas portugueses dos sécs. XVII-XVIII era o progressivo ganho de influência dos dialectos do sul sobre a capital, e daí sobre os dialectos do norte (Vasconcelos 1901: 56-66). Esta visão bastante normativa e elitista, como convinha a autores do Antigo Regime, estará ausente na etapa seguinte da dialectologia portuguesa, encarnada no próprio Leite de Vasconcelos.

Leite costumava escrever depressa, logo após a colheita dos dados, o que muitas vezes o obrigava a reescrever as suas descrições face a novas realidades. É por isso que Lindley Cintra encontra ao longo da sua obra três sucessivas classificações dialectais: a primeira de 1893, pouco depois republicada: *Mapa Dialectológico do Continente Português* (Vasconcelos 1897); a segunda na sua obra de conjunto mais conhecida, a *Esquisse d'une Dialectologie Portugaise* (Vasconcelos 1901); e a terceira na reedição modificada do *Mapa Dialectológico*, integrada nos *Opúsculos*, IV. *Filologia*, parte II (Vasconcelos 1985 [1929: 791-796]). Embora sejam estas classificações muito diversas no tratamento de subvariedades e no preenchimento de lacunas, elas concordam substancialmente ao reconhecerem quatro grandes dialectos no território português: o *interamnense* (Entre-Douro-e-Minho); o *transmontano*; o *beirão*; e o *meridional* (neste estando reunidos os subdialectos estremenho, alentejano e algarvio). As semelhanças desta classificação com a de Argote são flagrantes: três dialectos diferentes nas províncias setentrionais, face a um único grande dialecto no centro e no sul do país. Na classificação de 1893-97, Leite definia os limites do dialecto meridional como sendo «falado entre o Mondego e o Guadiana, isto é, nas três províncias do Sul de Portugal» (Vasconcelos 1897:16). Ou seja: situava a linha de separação entre norte e sul no paralelo de Coimbra, ou no curso do rio Mondego.

Antes disso, em 1883, Leite já tinha apresentado uma classificação que diferia destas em não considerar o dialecto transmontano, por razões não substantivas, mas reveladoras do seu modo de trabalhar a partir do terreno por si percorrido e observado. Como se trata de um texto muito pouco conhecido, e de publicação póstuma,⁴ transcrevo o passo essencial:

Segundo os dados que conheço, os grupos dialectológicos do continente português formam três grandes zonas (...): uma ao Noroeste (Entre Douro e Minho), outra no Centro (a antiga

⁴J. Leite de Vasconcelos, «Linguagem popular da Reigada», *Opúsculos*, vol. VI, *Dialectologia*, parte II, ed. M. A. Valle Cintra, Lisboa, 1985, pp. 270-274. O artigo inicia-se com a declaração: «Os factos que se seguem recolhi-os da boca de um rapaz de lá em Maio de 1883» e deve ter sido escrito pouco depois. Reigada, ou Arreigada, é uma povoação de Figueira de Castelo Rodrigo, Beira Alta.

Beira), outra ao Sul (Estremadura, Alentejo e Algarve). Deixo de fora Trás-os-Montes, em um ponto dos quais se fala o mirandês, e que é uma província a respeito da qual, até à data presente, me faltam dados abundantes para um juízo seguro, mas onde há muitos factos que são característicos do grupo que chamei central. (Vasconcelos 1985: 274)

Para o assunto que nos ocupa, esta primitiva posição de Leite tem interesse transitório, pois veio a ser substituída pela sua convicção firme de que no Portugal dialectal há duas grandes divisões apenas, como todos os gramáticos vinham constatando há séculos.

E como Lindley Cintra reafirmou depois, recorrendo a argumentos novos. Ele foi, como Leite, um dialectólogo do terreno, com a vantagem de não levar na mão um caderno para anotar factos esvoaçantes, como Leite, mas sim um questionário sistemático e uniforme, que podia depois ser convertido em pontos de mapa e cartografado, além de um gravador de som. Cintra começara na escola de Menéndez Pidal e aprendera o ofício com os inquéritos destinados ao *Atlas Lingüístico da Península Ibérica (ALPI)*, a partir daí concebendo o *Atlas Linguístico e Etnográfico de Portugal e da Galiza (ALEPG)*, projecto lisboeta que previsivelmente não podia cumprir todas as suas ambições, mas acumulou durante o último quartel do séc. XX um tesouro rico em dados dialectais e descritivos do português contemporâneo.

A classificação hoje geralmente adoptada para os dialectos portugueses é a de Lindley Cintra.⁵ Foi formulada pela primeira vez no célebre artigo «Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses» (Cintra 1971) e difere da de Leite não tanto nos resultados gerais, como no método de os obter. Em vez de partir de uma descrição miúda das características de cada dialecto para construir uma contrastiva do conjunto,⁶ Lindley Cintra utiliza como critério principal o sentimento do falante comum do português padrão europeu, que segue a norma culta de

⁵ Uma síntese da teoria de Cintra, enriquecida por informações de trabalhos recentes, encontra-se em Segura (2013).

⁶ Método seguido igualmente no «Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental», de Manuel de Paiva Boléo e Maria Helena Santos Silva (1962); cfr. a crítica de Cintra a este trabalho (1971, 1983: 129-137).

Lisboa. Sabemos por experiência que esse falante consegue identificar e distinguir, através de poucos traços fonéticos, um natural do Norte de um homem do Sul (e qualquer deles de um natural da Galiza, pois o espaço em que Cintra operou incluía a fachada galego-portuguesa completa). Em vez de descrever cada dialecto como um todo, que se observa em perspectiva vertical, como faria Deus, Cintra adopta o ponto de vista próprio do lisboeta, que contempla *à vol d'oiseau* o panorama dos dialectos, perspectivando as distâncias e as suas marcas relativas (fazendo tudo isso da proporcionada elevação que lhe foi conferida pelo seu estatuto de cidadão da capital, ironizo eu). A diferença deste método não está no resultado, pois Cintra acaba por identificar os dois grandes grupos *setentrional* e *centro-meridional* que desde os quinhentistas se vinham reconhecendo, mas sim na singeleza e na uniformidade dos meios utilizados.

De facto, hoje como no passado, nos dialectos portugueses setentrionais predominam nos meios rurais as sibilantes ápico-alveolares (uma surda, idêntica à do castelhano setentrional e padrão, e uma sonora que aquele não tem), às quais frequentemente se reduzem as sibilantes predorso-dentais. Em dialectos ainda mais conservadores, no entanto, as ápico-alveolares e as predorsais coexistem, assim se mantendo o sistema de quatro sibilantes vigente no final da Idade Média. Nos dialectos portugueses centro-meridionais, por oposição, não há sibilantes apicais, mas apenas predorso-dentais, as quais são igualmente típicas da língua padrão. A isófona, a fronteira fonética que separa a região setentrional, onde predominam as sibilantes apicais, da região centro-meridional, onde não há apicais, mas predominam as sibilantes predorso-dentais, constitui para Cintra a grande linha separadora entre os dialectos setentrionais e os centro-meridionais: é uma linha pouco sinuosa que atravessa obliquamente o centro de Portugal, iniciando-se no mar a norte de Aveiro e encontrando a fronteira com Espanha na região de Castelo Branco (Cintra 1971: 107-108). Leite, recorde-se, propunha como linha de demarcação o vale do rio Mondego, embora noutros escritos sugerisse que o paralelo de Fátima era aquele em que os galegos se convertiam em mouros. Comum a todas estas propostas é a delimitação situada algures no centro do país.

Cintra acrescenta a essa fortemente contrastante isófona das sibilantes alguns outros traços fonéticos que ajudam um falante da norma

padrão a identificar a região de proveniência do seu interlocutor. São traços a que já foi feita alusão: a) a pronúncia da letra *v* como fricativa bilabial, semelhante à do castelhano e do galego, causadora de confusões e hipercorreções (*binho, abó* por *vinho, avó*); o caso da africada palatal *tch* frente à fricativa *x* (*tchave, atchar* por *chave, achar*); c) a conservação dos ditongos *ou* e *ei* no norte, em contraste com a sua monotongação para *ô* e *ê* no sul; neste caso, a pronúncia padrão só monotonga *ou* para *ô*, mas não faz o mesmo com a monotongação de *ei*, preferindo manter o ditongo, embora modificado por diferenciação: *ái*.

Não apenas traços de natureza fonética permitem opor grupos de dialectos. Também o léxico rural se distribui por manchas de certa regularidade geográfica; alguns mapas lexicais publicados por Cintra (1962, 1983: 53-94) oferecem um corte entre norte e sul ao longo de isoléxicas orientadas obliquamente de noroeste a sudeste, muito semelhantes à isófona das sibilantes apicais. Essa divisão opõe tipicamente vocábulos de origem árabe, no sul, a vocábulos de origem latina ou germânica no norte e encontra ecos indiscutíveis nos estudos de geografia humana de Orlando Ribeiro (não só o *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico*, de 1945, mas também *A Formação de Portugal*, de 1987), e em muita bibliografia deles decorrente.

5. Foi mencionado de passagem que os traços fonéticos enunciados na *Nova Proposta* serviam principalmente para identificar a proveniência regional de quem fala, logo o seu dialecto materno. Essa parece ser uma função importante dos traços dialectais: situar o interlocutor no tecido da população nacional por meio da origem regional, não para melhorar a comunicação interdialectal, que na verdade raramente é ameaçada, mas apenas para saber em que província ou cidade ele nasceu ou foi criado, e por esse meio inferir um conjunto de características sociais, psicológicas, etc., que tradicionalmente lhes são associadas. Este tipo de referenciação só é possível em condições de prolongada estabilidade residencial, quando gerações sucessivas nascem e crescem no território dos seus ascendentes, o que pode ser documentado em Portugal desde o povoamento inicial do reino até quase aos nossos dias. E foi essa precisamente a situação que a *Nova Proposta* procurou captar, antes que deixasse de existir. Mas, então, sinais de ruptura já estavam presentes, ainda que despercebidos imediatamente, nas dificuldades de encontro

entre o que o dialectólogo queria extrair dos informantes e o que estes julgavam ter de melhor para oferecer. Ainda participei em algumas campanhas de inquérito dialectal conduzidas por Cintra em aldeias do Alto Minho e de Trás-os-Montes no final dos anos 60 e recorro a sua frustração, quando perguntava por cantos tradicionais, em penetrar a barreira de canções radiofónicas que aquelas senhoras simpaticamente lhe ofereciam, julgando serem essas as novidades que o aristocrático senhor de Lisboa mais apreciava. Eram os últimos anos do regime salazarista, os homens já emigravam para a Europa, uns fugindo à guerra colonial, outros buscando trabalho, algumas famílias abandonavam os campos, a rádio e depois a televisão chegavam a cada café, as estradas subiam às montanhas e facilitavam que as populações descessem. Como estas passaram a fazer em quantidades crescentes, sobretudo a partir de 1974 e das alterações políticas e sociais que afectariam a vida de todos.

De então para cá, a maioria dos portugueses que habitavam densamente as províncias do norte interior (transmontano e beirão) trocaram os casais, aldeias e vilas das suas províncias natais pelas cidades, primeiro as capitais distritais mais próximas (que têm crescido fortemente), mas logo as cidades que se expandem no litoral. Hoje, os portugueses residem principalmente numa extensa faixa da frente atlântica, de povoamento urbano e suburbano, que desce desde Viana do Castelo até Lisboa e Setúbal e inclui as maiores cidades; faixa essa que após uma interrupção na costa alentejana, retoma o carácter urbano e densamente habitado na orla algarvia, cuja extremidade se enlaça em prolongamentos transfronteiriços na Andaluzia (Huelva), aliás de modo muito semelhante ao que acontece na fronteira minhota, onde os distritos de Viana e de Braga se associam à Baixa Galiza (Vigo, Pontevedra). Na prática, estamos perante uma megalópole que pode ser vista do céu em noites limpas como um clarão de mancha contínua que acompanha os contornos ocidental e meridional do país e deixa na penumbra o resto do território interior.

Este resto é constituído pelos vales e montanhas de onde costumavam partir os emigrantes que foram povoar o Brasil e as colónias de África, e no séc. XX foram trabalhar para a Europa do norte. Mas muita gente ficava ainda a trabalhar a terra. Agora isso acabou. As aldeias estão desertas ou reconverteram-se em retiros de férias. Os campos deixaram de ser cultivados e foram substituídos por árvores de crescimento

rápido e imediata combustão. Anualmente, o deserto florestal em que o interior de Portugal se converteu fica à disposição de grandes fogos que, vistos do céu, brilham mais que as luzes das cidades.

O mais curioso é que, quando Cintra publicava a *Nova Proposta*, o êxodo para o litoral já tinha começado e esta cadeia de consequências já estava em marcha. Em 1955, Orlando Ribeiro salientava que a distribuição dos habitantes mostrava, além do contraste muito forte entre norte e sul, que bem conhecemos, um outro forte contraste entre a faixa atlântica e as terras do interior. O país começava a dividir-se em duas grandes áreas demográficas: a área menor correspondia à faixa litoral de que estamos a falar e não excedia 32% do território. Mas nela já viviam quase 5 milhões de habitantes, ou seja 69% da população, integrando 18 das 21 cidades principais. Em contraste, a área mais extensa compreendia tudo o resto: pouco mais de 2 milhões de habitantes, 31% da população, 68% do território, incluindo não só o interior norte, mas também o alentejano (Ribeiro 1955: 104).

Estudos de história demográfica mais recentes confirmam este desequilíbrio entre litoral e interior, embora com números menos contrastados, talvez devido à influência exercida por factores como a diminuição da mortalidade e a diminuição da natalidade, que actuam de forma antagónica. Num território formado apenas pelos distritos das três maiores cidades do país, Porto, Lisboa e Setúbal (portanto sem os distritos de Braga e Aveiro, e o Algarve, que Orlando Ribeiro incluía), viviam em 1900 29% da população, em 1950 33%, e em 1991 47% (Henriques e Rodrigues 2008: 437). Estes números relativos ao séc. XX levam os autores do estudo citado à seguinte conclusão geral:

Na segunda metade da centúria ocorrem mudanças inéditas na história demográfica portuguesa. Enquanto a Zona 4 [=Porto, Lisboa, Setúbal] continua a crescer e a Zona 2, que lhe é contígua [=Braga, Aveiro] recupera, o grupo de distritos da Zona 1 [=Beira Alta, Trás-os-Montes], que já vinha a perder peso relativo, sofre descidas acentuadas, muito rápidas após 1970, no que começam a ser acompanhados pela Zona 3 [=Beira Baixa, Alentejo]. *Está assim encontrado o novo sentido de diversidade, que substitui as tradicionais diferenças entre distritos do norte e distritos do sul, à oposição entre distritos da faixa litoral e distritos do interior.*

(Henriques e Rodrigues 2008: 438; o realce a itálico é meu).

Ao incentivarem deslocações para áreas económicas mais atractivas, as migrações internas e externas aceleraram o abandono dos campos e fomentaram o crescimento, por vezes desordenado, dos concelhos circundantes às grandes cidades, base das Áreas Metropolitanas. Como causa última, este processo levou à desertificação rápida do interior, mais acentuada nos locais de saída dupla, para fora do país e para as cidades e o litoral.

6. Esta concentração da população no litoral não pode deixar de ter efeitos profundos no comportamento linguístico dos portugueses, sujeito além disso a outras poderosas influências.⁷ Entre estas avulta um sistema bastante unificado de comunicação audiovisual (com destaque para apenas quatro canais generalistas de televisão), que difunde uma mesma variedade sociolectal que serve de *standard* e usa uma pronúncia padrão que não é mais sentida como pronúncia de Lisboa, mas como pronúncia geral urbana; os dialectos aparecem apenas nas pessoas entrevistadas e na comédia. A imprensa escrita, veiculadora de normas sintácticas e lexicais, tem presença minoritária e é abafada pelas redes sociais, onde a norma gráfica é violada quase com comprazimento. Outra influência encontra-se no sistema oficial de ensino, que não privilegia a colocação de professores na sua região de origem, mas os redistribui por todo o território. Em vez de contribuírem localmente para a preservação do dialecto “materno”, os professores de fora imprimem nos alunos os traços dialectalmente menos diferenciadores, ao mesmo tempo que reprimem em si próprios aqueles que denunciariam a sua origem regional. Estes elementos actuam conjuntamente como unificadores do panorama linguístico, que de origem já era pouco variado.

Conservadoramente, pode dizer-se que estão criadas as condições para que, a médio prazo, seja esbatido o contraste tradicional entre dialectos rurais do norte e do sul do país, e se defina um outro tipo de contraste entre litoral e interior do país, com dominância no litoral urbano,

⁷Não abundam os estudos recentes que abordem o problema deste ângulo: Brissos (2016) examina os fenómenos de «desertificação do interior» e de «litoralização» e propõe que mais fenómenos, sobretudo fonéticos e circunscritos a áreas limitadas, sejam convocados para uma caracterização mais densa das grandes regiões dialectais.

de norte a sul, de um *standard* que não é percebido como norma da capital, e menos ainda como norma culta, mas como uma plataforma mediana a que todos tendem a converter-se. A conversão faz-se sem resistência de maior nos planos gramatical e lexical, disso se encarregando a escola e, em alguma medida, a comunicação escrita. No plano fonético, o facto de um minhoto e um algarvio se sentirem integrados por igual no *standard*⁸ retira valor diferenciador aos traços que os separam (confusão entre *b/v*, distribuição de sibilantes e ditongos, além de outros traços de distribuição muito localizada), o que neutraliza a função que lhes cabia na *Nova Proposta*. Pode ser, até, que algumas particularidades como a manutenção da africada *tch*, das apicais ou de vogais palatalizadas (Alto Alentejo e ilhas) venham a ser promovidas pelo seu valor idiossincrático ou regionalista, para não dizer folclórico.

Mas os remédios que são propostos, à medida que se ganha consciência de que o país hoje se divide entre litoral e interior, parece irem no sentido de repovoar o interior com populações do litoral. Mesmo quando isso, se for executado e bem sucedido, pareça ser um retorno à província de origem, será com certeza um retorno descrito, proclamado e louvado através da norma *standard* levada do litoral para o interior. Não será um retorno a dialectos cada vez mais desertificados. E, em efeito mais forte, mas decerto ainda mais lento de assimilar, é possível que os milhões que vivem no norte atlântico (a antiga área inicial da língua) usem cada vez mais o *standard* originado no sul, e não os seus dialectos tradicionais. A ver vamos.

Referências

- ARGOTE, JERÓNIMO CONTADOR DE (1725 [1721]). *Regras da lingua portugueza, Espelho da Lingua Latina, ou disposição para facilitar o ensino da lingua Latina pelas regras da Portugueza*. 2^a ed. Lisboa: Officina da Musica.
- BARROS, JOÃO DE (1971 [1540]). *Grammatica da lingua portuguesa*,

⁸ Brissos (2016: 90) detecta uma descontinuidade entre a faixa «vertical» que vai do Minho a Setúbal e a região algarvia: as afinidades demográficas podem não ser plenamente acompanhadas pelos dialectos.

- seguida de *Dialogo em louvor da nossa linguagem*. Nova ed. de Maria Leonor Buescu, Lisboa: FLUL.
- BOLÉO, MANUEL DE PAIVA/ SILVA, MARIA HELENA SANTOS (1962). Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental. *Boletim de Filologia*, XX: 85-112.
- CASTRO, IVO (2009), Galicia no espazo cultural da Lusofonia. In Monteagudo, Henrique (ed.), *Sociedades plurilingües: da identidade à diversidade*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 219-252.
- _____. (2017), A Galiza no espaço cultural e simbólico da Lusofonia. In *A estrada de Cintra. Estudos de linguística portuguesa*. Lisboa: INCM, 45-55.
- BRISSOS, FERNANDO (2016). Portugal: a cidade e o interior. I – Centro-sul. *Limite* 10 (1): 85-107.
- CINTRA, LUÍS F. LINDLEY (1962). Áreas lexicais no território português. *Boletim de Filologia*, XX: 273-307; 2.^a ed. *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983: 55-105.
- _____. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. *Boletim de Filologia*, XXII: 81-116; 2.^a ed. *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983: 117-163.
- _____. (1983). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*, Lisboa: Sá da Costa.
- CUNHA, CELSO/ CINTRA, LUÍS F. LINDLEY (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- FEIJÓ, JOÃO DE MORAES MADUREIRA (1734). *Orthographia, ou Arte de Escrever, e Pronunciar com acerto a Lingua Portuguesa*. Lisboa: Oficina de Manuel Rodrigues.
- HENRIQUES, FILIPE CASTRO/ RODRIGUES, TERESA FERREIRA (2008). O século XX: a transição. In: Rodrigues, Teresa. *História da População Portuguesa*. Porto: Afrontamento, 417-533.
- LEÃO, DUARTE NUNES DE (1576). *Orthographia da lingoa portuguesa*. Lisboa: João de Barreira.
- _____. (1606). *Origem da lingoa portuguesa*. Lisboa: Pedro Crasbeeck.
- OLIVEIRA, FERNÃO DE (2012 [1536]). *Gramática da linguagem portuguesa*.

- Nova ed. de José Eduardo Franco e João Paulo Silvestre. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RIBEIRO, ORLANDO (1974 [1945]). *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico*. 4ª ed. Lisboa: Sá da Costa.
- _____. (1955). Portugal. In: Terán, Manuel (ed.). *Geografía de España y Portugal*, t. V. Barcelona: Montaner y Simon.
- _____. (1987). *A Formação de Portugal*. Lisboa: ICALP.
- SEGURA, LUÍSA (2013). Variedades Dialectais do Português Europeu. In Raposo, Eduardo. *et al.* (ed.). *Gramática do Português*, I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 83-105.
- VASCONCELOS, JOSÉ LEITE DE (1897). *Mappa dialectologica do Continente Português*. Lisboa: Guillard Aillaud.
- _____. (1987 [1901]). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. 3ª ed. Lisboa: INIC/CLUL;
- _____. (1985 [1929]). *Opúsculos*, vol. VI, *Dialectologia*, parte II. Coimbra; nova ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, ed. de M. A. Valle Cintra.
- VERNEY, LUIS ANTÓNIO (1949 [1746]). *Verdadeiro Método de Estudar*. Valência; nova ed. Lisboa: Sá da Costa.

2. A RELATINIZAÇÃO DO PORTUGUÊS: PROBLEMAS E DESAFIOS

Esperança Cardeira
Universidade de Lisboa

Os trabalhos sobre a história do português, em especial aqueles que incidem sobre o período clássico, mencionam frequentemente a relatinização da língua, encarada como um fator de elaboração linguística: a língua literária retoma o modelo latino, do qual decalca a sintaxe e o léxico. O início do estudo dos latinismos do português remonta ao século XVII, quando Manuel de Faria e Sousa faz um primeiro levantamento dos neologismos cultos dos *Lusíadas* de Camões.¹ Em 1931 Correa da Silva publica o seu *Ensaio sobre os Latinismos dos Lusíadas*, dedicado, aliás, a Faria e Sousa. Correa da Silva propõe a seguinte organização:

- latinismos fonéticos (Ex.: *abundar/avondar, contrário/contrairro, inimigo/imigo*), «restaurações operadas no renascimento, regressões etimológicas que não foram apenas efêmeras grafias artificiais, e que, tendo provavelmente passado da grafia para a pronúncia da gente culta, entraram realmente na língua viva» (1931: 32);
- latinismos gráficos (Ex.: *doctrina/doutrina, preceptos/preceitos*), «formas artificiais, grafias eruditas que a nada correspondiam na língua viva e que, nunca tendo conseguido actuar na pronúncia, morreram quando baixou a febre de latinização do Renascimento.» (1931: 32);
- latinismos morfológicos (superlativos eruditos em -érrimo e -íssimo);

¹ «Todas las palabras que usò en todo este Poema, que entonces se podian llamar peregrinas» (Sousa 1639: vol. I, cols. 69-70). A lista é constituída por 120 vocábulos.

- latinismos sintáticos (ligação de palavras e ligação de orações);
- latinismos semânticos (recuperação do sentido etimológico. Ex: *claro*, no sentido de ‘ilustre’);
- latinismos lexicais, «vocábulos literários de origem latina que, tanto pelos *Lus.* como pelas obras coevas e mesmo anteriores, enriquecem a nossa língua literária do Renascimento para cá e a diferenciam do português arcaico.» (Silva 1931: 163).

Embora os estudos camonianos sejam abundantes, poucos são os que se debruçam sobre o tema dos latinismos. Merece destaque Herculano de Carvalho que, em estudo sobre o contributo de *Os Lusíadas* para a renovação da língua portuguesa se refere aos latinismos de Camões, definindo-os como «elementos vocabulares não tradicionais, mas importados directamente dos textos latinos» e dividindo-os em latinismos «insólitos» e «familiares» (Carvalho 1980: 12-16). É uma classificação subjetiva, que depende da intuição do falante moderno, pois o que caracteriza o latinismo «familiar» é o facto de integrar o léxico atual (p. ex., *admirar*, *aquático* ou *arenoso*), enquanto o latinismo «insólito» seria aquele que o falante atual não reconhece, por não se ter fixado no léxico comum ou, mesmo, no literário (p. ex., *cônsono* ou *equóreo*). Herculano de Carvalho refere, ainda, os «latinismos latentes». Trata-se, de facto, do mesmo tipo de latinismos a que Correa da Silva chamava «semânticos», i.e. vocábulos em que se recupera não a forma mas o significado latino. Ou seja: a classificação de Herculano de Carvalho retoma, de algum modo, a proposta de Correa da Silva. Mais recentemente, Ivo Castro (2017) recoloca a questão, mostrando que a originalidade da língua de Camões não radica apenas na inovação culta mas também na forma ousada e harmoniosa como usa os ingredientes linguísticos ao seu dispor, sejam eles neologismos ou arcaísmos.

Os latinismos que enriquecem o acervo lexical do português de Camões, e que ilustram a influência do modelo latino nos autores clássicos, mereceram, portanto, alguma atenção e estão, aparentemente, bastante estudados. No entanto, quando percorremos os principais manuais de história da língua portuguesa, de Serafim da Silva Neto (1957) a Ivo Castro (2006), passando por Paul Teyssier (1982), encontramos repetidamente as mesmas referências e os mesmos exemplos. Castro (2006:

202) refere, apenas de passagem, a restauração dos grupos *-sc-* e *-gn-* (*acrescente/acrecente, digno/dino*) no quadro da relatinização ortográfica advogada pelos gramáticos quinhentistas. Silva Neto (1982: 506) apresenta uma lista de formas eruditas usadas por Camões mas parece bem mais interessado em recolher arcaísmos do que neologismos.

Em obras de síntese, como os volumes da *História da Língua Portuguesa* sobre os séculos XV, XVI e XVII, Dulce Paiva (1988: 27-28) refere alguns neologismos latinos de D. Duarte e Segismundo Spina (1987: 10-12) recupera a classificação de Correa da Silva (latanismos gráficos, fonéticos, morfológicos, sintáticos, léxicos e semânticos), repetindo os mesmos exemplos (*precepto, abundar, superlativos em -érrimo, etc.*).

Teyssier aprofunda mais o tema, fazendo notar que «o recurso a empréstimos feitos diretamente ao latim ascende a época muito remota e nunca deixou de ser praticado», embora este processo de enriquecimento lexical se tenha tornado «particularmente intenso no século XV, com a prosa didáctica e histórica, e no século XVI, em consequência das tendências gerais do Renascimento humanista» (1982: 33). Depois, lista algumas palavras alatinadas da obra de D. Duarte² e avança com uma sondagem que, embora registre várias palavras eruditas presentes em *Os Lusíadas* já nas obras de Gil Vicente, encontra um elevado número de formas alatinadas que ocorrem em Camões e são desconhecidas de Vicente (1982: 68-71).³

Depois dos comentários de Faria e Sousa e da classificação de Correa da Silva, a maior novidade surge, portanto, com Teyssier, e com

² *Abstinência, abranger, apropriar, circunstância, circonspecto, encorrer, eficácia, empreitar, evidente, fugitivo, infinito, influência, insensibilidade, intelectual, letradura, lograr, malícia, meritório, notar, obstinação, perseverar, pertinaz, reduzir, reputar, restituição, satisfaçam, sobrepujar, solícito, soturno, subsídio, torpe, vicioso.*

³ A sondagem é feita com base no *Índice Analítico do Vocabulário de Os Lusíadas*, letra A, e revela: a) palavras comuns a Vicente e *Os Lusíadas* (*absoluto, abstinência, acidente, admiração, adoração, adorar, angélico, animal, ânimo, animar, antecessor, antepassado, áspero, atento*); b) palavras comuns mas com formas mais próximas do latim em Camões (*avondança/abundância, aquerir/adquirir, adversairo/adversário*); c) palavras apenas presentes em *Os Lusíadas* (*acumular, adamantino, adjacente, admitido, adornar, adulação, etc.*).

a comparação entre Camões e Vicente.⁴ Trata-se de avaliar, de facto, o grau de inovação de Camões. Na verdade, já Correa da Silva levantara a questão: o trabalho definitivo sobre os latinismos de *Os Lusíadas* só pode ser feito quando «houver monografias sobre o enriquecimento da língua operado pelos autores do século XV e pelos quinhentistas anteriores a Camões» (Silva 1931: 4). Quase um século se passou e ainda não dispomos de um estudo sistemático sobre a relatinização do português. Será possível, no estado atual do conhecimento, perceber a responsabilidade dos autores quinhentistas e seiscentistas na introdução e na difusão dos latinismos? A edição de fontes escritas, tipologicamente variadas, permitiu já a elaboração de *corpora* de dimensões significativas, como o *Tycho Brahe*,⁵ o *CIPM*⁶ ou o *Corpus do Português*, que podem sustentar estudos suportados por significativas quantidades de dados. Podemos, por isso, tentar revisitar a questão e ensaiar a observação de apenas três vocábulos, *digno*, *fulgente* e *esquisito* no *Corpus do Português*.

Um latinismo ortográfico e fonético: *digno*

A restauração do grupo *-gn-* em *digno* e *dignidade* (formas que virão a substituir as antigas *dino* e *dinidade*, que sofreram a evolução regular dos étimos *DIGNUM* e *DIGNITATEM*) é um caso aparentemente simples. Na classificação de Correa da Silva integraria o número dos latinismos fonéticos, semelhante à restauração da grafia *qu* (em *longínquo* ou *ini-quo*), grafia erudita que acabará por atuar sobre a pronúncia.

Houaiss (2001 *s.v.* *dignidade*, *digno*) regista as formas *dignidade* ~ *dinidade* no século XIII e *denidade* no XIV; *digno* ~ *dino* ~ *dignu* no século XIV. Portanto, quem consulta o dicionário fica a pensar que no

⁴Mais recentemente, uma tese de doutoramento, de Mário Meleiro (2011), retoma a questão, fazendo um levantamento de neologismos na *Crónica de D. Fernando*, de Fernão Lopes, e na *Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*, de Zurara.

⁵*Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* – (IEL-UNICAMP) – *corpus* anotado, composto de textos escritos por autores nascidos entre 1380 e 1845. <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/index.html>>.

⁶*Corpus informatizado do Português Medieval* (CLUNL) – textos em prosa dos séculos XII a XVI, literários e não literários. <<http://cipm.fcsh.unl.pt/>>.

século XIII havia variação entre *dinidade* e *dignidade*; no XIV entre *dino* e *digno*. O dicionário não dá nenhuma informação sobre o uso e a frequência destas formas e o utente fica com a ilusão de que qualquer uma das variantes poderia ser usada.

Quando verificamos a frequência destas formas no *Corpus do Português*, a imagem é um pouco diferente:

	s. XIII	s. XIV	s. XV	s. XVI	s. XVII	s. XVIII	s. XIX
dinidade,s	2	1	46	57	9	-	-
denidade,s							
dino,a,s	-	-	59	172	23	-	2
dignidade,s	3	60	357	178	362	217	530
degnidade,s							
digno,a,s	12	17	291	242	563	398	1396

Tabela 1: Formas do tipo *digno*, *dignidade/dino*, *dinidade* no *Corpus do Português*: valores absolutos.

Não há dúvida que ambas as formas alternavam, ainda no século XV, por vezes no mesmo texto, como acontece neste trecho do *Tratado de Confissom* (1489): «Se deseiaſte onras ou denidades das quaes nõ eras digno».⁷ Mas de que forma alternavam? O que o *Corpus do Português* mostra claramente é que a frequência das formas com *-gn-* sempre foi, em todas as épocas, mais elevada do que a das formas com *-n-*.⁸ Na verdade, a época em que grafias do tipo *dino*, *dinidade* registam uma percentagem mais elevada é o século XVI. É curioso que isto se verifique

⁷ Exemplo retirado do *Corpus do Português*.

⁸ Note-se que se coloca aqui uma questão de cariz filológico. O *Corpus do Português* é uma base de dados que contém cerca de 45 milhões de palavras, recolhidas em edições de textos do século XIII ao XX. Até que ponto são fiáveis todas as edições utilizadas? Atualmente é ponto assente que uma boa edição, útil para estudos linguísticos, deve respeitar a grafia do texto, mas sabemos que esse princípio nem sempre tem sido seguido e que é possível que um editor modernize o texto, com o objetivo de facilitar a leitura a um leitor moderno. Ora, neste caso específico, a presença neste *corpus* de edições modernizadoras tornaria inválida a análise das variantes gráficas. Este é um problema que tem que ser encarado, a montante, por quem pretenda estudar latinismos gráficos: as grandes bases de dados oferecem edições fiáveis?

precisamente na época em que colocamos o início do processo de reatização da língua.

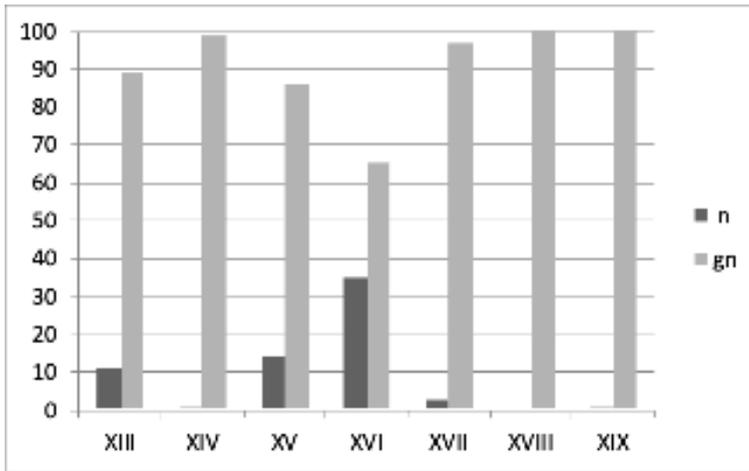


Figura 1: Percentagem de formas do tipo *digno*, *dignidade/dino*, *dinidade* no *Corpus do Português*.

O *Corpus do Português* mostra, ainda, que *dino* e *dinidade* se conservaram até ao século XVII e que a partir do século XVIII desaparecem no registo escrito. Há, no entanto, duas ocorrências do século XIX, extemporâneas, que merecem análise mais pormenorizada. Uma delas ocorre em *Lições elementares de eloquencia nacional, oferecidas à mocidade de ambos os hemispherios, que fala o idioma portuguez*, publicadas em 1834 por Francisco Freire de Carvalho. Trata-se de um conjunto de exemplos «extrahidos dos Classicos Nacionaes» (Carvalho 1840²: 5), e o exemplo que nos interessa é retirado das *Odes* de António Pereira de Sousa Caldas (Ode III), publicadas apenas uns anos antes (Caldas 1820-1821). Embora a linguagem das *Odes* seja bastante arcaizante, o uso da forma *dino* pode justificar-se, apenas, por necessidades rimáticas:

Do homem a razão minguada e escrava
 Não pode descobrir um culto dino
 Daquelle que o creou, Ente divino

Sensivelmente da mesma data é o conhecido poema *Camões*, de Almeida Garrett, em que, no Canto VII, *dino* e *digno* alternam (Garrett 1825):

A lealdade, o valor: virtude, esforço
 De seus avós famosos recordando,
 Digno exemplar de emulação lhe aponta.

.....
 Dos ceos o alto podêr sublime, e dino
 A conselho as menores potestades,
 Sobre tammanha emprêsa convocava.

Ora, esta expressão “sublime e dino” encontra-se na estrofe 22 do Canto I de *Os Lusíadas*: “Estaua o Padre ali sublime e dino”.

Na edição de 1572 de *Os Lusíadas*, ocorrem, de facto, as duas formas mas com frequências muito desiguais: a duas formas grafadas com *-gn-* (*indignado* e *indignadamente*) opõem-se 35 formas com *-n-* (*dino,a,s*; *indino,a,s*; *indinado,a,s*). Na opinião de Helena Barbas, no poema *Camões*, Garrett inseriu, por entre os seus próprios versos, alguns versos de *Os Lusíadas*, “de tal forma que, por momentos, se torna quase impossível destrinçar o que pertence a cada um” (1999: 35). É possível que se trate, portanto, de uma expressão de Camões e não de Garrett, o que explicaria a oscilação. A análise da totalidade do poema de Garrett revela, de facto, que esta é precisamente a única ocorrência de *dino*. Formas como (*in,con*)*digno,a,s*, *indignado* e *indignação* são, por outro lado, bastante frequentes, contando com mais de 20 ocorrências. Na *Advertência*, Garrett fala de «ortografia» mas o parágrafo não é muito claro: «Sôbre orthographia, (que é fôrça cada um fazer a sua entre nós, por que a não temos) direi só que segui sempre a ethymologia *em razão composta* com a pronúncia» (Garrett 1825: vi-vii). Significa isto que Garrett segue a etimologia quando ela concorda com a pronúncia? A ser assim, a pronúncia tinha já restaurado o *-g-* nesta forma. Ainda assim, a forma antiga não estaria, ainda, completamente esquecida, e podia funcionar como recurso estilístico.

Se a restauração do grupo *-gn-* se insere, como afirma Castro (2006: 202), no quadro da relatinização ortográfica advogada pelos gramáticos quinhentistas, o que dizem os gramáticos e dicionaristas? Na segunda metade do século XVI, Duarte Nunes de Leão já recomenda as grafias *insigne*, *significar* e *significação* (1576: fl. 52r)

mas um século depois Franco Barreto (1671: 233) afirma que «todos estes, e outros taes, se devem de escrever sem g». Mais um século se passa e Fr. Luís de Monte Carmelo (1767: 3ª Parte) volta a condenar *inorar*, *insine*, *sinificar*. Uma pesquisa no *Corpus Lexicográfico do Português* mostra que as formas *dino* e *dinidade* ainda ocorrem no século XVI em Jerónimo Cardoso, em concorrência com *digno* e *dignidade*, mas que no século seguinte, na obra de Bento Pereira, as formas com *-gn-* já são claramente vencedoras (apenas 1 ocorrência de *dinidade* frente a mais de 220 de *digno* e *dignidade*). Esta preferência é confirmada nas obras de Bluteau em que, no início do século XVIII, as grafias *dino* e *dinidade* são meramente residuais.⁹ Há, portanto, uma nova grafia mas tratar-se-á apenas de restauração gráfica ou a grafia já terá repercussão na pronúncia? Talvez as palavras de Madureira Feijó (1734: 9) nos possam elucidar:

Aonde se conhece melhor esta recta pronunciação [...] he nas palavra *Digno* e *Dignidade*, nas quaes sem muyta especulação se está vendo, ou ouvindo, que o *g*, naõ se pronuncia com som separado do *n*; e sôa taõ levemente, que algum tanto se percebe, sem o exprimirmos com todo o som de *g*; porque naõ dizemos *Di-g-nus*, que entaõ soaria como *Digenus*: mas dizemos *Dignus*, que sôa como se disseramos – *Di-gnus*. O certo he, que lendo nos Auctores as palavras *Acto*, *Dicto*, *Digno*, *Damno*, *Prompto*, etc. como vemos as letras, com que escreveraõ, mas naõ ouvimos o som, com que pronunciaraõ, huns lem, e pronunciaõ como sabios, louvaõ e imitaõ: outros lem, e pronunciaõ como nescios, estranhaõ, e reprovaõ. E menos mal he, que estes aprendaõ a pronunciar com acerto para escreverem sem erro, do que lançarmos fora as regras da orthografia, para nós escrevermos como elles pronunciaõ.

Parece, portanto, que a recuperação do grupo etimológico *-gn-* já era, de facto, defendida desde o século XVI mas que na primeira metade do século XVIII ainda se restringia à grafia e à pronúncia de quem lia e era “sábio”. Uns anos depois, o dicionário de Morais Silva (1789) tem as

⁹ *Dino* e *dinidade* têm apenas 1 ocorrência cada; *digno* e *dignidade* contam com, respetivamente, 122 e 398 ocorrências.

entradas *digno*, *dignar*, *dignamente* e *dignidade* mas conserva, também, *dinamente*, *dinidade* e *dino*, esclarecendo:

DINAMENTE, DINIDADE, DINO, escrevião géralmente os Classicos, e *Lobo* na *Corte na Aldea* diz que *digno* era de quem fazia ostentação de *Latino* : hoje dizemos *dignamente*, *dignidade*, etc.

DINIDADE, dizemos. *Dignidade*.

DINO, escrevião os nossos Clássicos, e *Lobo* (*Corte na Aldeya* D.16.) diz que era affectação dizer *digno* : os Poetas o rimão a cada passo com palavras em *ina*, e *ino*, e o mesmo fazem a *indino*.¹⁰

Podemos, portanto, colocar a seguinte hipótese: grafias como *dino*, *dinidade* refletem a oralidade; as grafias latinizantes, que sempre existiram, dão testemunho da formação latina de quem escreve. No momento em que surgem textos metalinguísticos, a defesa da língua, que implica a sua aproximação ao latim, conduz à condenação de grafias próximas da oralidade. Por isso elas serão eliminadas, em primeiro lugar do registo escrito, depois, da fala das pessoas cultas e, finalmente, da norma do português. Esta hipótese levanta três problemas. O primeiro é que dificilmente conseguiremos dados que nos permitam perceber exatamente quando se generalizou a nova pronúncia. O segundo é: numa tipologia de latinismos, onde colocar este tipo de mudança? Trata-se de um latinismo ortográfico que se torna fonético mas será, de facto, um caso de relatinização? Devemos incluir neste processo uma variante gráfica que sempre existiu e apenas aumentou a frequência de uso? Ou consideramos relatinizada apenas a pronúncia? Finalmente, um terceiro problema, para o qual talvez haja solução: como registar estas mudanças num dicionário? A questão é que um dicionário etimológico pretende sempre apresentar as mais antigas atestações mas nunca apresenta as últimas nem dá indicações sobre o

¹⁰ Diz Rodrigues Lobo no Diálogo XVI de *Corte na Aldeia*: «Pois se qualquer d'estes [...] acerta de ser official de grammatica, além de debruar tudo de versos de Ovidio, e de sentenças de Plauto e de Terencio, para levar o portuguez arrastro até o fazer latim, fala por *septe*, *docto*, *scripto*, e *benigno*.» (Lobo 1890: 101).

percurso das palavras. Isto é: ficamos a saber qual é o primeiro registo escrito de uma palavra mas não sabemos até quando nem como foi usada. Ora, *dino* e *digno* não serão, porventura, dois vocábulos diferentes mas também não são exatamente iguais. Como tratá-los num dicionário que tenha uma vertente histórica? Duas entradas diferentes talvez não sejam necessárias mas seria desejável chamar a atenção para a frequência de uso de cada forma e para a substituição que, sendo aparentemente apenas gráfica, acabou por implicar uma mudança fonética, já que determinou a articulação de uma consoante que tinha desaparecido. Não sabemos quando se deu essa mudança fonética mas seria, necessariamente, posterior à difusão da restauração gráfica e resultou, seguramente, de fatores que não são meramente linguísticos: o prestígio da língua literária e o acesso de um público cada vez mais vasto a esse modelo de língua.

Um latinismo lexical: *fulgente*

Correa da Silva (1931: 192) regista o vocábulo *fulgente* como um participio presente adjetivado, introduzido por Camões. É certo que encontramos *fulgente,s* e *refulgentes* em *Os Lusíadas* mas Ivo Castro (2017: 210) faz notar que *fulgente* é um dos muitos empréstimos que Juan de Mena, poeta da primeira metade do século XV, cedeu a Camões. De facto, Corominas (1991, s.v. fulgor) regista *fulgente* e *refulgente* desde 1440, em Mena e Padilla. Antes de Camões, já se encontra no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, em trovas de D. João Manuel (158):¹¹

ca con gesto prefulgente

 el sol em seteno grado
 era alhi más prefulgente

¹¹ Os números referem-se à numeração das composições na edição utilizada (Dias 1990-1993).

e no *Menospreço das cousas do mundo*, do Condestável D. Pedro (257):

seguid a virtud, cobrid a su manto,
buscad su eterna y fulgente silla.

.....
De la fulgente Verdad.

.....
tu, Verdad fulgente, de Dios muy amada

.....
mirad a lo alto, mirad lo fulgente

Ambas as composições são em “linguagem castelhana”. A história de *fulgente* parece, portanto, simples: autores portugueses que conhecem bem a língua e a literatura castelhana do século XV¹² introduzem este vocábulo nas suas composições e na língua portuguesa. E, no entanto, o Dicionário Houaiss (2001, *s.v.*), seguindo o modelo de Machado (1977³) e de A. G. Cunha (1986²), deriva *fulgente* do latim e atesta-o em 1572, data da publicação de *Os Lusíadas*. Assim se perpetua o mito da língua relatinizada de Camões e assim os dicionários se esquivam a considerar o problema complexo da etimologia próxima e da etimologia remota. Ora, não deveríamos ficar a saber, quando consultamos um dicionário etimológico da língua portuguesa, que é mais provável que o português *fulgente* tenha um étimo próximo, castelhana, e um remoto, latino, do que considerá-lo o resultado direto de um retorno português à fonte latina?

Embora já atestado no século XVI, *fulgente* (e *refulgente*, *prefulgente*), *fulgência* (e *refulgência*), bem como os verbos *fulgir* e *refulgir* só se tornarão frequentes a partir do século XIX: o *Corpus do Português* regista no século XVI apenas as ocorrências em Camões e no *Cancioneiro Geral*; no XVII, 2 ocorrências, sendo uma em texto

¹² D. Pedro (1429-1466) foi uma figura ativa na política de aproximação a Castela, onde viveu vários anos, e foi o primeiro escritor português a escrever em castelhana. As *Coplas del menosprecio e contempto de las cosas fermosas del mundo* foram escritas entre 1453 e 1455 (Fonseca 1993). D. João Manuel (1469-1500) morreu na corte dos Reis Católicos (Ribeiro 1993). É autor de quase 30 composições do *Cancioneiro Geral*, das quais cerca de um terço em castelhana.

castelhano; no XVIII, somente 6; no XIX, cerca de 200. Se *fulgente* foi, de facto, introduzido na língua literária portuguesa através de *Os Lusíadas*, não seria de esperar uma maior difusão do vocábulo antes do século XIX? Talvez seja de pensar a questão de outro modo. Em 1789 é publicado o dicionário de Morais Silva (com uma 2ª edição em 1813), «a mais importante referência na história da lexicografia portuguesa» (Verdelho 2003: 473), que teve grande divulgação em Portugal e no Brasil e funcionou como modelo para toda a lexicografia dos séculos seguintes. Na edição de 1789, o dicionário de Morais tem verbetes para *fulgente*, *fulgentissimo*, *perfulgente*, *refulgencia*, *refulgente* e *refulgir*; a edição de 1813 acrescenta, ainda, *fulgido*. Morais ilustra *fulgente* com a expressão «estrellas fulgentes», de *Os Lusíadas*. Pode colocar-se a hipótese de que foi precisamente este dicionário que difundiu quer o vocábulo quer a ideia de que ele tem origem camonianiana alargando, ao mesmo tempo, o campo vocabular por criação derivacional.

Um latinismo semântico: *esquisito*¹³

Na lista de “palavras peregrinas” de Faria e Sousa não consta o vocábulo *esquisito*, que Correa da Silva regista como um latinismo lexical «em que é o aspecto semântico que mais interessa» (Silva 1931: 132 e 143). O adjetivo ocorre no Canto VI de *Os Lusíadas*, na expressão «manjares novos e exquisitos» mas já se atesta desde o século XV (Houaiss 2001 s.v. *esquisito*). O significado latino (*exquisitu-*, “escolhido, distinto, requintado”) é conservado por Camões mas não se trata de uma recuperação semântica nem de uma inovação lexical, já que a forma ocorre, com o mesmo valor, em textos do século anterior: «Senhor tres homeens ha nesta villa muyto odiosos [...] E com seus modos e exquisitas maneiras de viuer deitam esta villa a perder» (*Cortes Portuguesas*, 1498).¹⁴

O castelhano *esquisito*, o francês *exquis* e o italiano *squisito* conservam, até hoje, o sentido latino do vocábulo; o mesmo sucedia com

¹³ Um estudo mais desenvolvido sobre este adjetivo pode encontrar-se em Cardeira e Villalva, “Tendências metafóricas no léxico português: o que os dicionários não dizem”, *Labor Histórico* (no prelo).

¹⁴ Exemplo retirado do *Corpus do Português*.

o português ainda no século XVIII, como se depreende das definições lexicográficas de Madureira Feijó (*Orthographia*, 1734): «**Exquisito**: o mesmo que excelente, escolhido»; de Pedro José da Fonseca (*Parvum Lexicon*, 1798): «**Delicatus**: Delicado, delicioso. Fino, exquisito»;¹⁵ e de ocorrências como a de *Cartas Familiares*, de Francisco Xavier de Oliveira (c.1736): «o manjar que tinha comido fora o mais gostoso que provara na sua vida e que o achara em tal forma esquisito e saboroso».¹⁶

Segundo Machado (1977³ s.v), que atesta a forma apenas no século XVI, o moderno sentido negativo («estranho, desagradável») só ocorre no século XIX. O dicionário de Morais Silva (1789) ainda só regista o sentido positivo («**Exquisito**, adj. Excogitado, buscado com muita diligencia, trabalho, curiosidade; fig. não vulgar, excelente: v.g. suavidade tão exquisita de musica, manjares exquisitos, viandas exquisitas») mas o de Cândido de Figueiredo, um século mais tarde (1899), já aponta, também, para o significado moderno do adjetivo («Que não é vulgar; Excêntrico; estrambótico: carácter esquisito; Maníaco»). Embora não seja difícil admitir que um adjetivo que se associava, frequentemente, a alimentos raros possa ter sido interpretado quer como sinónimo de agradável quer como de desagradável, não sabemos exatamente o que terá determinado a seleção do sentido negativo. Certo é que uma pesquisa em um *corpus* do português moderno (*Corpus de referência do Português Contemporâneo*) só oferece resultados com o moderno sentido negativo: «Estavam a ser pagos valores exorbitantes, o que era muito esquisito»; «Eu cá, geralmente, não sou muito esquisito»; «Qualquer coisa de anómalo, de esquisito»; «O carro estava esquisito. Recusava-se a arrancar.» E, no entanto, o Dicionário Houaiss (2001, s.v.), apresenta como primeira definição de *esquisito* «encontrado com dificuldade, raro, precioso, fino». Parece, realmente, esquisito, que um dicionário moderno não forneça nenhuma informação sobre uma alteração tão drástica do significado do vocábulo.

¹⁵ Pesquisa realizada no *Corpus Lexicográfico do Português*.

¹⁶ Exemplo retirado do *Corpus do Português*.

Considerações finais

O estudo da relatinização do português merece ser aprofundado, com recurso a grandes bases de dados. Não temos, ainda, uma sistematização dos latinismos renascentistas nem uma tipologia que os classifique adequadamente ou uma análise aprofundada do conjunto de elementos e fatores que intervêm neste processo. O recurso ao latim é uma constante na história do português, embora só falemos de relatinização quando consideramos as mudanças do português clássico. A distinção entre os latinismos do léxico patrimonial e os latinismos tardios funda-se em critérios de erosão fonética mas é, em grande parte, tácita. Será preciso definir critérios claros, distinguir etimologia próxima de etimologia remota, registar primeiras atestações, tendo sempre em mente que o registo escrito pode esconder antigas formas da oralidade e que a atestação não é garantia de difusão.

Cada vocábulo tem uma história que merece ser contada; a observação de três vocábulos, latinismos aparentemente simples, levanta várias questões, que se podem resumir brevemente: falta, para a língua portuguesa, um dicionário que não seja apenas etimológico mas, verdadeiramente, histórico.

Referências

- BARBAS, HELENA (1999). “Camões” mais Clássico que Romântico. In: *Actas do Colóquio De Garrett ao Neo-garrettismo*. Câmara Municipal da Maia, 33-38.
- BARRETO, JOÃO FRANCO (1671). *Ortografia da lingua portugueza*. Lisboa: Oficina de Joam da Costa. <<http://purl.pt/18>> (acesso em novembro 2018).
- CALDAS, ANTÓNIO PEREIRA DE SOUSA (1820-1821). *Obras Poéticas*. Paris: Oficina de N. P. Rougeron. <<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=136535>> (acesso em novembro 2018).
- CAMÕES, LUÍS DE (1572). *Os Lusíadas*. Lisboa: Antonio Gõçaluez. <<http://purl.pt/1/3/#/18>> (acesso em novembro 2018).
- CARMELO, FR. LUÍS DE MONTE (1767). *Compendio de orthografia, com sufficientes catalogos, e novas regras, para que em todas as Provincias, e Dominios de Portugal, possam os curiosos*

comprender facilmente a Orthologia, e Prosódia, isto he, a recta pronunciaçam, e accentos proprios, da Lingua Portugueza. Lisboa: Oficina de Antonio Rodrigues Galhardo. <<http://purl.pt/9>> (acesso em novembro 2018).

CARVALHO, FRANCISCO FREIRE de (1840² [1834]). *Lições Elementares de Eloquencia Nacional, oferecidas à mocidade de ambos os hemispherios, que fala o idioma portuguez.* Lisboa: Typographia Rollandiana.

CARVALHO, JOSÉ GONÇALO HERCULANO de (1980). Contribuição d'Os *Lusíadas* para a renovação da Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Filologia*, Vol. XVIII, 1-39.

CASTRO, IVO (2006). *Introdução à História do Português.* Lisboa: Colibri.

CASTRO, IVO (2017 [2011]). A língua de Camões. In: I. Castro. *A Estrada de Cintra. Estudos de Linguística Portuguesa.* Lisboa: Imprensa Nacional, 199-215.

COROMINAS, JOAN/ PASCUAL, JOSÉ A. (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (VI vols). Madrid: Gredos.

Corpus Lexicográfico do Português. Lisboa: CLUL. <<http://clp.dlc.ua.pt/inicio.aspx/>> (acesso em dezembro 2018).

Corpus de Referência do Português Contemporâneo. <www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc> (acesso em novembro 2018).

Corpus do Português. Davies, Mark; Ferreira, Michael (eds.). <<http://www.corpusdoportugues.org>> (acesso em novembro 2018).

CUNHA, ANTÔNIO GERALDO DA (1986² [1982]). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DIAS, AIDA F. (1990-1993). *Cancioneiro Geral de Garcia de Resende* (IV vols). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

FEIJÓ, JOÃO DE MORAIS MADUREIRA (1734). *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo Duque de Lafoens.* Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues. <<http://purl.pt/13>> (acesso em dezembro 2018).

FIGUEIREDO, CÂNDIDO DE (19132 [1899]). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* <<http://dicionario-aberto.net/estaticos/about.html>> (acesso em dezembro 2018).

- FONSECA, L. ADÃO DA (1993). Pedro, Dom, Condestável de Portugal. In: G. Lanciani e G. Tavani (orgs.). *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GARRETT, ALMEIDA (1825). *Camões, Poema*. Paris: Livraria Nacional e Estrangeira. <http://purl.pt/16/4/cam-423-p_PDF/cam-423-p_PDF_24-C-R0150/cam-423-p_0000_1-236_t24-C-R0150.pdf> (acesso em novembro 2018).
- HOUAISS, ANTÔNIO/ VILLAR, MAURO DE SALLES (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- LEÃO, DUARTE NUNES DE (1576). *Orthographia da lingoa portuguesa : obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem*. Lisboa: João de Barreira. <<http://purl.pt/15>> (acesso em dezembro 2018).
- LOBO, FRANCISCO RODRIGUES (1890 [1619]). *Côrte na aldeia e noites de inverno*. Lisboa: Comp. Nacional Ed. <<http://purl.pt/228>> (acesso em janeiro 2019).
- MACHADO, JOSÉ PEDRO (1977³ [1952]). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Horizonte.
- MELEIRO, MÁRIO J. S. (2011). 'Novidade de pallavras' no português do século XV. Dissertação de doutoramento, FLUL, inédita.
- MORAIS SILVA, ANTONIO (1789). *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira.
- MORAIS SILVA, ANTONIO (1813). *Diccionario da lingua portugueza – re-compilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado*. Lisboa: Typographia Lacerdina. <<http://dicionarios.bbm.usp.br/dicionario/edicao/2>> (acesso em dezembro 2018).
- PAIVA, DULCE DE FARIA (1988). *História da Língua Portuguesa II. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo: Ed. Ática.
- RIBEIRO, CRISTINA ALMEIDA (1993). João Manuel, Dom. In: G. Lanciani e G. Tavani (orgs.). *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SILVA, CARLOS E. CORREA DA (1931). *Ensaio sôbre os latinismos dos*

Lusíadas. Coimbra: Imprensa da Universidade.

SILVA NETO, SERAFIM DA (1957). *História da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

SOUSA, MANUEL DE FARIA E (1639). *Lusíadas de Luis de Camoens comentadas*. Madrid: Juan Sanchez, a costa de Pedro Coello (2 vols). <<http://purl.pt/23676>> (acesso em dezembro 2018).

SPINA, SEGISMUNDO (1987). *História da Língua Portuguesa III. Segunda metade do século XVI e século XVII*. São Paulo: Ed. Ática.

TEYSSIER, PAUL (1982). *História da língua portuguesa*. Tradução Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa. (1.^a ed. 1980 *Histoire de la langue portugaise*).

VERDELHO, TELMO (2003). O dicionário de Morais Silva e o início da lexicografia moderna. In: *História da língua e história da gramática – actas do encontro*. Braga: Universidade do Minho/ILCH, 473-490.

3. ASPECTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DA TRADUÇÃO: O COMPLEXO TEMA DO SENTIDO

Sonia Netto Salomão
Sapienza Universidade de Roma

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista. (Saramago 1997: 133-134)

A relação da tradução com a linguística, embora apodíctica, é recente, principalmente do ponto de vista do significado e do sentido.¹ Vamos percorrer neste estudo os passos principais de um processo que é constantemente retomado pelas diversas teorias tradutórias, de modo a chegar a uma síntese, concluindo com alguns exemplos no âmbito da tradução de textos literários.

A milenária oposição entre a figura e a letra conhece na tradição ocidental um antagonismo que perdura ainda hoje e que pode ser

¹ Fazemos uma distinção operativa entre o significado, que deve ser buscado no interior do sistema linguístico de uma dada língua, e o sentido, que é o valor deste significado no discurso. A partir deste ponto de vista, o significado do prototexto deve ser interpretado para que, posteriormente, possa ser traduzido de modo a se encontrarem tais significados na língua do metatexto, no seu valor de uso. Quando muda o contexto cultural, como se sabe, modifica-se também a rede semiótica de referência e, desse modo, muda, ou pode mudar, o sentido do que foi dito.

situado historicamente nos paratextos de grandes autores, geralmente tradutores eventuais de textos literários, filosóficos ou bíblicos, de que Cícero, no século I a.C., e São Jerônimo, no final do século IV d.C., são exemplos paradigmáticos. O primeiro observa não ter traduzido *uerbum pro uerbo*:

de fato traduzi dois discursos notíssimos e antitéticos de dois dos mais eloquentes oradores da Ática, Ésquines e Demóstenes; traduzi-os como orador e não como intérprete de um texto, com as mesmas expressões do pensamento, e com as mesmas formas de expressão e com um léxico apropriado à índole da nossa língua. Não pensei ser imperioso traduzir palavra por palavra, mas mantive o valor e a eficácia delas em si.² (Cícero 1973: 57-58)

São Jerônimo, por sua vez, na *Carta a Pamáquio, sobre os problemas da tradução*, além de citar o trecho famoso de Cícero, resume a sua opção, defendendo-se da acusação de não ter respeitado a letra do texto bíblico:

Pela minha parte, realmente, não apenas confesso, mas proclamo a plenos pulmões que quando traduzo os textos gregos - que não sejam as Sagradas Escrituras (onde até a estrutura da frase é mistério) - não é a palavra, mas o sentido que exprimo. [...] Aquilo que vós gostais de chamar tradução exata é aquilo a que as pessoas instruídas chamam mau gosto. (São Jerônimo 1995: 61)

O percurso diacrônico sobre o tema poderia continuar através dos depoimentos de escritores e filósofos como Goethe, Humboldt, Schleiermacher e Benjamin, entre outros. Em 1963, Georges Mounin apresenta um balanço da relação da tradução com a linguística e consegue resumir apenas alguns conceitos importantes, mas fragmentários, expressos por linguistas como Saussure, Hjelmslev e Bloomfield, uma vez que a própria palavra “tradução” era citada ocasionalmente nos grandes tratados de linguística geral que representam a síntese da nova cultura linguística do século XX. O termo não aparece nem em Saussure nem em Jespersen, enquanto Bloomfield se refere à tradução

² A tradução é nossa.

como uma operação quase automática e Sapir dedica ao tema não mais que algumas poucas palavras quando alude à relação da linguagem com a literatura. A situação é a mesma quanto aos tratados de estilística como os de Bally e de Vendryes, pois o estudo da tradução era então considerado como um ramo da linguística do léxico e entendida como mera transferência de palavras.

É efetivamente o trabalho de Mounin a focalizar o nó da questão, ao lembrar que os obstáculos à consideração da viabilidade da tradução, de um ponto de vista estritamente linguístico, referem-se à célebre contestação de Saussure quanto ao fato de a língua não ser uma nomenclatura ou repertório, ou seja, uma lista de termos correspondentes a coisas determinadas (Saussure 1975: 79). Dessa forma, a impositação científica sobre o sentido do enunciado linguístico acabava por sustentar a impossibilidade da tradução, porque «as palavras não possuem a mesma superfície conceitual em línguas diferentes» (Mounin 1975: 36), sendo a relação de significação que une a coisa ao conceito (não linguístico) tão complexa quanto a evidência de que a denominação das coisas e dos conceitos não obedecem a leis universais: «se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para a outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim» (Saussure 1975: 135). Este conceito fundamental para o tradutor diz respeito, portanto, ao diverso significado de uma palavra não só porque não há correspondentes exatos estabelecidos de antemão para ela como também porque o valor de uma palavra é diverso culturalmente falando, de língua para língua, como lembra o célebre exemplo saussureano da palavra *carneiro*: «o português *carneiro* ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz *mutton* e não *sheep*». (Saussure 1975: 134)

As conhecidas conclusões de Mounin resumem-se a estas palavras:

L'activité traduisante pose un problème théorique à la linguistique contemporaine si l'on accepte les thèses courantes sur la structure des lexiques, des morphologies et des syntaxes, on aboutit à professer que la traduction devrait être impossible. Mais

les traducteurs existent, ils produisent, on se sert utilement de leurs productions. (Mounin 1963: 8)

Mounin, portanto, sem negar a fundamental impositação científica da linguística estruturalista (Mounin 1963: 272), propõe-se a enfrentar a árdua questão da impenetrabilidade dos sistemas gramaticais uns com os outros, em contraposição à validade efetiva das traduções que não é posta em causa pela prática social. O estudioso francês, desse modo, propõe que se considere a questão a partir de um outro ponto de vista, examinando o que hoje chamamos de estratégias da tradução, numa perspectiva estritamente linguística, já que os tradutores existem, produzem e todos nós nos servimos das traduções.

Deve-se, na verdade, a três tradutores o aprofundamento das estratégias tradutórias na abordagem linguística da tradução: Andrej V. Fëdorov, na sua eficaz *Introdução à teoria da tradução* (1953), e J.-P. Vinay e Jean Darbelnet, na *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1977).³ Os dois últimos reivindicam a primazia da tradução como objeto de estudo radicalmente ligado à linguística, mas será Fëdorov a dar início a uma verdadeira escola “russa-soviética” de estudos, ao considerar a tradução como um texto que traduz outro texto; ou seja, uma unidade de forma e de conteúdo com uma complexa interrelação entre diversos elementos interlinguísticos. Admitindo embora que a tradução possa ser estudada de diversos pontos de vista – histórico, literário, psicológico ou cultural, – reivindica que ela seja, antes de tudo, um fato linguístico que precede e condiciona qualquer outro.

Uma outra consideração relaciona-se com o fato de a tradução ser um caso de contato entre as línguas. O pioneiro trabalho de Uriel Weinreich assinala, efetivamente, que o lugar de contato das línguas, onde se realizam as interferências linguísticas ligadas à diversidade dos sistemas, diz respeito sempre a um locutor individual que pode perfeitamente ser identificado com o tradutor, embora ele se configure como um caso

³ Vinay e Darbelnet (1977: 46-55), ao defenderem que a tradução é a transmissão o mais possível exata da precisa relação entre a forma e o conteúdo do original, distinguem sete processos técnicos sobre dois eixos: o da tradução direta (empréstimo, decalque, tradução literal) e o da tradução oblíqua (transposição, modulação, equivalência e adaptação).

especial de bilinguismo (Weinreich 2008: 109). Interessante a este propósito é a seguinte conclusão do linguista:

uma vez que ocorre uma identificação interlinguística entre semantemas de duas línguas em contato, torna-se possível para o bilingue interpretar dois signos cujos semantemas, ou significados, ele identificou como um signo composto com um significado único e dois significantes, um em cada língua. (Weinreich, 1970: 9)

De acordo com Weinreich, o bilingue pode considerar os semantemas “livro” e “book” como um signo composto (livro = /livro/ e book = /buk/). É possível, igualmente, que identifique “livro” como correspondente a book (/livro/ = /buk/). Há ainda o caso em que o significante imediato da forma /livro/ não é o objeto em si, mas a palavra book (/livro/ = /buk/ = “livro”).

Anton Popovič, estudioso eslovaco ligado à Escola de Tartu, na Estônia, e aos estudos de Lotman e Uspienski e, mais tarde, aos de Torop (2014), refere-se à teoria dos contatos linguísticos, lembrando, porém, que a tradução, enquanto atividade de comunicação que envolve uma decodificação e uma recodificação comporta um trabalho textual criativo. Não se trata de “bilinguismo puro”, mas de “variedade funcional do bilinguismo”. Em suas palavras, o bilinguismo da atividade tradutiva transforma os textos de fechados em abertos, possibilitando, desse modo, que se atualize um código cultural diverso do próprio (Popovič 2010: 17). Popovič também estava consciente do fato de que o modelo linguístico do bilinguismo não era suficiente para a descrição do processo tradutório. Todavia, a questão da aprendizagem de uma língua estrangeira, relacionada com a capacidade de produção de sentido em outro sistema, é muito importante para o tema do nosso estudo. O próprio Mounin lembra, ao discorrer sobre a comunicação interpessoal ou intersubjetiva, que «pelo menos desde Schleicher, é possível traduzir porque é possível aprender uma língua estrangeira, e é possível aprender uma língua estrangeira porque [ou, visto como] foi possível aprender uma língua primeira» (Mounin 1975: 19). A possibilidade de transformar e de produzir significados não pode ter como pressuposto a existência de um significado estável e único. Para transformar e produzir outros significados numa outra língua é fundamental partir

da multiplicidade do significado. Só assim o tradutor participa de um fenômeno mais amplo que envolve a linguagem e não só a língua. Já que todo tradutor aprendeu pelo menos uma língua estrangeira, podemos afirmar que, pela experiência do aprendizado da língua estrangeira, «o indivíduo não é prisioneiro de sua língua materna» (Cohen 1998: 55). Traduzir, então, é se libertar da própria língua materna, sair dela e a ela retornar. Esse movimento só ocorre porque os significados são produzidos e transformados. Desse modo, a relação entre duas línguas, a materna e a estrangeira, não deve ser encarada de maneira estável e independente da presença do tradutor ou do aprendiz de uma língua estrangeira (Ottoni 1997: 125-129).

Retomando o percurso diacrônico, vale a pena, a esta altura, considerar a exceção ao silêncio dos linguistas até o estudo de Mounin. Trata-se do pioneiro artigo de Jakobson, de 1959, *On linguistic aspects of translation* (Jakobson 1959: 232–239). De imediato, sublinhe-se a importante afirmação:

Em qualquer comparação de línguas, surge a questão da possibilidade de tradução de uma para outra e vice-versa; a prática generalizada da comunicação interlingual, em particular as atividades de tradução, devem ser objeto de atenção constante da ciência linguística. (Jakobson 1971: 63-72)

A tese do linguista russo se baseava em dois axiomas, importantes para nós, e hoje já redimensionados, mas de qualquer modo seminais. O primeiro está na seguinte asserção:

A faculdade de falar determinada língua implica a faculdade de falar acerca dessa língua. Tal gênero de operação ‘metalinguística’ permite revisar e redefinir o vocabulário empregado [...] Toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente. Onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, calcos, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios. (Jakobson 1971: 67)

Conhecedor profundo da semiótica de Charles Peirce, Jakobson trabalha com o conceito de interpretante, como se sabe. Segundo Peirce, a semiose

é uma ação ou uma “influência” que é ou envolve a cooperação de três elementos tais como, um signo, seu objeto e seu interpretante, sendo que tal influência de relação ternária não é de modo algum passível de ser resolvida em uma ação entre pares. (Peirce 1934-38: 5484)

Aliás, este débito é declarado pelo estudioso russo:

Para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo’, como afirmou Peirce, o mais profundo investigador da essência dos signos. (Jakobson 1971: 64)

O que Jakobson ressalta é o caráter dinâmico do modelo epistemológico de Peirce, quando a imobilidade do signo linguístico descrito pelo estruturalismo saussureano se dissolve na semiose. O conceito de interpretante de Peirce reflete, na verdade, uma relação dinâmica do sujeito, do objeto e do signo no âmbito do complexo processo de interpretação do signo. Desse modo, temos um modelo cognitivo que se baseia no dinamismo da realização do significado, de uma comunicação por inferência, dedução ou simplesmente pelo consenso imediato. Uma das passagens fundamentais quanto a esse conceito é a seguinte:

The [Dynamic] Interpretant is whatever interpretation any mind actually makes of a sign. [...] The Final Interpretant does not consist in the way in which any mind does act but in the way in which every mind would act. That is, it consists in a truth which might be expressed in a conditional proposition of this type: “If so and so were to happen to any mind this sign would determine that mind to such and such conduct.” [...] The Immediate Interpretant consists in the Quality of the Impression that a sign is fit to produce, not to any actual reaction. [...] [I]f there be any fourth kind of Interpretant on the same footing as those three,

there must be a dreadful rupture of my mental retina, for I can't see it at all. (Peirce 1998: 499)

Na verdade podemos identificar o débito também na forma precisa da escolha dos termos. Jakobson refere-se a «three ways of interpreting a verbal sign: it may be translated into other signs of the same language, into another language, or into another, non-verbal system of symbols» (Jakobson 1959: 235). A serem destacados os termos “interpretar” um signo verbal, através da “tradução” em outros signos da mesma língua, de outra língua ou de um sistema não verbal, discussão que nos leva ao sentido hermenêutico da tradução. Umberto Eco (2003: 227-229) desenvolve o tema a partir da hermenêutica de Heidegger, Gadamer e Ricoeur, principalmente, aprofundando a noção de sentido numa outra perspectiva: a do peso da interpretação para qualquer tradução digna do nome. Daí cunhar as máximas “interpretar não é traduzir” e “traduzir é dizer quase a mesma coisa”.

O outro axioma de Jakobson diz respeito ao conceito de equivalência:

A equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da Linguística. [...] Nunca se poderá sobrestimar a necessidade urgente, a importância teórica e prática de dicionários bilíngues diferenciais, que definam cuidadosa e comparativamente todas as unidades correspondentes, em sua extensão e profundidade. Da mesma forma, gramáticas bilíngues diferenciais deveriam definir aquilo que aproxima e aquilo que diferencia as duas línguas do ponto de vista da seleção e da delimitação dos conceitos gramaticais. (Jakobson 1971: 65-66)

A questão da equivalência, como se sabe, tornou-se central no âmbito dos estudos de tradução, mas muita confusão envolveu o conceito também. Conforme se depreende do trecho citado, a noção de equivalência não pressupõe a simetria das línguas, mas indica que os valores podem ser os mesmos. Efetivamente, a partir da análise componencial realizada no âmbito da semântica lexical, por exemplo, podem-se listar as funções e os valores ativos no texto fonte (prototexto), examinando-os de modo a se encontrarem valores equivalentes no metatexto. Nasce efetivamente com Peirce a semiótica moderna e os conceitos por ele elaborados terão ressonância no âmbito dos estudos de tradução que

passam a ser entendidos não apenas como um processo interlinguístico, mas a partir do próprio ato comunicativo que por si só implica um trabalho de codificação e decodificação que coincide com o ato tradutório. Considera-se, desse modo, o processo mental através do qual os falantes interpretam os significados de um dado signo (verbal, icônico ou indicial), já que para se compreender esse signo é necessário traduzi-lo mentalmente para que lhe seja dado um significado. Por outro lado, outras teorias linguísticas se afirmam nos anos 1960-1970 além da semiótica de Peirce que é aprofundada neste período. Sob a influência da linguística sistêmico-funcional de Halliday, por exemplo, John Catford (1965) considera a equivalência não apenas ao nível da palavra isolada e, sim, do texto. Desse modo, sublinhou-se a existência dos vários níveis linguísticos em que se poderia buscar a equivalência, de forma graduada e progressiva, de modo que, ao longo do texto, vários planos fossem privilegiados, do fonético ao sintagmático, ao sentencial e assim por diante (Catford 1965: 76). No mesmo período, Eugene Nida propôs o conceito de interpretação dinâmica a partir da sua experiência como tradutor da Bíblia. A equivalência dinâmica distancia-se de uma aderência estrita à estrutura gramatical do texto original em proveito de uma solução mais fluida na língua-alvo (metatexto), de modo a tornar mais legível a tradução em detrimento da preservação da estrutura gramatical original, o que Nida chamou de equivalência formal, geralmente utilizada na tradução de textos referidos à diplomacia ou ao âmbito dos negócios em que a precisão semântica de um termo pode ser fundamental.

A partir dos anos oitenta há uma mudança de foco, principalmente como efeito da publicação de *The Name and Nature of Translations Studies* (Holmes 1972), em que as bases da nova disciplina são lançadas e os diversos ramos de estudos, propostos. Holmes, ao verificar a extrema dispersão em que os estudos da área se encontravam, assinalou quanto fosse negativa uma nomenclatura diferenciada para o mesmo fenômeno, sinal de confusão teórico-metodológica em denominações que iam da “arte da tradução” à “ciência da tradução”, passando pelos “fundamentos” ou pela “filosofia” da tradução. Desse estudo nasce o nome de Estudos de Tradução (*Translation Studies*) e os relativos Estudos Descritivos da tradução que, por sua vez, prestam grande atenção à dimensão cultural do processo.

Com o conceito de reescritura, proposto por Lefevere em 1992, por outro lado, adverte-se que os tradutores interferem diretamente no texto, quando fazem escolhas. Nesta perspectiva, a atividade tradutória seria não só historicamente condicionada, como também influenciada pela ideologia em que se processa a chamada reescritura. Partindo deste conceito de Lefevere, Lawrence Venuti (1995) sistematizou duas noções que também se tornaram importantes nos Estudos da Tradução: os conceitos de domesticação e de estrangeirização. Segundo o autor, a estrangeirização consiste no processo tradutório que respeita as diferenças linguístico-culturais que caracterizam o texto de partida. Nesse caso, o tradutor se torna visível no processo de tradução. Já a domesticação envolve, por parte do tradutor, uma adaptação do texto de partida ao contexto cultural do texto de chegada, desconsiderando os mais relevantes aspectos culturais que caracterizam a língua do texto de partida, o que contribuiria, inclusive, para a invisibilidade do tradutor.

Outra contribuição importante quanto à ideia de sistema foi a proposição de Itamar Even-Zohar (2002: 225-239). Ao analisar o sistema literário, propôs que ele fosse considerado de forma dinâmica e contextualizada, e em interrelação com outros sistemas existentes. Nesse sentido, optou pela nomenclatura “polissistema” em vez de estritamente “sistema”, desenvolvendo o projeto conhecido como a Teoria dos Polissistemas. O estudioso israelense defendeu a ideia de que, ao mesmo tempo em que o sistema literário interage com outros sistemas, – econômico, político, editorial, religioso, – ele também é constituído de forma dinâmica, já que seria formado pela literatura canônica e pelas literaturas consideradas não-canônicas, como a literatura de massa, a literatura infantil, a literatura traduzida, e assim por diante. Como podemos observar a partir deste breve panorama, esses autores contribuíram substancialmente para a virada cultural nos Estudos da Tradução, possibilitando que o tradutor passasse a ser considerado como um elemento essencial no processo.

Anthony Pym (2017: 27), entre outros, sustenta que todo trabalho prático dos tradutores envolve escolhas e decisões teóricas, mesmo quando não formuladas explicitamente. Neste sentido, afirma a chamada “equivalência natural” – ou seja, a ideia de que todas as línguas se correspondem quanto ao valor ou a função equivalente entre o texto de

partida e o texto de chegada. A equivalência natural seria para Pym uma resposta à perspectiva estruturalista que tomava as línguas como visões de mundo, de um lado (Sapir-Whorf 2017), e, de outro, como fruto de um significado estável e único, ou seja, sem considerar a presença de um *tertium comparationis* em que a figura do tradutor desempenha um papel fundamental do ponto de vista criativo. Neste caso é considerada a linguagem e não só a língua (*parole* e *langue*).

Mary Snell-Hornby⁴ também critica a centralidade dada ao conceito de equivalência no âmbito dos estudos tradutórios porque, no seu modo de ver, a noção subentende uma simetria entre as línguas que é impossível:

[...] equivalence is unsuitable as a basic concept in translation theory: the term equivalence, apart from being imprecise and ill-defined (even after a heated debate of over twenty years) presents an illusion of symmetry between languages which hardly exists beyond the level of vague approximations and which distorts the basic problems of translation. (Snell-Hornby 1995: 22)

Na última metade do século XX, as concepções linguísticas da tradução baseadas na equivalência foram questionadas pela perspectiva funcionalista da Linguística, compreendida de modo mais veemente como uma ciência contextualizada e histórica. Sob esse aspecto, o funcionalismo linguístico privilegia as transformações contínuas da língua dentro de uma sociedade, a construção dos significados a partir dos diferentes usos e variações linguísticas, consideradas as diferentes situações comunicativas. Surgiram, conseqüentemente, novas subáreas da Linguística baseadas nesse contexto como, por exemplo, a

⁴ Na sua tese de Doutorado, de 1988, denominada *Translation Studies – An Integrated Approach*, que se baseia, sobretudo, na obra do americano Lawrence Venuti, Mary Snell-Hornby reflete sobre a recepção de Friedrich Schleiermacher (1768-1834) nos Estudos da Tradução em países de língua inglesa a partir da leitura realizada através da tradução inglesa de Lefevere. Venuti ganhou muita projeção nos Estudos da Tradução, no Brasil e em outros países, com a publicação de *The Translator's Invisibility*, em 1995. Defendendo, com se sabe, a presença do tradutor no metatexto, Venuti acaba por propor uma espécie de militância política para os tradutores, a qual deveria se realizar através da ‘estrangeirização’ do texto traduzido como expressão de um trabalho não oculto atrás da figura do autor.

Análise do Discurso, a Pragmática, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Variacionista.

Tomando-se a língua como elaboração social, é impossível conceber a existência de equivalentes linguísticos estritos. A sociolinguística variacionista (Labov 1972, 1982, 1994), como se sabe, considera a língua como fenômeno contextualizado socialmente, variando de acordo com os períodos históricos, a região, a classe social, a idade, o sexo, os graus de formalidade e de informalidade, já que a heterogeneidade linguística atesta a heterogeneidade sociocultural. Segundo Meschonnic (1972: 50), ainda, só para citar uma das muitas perspectivas no âmbito tradutório, o tema deve ser tratado no espaço de uma discussão “*langue-culture*”, uma vez que a tradução é a estruturação de novas relações, de transformação e de trabalho com a língua.

Quanto à relação da Linguística com os estudos de tradução, portanto, as diversas perspectivas teóricas (estruturalismo, gerativismo, funcionalismo, linguística textual, cognitivismo, sociolinguística e psicolinguística) trataram em maior ou menor grau da diferença entre as línguas, ou seja, entre os sistemas linguísticos. Embora a Linguística exerça um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos tradutórios, algumas lacunas epistemológicas permanecem, contribuindo para criar uma espécie de desnível que acaba por não integrar as duas disciplinas. Uma dessas lacunas se refere à complexa questão do sentido, que buscamos circunscrever.

Como síntese do percurso que estamos empreendendo, podemos propor que os significados derivam dos signos puramente linguísticos e devem ser buscados unicamente no contexto do código do qual fazem parte. Uma vez que a visão de mundo de uma cultura é expressa por uma linguagem natural, inclusive na perspectiva da quantidade de palavras existentes naquela língua e da divisão dos sememas entre as palavras capazes de exprimi-los, não há sentido em buscar o significado exato de uma palavra na correspondente palavra especular de uma outra língua e de uma outra cultura. Cada palavra tem um significado relativamente preciso apenas no interior do código linguístico da própria língua.

Nesta perspectiva, interpretar um texto significa identificar as designações concretas mediante os significados dados na língua correspondente (paráfrase), enquanto traduzir significa encontrar, através

de designações concretas já identificadas no prototexto, significados tais, na língua do metatexto, que possam exprimir justamente os mesmos significados de uso do prototexto. Deste ponto de vista, o trabalho do tradutor, embora árduo, como sublinha um autor como Newmark (1994), é possível a partir da individuação do significado de palavras e de expressões de um código a outro, tendo presente que com a mudança do contexto cultural há uma modificação da rede semiótica de referência e, portanto, pode mudar o sentido do que é dito. É possível, assim, definir melhor a distinção entre significado e sentido: o sentido é o valor que assume um certo significado numa cultura específica. Quanto mais são distantes as culturas do prototexto e do metatexto, mais distantes são os cronótopos⁵ que as constituem e maiores discrepâncias serão encontradas entre significado e sentido, ou seja, entre a designação do significado linguístico e o significado cultural (sentido). Um pouco simplisticamente, podemos dizer que o significado é uma categoria da linguagem, enquanto o sentido é uma categoria do discurso, da enunciação, do texto. O significado de uma palavra é uma espécie de potência que se realiza no discurso vivo na forma do sentido. O sentido, portanto, é o significado de uma unidade linguística atualizado numa enunciação. Uma outra conclusão é possível, ainda. Na tradução interlinguística, geralmente, temos necessidade de traduzir o sentido. Embora o significado linguístico tenha valor apenas no interior do próprio código, porque possui um valor sistêmico, o sentido pode sobreviver à mudança de contexto, mas é expresso diversamente nas diversas línguas, porque o sentido é uma categoria da comunicação, não depende das diferenças entre as línguas e pode ser expresso mediante meios linguísticos diversos nas diversas línguas.

⁵ Segundo Torop (2014: 214), que se distancia um pouco do conceito bakhtiniano, o cronótopo (que significa, literalmente, ‘tempo-espaço’) relaciona-se às coordenadas culturais de um texto, ou seja, à dimensão temporal, espacial e cultural nas quais o texto foi gerado e que devem ser respeitadas na tradução. Mais do que isso, devem-se considerar a mundivisão do texto, as interrelações entre o cronótopo da concepção artística da obra e o cronótopo dos personagens. Na análise da tradução, as coordenadas cronotópicas possibilitam um preciso estabelecimento das relações espaciais, diacrônicas (históricas, distantes no tempo), psicológicas, culturais, com o leitor modelo do prototexto.

Torop (2014:67), ao tratar da tradução textual, lembra que a abordagem semiótica é muito importante do ponto de vista metodológico porque se liga sobretudo à introdução da medição dinâmica na análise da atividade tradutória, recordando a célebre lição de Benveniste: «Le sémiotique (le signe) doit être RECONNU ; le sémantique (le discours) doit être COMPRIS » (Benveniste, 1974 : 64-65).

Realizado este percurso sintético sobre o que nos parecem as principais questões no que se refere ao sentido de um texto e ao significado das palavras que o compõem, concluímos com alguns exemplos relativos ao âmbito da tradução literária.⁶ O primeiro diz respeito à dificuldade de transposição de palavras culturalmente marcadas (Nida, 1945: 196)⁷ – alimentos, geografia, vestuário –, os chamados “realia”, que muitas vezes devem ser inseridos na cultura do prototexto. Se consideramos obras como *Iracema* (1856), *Os Sertões* (1902), *Vidas Secas* (1938), ou *Grande sertão: veredas* (1956), é nítido o grau de dificuldade de que estamos tratando. No entanto, uma obra de contexto mais urbano, como *Dom Casmurro* (1899), também apresenta, como não poderia deixar de ser, traços culturais marcados. Um dos exemplos mais interessantes dentre os que tenho examinado refere-se à mudança histórica na língua do metatexto, ao longo dos anos, de modo a indicar uma aproximação à cultura do prototexto. Confirma-se, por um lado, que o sentido deve ser recondicionado através de um sistema que muda ao longo da história; ou seja, tanto a língua do metatexto se modifica como também há uma paulatina aproximação à cultura do prototexto por parte da cultura do metatexto.

Comparando, portanto, as cinco traduções do *Dom Casmurro* (1889) na Itália, a partir de um exemplo do Capítulo V, «O agregado», notamos

⁶ Como este texto será mais lido na Itália, com toda probabilidade, buscamos exemplos da literatura brasileira e da literatura portuguesa para ilustrar os estudos de tradução que se realizam nas cátedras de língua e tradução no país, abordando as respectivas normas linguísticas e os respectivos códigos culturais, como nos cursos de “Lingua e traduzione portoghese e brasiliana”.

⁷ E. Nida propõe um esquema para os vários aspectos culturais: 1. Ecologia: plantas, animais, ventos, montanhas, planícies, gelo, etc; 2. Cultura material e artefatos: roupas, casas, cidades, transportes e comunicação, comida; 3. Cultura social: trabalho e lazer; 4. Organizações, costumes, procedimentos, conceitos, ideias – políticas, sociais, legais, religiosas, artísticas; 5. Cultura linguística.

uma mudança nas traduções quanto às palavras *agregado* e *fazenda*, sendo que a última vai do hiperônimo ao hipônimo, diacronicamente, como nos exemplos a seguir:

M. de Assis, 1889: «O *agregado*»

Era nosso *agregado* desde muitos anos; meu pai ainda estava na antiga *fazenda* de Itaguaí, e eu acabava de nascer.

1. G. Alpi, 1930: «*Il familiare*»

Era un *familiare* nostro da molti anni, un *aggregato*, come si dice nel Brasile. Mio padre viveva ancora nella sua antica *proprietà* di Itaguahy, ed io ero appena nato.

2. L. Borla, 1954: «*Il famiglia*»

Era nostro *famiglio* da molti anni, mio padre era ancora nell'antica *tenuta* di Itaguahy ed io ero appena nato.

3. L. Marchiori, 1958: «*Il Parassita*»

Viveva con noi da molti anni; da quando mio padre abitava ancora nella sua vecchia *proprietà* di Itaguaí, e io era appena nato.

4. G. Manzi e L. Nachbin, 1997: «*L'adottato*»

Viveva con noi da molti anni; mio padre stava ancora nella vecchia *fattoria* di Itaguaí, e io era appena nato.

5. G. Boni, 2006: «*Uno di casa*»

Abitava in casa nostra da molti anni; mio padre viveva ancora nella sua vecchia *fazenda* di Itaguaí, e io ero nato da poco.

A palavra *agregado*, que possuía e ainda possui um valor específico ligado ao mecanismo do *favor* na sociedade patriarcal brasileira, até 2006 não foi introduzida em italiano. As cinco traduções desenvolvem a polissemia do termo, sem conseguir dar conta do seu valor muito preciso no contexto brasileiro. Alpi faz uma curiosa paráfrase explicativa, hoje não mais aceitável: «Era un *familiare* nostro da molti anni, un *aggregato*, come si dice nel Brasile» (1930: 15). A tradução de Borla por “*famiglio*” (1954: 13), palavra que, em italiano, possui uma tradição medieval ligada ao círculo familiar da nobreza, talvez seja a mais próxima do texto machadiano. Marchiori, por sua vez, interpreta o termo em referência ao personagem do romance machadiano, com “*parassita*” (1958: 19), e Manzi e Nachbin escolhem uma forma genérica como “*adottato*” (1997: 15). Finalmente, Boni traduz *agregado* como “*uno di casa*” (2006: 18), forma moderna mas com perda do valor de dependência que o termo sugere. Todas as soluções apresentam as múltiplas facetas do adjetivo substantivado, mas nenhuma o define na sua inteireza. Seria aconselhável a introdução do

termo no italiano porque já se realizou uma profunda reflexão teórica sobre o valor do agregado na sociedade patriarcal brasileira, como já referido (cfr. Schwartz: 1977). O mecanismo do *favor*, por sinal, é semelhante ao chamado *clientelismo* italiano.

Já a palavra *fazenda* é traduzida por Alpi pelo genérico ‘proprietà’ e por Borla por ‘tenuta’, termo geralmente usado na locução ‘tenuta di campagna’. Com Marchiori volta-se para o genérico ‘proprietà’, enquanto Manzi e Nachbin traduzem por ‘fattoria’ que, na verdade, dá a ideia de uma empresa gerenciada, deixando a Boni, finalmente, a introdução do termo que hoje se encontra dicionarizado na Itália.⁸

O segundo aspecto de fundamental importância para a questão do sentido de um texto, refere-se às características estilísticas que, como se sabe, contribuem para o seu sentido global: da construção do personagem à situação de pragmática comunicativa, para citar dois casos. Na lição de Charles Bally podemos opor uma estilística interna a outra externa à língua (Bally 1951: 2-10). A estilística interna daria conta daquela invariante que todo tradutor deve apreender para bem traduzir. A estilística externa, como bem definiram Vinay e Darbelnet (1977:32), refere-se, por exemplo, à predominância do verbo pronominal em francês, quando se compara esta língua com a inglesa. A estilística interna pode se relacionar ao que Popovič chama de “configuração dinâmica” das peculiaridades estilísticas de uma obra (Popovič 2010: 71); ou seja, o princípio e o modo de organização dos elementos que dão unidade ao estilo e ao próprio sentido global de um texto. Um bom exemplo dessa configuração dinâmica é o uso do diminutivo por Eça de Queirós na caracterização do personagem Libaninho de *O crime do padre Amaro* (1875). Embora o italiano possua diversas formas de diminutivo, nas traduções, via de regra, perde-se o aspecto modal que empresta um tom afetado ao personagem como neste trecho do romance:

- Sobe, *Libaninho*, sobe, disse ela, que costurava à janela.
- Então o senhor pároco veio, hem? perguntou o Libaninho, mostrando à porta da sala de jantar o seu *rosto gordinho** cor de limão, a calva luzidia; e vindo para ela com o *passinho miúdo*, um gingar de quadris:

⁸ As páginas são as mesmas citadas nas edições dos exemplos anteriores.

- Então que tal, que tal? tem bom feito? [...] - *Coitadinho! coitadinho!* dizia o Libaninho, babando-se de ternura devota. -. Mas não se podia demorar, ia para a repartição! - *Adeus, filhinha, adeus!*
- E batia com a sua mão papuda no ombro da S. Joaneira. - Estás cada vez mais *gordinha!* Olha que rezei ontem a Salve-Rainha que tu me pediste, ingrata! [...]

- Adeus, Ruça! Estás *magrinha*: pega-te com a Senhora Mãe dos Homens. - E avistando Amélia pela porta do quarto entreaberta:
- Ai, que estás mesmo uma flor, *Melinha!* Quem se salvava na tua graça bem eu sei.

E, apressado, saracoteando-se, com um *pigarrinho* agudo, desceu a escada rapidamente, ganindo:

- *Adeusinho! Adeusinho*, pequenas! (Queirós 2000: 193-194)

Para o trecho em questão, retirado do capítulo IV, temos três traduções italianas. Colocamos abaixo os diminutivos realçados em itálico no prototexto e no metatexto. O asterisco (*) indica o diminutivo não traduzido ou simplesmente eliminado:

Prampolini (1835: 70)	Marchiori (1962: 50)	Eriko Inoue, (2011: 41)
<i>Libaninho</i>	<i>Libaninho</i>	<i>Libaninho</i>
viso <i>grassoccio</i>	volto <i>grassoccio</i>	(*) faccia color limone
nei suoi <i>passetti</i> :	con quei suoi <i>piccoli passettini</i>	<i>a passi piccoli</i>
- <i>Poverino, poverino!</i>	- <i>Poverino, poverino!</i>	« <i>Che tenero, ...</i> »
Addio, <i>figliola</i> , addio!	- Addio, <i>figlia mia</i> (*), addio!	« <i>Arrivederci, figliola!</i>
Ti trovo ogni volta più <i>grassottella!</i>	- “Sei sempre più <i>grassottella</i> . [...]”	La trovo sempre più <i>cicciettella!</i>

A tradução de Prampolini, filólogo de prestígio e tradutor de diversas línguas, mantém-se mais próxima ao texto de Eça de Queirós, do mesmo modo que a de Laura Marchiori, tradutora das décadas de 1950 e 1960 das principais obras de Eça de Queirós e de Machado de Assis. Eriko Inoue, em 2011, moderniza o texto, distanciando-se do estilo queirosiano (Salomão 2019: 59-67). O que nos interessa, do ponto de vista da

discussão do nosso estudo, é o valor do diminutivo em português, com a manutenção do mesmo sufixo *-inho(a)* para diversas nuances que o sistema italiano, embora rico de formas diminutivas, não poderá expressar com a força da repetição habilmente utilizada pelo escritor português na caracterização do personagem beato e afetado, íntimo das provincianas ridicularizadas com aquela condescendência simultaneamente benévola e mordaz do autor.

Outro exemplo que se pode considerar como referência, porque a tradução para o italiano foi fruto de uma espécie de poética elaborada pelo tradutor e pelo escritor (Salomão 2012b: 91-116) numa correspondência famosa entre ambos, trata-se da tradução de *Grande sertão: veredas* (1956) realizada por Edoardo Bizzarri (1970), como nos exemplos abaixo. No primeiro caso, temos o uso do dialeto para manter a aliteração e a nasalidade típica da língua portuguesa, que dão um ritmo especial à frase. No segundo, recorre-se a uma equivalência cultural, embora o ditado do metatexto – do mesmo modo que no prototexto – não exista. Portanto, não se encontram no repertório popular das duas culturas, sendo fruto da invenção do autor e do tradutor, respectivamente. No terceiro e no quarto exemplos, o tradutor segue o autor, criando neologismos na língua italiana, como ‘inteschiata’, ‘disammattirsi’, e ‘disimpazzire’ (Salomão 2012a: 282). Todas são estratégias de recriação que, no entanto, respeitam o sentido do texto e daquela invariante estilística a que nos referimos anteriormente como uma espécie de regra reguladora do macro-sentido textual. No romance roseano refere-se a um mundo aventureiro, agreste, violento e, ao mesmo tempo, próximo a nós, porque enfrenta as grandes questões existenciais a partir daquela linguagem tão inusitada com a qual os tradutores devem se confrontar.

<p>1. “Eh, pois, empós, o resto o senhor prove: vem o pão, vem a mão, vem o são, vem o cão.” (GSV: 11)</p> <p>2. Pão ou pães é questão de opiniões. (GSV: 8)</p> <p>3. O menino já rebaixou de magreza, os olhos entrando, carinha de ossos encaveirada, e entísicou, o tempo todo tosse, tossura da que puxa secos peitos. (GSV: 15)</p> <p>4. Por isso é que se carece principalmente de religião: para se desendoidecer, desdoidar. (GSV: 16)l.</p>	<p>1. Eh, dunque, poi, il resto vossignoria comprovi: viene il pan, viene la man, viene il san, viene il can. (GS: 13)</p> <p>2. Cioce o scarponi, è questione di opinioni. (GS: 10.)</p> <p>3. Il ragazzino s'è già rimpicciolito di magro, con gli occhi rientranti, faccetta di ossi, inteschiata, ed è intísichito, tossisce tutto il tempo, tosse di polmoni secchi. (GS: 14)</p> <p>4. È per questo che si ha bisogno principalmente di religione: per disammattirsi, per disimpazzire. (GS: 19)</p>
---	---

Procuramos neste estudo manter um recorte específico no que diz respeito ao tema do sentido na tradução. Naturalmente, a questão é ampla e complexa, caso considerada no âmbito do contexto cultural que subjaz a qualquer discurso oral ou escrito e a qualquer forma de comunicação, inclusive a não linguística. Os estudos de tradução, contemporaneamente, tendem a ultrapassar, nas análises comparativas, os limites das várias teorias linguísticas, rumo a uma interdisciplinariedade que alarga o horizonte desta disciplina verdadeiramente central. O tema da tradução cultural, por exemplo, é fascinante e digno de ser explorado e aprofundado pelas implicações históricas que apresenta (Salomão 2018).

No entanto, do ponto de vista estritamente linguístico, inclusive no que diz respeito à tradução literária, as velhas questões colocadas por Cícero e São Jerônimo quanto à sacra literalidade de um texto e a livre adaptação (vigente da Idade Média até o século XVIII, no Ocidente), são resolvidas pela linguística contemporânea. Traduzir significa não apenas respeitar o sentido estrutural (ou linguístico) do texto, isto é, o seu conteúdo lexical e sintático, como também o sentido global da mensagem com o seu contexto situacional, histórico-geográfico, cultural e até mesmo civilizacional, quando for o caso, nem sempre explícito no enunciado linguístico, mas fundamental para a compreensão do sentido global do texto. Por outro lado, a tradução se caracteriza pela sua manifestação pragmática e única na sua vinculação à obra da qual depende enquanto sistema de sentido. Este é o desafio maior para qualquer tipo

de formalização. Preencher as lacunas que ainda persistem na relação das várias teorias linguísticas com a questão maior da tradução – o sentido – representa um desafio aos estudos da área ainda nos dias que correm. A este desafio procuramos responder com propostas específicas que ilustram o valor histórico da língua em relação não só à própria cultura como, e principalmente, na passagem à outra diversa, no exemplo machadiano. Do mesmo modo, as marcas estilísticas na construção do personagem queirosiano são, simultaneamente, casos gramaticais e de gênero textual, além de representar um aspecto do método queirosiano de caracterização tipológica. As questões de ritmo, de neologia e de polifonia de vozes propostas pelo texto de Guimarães Rosa, por sua vez, tratam da questão da adaptação, na transferência do sentido.

Referências

- ASSIS, MACHADO DE (1930). *Don Casmurro*, trad. de Giuseppe Alpi. Milão: Corticelli.
- _____. (1954). *Don Casmurro*, trad. de LILIANA BORLA. Roma: F.lli Bocca.
- _____. (1958). *Don Casmurro*, trad. de LAURA MARCHIORI. Milão: Rizzoli.
- _____. (1997). *Don Casmurro*, trad. de GIANLUCA MANZI e LÉA NACHBIN. Roma: Fazi Editore.
- _____. (2006). *Don Casmurro*, trad. de GUIA BONI. Roma: Fabula.
- BENVENISTE, EMILE. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- CATFORD, JOHN CUNNISON (1980). *Uma teoria linguística da tradução*, trad. do Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da PUC de Campinas. São Paulo: Editora Cultrix.
- COHEN, ANDREW D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Longman.
- CHOMSKY, NOAM (1957). *Syntactic structures*. Paris: The Hague, Mouton & Co.
- CICERO, MARCO TÚLIO (1973). «Libellus de optimo genere oratorum». In: *Tutte le opere di Cicerone*, org. e trad. de Galeazzo Tizzoni. Mondadori: Milão.

- JERÔNIMO (1995). «Carta a Pamáquio sobre os Problemas da Tradução». In: *Tradução*, com introdução, revisão e notas de Aires A. Nascimento. Lisboa: Edições Cosmos.
- ECO, UMBERTO (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milão: Bompiani.
- EVEN-ZOHAR, ITAMAR (2002). «La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario» [1978]. In: *Teorie contemporanee della traduzione*, org. por Siri Nergaard Milão: Bompiani.
- FĚDOROV, ANDREJ VENEDIKTOVIČ (1953). *Vvedenie v teoriju perevoda*. Moscou. Moscou: *Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah*
- HOLMES, JOHN S. (1972). «The Name and Nature of Translation Studies». In: *Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- JAKOBSON, ROMAN (1959). «On Linguistic Aspects of Translation». In: R. A. Brower (org.) *On Translation*. Harvard: Harvard University Press.
- _____. (1971). «Aspectos linguísticos da tradução». In: *Linguística e comunicação*, trad. de ISIDORO BLIKSTEIN e JOSÉ PAULO PAES. São Paulo: Cultrix.
- LABOV, WILLIAM (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Philadelphia University Press.
- _____. (1994). *Princípios del cambio lingüístico*. Vol. 1. Trad. de PEDRO MARTIN BUTRAGUEÑO. Madrid: Gredos.
- _____. (1982). *Building on empirical foundations*. In: LEHMANN, W., MALKIEL, Y. (eds.) *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LEFEVERE, ANDRE (ed.) (1992). *Translation/History/Culture: a sourcebook*. London: Routledge.
- MESCHONNIC, HENRI. 1972, «Propositions pour une poétique de la traduction», In: J.R. Ladmiral (org.) *La traduction* número monográfico de Langages, vol. 7, n. 28.
- MOUNIN, GEORGES (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- _____. (1975). *Os problemas teóricos da tradução*, trad. de HELOYSA DE LIMA DANTAS. São Paulo: Cultrix.
- _____. (2006). *Teoria e storia della traduzione* [1965], trad. de

- STEFANIA MORGANTI. Turim: Einaudi.
- NEWMARK, PETER (1994). *La traduzione: problemi e metodi* [1988], trad. de Flavia Frangini. Milão: Garzanti.
- NIDA, EUGENE (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill
- _____. (1945). *Linguistics and Ethnology in Translation-Problems*, in *Word*, 1:2, 194-208. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1945.11659254>>. (acesso em 20 de julho de 2019).
- PEIRCE, CHARLES SANDERS. *The Essential Peirce, Volume 2: Selected Philosophical Writings* (1893-1913), Bloomington, Peirce Edition Project, 1998.
- OTTONI, PAULO ROBERTO (1997). «O papel da lingüística e a relação teoria e prática no ensino da tradução». In: *Tradterm*, 4(1), 125-139.
- POPOVIČ, ANTON (2006). *La scienza della traduzione: aspetti metodologici: la comunicazione traduttiva*, trad. de Daniela Laudani e Bruno Osimo. Milão: Hoepli.
- PYM, ANTHONY (2017). *Explorando teorias da tradução*. São Paulo: Perspectiva.
- QUEIRÓS, EÇA DE (2000). *O crime do padre Amaro*. Edição crítica de Carlos Reis e Maria do Rosário Cunha. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- _____. (1935). *La colpa del Prete Amaro*, trad. de GIACOMO PRAMPOLINI, Milão-Verona: Mondadori.
- _____. (1962). *La colpa di don Amaro*, trad. de LAURA MARCHIORI, Milão: Rizzoli.
- _____. (2011). *Il crimine di padre amaro*, trad. de Mônica Eriko Inoue. Aosta: Faligi
- SALOMÃO, SONIA NETTO (2012a). «Traduzir Guimarães Rosa na Itália: o caso Grande Sertão». In: Idem, *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais*. Roma: Nuova Cultura.
- _____. (2012b). «A tradução italiana de Guimarães Rosa: problemas, métodos e estratégias na correspondência entre autor e tradutor». In: Idem, *Da palavra ao texto, estudos de filologia, linguística, literatura*. Viterbo: Sette Città.
- _____. (2013). «Machado de Assis em tradução italiana: sistema retórico e códigos de época entre duas línguas e duas culturas». In: *Rivista di «Studi Portoghesi e brasiliani»*. XIII, Pisa-Roma.

- _____. (2018). *Traduzione, Tradizioni* (org.), n.7, Rivista Costellazioni. Roma: Page.
- _____. (2019). «As versões italianas d'O *Crime do Padre Amaro*: por uma crítica da tradução». In: Rivista di “Studi Portoghesi e Brasiliani”. Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, XXI.
- SAPIR, EDWARD/ WOLF, BENJAMIN. (2017). *Linguaggio e Relatività*. Org e trad. de Marco Carassai e Enrico Crucianelli. Roma: Castelvecchi.
- SCHWARTZ, ROBERTO. (1977), *Ao vencedor as batatas*, São Paulo: Duas cidades.
- SARAMAGO, JOSÉ. (1997). *Todos os Nomes*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 133-134
- SAUSSURE, FERDINAND DE (1975). *Curso de Linguística Geral* [1916], trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- SNELL-HORNBY, MARY (1995). *Translation Studies, An integrated approach* [1988], Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- VINAY, JEAN-PAUL/ DARBELNET, JEAN (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction* [1958], Paris, Didier.
- VENUTI, LAWRENCE. (1995). *The translator's invisibility*. London/New York: Routledge.
- WEINREICH, URIEL (2012). *Lingue in contatto* [1963], trad. de Giorgio Raimondo Cardona, org. e revisão de Vincenzo Orioles, Turim, Utet
- WHORF, B. L. *Language, thought, and reality; selected writings*. Edit. por John B. Carroll. Prefácio de Stuart Chase. Cambridge (Massachussets), Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.
- TOROP, PETER (2014). *La traduzione totale* [1995], trad. de Bruno Osimo. Milão: Hoepli.
- TOURY, GIDEON. *Descriptive Translation Studies-and beyond*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Company, 2012.

4. LA GRAMMATICA COME TRADUZIONE: SUL PROCESSO DI GRAMMATICALIZZAZIONE DELLA LINGUA PORTOGHESE

Simone Celani
Sapienza Università di Roma

Il processo di descrizione e classificazione grammaticale presente nella tradizione occidentale, a partire dai grammatici latini per arrivare ai moderni, ha sempre implicato un parallelo processo di traduzione e adattamento. Estremizzando un po', ma neanche troppo, si può definire tutta la produzione metalinguistica posteriore alla tradizione greca come una forma di traduzione, soprattutto se, correttamente, interpretiamo la traduzione non come mera sostituzione di lessico e strutture della lingua di partenza in corrispondenti della lingua d'arrivo ma, quale sempre è, come una ricerca di equivalenze culturali, un adattamento costante di idee in un nuovo contesto di ricezione.

L'immenso lavoro di fondazione e sistematizzazione della riflessione metalinguistica latina compiuto da figure come Varrone, Quintiliano, Donato o Prisciano non può essere considerato un processo meramente meccanico. Affermare che «La linguistica romana in larga parte consistette nell'applicare al latino il pensiero greco, le controversie e le categorie dei Greci» (Robins 1997: 67) appare indubbiamente riduttivo, ma solo se si considera tale "applicazione" un'attività semplice o in parte automatica, cosa che non può essere, in virtù delle differenze presenti tra le due lingue e i due contesti di riferimento, al di là della loro «relativa somiglianza» (*ibidem*).

La stessa cosa si può dire della scrittura delle prime grammatiche delle lingue europee in epoca medievale e moderna, la quale certamente risulta figlia dell'ampia e complessa tradizione della grammaticografia latina, assumendo però diverse forme e diversi esiti, a seconda del

periodo e del luogo in cui tale scrittura avviene. Un esempio precoce può essere rappresentato, ad esempio, dall'*Auraicept na n'Éces*,

opera didattica che testimonia l'avvenuta elaborazione di un pensiero grammaticale irlandese, conseguente all'incontro della cultura indigena con i paradigmi costitutivi della tradizione linguistico-culturale tardolatina. [...] L'*Auraicept* riporta sull'alfabeto ogamico e sulle strutture dell'irlandese antico le riflessioni della grammatica latina, attingendo soprattutto a Donato, Pompeo, Consenzio, Prisciano, Isidoro e Virgilio, mantenendo tuttavia una propria autonomia e originalità interpretativa. (Lepschy 1990: 85)

Oppure dal *First Grammatical Treatise*, in cui un'idea più classicamente traduttiva si applica alla questione della filiazione diretta, affiancata al rinnovamento della terminologia metalinguistica latina:

la terminologia usata, anche là dove è possibile riscontrarvi la presenza di corrispondenti latini, non si lascia ricondurre ad un autore specifico, sia esso tardolatino o altomedioevale: inutilmente sono stati chiamati in causa Donato, Prisciano, Diomede, Isidoro di Siviglia, Remigio di Auxerre, gli *Anecdota Helvetica*, Sedulio Scoto e Clemens Scottus, laddove è da tener presente che “i valori di termini come *vox, sonus, littera, consonans, potestas*, per ricordarne alcuni, non sono il risultato della riflessione di un autore ma costituiscono piuttosto il *commune bonum* di un momento culturale assai esteso nel tempo e nello spazio”. (Lepschy 1990: 87; *apud*. Leoni 1975: 21)

Tutto ciò solo per dire che, fin dalle origini della trattatistica grammaticale in lingue volgari, il parallelismo tra pratica traduttiva e grammaticografia possiede delle assonanze interessanti, laddove per l'appunto ragioniamo sulla traduzione non come un'attività meccanica (quale mai è o potrebbe essere), ma come atto di creativo riadattamento di un “testo” a tempi e contesti nuovi, attraverso un nuovo codice. La differenza fondamentale tra le due operazioni risulta d'altronde nel fatto che qui il codice d'arrivo non è solo forma, ma anche contenuto dell'opera. In effetti, in questo senso, la scrittura di tali grammatiche rappresenta un processo traduttivo al quadrato, in cui la prima barriera da superare è

quella della liceità della scrittura di una grammatica che non riguardi il latino e il valore intrinseco delle lingue volgari, tema su cui, vista l'ampiezza, non ha senso soffermarsi in questo contesto.

La Penisola Iberica, d'altronde, se non rappresenta certo il primo contesto in cui tale operazione è compiuta, ha comunque un importante primato, che è quello della pubblicazione della prima grammatica di una lingua nazionale, ovvero la *Gramática castellana* di Antonio da Nebrija, del 1492; l'associazione tra il sostantivo 'gramática' e l'aggettivo 'castellana', per il latinista Nebrija, ha certamente un valore rivoluzionario: «Para Nebrija la reducción a arte, a reglas, era el mayor honor que podía hacérsele a la lengua, equiparándola al latín, considerando que había llegado a la cumbre, a su grado más alto de perfección» (Barbolani 1987: 79, *apud* Ponce de León 2009, 132). Come già ampiamente sottolineato altrove (innanzitutto da Asensio 1960), si tratta di un'operazione contemporaneamente filologica e politica, che implica un processo dialettico tra continuità e discontinuità rispetto alla cultura latina, ma anche all'idea imperiale romana. Un processo che proseguirà, con importanti, ulteriori spostamenti di asse, nella *Grammatica da lingoagem portuguesa* di Fernão de Oliveira, del 1536.

Come negli esempi sopra riportati, anche la nascita della trattatistica grammaticale portoghese può essere considerata come il punto di partenza di una tradizione e contemporaneamente come il punto di arrivo di un percorso. La fondazione di una nuova tradizione grammaticale implica infatti una traduzione e un adattamento della nomenclatura e della struttura dei paradigmi grammaticali latini al portoghese, in un processo non sempre lineare di progressivo avvicinamento alla realtà della lingua.

Le fonti sono sempre le stesse opere tardoantiche e medievali, che Oliveira ha a disposizione innanzitutto presso la biblioteca del Convento di S. Domingos di Évora, ma di cui si trovano testimonianze ad esempio anche presso i codici del monastero di Alcobaça:

a nossa língua começa a sua conceptualização e fragmentária descrição a partir das gramáticas e glossários latinos manuseados entre os monges brancos mormente de Alcobaça, os monges negros de outros cenóbios, os cónegos de Santa Cruz de Coimbra e S. Vicente de Fora, ou dos existentes nos cabidos

das escolas catedralícias, nas casas dos religiosos mendicantes, na própria aula régia e, obviamente, nos Estudos Gerais. [...] A *Ars grammatica* de Donato, os *Comentos* a este de Sérvio, as *Institutiones grammaticae* de Prisciano, as *Etimologias* de S. Isidoro de Sevilha; os dicionários enciclopédicos geralmente providos de conceitos gramatológicos como o *Vocabularium* de Papias da Lombardia (c. 1060), o *Derivationes* de Hugúcio de Pisa, bispo de Ferrara (meados do séc XIII), o *Catholicon* (c. 1280), bastante celebrado e da autoria do frade pregador João Balbo de Génova; o *Mammotrectus* (ou *Educador de Infância*) do franciscano Marchesini, talvez de finais do séc. XIII ou princípios do XIV, dado a citar já o *Catholicon* no prefácio; e finalmente os poemas gramaticais ou gramáticas em verso, como o famoso *Doctrinale* (1200) de Alexandre de Villedieu, o *Graecismus* (1212) de Everardo de Béthune, o *Disticha* (séc. XIII) de João de Garlande e a *Gramática especulativa*, em prosa extraordinariamente logicizada, de Tomás de Erfurt (inícios do séc. XIV) e durante largas centúrias atribuída a João Duns Escoto, regulam a latinidade medieva, sendo responsáveis pela manutenção de uma língua clássica em moldes estilísticos mediocres, que em contrapartida, o logicismo exacerbado espevitou conceptológica e etiologicamente no discurso de dialéctos e teólogos. Foi com a ajuda destas obras, compêndios ou tratados que a nossa língua paulatinamente avançou para a consciencialização em paralelo com o contrastivismo escolar das interpretações textuais, versões e retroversões, comentários, disputas, lições e prelecções enquadradas no trívio ou quadrívio e cursos subsequentes dentro ou fora das Universidades. (Torres 2009: 45-47)

A tutto ciò, si aggiunge ovviamente l'opera di Nebrija, che Oliveira avrà occasione di leggere e copiare parzialmente durante il suo viaggio in Spagna, compiuto nella prima metà degli anni Trenta del XVI secolo (Asensio 1960: 410; Gaspar 2016: 36).

Rispetto alle fonti da lui esplicitamente citate in più punti, Oliveira mantiene un'impostazione dialettica e spesso esplicitamente critica. Ciò è innanzitutto evidente in alcuni notissimi passi dei capp. 4 e 5 della sua *Grammatica*, costantemente citati, in cui si esplicita un atteggiamento volto alla fondazione di un nuovo paradigma culturale e ideologico:

O estado da fortuna pode conceder ou tirar favor aos estudos liberaes. E esses estudos fazem mais durar a gloria da terra em que florecem, porque Grecia e Roma só por isso ainda vivem: porque quando senhoreavam o mundo mandaram a todas as gentes a eles sojeitas aprender suas línguas, e em ellas escreviam muitas boas doutrinas; e não somente o que entendiam escreviam nellas, mas também trasladavam par'ellas todo o bo que liam em outras. E desta feição nos obrigaram a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esquecendo-nos do nosso. Não façamos assi; mas tornemos sobre nós agora que é tempo e somos senhores, porque milhor é que ensinemos a Guiné ca que sejamos ensinados de Roma, ainda que ella agora tevera toda sua valia e preço. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homens fazem a língua e não a lingua os homens. E é manifesto que as línguas grega e latina primeiro foram grosseiras e os homens as poseram na perfeição que agora têm. (Oliveira 2000: 86)

E contudo apliquemos nosso trabalho à nossa língua e gente, e ficará com maior eternidade a memória delle; e não trabalhemos em lingua estrangeira, mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas que a possamos ensinar a muitas outras gentes. E sempre seremos dellas louvados e amados, porque a semelhança é causa do amor e mais em as línguas. (Oliveira 2000: 89)

Si tratta di un atteggiamento che certamente parte dalla concezione imperialista di Nebrija, ma la supera ed estremizza in direzione di un maggior distanziamento dalle *auctoritates*, con un atteggiamento di orgoglio linguistico e nazionalistico che aveva già trovato un importante antecedente in alcuni passi del *Leal Conselheiro* (D. Duarte 1998: 363) e avrà notevoli consonanze all'interno della letteratura portoghese cinquecentesca. Come ha scritto Coseriu, «pode notar-se o seu esforço no sentido de se libertar dos esquemas da gramática latina e de delimitar como tais as categorias gramaticais que funcionam em português. E devemos dizer que consegue traçar em poucas páginas uma gramática portuguesa em grande parte independente dos modelos latinos» (Oliveira 2000, 50).

Simile atteggiamento è mantenuto nei confronti dello stesso Nebrija, che pure appare come l'antecedente più prossimo dell'opera del primo grammatico portoghese: «Oliveira, leitor atento da Arte castelhana

nebrissense, aproveita frequentemente motivos argumentativos e proposte gramaticais do humanista de Lebrija; no entanto, parece-nos igualmente evidente que não é infrequente a reformulação deles e mesmo a reacção, no plano discursivo, perante certos argumentos de tipo ideológico» (Ponce de León 2009: 152).

Dopo Oliveira, la immediatamente successiva *Grammatica da lingua portuguesa* di João de Barros (1540) presenta, al contrario, il primo segnale di una progressiva ritalinizzazione della grammatica portoghese, che sarà seguita da buona parte della tradizione successiva; questo fenomeno si può leggere come un cambiamento dei tempi: ad una tendenza anti-latinizzante tipica del Quattrocento e del primo Cinquecento, si oppone subito dopo un'ideologia di acclimatazione delle idee umanistiche:

É assim legítimo concluir que em Portugal houve uma importante vitalidade cultural anti-humanística, ou pelo menos não-humanista, e já não especificamente medieval, na segunda metade do século XV e princípios do século XVI. Essa cultura foi precipuamente decisiva para a promoção do vernáculo como língua escrita, ao lado, ou mesmo contra o latim. O latim só levou vantagem quando o processo expansionista entrou em crise e o cepticismo se apoderou da capacidade imperial do povo e da língua. [...] Em Coimbra, a meio do século, eram mais os doutores estrangeiros do que os nacionais. A partir de então, a língua latina foi definitivamente aceite como instrumento da educação superior e adorno indiscutível do prestígio social. A relatinização do português pode assim fazer-se muito rapidamente, acarinhada e promovida pelos mesmos defensores do vernáculo, que neste momento visavam já como adversário da nossa língua, exclusivamente o castelhano. (Verdelho 2009: 57)

Così la lingua portoghese, da principale obiettivo dell'apprendimento, si trasforma in Barros e in alcuni dei grammatici successivi (come ad esempio Roboredo) in uno strumento propedeutico per l'apprendimento del latino (questo almeno fino alla metà del Settecento e alla pubblicazione del *Verdadeiro método de estudar* di Verney, del 1746), anche se contemporaneamente diviene oggetto di difese serrate nei

confronti sia del latino stesso (Barros 1959) che, soprattutto, del castigliano (Gândavo 1981).

Per tornare alla comparazione iniziale tra traduzione e tradizione grammaticale, oggetto primario di una riflessione più puntuale può essere la terminologia metalinguistica utilizzata dai diversi testi, che rappresentano letteralmente l'oggetto del processo traduttivo compiuto dai grammatici, visto che «as falas [...] sempre se conformam com os conceitos ou entenderes, juizos e tratos dos homens» (Oliveira 2000: 50).

La questione relativa al metalinguaggio è molto più complessa di quanto possa sembrare ad un primo approccio, in quanto «A discussão da 'metalinguagem' ou do vocabulário técnico não pode, ou não deveria poder, ser separada daquilo que estes conceitos e termos realmente querem dizer no seu quadro cognitivo e no seu ambiente histórico-epistemológico» (Koerner 2014: 90). Si potrebbe notare, in prima battuta, come spesso l'adattamento tra termini latini e corrispondenti portoghesi possa sembrare assolutamente non problematico, come esemplificato dalla tab. 1:

Tabella 1		
<i>Institutiones Grammaticae</i> (Prisciano 1855)	<i>Grammatica da Lingoagem Portuguesa</i> (Oliveira 2000)	<i>Grammatica da Lingua Portuguesa</i> (Barros 1971)
Vox	Voz	Voz
Litera	Letra	Letera
Syllaba	Syllaba	Syllaba
Dictio	Dição	Diçam
Oratio	Oração	-
Figura	Figura	Figura
Generis	Genero	Genero
Numerus	Numero	Numero
Casus	Caso	Caso
Declinatio	Declinação	Declinaçã
Verbum	Verbo	Verbo
Tempus	Tempo	Tempo
Modus	Modo	Modo

D'altro canto, la traduzione non è una questione tanto e solo di significanti, quanto di significati e, nei casi sopra indicati, a volte non è relativa alla forma della parola, quanto al contenuto che vi si associa. In questo senso, può essere utile raffrontare (in buona parte sulla scorta di Kemmler 1996: 12-37) le definizioni, presenti in Donato, Prisciano, Nebrija e nei grammatici e ortografisti portoghesi del Cinquecento, relative ad alcuni lemmi significativi, quali 'littera'/'letra' e 'vox'/'voz' (tab. 2).

Tabella 2

Donato, <i>Ars Maior</i>	1. De vocè. Vox est era ictus, sensibilis auditu, quantum ipso est. Omnis vox aut articulata esta ut confusa. Articulata est, quae litteris comprehendi potest: confusa, quae scribi non potest- 2. De littera. Littera est pars minima vocis articulatae. Litterarum aliae sunt vocales, aliae consonantes. Consonantium aliae sutn semivocales, aliae mutae.
Prisciano, <i>Institutiones grammaticarum</i>	Litera est minima pars vocis compositae, hoc est, quae constat ex compositione literarum: minima autem, quantum ad totam comprehensionem vocis literatae: ad hanc enim etiam productae vocales brevissimae partes inveniuntur: vel quod omnium est brevissimum eorum, quae dividi pssunt, id quod dividi non potest. Possumus et sic definire : litera est vox, quae scribi potest individua. Ictur autem litera vel quasi legitera, quod legendi iter praebeat : vel a lituris, ut quibusdam palced, quod plerumque antiqui in ceratis tabulis scribere solebant. Literatis autem etiam elementorum vocabulo nuncupaverunt, ad similitudinem mundi elemntorum. Sicut enim illa coeuntia omne perficiunt corpus, sic etiam hae conjuncate literalem vocem, quasi corpus aliquod, componunt, vel magis vere corpus. Nam si aër corpus est, et vox, quae exa ere icto constat, corpus esse ostenditur; quippe cum et tangit aurem, et tripartito dividitur, quod est suum corporis, hoc est in altitudinem, latitudinem longitudinem, unde ex omni parte potest audiri. Praeterea tamen singuae syllabae altritudinem quidem habent in tenore, crassitudinem vero vel latitudinem in spiritu, longitudinem in tempore. Litera igitur est nota elementi, et velut imago quaedam vocis literatae, quae cognoscitur ex qualitate et quantitate figurae linearum. Hoc ergo interest inter elementa et literas, quod elementa proprie dicuntur ipsae pronuntiationes: notae autem earum literae. Abusive tamen et elementa pro literis, et literae pro elementis vocantur. Cum enim dicimus non posse constare in eadem syllaba r ante p, non de literis dicimus, sed de pronuntiatione earum: nam, quantum ad scripturam, possunt conjungi, non tamente enuntiari, nisi postposita r.

- Nebrija, *Gramática Castellana* No es outra cosa la letra: sino figura por la cual se representa la voz. Ni la boz es outra cosa sino el aire que respiramos espessado en los pulmones: y herido despues en el áspera artera que llaman guarguero: y de alli començado a determinarse por la canpanilla lengua paladar dientes y beços. Assi que las letras representan las bozes. Y las bozes significan como dize Aristoteles los pensamiento que tenemos en el anima.
- Oliveira, *Grammatica da lingua portuguesa* Letra é figura de voz. Estas dividimos em consoantes e vogaes. As vogaes têm em si voz; e as consoantes não, senão junto com as vogaes [...]. As figuras destas letras chamam os gregos caracteres; e os latinos notas. E nós lhe podemos chamar sinaes. Os quaes hão de ser tantos como as pronunciações e que os latinos chamam elementos; e nós as podemos interpretar fundamentos das vozes e escritura. Diz Antonio de Nebrissa que temos na Espanha somente as letras latinas. Mas porque é verdade que são tantas e taes as letras como as vozes, nós diremos que de nós aos latinos há hi muita diferença nas letras, porque também a temos nas vozes
- Barros, *Grammatica da lingua portuguesa* Letera (segundo os gramáticos) e a mais pequena parte de qualquer diçam que se pôde escrever: a que os latinos chamaram nota, e os gregos carater, per cuja valia e poder formamos as palavras. E a esta formação chamam eles primeiros elementos da lingágem: ca bem como do aiuntamento dos quáto elementos se compõem todalas cousas: assy do aiuntamento das leteras humas com as outras por ordem natural, se entende cada hum em sua lingágem, pola valia que pos na seu, A, b, c. Donde as leteras veeram ter estas três cousas, ome, figura, poder. Nome, por que á primeira chamam, A, a segunda, Be, a terceira, Ce, figura, por que se escrevem desta maneira. A, b, c. Poder, pola valia que cada huma tem, por que quando achamos esta letera, A, ia sabemos que tem a sua vaia: e semelhante modo podemos ulgar das outras, que em úmero sam vinte e tres, como as dos latinos de quem às nós recebemos.
- Leão, *Orthographia da lingua portuguesa* E voz não he outra cousa, senão hũa percussão, ou ferimento do aar, que se pronuncia pela bocca do animal, e se forma com arteria, lingoa, e beiços. E da voz há duas maneiras, hũa articulada, e outra inarticulada, ou confusa. Articulada se chama, a quen sendo ouvida, se entende e se screve: a qual também chamão declarada, e intellegivel. Confusa he a que não representa mais que hum simples som, como hum gemido. E da voz articulada, e que se pode entender, a mais pequena parte, e individua, he letra. [...] Letra he vos simples, que se nota com huma figura soo, como .a. ou .b. E diz se letra de lego, egis, e de iter, que quer dizer caminho: porque abre caminho ao que lee. Estas letras são mais, ou menos, segundo as lingoas: porque segundo suas pronunciações humas teem menos, e outras mais. Mas como nossa lingua Portuguesa na origem e semelhança, seja Latina, temos em figura as mesmas letras, que os Latinos teem: posto que tenhamos mais algumas pronunciações, que suprimos com as dictas letras: de que adiante faremos menção.

Ogni definizione si basa su una visione parzialmente diversa, in cui il peso delle singole parti non è lo stesso ed è anche differente il modo in cui i due termini (quando entrambi presenti; ma anche l'assenza di uno dei due, normalmente 'voz' o un suo corrispettivo, è estremamente significativa) sono posti in relazione, attraverso una variazione

della prospettiva linguistica che si esplica poi anche nelle strutture delle corrispettive opere. Oliveira ad esempio concede uno spazio spropositato (24 capitoli su un totale di 50) alla riflessione fonetico-ortografica, tanto che è stato definito da Coseriu «o mais importante foneticista da Renascença na România» (Oliveira 2000: 60); tale da superare «todos, mesmo Nebrija, pela agudeza das suas observações, pela minuciosidade e pelo carácter sistemático da sua descrição dos sons portugueses» (*Ibidem*: 34). Simile discorso potrebbe essere fatto per l'ambito legato al termine 'dictio'/'dição', oggetto di una riflessione che rappresenta «um esboço de lexicologia e, nesse esboço, uma teoria da composição das palavras que constituem o primeiro – e em certo sentido o único – esboço deste tipo e a primeira teoria da composição das palavras que conhecemos na história da linguística românica» (*Ibidem*: 45). La sua 'traduzione' implica anche una 'reinvenzione', un adattamento alla nuova lingua sia come codice che come messaggio, forma e contenuto dell'opera.

Barros non dà invece altrettanto spazio ai due ambiti, mantenendo un peso interno dei diversi temi che è assolutamente proporzionale a quanto presente nella tradizione grammaticale latina. Si potrebbe dire che la sua è una 'traduzione' più letterale, tale da risultare a volte incongruente, nel momento in cui mantiene categorie che non appartengono alla lingua portoghese, quale la declinazione nominale o la struttura dei paradigmi verbali (comunque probabilmente con finalità didattiche, di propedeuticità all'apprendimento della lingua latina); «a *Gramática da língua portuguesa* não deixa de ser, por antonomásia, uma gramática do latim, como todas as gramáticas renascentistas. João de Barros é, neste aspecto, bem menos inovador face ao seu predecessor» (Cardoso 2004: 82).

In questo senso,

A terminologia metalinguística de Oliveira é simultaneamente uma demonstração da originalidade e dos objectivos da gramática. O *corpus* terminológico que constitui representa um esforço de sistematização do que se observa na língua. A adopção e tradução de um termo latino para o português só interessa se a explicação que ele condensa for comum a ambas as línguas. O desejo de enobrecer o vernáculo conduziu Nunes de Leão e demais gramáticos-ortografistas dos séculos XVII e XVIII a aplicarem na máxima extensão possível o enquadramento teórico herdado da gramática latina, nomeadamente as terminologias. Fernão de Oliveira percebia as limitações

dos esquemas latinos se aplicados à língua que efectivamente ele descrevia, e distingue-se dos sucessores por se satisfazer com a possibilidade de gramatizar o português, sem para isso o assemelhar artificialmente ao latim. As soluções ortográficas que propõe tentam contrariar uma obsessão latinizante, que entende como inútil e descaracterizadora. (Silvestre 2009: 234)

D'altro canto, sia la terminologia che l'impostazione di Oliveira non avranno grande tradizione, mentre, al contrario, «Seria mais perceptível a relação entre Barros e a tradição gramatonómica posterior, por estabelecer uma terminologia reconhecida e de uso generalizado, e por estar inserido num conjunto textual pedagógico» (*Ibidem*: 236).

Non è d'altronde un caso che, nell'unica testimonianza che abbiamo di Oliveira come traduttore, attraverso la sua versione del *De re rustica* di Columella, ci si trovi di fronte a elementi paratestuali estremamente attenti a giustificare specifiche scelte:

Na sequência deste comentário inicial de Fernando Oliveira, encontra-se uma outra anotação, desta feita de carácter eminentemente filológico, encabeçada pelo título “Aviso para notar neste segundo livro e nos outros onde for necessário” (fl. 252). Trata-se de uma advertência aos eventuais leitores da obra, cuja principal finalidade é aduzir os argumentos que, no juízo do tradutor, justificam a forma como verteu para português o nome de uma medida de sólidos (usada, em particular, para o trigo), “a que Columella e os outros Latinos, na sua lingua, chamão modi”» (fl. 252). O “modio latino”, nas palavras de Fernando Oliveira, “era medida tam pequena que se dava de reção para hum dia a hum boy ou besta” (fl. 252), ao passo que “os moyos portugueses são medidas grandes ou, para mais certo falar, são numero de medidas, tantas que abastão manter hum homem todo hum anno, e mays que anno” (fl. 252). O comentador demonstra, comparativamente, que o *modius* latino não corresponde, em termos de capacidade, ao moio português, apesar de a palavra portuguesa ter origem na latina. Por isso, decidiu adoptar o termo ‘almude’ para designar a medida original. Eis a forma como Fernando Oliveira justifica a sua opção (fl. 252v): “E, por tanto, não trasladey modio latino em moyo portugues, mas chamolhe almude, por que assy chamão em Aragão a hũa medida de cevada que dão a hum cavallo para comer hum dia, e assy chama Antonio de Nebrixa,

bo grammatico, a duodecima parte da fanega castelhana, que he a nossa fanga, pouco mays ou menos. A qual duodecima parte de fanega, nem he alqueyre, nem meyalqueyre, nem quarta, nem ceromil, que são as nossas medidas (...) e nenhũa destas concorda com o modio latino, segundo a interpretação d' Antonio de Nebrixa, homem douto na lingua latina, que diz que o modio latino he celamim ou almud castelhano, o qual he, como dixe, a duodecima parte da fanega". (Andrade/Morais 2009: 324).

Questa attenzione estrema verso il migliore corrispondente traduttivo, verso la parola esatta da utilizzare in un nuovo contesto linguistico, in direzione di una «equivalenza nella differenza» (Jakobson 2005: 58), esemplifica l'essenza del grammatico come 'traduttore' e fa assurgere l'opera grammaticale a traduzione all'ennesima potenza, per ampiezza e portata, frutto di una complessa negoziazione che la fa sfociare in un radicale cambiamento di paradigma; in poche parole, una rivoluzione: «This is the idea that, in the course of a revolution and paradigm shift, the new ideas and assertions cannot be strictly compared to the old ones. *Even if the same words are in use, their very meaning has changed*» (Hacking 2012: 9).

Referências

- ANDRADE, ANTÓNIO MANUEL LOPES/ MORAIS, CARLOS. (2009) O tratado *De Re Rustica* de Columela na versão portuguesa de Fernando Oliveira. In: Carlos Morais (ed.) *Fernão de Oliveira, um humanista genial*. Universidade de Aveiro, 315-328.
- ASENSIO, EUGENIO (1960). La legua compañera del Imperio. Historia de una idea de Nebrija en España e Portugal. *Revista de Filología Española* XLIII/3-4: 399-413.
- BARBOLANI, CRISTINA (1987). Introducción. In: Valdés, Huan de. *Diálogo de la lengua*. Madrid: Cátedra, 11-113.
- BARROS, JOÃO DE (1959). *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Ed. L. Stegagno Picchio. Società Tipografica Modenese: Modena.
- _____. (1971). *Gramática da língua portuguesa*. Ed. M. L. CARVALHÃO BUESCU. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa.
- CARDOSO, SIMÃO (2004). O estudo da palavra na gramática portuguesa no séc. XVI. In: A. M. Brito e C. Barros (eds.) *Linguística histórica e história da língua portuguesa*. Universidade do Porto.

- D. DUARTE (1998). *Leal Conselheiro*. Ed. M. H. Lopes de Castro. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.
- GÂNDAVO, PERO MAGALHÃES DE (1981). *Regras que ensinam a maneira de escrever a ortografia da língua portuguesa, com um diálogo que adiante se segue em defensam da mesma língua*. Biblioteca Nacional: Lisboa.
- GASPAR, JOÃO GONÇALVES (2016). *Fernão de Oliveira, humanista notável*, Tempo Novo, Aveiro.
- HACKING, IAN (2012). Introductory Essay. In: Kunh, Th. *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press: London, 6-29.
- JAKOBSON, ROMAN (2005). Aspetti linguistici della traduzione. In: Id., *Saggi di linguistica generale*. Trad. L. Heilmann e L. Grassi. Feltrinelli: Milano, 56-64.
- KEMMLER, ROLF (1996). *Esboço para uma história da ortografia portuguesa*. Tese de Mestrado. Eberhard-Karls-Universität: Tübingen.
- LEONI, ALBANO (ed.) (1975). *Il primo trattato grammaticale islandese*. Bologna, Il Mulino.
- LEPSCHY, GIULIO C. (1990). *Storia della linguistica*. Vol. II. Bologna: Il Mulino.
- OLIVEIRA, FERNÃO de (2000). *Gramática da linguagem portuguesa (1536)*. Ed. A. Torres e C. Assunção. Academia das Ciências de Lisboa.
- PONCE DE LEÓN, ROGELIO (2009). Oliveira perante Nebrija: uma visão da *Grammatica da lingoagem portuguesa à luz da Grammatica castellana*. In: Carlos Morais (ed.) *Fernão de Oliveira, um humanista genial*. Universidade de Aveiro, 131-153.
- PRISCIANO (1855). *Institutiones Grammaticae*. Ed. M. Hertz. In: *Grammatici Latini*. Ed. H. Keil Voll 2-3. Teubner: Lipsia.
- ROBINS, ROBERT H. (1997). *Storia della linguistica*. Trad. G. Prampolini. Bologna: Il Mulino.
- SILVESTRE, JOÃO PAULO (2009). A autoridade heterodoxa da *Grammatica* de Fernão de Oliveira. In: Carlos Morais (ed.) *Fernão de Oliveira, um humanista genial*. Universidade de Aveiro, 233-244.
- TORRES, AMADEU (1998). Dos códices gramaticais medievos à gramática de Fernão de Oliveira. In: id, *Gramática e linguística*, Universidade Católica Portuguesa: Braga, 43-59.

5. CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E REPRESENTAÇÕES FONOLÓGICAS EM PORTUGUÊS

João Veloso
Universidade do Porto

1. Introdução

Um tema normalmente excluído da investigação linguística é o da relação entre a representação gráfica e as representações fonológicas da língua. Coulmas (2003) afirma que tal exclusão faz parte da “ortodoxia linguística” e atribui-a ao pensamento de Saussure (1916), segundo o qual a única realização verdadeiramente linguística é a oral, como pode ser comprovado pela precedência histórica da modalidade oral sobre a escrita, pela existência de línguas ágrafas e de sujeitos que não dominam as representações escritas. Para os linguistas da escola estruturalista, como Jespersen (1924), Bloomfield (1933), Gleason Jr. (1955) ou Martinet (1960), entre outros, este é um ponto de partida teórico muito importante.

Neste trabalho, pretendemos demonstrar que, não estando em causa o primado da representação oral das línguas, existem aspetos da realização gráfica que podem condicionar alguns aspetos das representações fonológicas.

Assim, compararemos, na secção 2, os argumentos que consideram os dois «sistemas» como impermeáveis e independentes com os que defendem o ponto de vista contrário, admitindo que o conhecimento fonológico (CF) possa ser parcialmente determinado pelo conhecimento ortográfico (CO).

Na secção 3 do estudo, recuperando dados de estudos anteriores, tentaremos exemplificar de que forma o CO pode determinar o CF, contradizendo o ponto de vista “ortodoxo” a que Coulmas (2003) se refere.

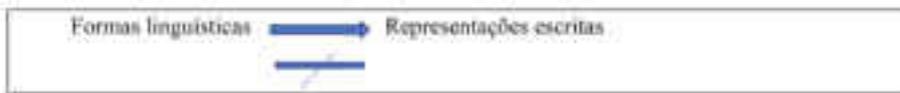
A secção 4 do capítulo será reservada a algumas observações finais.

2. Representações fonológicas vs. Representações ortográficas: de costas voltadas ou *forever friends*?

Conforme referimos na introdução a este capítulo, deve-se sobretudo a Saussure (1916) a ideia de que a verdadeira essência da língua – e aquela que autenticamente interessa à linguística – é a sua representação oral. Subjacentes às realizações orais são as representações fonológicas, distintas das representações gráficas, a ponto de haver línguas sem escrita mas nenhum sistema de escrita existir senão para “refletir” as estruturas formais de uma língua. Para Saussure (1916) e os autores que posteriormente se reviram nesta posição, além da separação entre *escrita* e *fala*, existe uma hierarquização entre ambas, sendo a escrita concebida como uma representação *secundária* e *subsidiária* da fala.

De acordo com esta visão estritamente *fonocêntrica* da linguagem, e retomando uma figura de Veloso (2019), poderíamos esquematizar as relações entre os dois tipos de representação das línguas da seguinte forma, claramente unívoca e hierarquizada:

Figura 1. A relação entre formas linguísticas e representações gráficas na perspectiva linguística canónica



Como afirmámos também, esta perspectiva é prevalente junto dos autores da escola estruturalista (Jespersen 1924, Bloomfield 1933, Gleason Jr. 1955, Martinet 1960). Convém, contudo, recordar que mesmo junto de autores de inspiração estruturalista encontramos abordagens que tentam integrar a compreensão das estruturas linguísticas com a das estruturas gráficas. Entre estes autores, poderíamos mencionar o trabalho da “grafémica” do Círculo Linguístico de Praga (cfr. Sgall 1987). Outros autores, também inscritos em perspectivas teóricas mais tradicionais, que aceitam uma interpenetração entre as duas formas de realização linguística, são, p. ex., Gelb (1952), Linell (1982) e Luelsdorff (Ed. 1987). Mais recentemente, autores como Coulmas (2003), Rogers (2005) e Daniels (2010a, 2010b) têm insistido no carácter linguístico da escrita, no interesse do seu estudo para a investigação linguística e nas relações entre estas duas modalidades.

Seguindo um rumo mais claramente fundamentado, a investigação psicolinguística tem demonstrado que os falantes de uma língua, quando na posse das suas representações gráficas, representam e processam os estímulos fonéticos de forma diferente da dos sujeitos iletrados (ou dos sujeitos letrados junto de quem as representações fonológicas sejam experimentalmente suprimidas). Postula-se assim o CO como parte do CF. Destacamos aqui a perspetiva de Ehri (1975), Kavanagh (1991) e Olson (1993), que veem o par *oral/escrito* mais como um contínuo do que como uma rutura categorial. Para esta visão “integrada” das duas vertentes contribuíram investigações como as de: Frost *et al.* (1988) ou Hallé *et al.* (2000) (perceção da fala); Zuck (1996), Jared (1997), Peereman & Content (1997), Dijkstra *et al.* (1999), Dijkstra *et al.* (2000) ou Grainger *et al.* (2000) (reconhecimento lexical); Mark *et al.*, (1977), Shankweiler *et al.* (1979), Fox & Routh (1980), Brady *et al.* (1983), Olofsson & Lundberg (1983), Lundberg (1987: 473 e ss.; 1991: 52), Seymour (1987; 1997), Wagner & Torgesen (1987), Bryant *et al.*

(1989), Sim-Sim (1989), Gombert (1990; 1992), Goswami & Bryant (1990), Rebelo (1990), Blachman (1991), Shankweiler (1991), Vellutino & Scanlon (1991), Mousty *et al.* (1994), Jiménez González & Ortíz González (1994), Coimbra (1997), Lyster (1997), Muter & Snowling (1997), Cielo (1998), Cielo & Poersch (1998), Elbro *et al.* (1998), Viana (1998), Wood & Terrell (1998), Barbeiro (1999), Martins (2000), Durgunoğlu & Öne (2002), Hoover (2002), Gillon (2004), Yopp & Yopp (2009), Cardoso *et al.* (2013), Sari & A. Acar (2013), Sun *et al.* (2013), LeRoux (2016), Alcock *et al.* (2018), Gonzales & Tejero Hughes (2018) (aprendizagem da leitura e da escrita). A esta lista, poderíamos ainda acrescentar os trabalhos experimentais, relativos às unidades fonológicas com representação no conhecimento da língua implícito dos sujeitos, de Alegria & Morais (1979), Morais *et al.* (1979), Alegria *et al.* (1982), Content (1985), Morais *et al.* (1987), Morais *et al.* (1996), Scliar-Cabral *et al.* (1997), Nakamura *et al.* (1998) e Taylor (2002), entre muitos outros.

Em suma, é-nos possível identificar, a propósito das relações entre representações fonológicas e representações gráficas, duas posições extremas:

- uma posição inflexível, que as concebe como duas modalidades inteiramente independentes, retirando às representações gráficas qualquer

interesse enquanto objeto de indagação linguística, e que é prevalente sobretudo nos autores estruturalistas; é a perspectiva a que aqui chamamos “de costas voltadas”;

- uma posição mais integrada, que prevê uma maior integração entre representações gráficas e fonológicas, reconhece o interesse linguístico das primeiras e não exclui que o seu conhecimento por parte dos falantes possa condicionar determinados aspetos do CF. Esta perspectiva, que aqui designamos por “forever friends”, é muito corrente nos estudos psicolinguísticos, numa porção minoritária de autores estruturalistas e em alguns linguistas, de outras inspirações teóricas, mais recentes e flexíveis no seu entendimento desta questão (Coulmas 2003; Rogers 2005; Daniels 2010a, 2010b).

Uma contraposição gráfica destas duas visões alternativas é a que encontramos na Fig. 2.

Figura 2 – Visão “de costas voltadas” vs. Visão “forever friends” das relações entre representações fonológicas e representações ortográficas

Visão “de costas voltadas”	Visão “forever friends”
- Saussure (1916), Jespersen (1924), Bloomfield (1933), Gleason Jr. (1955) Martinet (1960: 12-13) (ESTRUTURALISMO EM GERAL)	- Grafêmica estruturalista - Gelb (1952), Linell (1982), Luelsdorff (Ed. 1987) - Coulmas (2003), Rogers (2005), Daniels (2010a, 2010b) - Ehri (1975), Kavanagh (1991), Olson (1993) - INVESTIGAÇÃO PSICOLINGUÍSTICA
As representações fonológicas e as representações gráficas são completamente independentes entre si e as únicas com interesse para a investigação linguística são as primeiras. As representações ortográficas subordinam-se hierarquicamente às representações fonológicas, refletindo as suas propriedades e organização interna.	As representações fonológicas e as representações gráficas relacionam-se mutuamente e ambas têm interesse para a investigação linguística. As representações ortográficas podem determinar certos aspetos das representações fonológicas e vice-versa.
Formas linguísticas  Representações escritas	Formas linguísticas  Representações escritas

3. Estudo empírico: a divisão silábica de sequências /SC/ mediais

A fim de verificarmos se o CO, explicitamente transmitido no âmbito da escolarização formal, pode alterar aspetos importantes do CF, elegemos um tópico que levanta discussão na fonologia do português: a divisão das sequências /SC/ mediais (/S/=fricativa palatal; /C/=qualquer consoante obstruinte).

Tal como descrito em Veloso (2007), estas sequências são prosodizáveis de forma não inteiramente uniforme: nuns casos, são divididas com /S/ em coda de uma primeira sílaba e /C/ em ataque da sílaba seguinte (divisão heterossilábica: /(X)S.C(X)/); noutros casos, são processadas como ataques complexos irregulares (divisão tautossilábica: /.SC(X)/). Sabendo que a norma ortográfica manda translinear estas sequências de acordo com a divisão heterossilábica, colocámos a hipótese de os sujeitos escolarizados preferirem a divisão heterossilábica à tautossilábica.

Para o efeito, solicitámos a um grupo de 42 crianças no decurso dos dois primeiros anos de escolaridade (21 do sexo masculino + 21 do sexo feminino) que dividissem explicitamente as palavras do Quadro 1 em sílabas. Estas crianças foram observadas longitudinalmente ao longo desse intervalo de tempo em quatro momentos diferentes. Na última observação do 1º ano de escolaridade (numa fase em que as regras de translineação ainda não são conhecidas dos aprendentes), a média etária das crianças é de 6;11 anos (DP=0;4 anos). Na última observação, ocorrida no final do 2º ano de escolaridade, quando a exposição ao Princípio Alfabético já está praticamente consolidada e as crianças já foram expostas ao ensino formal das regras de translineação, a média etária da população é de 7;11 anos (DP=0;4 anos).

Quadro 1 – Palavras do teste de divisão silábica explícita, com sequência /SC/ medial

Palavra	Transcrição fonética da palavra-estímulo, com indicação da divisão silábica canónica	Translineação obrigatória da forma escrita de cada palavra
<i>gimástica</i>	[ʒi.ˈnastɨ.kɐ]	gi-nás-ti-ca
<i>mosca</i>	[ˈmɔʃ.kɐ]	mos-ca
<i>floresta</i>	[flu.ˈrɛʃ.tɐ]	flo-res-ta
<i>rago</i>	[ˈraɣ.ɔ]	ras-ga
<i>cesto</i>	[ˈsɛʃ.tu]	ces-to

No 1º ano de escolaridade – antes do ensino formal das regras de translineação gráfica –, os resultados de divisão silábica explícita apresentados pelas crianças do estudo são os que constam do Quadro 2.

Quadro 2 – Divisões silábicas explícitas observadas no 1º ano de escolaridade

DIVISÕES SILÁBICAS /V.SC/ (TAUOSSILÁBICAS)		DIVISÕES SILÁBICAS /VS.C/ (HETEROSSILÁBICAS)		TOTAL
N	%	N	%	N
102	53,1	90	46,9	192

Nesta fase do desenvolvimento linguístico e da aprendizagem da leitura/escrita, a distribuição das respostas afigura-se aleatória, com um número de divisões tautossilábicas muito próximo do das divisões heterossilábicas.

Repetido o teste um ano depois, é verificável uma mudança clara das respostas deste mesmo grupo de crianças, que prefere tendencialmente as silabificações /VS.C/ – concordantes, portanto, com as regras de translineação –, tal como se pode verificar no Quadro 3, sendo de realçar que as diferenças nas respostas do primeiro para o segundo ano são estatisticamente significativas (Teste de Wilcoxon: $z=2,179$; $p<0,05$).

Quadro 3 – Divisões silábicas explícitas observadas no 2º ano de escolaridade

DIVISÕES SILÁBICAS /V.SC/ (TAUTOSSILÁBICAS)		DIVISÕES SILÁBICAS /VS.C/ (HETEROSSILÁBICAS)		TOTAL
N	%	N	%	N
35	17,5	165	82,5	200

4. Discussão geral dos resultados e observações finais

Comparando os resultados das duas observações, consideramos aceitável que a exposição formal das crianças às regras normativas da translineação gráfica ofereçam a principal explicação para a alteração estatisticamente significativa das respostas dos sujeitos em tarefas de manipulação silábica explícita.

A importância desta observação para o presente trabalho prende-se com a conclusão de que, se aceitarmos tal explicação, o conhecimento ortográfico, contrariamente à perspetiva “de costas voltadas”, pode condicionar, em certos casos e sob certas condições, alguns aspetos fundamentais do conhecimento fonológico. Ou seja: o conhecimento ortográfico não é independente, secundário e subsidiário do conhecimento fonológico, que o determinaria rigidamente, podendo ser, em alguns casos, determinante do próprio conhecimento fonológico. Parecem sair assim reforçadas visões mais integradoras dos dois tipos de realização linguística – oral vs. escrita –, com especial destaque para as investigações de natureza psicolinguística que têm demonstrado que em sujeitos com CO o processamento de estímulos fonéticos se rege por princípios diferentes dos adotados pelos sujeitos sem CO. Num plano mais abstrato e teórico, esta observação mostraria que a ortografia e a fonologia não podem ser concebidas como dois módulos ou duas representações inteiramente independentes entre si.

Referências

- ALCOCK, KATHERINE J. / NGOROSHO, DAMARIS S.; JUKES, MATTHEW C. H. (2018). *Reading and Phonological Awareness in Africa*. Ms., Lancaster Univ.
- ALEGRIA, JESUS / MORAIS, JOSÉ. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Arch. de Psychologie* 183: 251-270.
- ALEGRIA, JESUS / PIGNOT, ELISABETH / MORAIS, JOSÉ (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition* 10: 451-456.
- BARBEIRO, LUÍS FILIPE (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- BLACHMAN, BENITA A. (1991). Phonological Awareness: Implications for Prereading and Early Reading Instruction. In: Brady, Susan A. / Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 29-36.
- BLOOMFIELD, LEONARD (1933). *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BRADY, SUSAN / SHANKWEILER, DONALD / MANN, VIRGINIA (1983). Speech Perception and Memory Coding in Relation to Reading Ability. *J. Exp. Child Psychol.* 35: 345-367.
- BRYANT, P. E. / BRADLEY, L. / MACLEAN, M. / CROSSLAND, J. (1989). *Nursery rhymes, phonological skills and reading*. *J. Child Lang.* 16(2): 407-428.
- CARDOSO, ANDREIA MARTINS DE SOUZA / SILVA, MÔNICA MARTINS DA/ PEREIRA, MÔNICA MEDEIROS DE BRITTO (2013). Phonological awareness and the working memory of children with and without literacy difficulties. *CoDAS* 25(2): 110-114.
- CIELO, CARLA APARECIDA (1998). A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje* 33(4): 21- 60.
- CIELO, CARLA APARECIDA; POERSCH, JOSÉ MARCELINO (1998). Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. *Letras de Hoje* 33(2): 99-105.
- COIMBRA, MIRIAM (1997). A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. *Letras de Hoje* 32(4) : 61-79.
- CONTENT, ALAIN (1985). Le développement de l'habileté d'analyse

- phonétique de la parole. *L'Année Psychologique* 85: 73-99.
- COULMAS, FLORIAN (2003). *Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANIELS, PETER T. (2010a). Writing Systems. In: Aronoff, Mark / Rees-Miller, Jane (eds.). *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell, 43-80.
- (2010b). Writing in the World and Linguistics. *Papers of the BLS* 36: 61-90.
- DIJKSTRA, TON / GRAINGER, JONATHAN / VAN HEUVEN, WALTER J. B. (1999). Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. *J. Mem. and Lang.* 41(4): 496-518.
- DIJKSTRA, TON / TIMMERMANS, MARK / SCHRIEFERS, HERBERT (2000). On Being Blinded by Your Other Language. *J. Mem. and Lang.* 42(4): 445-464.
- DURGUNOĞLU, AYDIN YÜCESAN / ÖNEY, BANU (2002) Phonological Awareness in Literacy Acquisition. It's Not Only for Children. *Scientific Studies of Reading* 6(3): 245-266.
- EHRI, LINNEA C. (1975). Word Consciousness in Readers and Prereaders. *J. Educat. Psychol.* 67(2): 204-212.
- ELBRO, CARSTEN / BORSTRØM, INA / PETERSEN, DORTHE KLINT (1998). Predicting dyslexia from kindergarten. *Reading Research Quarterly* 33(1): 36-60.
- FOX, BARBARA / ROUTH, DONALD K. (1980). Phonemic Analysis and Severe Reading Disability in Children. *J. Psycholing. Res.* 9(2): 115-119.
- FROST, RAM / REPP, BRUNO H. / KATZ, LEONAR (1988). Can Speech Perception Be Influenced by Simultaneous Presentation of Print?. *J. Mem. and Lang.* 27: 741-755.
- GELB, IGNACE J. (1952). *A Study of Writing*. Chicago: The University of Chicago Press
- GILLON, GAIL T. (2004). *Phonological Awareness*. NY: Guilford Press.
- GLEASON JR., HAROLD A. (1955). *An Introduction to Descriptive Linguistics*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- GOMBERT, JEAN EMILE (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- (1992). Le rôle des capacités

- métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture. In: BENTOLILA, ALAIN (ed.). *Les entretiens Nathan. Actes II: Lecture et écriture*. Paris: Nathan, 55-62.
- GONZALES, WENDY / TEJERO HUGHES, MARIE (2018). *Libros en Mano: Phonological Awareness Intervention in Children's Native Languages*. *Educat. Sc.* 8: 1-12.
- GOSWAMI, USHA / BRYANT, PETER (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: L. Erlbaum.
- GRAINGER, JONATHAN / SPINELLI, ELSA / FERRAND, LUDOVIC (2000). Effects of Baseword Frequency and Orthographic Neighborhood Size in Pseudohomophone Naming. *J.Mem. and Lang.* 42: 88-102.
- HALLÉ, PIERRE A. / CHÉREAU, CÉLINE / SEGUI, JUAN (2000). Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It Is in French Listeners' Minds. *J.Mem. and Lang.* 43(4): 618-639.
- HOOVER, WESLEY A. (2002). The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read. *SEDL Letter* XIV(3).
- JARED, DEBRA (1997). Spelling-Sound Consistency Affects the Naming of High-Frequency Words. *J. Mem. and Lang.* 36: 505-529.
- JESPERSEN, OTTO (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: G. Allen & Unwin.
- JIMÉNEZ GONZALEZ, JUAN E. / ORTÍZ GONZÁLEZ, MARÍA DEL ROSARIO (1994). Phonological Awareness in Learning Literacy. *Intellectica* 18: 155-181.
- KAVANAGH, JAMES F. (ed.) (1991). *The Language Continuum*. Parkton: York Press.
- LE ROUX, SARLINA GERTRUIDA (2016). *The role of family literacy programmes to support emergent literacy in young learners*. PhD dissertation, UNISA.
- LINELL, PER (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: Linköping Univ.
- LUELSdorFF, PHILIP A. (ed.) (1987). *Orthography and Phonology*. Amsterdam: J. Benjamins.
- (1991). *Developmental Orthography*. Amsterdam: J. Benjamins.
- LUNDBERG, INGVAR (1991). Phonemic Awareness Can Be Developed Without Reading Instruction. In: Brady, Susan A.; Shankweiler,

- Donald P. (eds.). *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 47-53.
- LYSTER, SOLVEIG-ALMA (1997). Spelling Development and Metalinguistic Training Before School Entrance. In: Leong, Che Kan; Malatesha Joshi, R. (eds.). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht: Kluwer, 305-330.
- MARK, LEONARD S. / SHANKWEILER DONALD / LIBERMAN, ISABELLE Y. / FOWLER, CAROL A. (1977). Phonetic recoding and reading difficulty in beginning readers. *Mem. and Cogn.* 5(6): 623-629.
- MARTINET, ANDRÉ (1960). *Eléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin.
- MARTINS, MARGARIDA ÁLVARES (2000²). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MORAIS, JOSÉ / ALEGRIA, JESUS / CONTENT, ALAIN (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cah. Psychol. Cogn.* 5: 415-438.
- MORAIS, JOSÉ / CARY, LUZ / ALEGRIA, JESUS / BERTELSON, PAUL (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7: 323-331.
- MORAIS, JOSÉ / KOLINSKY, RÉGINE / NAKAMURA, MIYOKO (1996). The psychological reality of speech units in Japanese. In: Otake, Takashi / Cutler, Anne (eds.). *Phonological Structure and Language Processing*. Berlin: Mouton, 203-216.
- MOUSTY, PHILIPPE / LEYBAERT, JACQUELINE / ALÉGRIA, JESUS / CONTENT, ALAIN / MORAIS, JOSÉ (1994). BELEC – Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In: Grégoire, Jacques / Piérart, Bernadette (eds.). *Evaluer les troubles de la lecture*. Paris: De Boeck, 127-145.
- MUTER, VALERIE / SNOWLING, MARGARET (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and Writing* 9: 407-425.
- NAKAMURA, MIYOKO / KOLINSKY, RÉGINE / SPAGNOLETTI, CARMELA / MORAIS, JOSÉ (1998). Phonemic awareness in alphabetically literate Japanese adults. *Cah. Psychol. Cogn.* 17(2): 417-450.
- OLOFSSON, ÅKE / LUNDBERG, INGVAR (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten?. *Scandinavian J. Psych.* 24: 35-44.

- OLSON, DAVID R. (1993). How writing represents speech. *Lang. & Comm.* 13(1): 1-17.
- PEEREMAN, RONALD / CONTENT, ALAIN (1997). Orthographic and Phonological Neighborhoods in Naming: Not All Neighbors Are Equally Influential in Orthographic Space. *J. Mem. Lang.* 37(3): 82-410.
- REBELO, DULCE (1990) *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- ROGERS, HENRY (2005). *Writing Systems*. Oxford: Blackwell.
- SARI, BURCU / AKTAN ACAR, EBRU (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Educat. Sciences*. 13(4): 2209-2215.
- SAUSSURE, FERDINAND DE (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Ed. Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1980.
- SCLIAR-CABRAL, LEONOR / MORAIS, JOSÉ / NEPOMUCENO, LUÍSA / KOLINSKY, RÉGINE (1997). The awareness of phonemes. *Int. J. Psycholing.* 13: 211-240.
- SEYMOUR, PHILIP H. K. (1987). How Might Phonemic Segmentation Help Reading Development?. *Cah. Psych. Cognit.* 7(5): 504-508.
- (1997). Foundations of Orthographic Development. In: PERFETTI, CHARLES A.; RIEBEN, LAURENCE; FAYOL, MICHEL (eds.) *Learning to Spell*. Mahwah: L. Erlbaum, 319-337.
- SGALL, PETR (1987). Towards a Theory of Phonemic Orthography. In: Luelsdorff, P. A. (ed.). *Orthography and Phonology*. Amsterdam: J. Benjamins, 1-30.
- SHANKWEILER DONALD / LIBERMAN, ISABELLE Y. / MARK, LEONARD S. / FOWLER, CAROL A. / FISCHER, F. WILLIAM (1979). The Speech Code and Learning to Read. *J. Exp. Psychol.* 5(6): 531-545.
- SHANKWEILER, DONALD (1991). The Contribution of Isabelle Y. Liberman. In: Brady, Susan A. / Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, xiii-xvii.
- SIM-SIM, INÊS (1989). Consciência linguística e nível de leitura. In: Sequeira, F.; Sim-Sim, I. (eds.). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Univ. Minho, 1, 339-350.
- SUN, BING / ZHOU, HUI / ZHU, BINGXIA (2013). Effects of English

- Phonological Awareness Training on Chinese Child EFL Learners' Literacy Development. *Canadian Social Science* 9(1): 56-64.
- TAYLOR, INSUP (2002). Phonological Awareness in Chinese Reading. In: Li, Wenling; Gaffney, Janet S.; Packard, Jerome L. (eds.) *Chinese Children's Reading Acquisition*. Boston: Kluwer, 39-58.
- VELLUTINO, FRANK R. / SCANLON, DONNA M. (1991). The Preeminence of Phonologically Based Skills in Learning to Read. In: Brady, Susan A.; Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 237-252.
- VELOSO, JOÃO. (2007). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. München: Lincom Europa.
- (2019). Phonology and Writing: Can we look at written productions to “see the unseeable” in phonology?. *Loquens* 6(1): 1-12.
- VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA P. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Dissertação de Doutorado, Univ. Minho.
- WAGNER, RICHARD K. / TORGESEN, JOSEPH K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychol. Bull.* 101(2): 192-212.
- WOOD, CLARE/TERRELL, COLIN (1998). Preschool Phonological Awareness and Subsequent Literacy Development. *Educat. Psychol.* 18(3): 253-274.
- YOPP, HALLIE KAY / YOPP, RUTH HELEN (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. *Young Children* 64(1): 12-21.
- ZUCK, DANIEL (1996). Inhibition with Orthographically Similar Low-Frequency Word Targets Preceded by High-Frequency Primes. *J. Psycholing. Res.* 25(6): 643-658.

6. TRÊS ENCICLOPÉDIAS BRASILEIRAS: UM PERCURSO

Bethania Mariani
Universidade Federal Fluminense

Entre 1939 e 1985, três importantes intelectuais brasileiros escreveram ambiciosos projetos para a organização de uma enciclopédia sobre a língua, a cultura e a arte do Brasil. Os projetos de Mário de Andrade (*A enciclopédia brasileira*, 1939), Euryalo Cannabrava (*Enciclopédia brasileira*, 1957) e Antonio Houaiss (*Pequena enciclopédia da cultura brasileira*, 1985) foram formulados em diferentes períodos da história do Brasil e, apesar de suas características serem bastante distintas, todas as propostas têm em comum a vontade de estabelecer um panorama sobre a diversidade da cultura e da língua falada no Brasil. Nenhum desses projetos foi concluído, sendo que o de 1939 foi esboçado sob a forma de um *anteprojeto*, o de 1957 contou com a publicação apenas do seu primeiro volume, que tem como subtítulo “Introdução, diretrizes e normas gerais” e, finalmente, o de 1985 organizado sob a forma de pequenos livros independentes, teve publicado três volumes do que seria uma coletânea maior. Língua e cultura constituem um binômio produtivo em duas das propostas, sendo que coube a Antonio Houaiss escrever um ensaio mais consistente e extenso sobre o tema.

1. Considerações iniciais

Que necessidade é essa que impõe no Brasil, de tempos em tempos, a discursivização de um ou mais sentidos para a língua, para a cultura e para a identidade nacional na forma de uma enciclopédia? A fim de estabelecer uma reflexão a partir deste questionamento, proponho um recorte para delimitar a amplitude da questão. O objetivo, portanto, é situar as três propostas em suas condições de produção específicas para, então, construir um dispositivo de análise que permita depreender os

sentidos de língua portuguesa e de cultura brasileira lá textualizados. Não há identidade nacional¹ sem um projeto de língua e cultura entrelaçando-se à memória do que constituiu um Estado-nação e do que se pretende construir, como futuro, para esse Estado-nação. No caso brasileiro, há que se considerar que os três projetos foram escritos no século XX, após a independência e após a proclamação da República. Em relação a que sentidos de memória de língua, de cultura e de identidade nacional eles são formulados, tendo em vista os períodos históricos nos quais se inscrevem?

Como afirma Jobim (2003), durante o século XIX, e sobretudo após a independência, invoca-se a ideia de nacionalismo ligada à busca de uma matriz social autônoma, com raízes tipicamente brasileiras, para se estabelecer uma diferenciação com a metrópole portuguesa. Apesar de haver esse movimento *soi-disant* nacionalista, os sentidos de brasilidade até a proclamação da República ainda eram tributários da ex-metrópole. Se, com o modernismo da Semana de 22, o processo histórico-cultural empreendido define um nacionalismo à brasileira, rejeitando não apenas a herança portuguesa, mas uma herança europeia de modo geral, a geração seguinte, marcada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, oferece uma interpretação de identidade nacional que valorizava tanto a cultura popular quanto a cultura das elites. Após a Segunda Guerra Mundial, porém, com a saída de cena de Vargas, a tônica geral passa a ser a de um nacionalismo-desenvolvimentista (Mota 1980), processo que perdura, com outros matizes, durante a ditadura militar. Em síntese, como bem demonstra Cândido (1995), há vários nacionalismos na construção social e política do Brasil. Desde o movimento modernista, o “Movimento Verde-Amarelo” e outros buscaram conhecer e formular

¹ Nacionalismo pode ser compreendido como cidadania ou como identidade herdada. No primeiro caso, a concepção de nacionalismo como cidadania é bem formulada por Renan, em *O que é uma nação?* (2015). Nação para Renan corresponde a uma coletividade que, mesmo com diferenças (raciais, étnicas, religiosas e linguísticas), visa manter-se unida sob um governo legitimamente eleito. Na concepção de nacionalismo como identidade herdada, ao contrário, “a nacionalidade é uma herança que se recebe ao nascer em determinada terra, pertencer a determinada raça e falar determinada língua.” (Jobim 2003: 23). Como veremos no presente artigo, os vários nacionalismos invocados nos diferentes momentos históricos em que as Enciclopédias foram produzidas não são tão definidos quanto aparentam ser.

sentidos para o Brasil e os brasileiros. Essa instabilidade dos sentidos de nacionalismo segue com a história do Brasil e perpassa a proposta das três enciclopédias.

As enciclopédias representam, nessa medida, cada uma em seu tempo histórico, uma forma de intervenção nesta elaboração de identidade nacional, uma vez que visam à construção de um saber específico sobre a língua, sobre a cultura, as artes e as ciências produzidas no Brasil em consonância com a tradição europeia.

Para tratar das três enciclopédias mencionadas, ocupo um lugar teórico-analítico na interface dos campos da História das Ideias Linguísticas (Auroux 1992) e da Análise do Discurso (Orlandi *et al.* 1983). Essa interface decorre do fato de que o campo da História das Ideias Linguísticas foi historicizado e disciplinarizado no Brasil já no entremeio com os estudos discursivos levados adiante por Orlandi desde o final da década de 1970 do século XX. A História das Ideias Linguísticas (HIL) descreve a presença de saberes produzidos sobre a(s) língua(s). Auroux (1992) afirma que nem todos os saberes se tornam conhecimento científico, ou seja, nem todos se tornam formas de representação das línguas. Uma gramática ou um dicionário, desse ponto de vista, não são apenas uma descrição de uma linguagem natural nem uma compilação de palavras. Para o autor, é preciso concebê-los como instrumentos linguísticos que dão visibilidade a um corpo de regras e, assim, produzem sentidos para as línguas que descrevem. Compreende-se, portanto, que os processos de produção de sentidos sobre as línguas ditas oficiais e nacionais, e sobre os saberes que são produzidos a seu respeito são historicamente determinados e funcionam sob o efeito da ideologia. Assim, a pergunta «que sentidos sobre a língua (oficial e nacional) são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas?» (Orlandi 2001) produz implicações em uma proposta de análise de gramáticas, dicionários, livros escolares, enciclopédias e programas de ensino. Analisar esse conjunto de instrumentos linguísticos permite compreender de forma crítica o jogo estabelecido historicamente entre o que pode e deve ser dito e, portanto, leva à repetição de práticas enraizadas no domínio de pensamento de uma época.

Uma enciclopédia é um instrumento de linguagem com uma direção pedagógica, construído com a pretensão de apresentar o que

supostamente seriam saberes acumulados com valor universal. Se gramáticas e dicionários são instrumentos linguísticos de gramatização (Auroux 1992), ou seja, tecnologias de linguagem que descrevem e aparelham metalinguisticamente as línguas, as enciclopédias não incluem a metalinguagem como uma das coisas necessárias a saber. Auroux (1992) e Nunes (2007), retomando a inadvertência de Diderot, acentuam a distinção entre dicionários e enciclopédias: eles são distintos justamente por ocuparem-se de duas práticas e dois tipos de conhecimentos distintos. Enquanto os primeiros ocupam-se da metalinguagem, as enciclopédias estão voltadas para a compilação do saber científico, das artes, enfim, da descrição do conhecimento produzido e acumulado de uma maneira geral. Para Esteves (2014, 2017), gramáticas, dicionários e enciclopédias têm em comum o fato de estabelecerem normatizações para os conhecimentos descritos, legitimando o que deve ser sabido a partir de descrições e comentários assinados por determinados sujeitos, aqueles que seriam autoridades no assunto. Assim, em um mesmo verbete ou em um mesmo ponto gramatical fica configurado um duplo gesto de interpretação: há um tipo de conhecimento que, sendo valorizado, deve ser partilhado nesses instrumentos, e qualquer outra forma de conhecimento, em geral, fica silenciada.

Os projetos de organização de enciclopédias são marcados: 1) por uma heterogeneidade, pois apesar de existirem desde a antiguidade, não são homogêneos nem se apresentam da mesma forma; e 2) por vontade de totalização do saber – totalização compreendida como um acúmulo, uma coletânea, uma soma do que seriam todos os saberes sobre ciências, técnicas e arte até então produzidos –, mas não de qualquer saber (Esteves 2017). Aquilo que é significado como saber enciclopédico digno de constar em uma obra monumental se encontra geralmente formulado a partir do discurso dominante de uma dada época histórica, por sujeitos letrados e socialmente inseridos nos estratos hierárquicos mais elevados das sociedades. Desta forma, a imagem totalizada de divulgação do conhecimento legítimo caminha de mãos dadas com a predominância de determinadas imagens de civilização, sociedade civilizada, de cultura e, nos dicionários, de língua.

Esteves propõe que as enciclopédias sejam definidas como «instrumentos linguísticos de metassaberes» (Esteves 2017: 43, 59 ss.). O

autor parte da terminologia e da conceituação de Aurox (1992) sobre gramáticas e dicionários como instrumentos linguísticos para propor que «nas enciclopédias se produzem *metassaberes* numa ilusão de apreensão, divulgação e ensino dos conhecimentos de diversas regiões do saber» (Esteves 2017: 62). As enciclopédias, enquanto instrumentos linguísticos de metassaberes, funcionam como obras de referência, «ou seja, como aquelas que incidem no processo de referendar e de legitimar discursos em circulação, numa tentativa (falha, ilusória) de apagamento do contraditório do sentido» (Esteves 2017: 63).

A seguir, discutiremos os projetos de M. de Andrade, de E. Cannabrava² e de A. Houaiss à luz dessa premissa da enciclopédia considerada como um instrumento linguístico de metassaber. Há um saber sobre a(s) língua(s) falada(s) no Brasil que é objeto de comentários e teorizações, sobretudo nos projetos de M. de Andrade e A. Houaiss. Considerando-se a especificidade de se tratar de projetos pós-coloniais, as peculiaridades das três propostas marcam um corte em relação ao que se produziu na Europa como enciclopédia. Os três projetos ao mesmo tempo buscam uma aproximação com o que usualmente se concebe como enciclopédia e um distanciamento, pois, se querem (com)partilhar os chamados conhecimentos universais, não abrem mão dos saberes especificamente brasileiros.

2. Mário de Andrade e *A enciclopédia brasileira* (1939)

O anteprojeto dessa *Enciclopédia brasileira*, escrito por Mário de Andrade, resulta de uma solicitação feita no âmbito do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1939. Castro, nas poucas páginas que dedica ao Mário de Andrade enciclopedista, afirma que a Enciclopédia não chegou a ser executada porque o projeto caiu «nas mãos de pessoas incompetentes, tendo naufragado ingloriamente» (Castro 2016: 105).

Mário de Andrade foi funcionário do INL com a função de consultor técnico entre 1938 e 1941, período em que morou no Rio de Janeiro.

² Em Mariani (2017) discutimos de forma ampla alguns aspectos dos projetos de M. de Andrade e de E. Cannabrava. No texto atual, adensamos as reflexões anteriores e incluímos o projeto de A. Houaiss.

Muitos chamam esse período de «exílio», pois ele havia sido praticamente defenestrado de sua participação na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. É nesse contexto que recebe a encomenda do ministro Gustavo Capanema³ de produzir essa enciclopédia.

Cientistas sociais⁴ assinalam que Mário, ao ocupar este cargo durante o período da ditadura Vargas, encontra-se institucionalmente inscrito no projeto Varguista de Estado, que é incluir uma forte presença de intelectuais nas instituições de governo. Tem início, nesse período, um processo de busca de construção de uma cultura oficial/nacional, como marca característica de uma identidade nacional. Uma construção que se faz com retalhos do que se chama de *cultura popular* e com a inclusão de negros e índios.

O nacionalismo de direita imposto pelo governo Vargas teria acalentado antigas discussões linguísticas relacionadas com cultura e identidade nacional? Nos anos que antecedem a redação do anteprojeto da *Enciclopédia*, esperava-se do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1931, «um fortalecimento da unidade brasileira, o revigoreamento racial de sua gente», conforme as palavras do conselheiro João Simplicio A. de Carvalho (*apud* Cury s/d: 2). Durante a década de 1930 do século XX, em torno da ideia de nacionalidade e de identidade linguística, alguns parlamentares retomam debates sobre o nome da língua falada no Brasil. Para muitos deputados, a língua deve ser denominada como brasileira porque é com ela que sentimentos e desejos são expressos pela sociedade.

Em 1935, em uma resolução no âmbito da Câmara Municipal do Distrito Federal, voltada para livros didáticos e ensino de língua, vincula-se a chamada língua pátria à língua brasileira, acentuando-se dessa forma uma direção de sentidos que visava institucionalizar uma identidade linguística nacional associada ao projeto de nação de Vargas. É de Francisco Campos a retomada do argumento nacionalista sobre o nome da língua com o uso da expressão *língua brasileira* em documentos da Secretaria de Educação, em 1936.

³ Gustavo Capanema foi ministro entre 1934 e 1945, durante o chamado Estado Novo, ou ditadura Vargas.

⁴ Referimo-nos a W. Martins, C. G. Mota, S. Micelli.

Não a língua morta dos textos, mas a língua brasileira fresca, viva e ágil, língua rebelde e amorosa [...] língua da gente do campo, da roça e das ruas da cidade, língua em que a contribuição portuguesa se casaram e se fundiram os preciosos contingentes do negro e do indígena... (Campos *apud* Martins 2001: 81).

O INL é criado em 1937. Dentre os projetos propostos, sempre pensados em relação à formulação de política de identidade nacional no Brasil, estão a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário da língua nacional. Mas qual sentido de língua nacional no título do dicionário a ser organizado? A língua brasileira «fresca, viva e ágil, língua rebelde e amorosa»? Uma língua que mescla a língua portuguesa europeia com as línguas indígenas e africanas?

Chamo a atenção para a ideia de unidade/identidade nacional/cultural e linguística que se encontra sustentada com a inclusão da diversidade (no caso anterior, a diversidade entre línguas em um mesmo território). Essa unidade pretendida que inclui uma diversidade dialetal serve como instrumento de política nacionalista para o governo Vargas. Assim, como veremos mais adiante, essa enciclopédia e esse dicionário, ambos responsáveis por mostrar uma unidade de saberes metalinguísticos e metassaberes, devem registrar que, no Brasil, formas de falar e saberes europeus elitizados podem e devem estar registrados junto com saberes populares, indígenas e africanos.

Ainda sobre os anos 30, deve-se registrar que, de um lado, busca-se uma língua padrão, nos termos usados à época, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade dos falares no Brasil. Com objetivo de fixação da fonética de uma língua padrão no Brasil, o estabelecimento das *Normas para a boa pronúncia da língua nacional* (no canto erudito) foi o resultado do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, realizado em julho de 1937,⁵ na cidade de São Paulo. Em suas conclusões, esse congresso decidiu «considerar a pronúncia carioca a mais perfeita do país» (*Anais* 1981 [1938]: 376), elegendo-a como língua-padrão. Por outro lado, há uma ressalva nas conclusões: «as pronúncias regionais quando sirvam para efeito de caracterização, podem e mesmo devem

⁵ Ainda hoje a discussão sobre a língua cantada permanece, como atesta Kayama *et al.* (2007).

ser usadas no teatro, na declamação...» (*Anais* 1981 [1938]: 376). Os regionalismos são mantidos para preservar características de personagens ou regiões, como se fossem idiossincrasias.

Esse é o panorama de 1938: busca-se conhecer melhor a diversidade cultural, linguística e musical brasileira, mas pretende-se uma unidade, uma língua padrão soberana sobre as variações. Deste modo, o projeto de Estado que, em 1938/39, visa à elaboração e à organização de uma enciclopédia brasileira e um dicionário de língua nacional (e que, ao mesmo tempo, inclui a diversidade cultural e linguística) está situado no âmbito dessas contradições dos anos 30 do século passado. Cabe a Mário de Andrade, um dos responsáveis pela Semana de Arte Moderna (1922) e pelo levantamento das músicas brasileiras nortistas e nordestinas,⁶ implementar tal projeto.

Mário não é isento de contradições que são também as contradições de seu tempo histórico. Assim temos o Mário de Andrade conhecido por seu trabalho de levantamento das músicas regionais, pela *Gramatiquinha*, pela defesa dos falares populares, e temos o Mário de Andrade que escreve para Manuel Bandeira (26/01/1935), e afirma: «é engraçado, mas eu trago, não propriamente da minha geração, mas das pelo menos duas que antecederam a minha, um desejinho secreto de falar bem o português e escrevê-lo sem erro» (Andrade *apud* Martins 2001: 49).

Essa relação contraditória com a diversidade cultural e com a língua que se fala no Brasil tem suas raízes no século XVIII. Sabemos do processo de nossa colonização linguística (Mariani 1994), dos apagamentos e silenciamentos das línguas ameríndias e africanas, da defesa de um português correto e sabemos das tentativas de promoção de um português brasileiro, ou simplesmente língua brasileira, como se quis, em alguns momentos do século XIX, quando o Brasil se torna nação independente.

O projeto de *A enciclopédia brasileira* surge no ideário que se constrói nessas condições de produção: uma imagem de unidade (política,

⁶ À época, dirigindo o Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo, Mário de Andrade foi encarregado de recensear e catalogar músicas das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

intelectual, cultural, racial, linguística) associada ao reconhecimento da diversidade (em que a chamada cultura popular ganha o estatuto de folclore). E reconhecer diversidade, lembremos aqui, não significa eliminar desigualdades. Veremos, com a apresentação do anteprojeto da Enciclopédia, como cultura e língua se encontram associadas nessa política de unidade nacional.

2.1 *A enciclopédia brasileira*

Uma pequena nota explicativa assinala que o ideal de organizar uma *Enciclopédia brasileira* e um *Dicionário da língua nacional* é antiga para o Ministério da Educação. Mário de Andrade, logo no início do texto, afirma que a *Enciclopédia* além de todos «os fenômenos da atividade humana no mundo» deve focalizar «o caráter essencialmente brasileiro» (Andrade 1993: 2). Em relação a esse ideal de inclusão do «caráter essencialmente brasileiro», Mário de Andrade diz em carta pessoal ao ministro Gustavo Capanema:

No Anteprojeto citado, ao estudar o peso brasileiro da Enciclopédia, lembrei o perigo em que estávamos de dar a esse peso nas diversas matérias uma quantidade desarmoniosa. Realmente o estudo da coisa nacional não se tem processado conjunta e simultaneamente com a mesma intensidade e profundidade em que todos os ramos do conhecimento humano. Se em algumas ciências e artes já nos conhecemos com largueza, noutras, às vezes, a deficiência chega a ser completa. Entre os ramos do conhecimento humano em que menos estamos habilitados está o das nossas artes tradicionais, tanto eruditas como folclóricas. (Andrade 1993: 105)

As principais referências para Mário de Andrade, ao redigir o anteprojeto da *Enciclopédia*, são a enciclopédia *Britannica* e a *Treccani* (a enciclopédia italiana). Por exemplo, em relação ao tamanho da *Enciclopédia*, Mário afirma não ter como prever sua extensão, mas que supõe que a obra poderá somar 10 a 12 volumes, «mais ou menos como a *Enciclopaedia Britannica*, contendo de mil a mil e duzentas páginas cada um» (Andrade 1993: 60). Embora para alguns comentadores (Toni 1993) não haja referências explícitas no anteprojeto redigido por Mário de Andrade à *Encyclopédie* de Diderot, há pistas que levam a

essa referência. Ambas buscam uma independência: Diderot e d'Alembert em uma posição iluminista, contrária à teocracia até então reinante; Mário de Andrade, contrapondo-se às elites em sua defesa da diversidade linguística e cultural.

Para Mário, uma enciclopédia é como um monumento complexo:

Uma enciclopédia é monumento de tamanha complexidade, que dotá-la desde logo de uma ossatura rígida só pode dificultar a organização, intimidar os colaboradores e prejudicar, por isso e de maneira fundamental, sua grandeza e originalidade. (Andrade 1993: 4)

Sendo um monumento de extrema complexidade, encontra-se também sujeita a «defeitos», como todas as outras enciclopédias. O anteprojeto apresentado ao Ministério inclui a falha, não como possibilidade, mas como algo inerente a qualquer proposta de organização enciclopédica. Esse «defeito», ou, em nossos termos, essa falha, é uma crítica formulada por Mário em relação ao ideal totalizante que constitui a ilusão de sentidos constitutiva dos projetos de enciclopédias. «Não há enciclopédia sem defeitos, sendo o primeiro e mais [...] necessário deles o propósito ambicioso de recensear o conhecimento humano – coisa móvel e de avanço diário» (Andrade 1993: 8). A *Enciclopédia brasileira* precisa de um «espírito de humildade» e «senso prático», porque em muitas partes será necessário «um criar do nada». Em outras palavras, a singularidade linguístico-cultural e atualidade pós-colonial do termo *brasileira*, quando posposto ao substantivo *enciclopédia*, universalizante e pleno de memória européia, produz uma ruptura com o já-sabido e convoca a exploração do que ainda não foi dito nem escrito.

Trata-se, portanto, de um projeto a ser regido pelas «forças e exigências da realidade nacional» (Andrade 1993: 9). E tais exigências da realidade nacional supõem um projeto que não pode ser dirigido *por* e *para* uma classe hegemônica. Sendo proposta a partir de um governo nacionalista, para Mário, «o ideal de uma enciclopédia brasileira nossa contemporânea» é ser multivalente, mista, e que, «conforme o assunto, possa se dirigir à classe que este assunto diretamente interessa e a todas as classes ser útil» (Andrade 1993: 10).

Quanto à estrutura, Mário propõe diferentes tipos de verbetes. São quatro distintas definições e aplicações conforme a temática a ser tratada e o público leitor alvo: verbete-monografia, verbete de expansão, verbete ilustrativo, verbete-definição. Há várias reflexões sobre o tipo de leitor, o que seria um leitor apenas alfabetizado ou um leitor mais culto. Tais reflexões são vinculadas aos tipos de verbetes, seu tamanho e sua complexidade: linguagem simples, mas sempre mais técnica conforme o verbete e sua natureza. Ainda com relação a questões linguísticas, Mário toca na problemática do «abrasileiramento de nomes latinos e gregos e de outras línguas [...] a grafia de palavras que não se utilizam do alfabeto latino e a tradução de palavras técnicas...» (Andrade 1993: 59). Ao final do anteprojeto, ele escreve: «Esperamos que da constituição definitiva do plano básico à publicação do primeiro volume, a *Enciclopédia brasileira* demore apenas esse mesmo rápido tempo. Junto com o *Dicionário da língua nacional*, que a completa, ela é um cometimento de enorme utilidade e patriotismo verdadeiro. Essa dupla empreitada segue o projeto iluminista, que separa dicionários de enciclopédias.

Nesse projeto de 1938, tendo em vista as condições de produção do nacionalismo de Vargas, *brasileira* e *nacional* são termos em processo de produção de sentidos que, quando pospostos às palavras *língua* e *cultura*, resignificam uma ruptura com uma memória colonial. Um projeto de Estado que objetiva a produção de um instrumento linguístico de metassaberes, ou seja, que objetiva a escrita de uma enciclopédia brasileira e a organização de um dicionário da língua nacional, nas mãos de um intelectual integrante do movimento modernista, poderia assegurar uma região de significação com fronteiras bastante delimitadas sem, no entanto, afastar-se totalmente da memória de enciclopédias da antiguidade e europeias.

Vinte anos depois, as condições de produção são diferentes, os intelectuais são outros e o projeto, como um todo, nada traz do anterior.

3. Euryalo Cannabrava e a *Enciclopédia brasileira: introdução, diretrizes e normas gerais* (1957)

O segundo projeto de enciclopédia surge e ganha fôlego durante governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Mais uma vez temos um projeto de enciclopédia que, em sua materialidade (futura), conjuga nacionalismo

e uma forma de desenvolvimento econômico. As condições de produção são bem específicas: o binômio capitalismo e desenvolvimento econômico se encontra atrelado à significativa entrada de capital estrangeiro no país. Aqui também se encontra um projeto encomendado pelo Ministério da Educação e Cultura, e ligado a uma iniciativa do Instituto Nacional do Livro, mais especificamente, à Seção da Enciclopédia e do Dicionário, sob a direção de Clóvis Salgado.

Nos anos 50, como afirma Mota (1980: 154), surge uma outra ideologização da cultura brasileira. Há uma movimentação artístico-cultural e discussões que contrastam uma «cultura séria» com uma «cultura do lazer»; da mesma forma, o que seria arte e o que não seria arte. No campo de políticas para a língua nacional, há que se considerar a instituição de fronteiras entre a linguística e a gramática, e entre a gramática e a literatura (Mariani e Medeiros 2010). Se, nessa época, temos a permanência de discussões sobre a independência literária relativamente à unidade da língua falada no país, já temos também Mattoso Câmara introduzindo o pensamento linguístico. Também nos anos 50 outra importante fronteira é estabelecida com o *Anteprojeto de simplificação e unificação da nomenclatura gramatical brasileira* (NGB), redigido coletivamente por Antenor Nascentes, Clóvis Monteiro, Celso Cunha, Cândido Jucá Filho e Rocha Lima. A partir da NGB (1958), «há uma mudança de autoria, ficando o gramático regido por uma nomenclatura uniforme e o conhecimento da língua passando a ser caucionado pelo linguista» (Orlandi 2002: 205).

Assim sendo, além de polêmicas sobre a seriedade ou não de manifestações artísticas e culturais que circulavam nos suplementos literários, encontramos também debates sobre a chamada linguagem popular frente aos preceitos da arte de falar e escrever corretamente. Gramáticas e dicionários são objeto de debate tanto pela defesa do que seria uma «linguagem nossa» quanto pela crítica aos excessos de lusitanismos. «Discute-se no jornal sobre a possibilidade de comparecimento de termos chulos, da língua dos “malandros”, dos dizeres “plebeus” em dicionários e em materiais didáticos» (Medeiros, 2010: 87). O *Jornal do Brasil*, por exemplo, além de formular um debate sobre dicionários, discute também a presença de estrangeirismos (galicismos e anglicismos) e neologismos. No que diz respeito à tradução, conforme apresenta

Medeiros (2010), o jornal defende as traduções brasileiras, conforme estabelecido no Projeto de Lei N. 285, de 1955, o qual proíbe a importação de livros traduzidos em Portugal. (Medeiros 2010: 93)

Nesses debates em circulação no *Jornal do Brasil*, a polêmica em torno da língua dizia respeito à diversidade dialetal interna no país. Vale ainda ressaltar que, em 1940 e em 1950, ocorreram os primeiros censos demográficos que incluíram a descrição da situação linguística do Brasil (Mariani 2010: 71 e ss). Também, nos anos 50, são realizados dois importantes congressos sobre língua falada: *Primeiro congresso de língua falada no teatro*, Salvador, 1956; e *Primeiro congresso de dialetologia e etnografia*, Porto Alegre, 1958. Se o de 1958 reconhece a diversidade em relação a uma vontade de unidade linguística, o de 1956 postula normas a fim de padronizar a língua falada no teatro. Assim como no congresso de 1937, essas normas não se transformaram em lei, não viraram objeto de uma política linguística. (Mariani 2010).

Durante a década de 1950 reverberam diferentes sentidos já produzidos e em circulação sobre a memória da língua falada no Brasil. Dentre tais sentidos, podemos destacar a defesa de gramáticas vinculadas à ideia lusitana do falar corretamente, a defesa de uma gramática como expressão da língua do povo, a busca pelo estabelecimento de pronúncia padrão para o canto, os debates sobre a designação oficial e o nome da língua falada no Brasil, os congressos anteriormente mencionados e, também, é o período em que se define o anteprojeto da NGB (Baldini 2010). Assim, colocava-se como foco de investigações linguísticas a língua falada pelo povo (vale dizer que a atenção dos dialetólogos estava voltada para a língua falada rural de iletrados) e a cultura do povo, ao mesmo tempo em que se buscava uma unidade imaginária. Essa unidade pode ser depreendida nos termos usados por Antonio Houaiss para encerrar os trabalhos de 1956, em Salvador:

[...] atravessamos uma fase crítica de nossa formação histórica e de nossa evolução social. Essa fase prenuncia [...] uma fatal unidade nacional da grandeza territorial presente [...] O que é assegurável desde já [...] é que, com esse Brasil, o âmbito universal de língua será uma realidade incontestável como instrumento de comunicação e expressão de artistas e sábios e trabalhadores. (Houaiss 1958: 87).

Em síntese, essas são as condições de produção da proposta de Cannabrava que começa a ser formulada em 1957. A partir dos censos linguísticos e dos debates promovidos pelos congressos, não apenas constatava-se o que já se sabia, ou seja, a presença das línguas indígenas, africanas e europeias e a variação dialetal; e não apenas constata-se que as manifestações culturais e artísticas no Brasil não eram subservientes aos modelos europeus. O reconhecimento do múltiplo, do polifônico e da diversidade defrontava-se contraditoriamente com uma vontade de unidade.

3.1 *Plano da Enciclopédia Brasileira*

Com o título *Plano da Enciclopédia Brasileira*, em 1956, é publicado o plano de ação para a organização dessa *Enciclopédia*, correspondendo ao primeiro e único volume editado. Assinam o plano Euryalo Cannabrava, filósofo, advogado e ex-professor do Colégio Pedro II e Paulo Assis Ribeiro, assessor técnico. Na Introdução ao Plano, uma primeira longa nota de rodapé registra, de forma elucidativa, a vontade de levar adiante a tarefa afirmando que o plano em tela «não fará companhia ao papelório adormecido no fundo das gavetas burocráticas» (Cannabrava 1956: 4).

Nessa Introdução, duas são as principais considerações críticas sobre os sentidos de enciclopédia. Chamada de «aventura enciclopédica» e avaliada como «pretensiosa» por pretender arrolar todos os ramos do conhecimento, com essas críticas os autores se distanciam de um certo imaginário e se inscrevem em outros sentidos, que são os de «espírito de renúncia, sacrifício do pitoresco [...] em nome da precisão e da objetividade» (Cannabrava 1956: 4). Com esse ponto de partida, os autores afirmam: «A Enciclopédia Brasileira procurará veicular a mensagem do passado, sem dúvida alguma, mas a sua principal preocupação deve ser transmitir o sentido prospectivo do conhecimento e não efetuar apenas o inventário retrospectivo de suas realiações atualmente superadas» (Cannabrava 1956: 7).

Considerando tal premissa, e «a renúncia à obra perfeita», os autores afirmam que vão trabalhar com «os expoentes da cultura nacional em todos os setores», tendo em vista a já existente capacidade realizadora brasileira na arte, literatura e ciência. (Cannabrava 1956: 7).

No texto das Diretrizes, escrito por Cannabrava, menciona-se lateralmente o anteprojeto escrito por M. de Andrade:

A principal razão por que a Enciclopédia Brasileira até hoje teve os seus trabalhos apenas iniciados, sem possibilidade de se levar essa ingente tarefa a bom termo, decorre do excesso de escrúpulos e do ideal de perfeição que animava seus organizadores. (Cannabrava 1956: 5)

A que corresponderia tal «excesso de escrúpulos»? E de onde viria essa crítica a um «ideal de perfeição» se o próprio Mário de Andrade, como já mencionado, incluiu em seu anteprojeto o fato de que todas as enciclopédias têm algum defeito? Nessa nova empreitada, a ênfase está no que é prospectivo/conhecimento positivo, em detrimento do passado. Também se propõe uma ênfase à divulgação do conhecimento científico, tendo em vista que se pretende «atender às necessidades culturais do estudante de nível universitário» (Cannabrava 1956: 8). Essa indicação de que o Brasil já conta com universidades e com um saber científico próprio aponta para uma visão positivista na base da Enciclopédia e justifica que os verbetes não serão apenas para iniciados, os professores já formados. Dando como exemplo a construção do verbete *latifúndio*, os autores argumentam que as explicações devem ter uma conceituação fundamental que passa por vários campos de conhecimento.

O verbete *latifúndio* é indicativo de certos aspectos temáticos e organizacionais defendidos no plano geral. Por exemplo, a *Enciclopédia* tanto pretende aprofundar aspectos culturais de caráter universal quanto pretende dar realce a questões nacionais, em primeiro lugar, e, também, à América Latina. O plano também prevê uma hierarquização dos assuntos dos verbetes, incluindo pesquisas científicas em curso no Brasil. Contrapondo o assunto *petróleo*, relevante para o Brasil, ao assunto *degelo*, os autores acentuam a validade internacional a ser alcançada pela *Enciclopédia brasileira*, ou seja, ao apresentar assuntos pátrios, ela poderá complementar de forma consistente as informações ausentes sobre o Brasil nas enciclopédias estrangeiras. Destaque-se que, na listagem de campos de conhecimento, o primeiro de todos é arrolado como Filologia e Linguística, ciência nascente no Brasil exatamente nessa época: 1) Filologia e Linguística; 2) Filosofia; 3) Lógica; 4) Ciências

físicas; 5) Ciências naturais; 6) Ciência histórica; 7) Artes e Literatura; 8) Economia e Administração; 9) Assuntos diversos.

A estrutura global prevê dois volumes, sendo o primeiro para ser publicado de imediato e o outro, mais tarde, com textos mais desenvolvidos. Na sequência, o plano geral apresenta caráter técnico, esmiuçando os tipos, os formatos, forma de enumeração, etc.

De modo diferente da iniciativa de 1937, no plano de 1956 não se tem mais a valorização das variações culturais ou de estilo linguístico e nem se trata mais do leitor comum, na companhia do leitor culto ou mediano, tal como no projeto de M. de Andrade. Inserida no lema de Kubitschek e no nacionalismo desenvolvimentista da época, esse plano demonstra querer projetar o Brasil como nação que já tem o que apresentar como ciência, uma nação mais desenvolvida, portanto.

Para finalizar, o projeto inconcluso da *Enciclopédia brasileira*, sob a direção de Cannabrava, longe ficou desse panorama de grandes discussões científicas, culturais e linguísticas.

4. Antonio Houaiss⁷: um percurso até a *Pequena enciclopédia da cultura brasileira* (1985)

Membro da Comissão Machado de Assis a partir de 1958, membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), eleito em 1971, Antonio Houaiss foi responsável pela edição brasileira das enciclopédias *Delta Larousse* e *Mirador*, e também editou o dicionário *Barsa*, em inglês/português e vice-versa. Na ABL, organizou o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* e deu início à organização de seu próprio dicionário. Quando perdeu seu posto no Itamaraty logo após o golpe de 1964, atuou durante os anos seguintes como tradutor, jornalista e editor dos já referidos dicionários. Em 1986, assinou junto com outros notáveis um estudo que propõe diretrizes para o ensino da língua portuguesa.

É importante ressaltar que Houaiss é responsável por uma extensa reflexão sobre a língua falada no Brasil que vem associada à formulação de políticas linguísticas, à organização de um instrumento linguístico

⁷ Para elaborar essa pequena biografia inicial de Antonio Houaiss, foram consultados o sítio do *Memorial Antonio Houaiss* e o do *Itaú cultural*.

(seu dicionário) e de um instrumento linguístico de metassaberes (sua enciclopédia), à formulação de uma proposta pedagógica e à produção bibliográfica em geral. Além disso, sua tribuna são congressos e conferências acadêmicas bem como intervenções políticas como diplomata e ministro de Estado. Aprentaremos, a seguir, uma síntese do seu profícuo percurso de estudos sobre a língua portuguesa do/no Brasil.

O primeiro momento a destacar corresponde à atuação de Antonio Houaiss como secretário-geral do *Primeiro congresso brasileiro de língua falada no teatro* (1956). Além da conferência de encerramento, foi responsável pela edição dos *anais* do congresso em 1958. Esse congresso, como já alertamos anteriormente, se propôs a estudar a língua padrão, considerada como unitária e nacional, nos termos inicialmente proferidos por Celso Cunha, e os falares regionais. Por sua vez, Houaiss, em suas conclusões, afirma:

[...] no Brasil a oscilação de pronúncia nos principais centros cultos é sintoma de que não só estamos num processo de decantação de tendências mal definidas, mas também de que a interpenetração dos falares regionais [...] possibilitará a formação de uma unidade linguística enormemente extensa. (Houaiss 1958: 88).

A defesa de uma unidade linguística é acompanhada por um argumento curioso, a constatação de um sintoma: como se em termos de língua falada tudo ainda estivesse por acontecer. Assim, «tendências mal definidas» e «interpenetração dos falares regionais» são fatores que contribuem para a unidade e para uma homogeneidade. Apresentando sete pontos consensuais, ao final da mesa-redonda Houaiss sustenta a unidade linguística entre Brasil e Portugal, afirmando: «a língua falada no Brasil é essencialmente portuguesa», com «possibilidades variáveis e estilísticas nacionais, regionais, sociais e individuais» (Houaiss 1960: 127). Tais variações, para o filólogo, precisam ser estudadas e descritas.

As condições de produção de 1957 não são as mesmas de 1937, mas podemos observar uma filiação de sentidos que entrelaça memória da historicidade anterior ao período do governo J. Kubitschek. Não são sentidos que caminham em linha reta, há deslizamentos produzindo também seus efeitos. Um primeiro ponto é a continuidade do imaginário de unidade linguística como elemento de unidade nacional. A este

ponto acrescenta-se a ideia de unidade territorial como outro fator a ser agregado como elemento unificante. Se o país não se encontra mais no nacionalismo de Vargas, encontra-se agora sob o apelo nacionalista de Kubitschek. Se, em 1937 e em 1956, os gramáticos e muitos intelectuais se voltam para a diversidade dialetal (e cultural), reconhecendo, desta forma, as variedades linguístico-culturais, por outro lado, visam padronizar foneticamente o modo de falar do brasileiro. O ponto em questão é a variação dialetal e cultural, pois a escrita é homogênea e única. Outro ponto interessante é o retorno, nesses anos 1950, do projeto de organização de uma enciclopédia, como vimos anteriormente. Houaiss, porém, não está vinculado ao Instituto Nacional do Livro nem ao projeto que deveria ser levado adiante por Cannabava. Aliás, no livro *Sugestões para uma política do idioma*, critica a proposta da *Enciclopédia brasileira*.

Nesse livro *Sugestões para uma política do idioma* (1960), encontra-se uma reunião de artigos já publicados ou inéditos como forma de chamar a atenção para a necessidade do estabelecimento de políticas para a língua nacional. Polemizando e comentando, Houaiss discute os congressos de 37, 56 e 58 bem como o futuro censo a ser realizado em 1960. Discute também a língua brasileira, o projeto da enciclopédia brasileira, a situação dos arquivos brasileiros e, especificamente, no capítulo «Sobre a língua brasileira», retoma um questionamento feito a Celso Cunha, Serafim da Silva Neto e Silvio Elia a propósito da «existência da língua brasileira» (Houaiss 1960: 77). Ao relançar a questão, Houaiss pontua o quanto uma defesa de culturas populares e variações dialetais não significa o reconhecimento de especificidades e desigualdades. Cultura popular, desse ponto de vista, é folclore, e chamar de *língua brasileira* é apenas indicativo do reconhecimento das variações.

A defesa de uma «língua comum», enquanto língua de cultura, dará toda a sustentação ao argumento chave de *O português no Brasil*.

4.1 *Pequena enciclopédia da cultura brasileira: O português no Brasil* (1985)

Não foi possível localizar muitos documentos sobre a *Pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Da mesma forma, a produção bibliográfica de Antonio Houaiss no que concerne ao acervo das obras, correspondências e artigos publicados em jornais encontra-se dispersa

em bibliotecas de acadêmicos na ABL e na fundação Getúlio Vargas. Grande parte desse acervo encontra-se no *Memorial Digital Antonio Houaiss*, abrigado no Instituto de Medicina Social da UERJ.⁸

O projeto de elaboração dessa enciclopédia, no formato de pequenos volumes independentes, escritos por renomados intelectuais, deve-se a uma iniciativa do UNIBRADE – Centro de cultura, em convênio com a UNESCO. Na Apresentação do primeiro volume menciona-se que o primeiro capítulo seria sobre identidade nacional, e as demais obras atenderiam a seguinte sequência: 1) *O português no Brasil* (Antonio Houaiss); 2) *A influência do índio na formação da cultura brasileira* (Berta Ribeiro); 3) *Lendas e tradições populares brasileiras*; 4) *Influências negras na formação cultural brasileira* (Helena T. Lopes, José Jorge Siqueira e Maria Beatriz Nascimento); e 5) *Festas brasileiras*. Essa indicação, porém, não foi seguida à risca. *Negro e cultura no Brasil* foi o segundo da série e *O índio no Brasil* foi o terceiro livro publicado. Dos outros dois, porém, ao que tudo indica, só ficou a proposta de edição.

Chama a atenção que essa enciclopédia, que data dos anos 80 do século XX, também nomeada por economistas como década perdida em função da hiperinflação e de inúmeros planos econômicos que fracassaram, não tenha nenhuma palavra escrita sobre o próprio fazer enciclopédico, nem sobre sua proposta geral. Também não há menção a outros conhecimentos que poderiam vir a integrar a série enciclopédica nesse formato de pequenos livros. Os documentos disponíveis não indicam o motivo para a interrupção das publicações, nem como teria surgido o acordo entre o Centro de Cultura UNIBRADE e a UNESCO ou o que teria acontecido após a publicação dos três primeiros volumes.

Neste período pós-ditadura militar, de abertura democrática e de retorno dos exilados, o que se pode perguntar é: a que responde esse projeto de enciclopédia?

⁸ Agradeço a paciência de Luiz Antônio de Souza, bibliotecário da Academia Brasileira de Letras, que gentilmente me atendeu e ajudou a localizar este site, dentre outras referências relevantes: <<http://site.ims.uerj.br/tag/memorial-digital-antonio-houaiss/>>.

Os cinco livros que se pretendia editar consolidariam sentidos em circulação desde os anos 30 sobre cultura e sobre dois grupos sociais com presença marcante na sociedade brasileira. Essa *Enciclopédia* proposta por Houaiss simplesmente afirma um modo de significar o Brasil: um livro sobre a língua, um sobre o negro, um sobre o índio, um sobre festas brasileiras e outro sobre lendas e tradições. Podemos supor nesta proposta o que se entende por identidade nacional tendo em vista que cada livro representaria as coisas a saber da brasilidade: há uma língua específica no Brasil; há negros; há índios, há festas e tradições singulares. Uma brasilidade que inclui a língua como elemento de cultura, como um elemento de saber enciclopédico. Assim entendemos esse primeiro volume escrito por Houaiss, ou seja, ao resenhar uma erudita descrição de saberes já em circulação sobre a língua portuguesa, inclui um modo próprio de significar a língua. Vejamos, a seguir, como esse modo de significar a língua é formulado.

Em primeiro lugar, é necessário colocar *O português no Brasil* em relação com pelo menos duas outras obras do autor publicadas entre 1983 e 86: *A crise de nossa língua de cultura*, de 1983, e *As diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, redigido com a comissão governamental, finalizado em 1985 e publicado em 1986.

A expressão *língua de cultura* se encontra nos três textos mencionados anteriormente. Com algumas variações – língua de cultura de ponta, línguas de cultura modernas –, tal expressão se encontra no livro *A crise de nossa língua de cultura* e é brevemente definida como uma língua que, por sua tradição escrita, é capaz de lidar com quaisquer temas de quaisquer tempos e lugares, humanos ou divinos, científicos ou poéticos, particularistas ou universalistas [...] é forma de reserva e de memória do que é pensado e criado pelo homem. (Houaiss 1983: 7).

Essa definição retorna nos outros dois textos e é indicativa dos sentidos formulados por Houaiss sobre a língua que se fala no Brasil e sobre propostas de política linguística por ele pensadas. A partir de *língua de cultura* é possível compreender que, para o autor, *cultura*, em relação à língua, é sempre a cultura letrada, compreendida como um bem cultural, e como tal deve ser transmitida para a sociedade. Ao mencionar

uma hierarquia política de línguas,⁹ são as *línguas de cultura* aquelas que têm mais força e poder em função do advento da escrita. São elas que têm o poder de acumular o que foi produzido na literatura, nas artes e na ciência. (Houaiss 1985: 106 ss.). Compreende-se que esse ponto de vista é o que está na base para que, nessa *Enciclopédia*, a língua tenha um livro próprio, isoladamente.

Porém, essa cultura letrada, essa língua de cultura é um bem não igualmente distribuído na sociedade brasileira. No documento das *Diretrizes* (Maciel 1986), mesmo sem haver menção explícita, evoca-se o período militar como responsável por distorções sociais e econômicas que acentuaram uma péssima distribuição dos bens materiais e culturais, incluindo-se aí o português como língua de cultura. O fracasso escolar se encontra, então, vinculado à falta de democratização do acesso ao saber, de acesso às letras, à língua de cultura. Essa língua portuguesa escrita na sua transmissão escolarizada deveria ser para todos, sem privilégios de classe e sem desmerecer as variações dialetais.

Houaiss retorna pouco à discussão sobre escolarização no livro da *Enciclopédia*, mas defende que significar o português como língua de cultura – a escrita considerada como “saldo das igualdades” – é uma forma de preservá-lo, já que do seu ponto de vista a lusofonia estaria em crise por falta de colaboração mútua entre os diferentes países de base portuguesa. Essa língua portuguesa seria a língua comum, unificada, que poderia abrir os horizontes dos falantes, e não constituiria uma ameaça à diversidade languageira.¹⁰

Uma questão não formulada é se a língua brasileira seria uma língua de cultura. Em sua longa e muitas vezes contraditória explanação sobre as diferenças entre a chamada língua brasileira em contraste com a língua portuguesa (ou lusitano, como ele denomina), Houaiss ora combate portugueses que querem impor seus padrões («uma língua padrão-padrão», nas palavras do autor), ora discorda de brasileiros que só aceitam

⁹ Houaiss diz apoiar-se na Antropologia para distinguir as *línguas naturais* (ágrafas) das *línguas de cultura* (com escrita).

¹⁰ Há vários neologismos criados por Houaiss. *Linguageira* é um deles e *Glotoxicídio* é outro, no caso para referir-se ao assassinato das populações indígenas que levou à extinção de dezenas de línguas.

a chamada língua *brasileira*. Lembremos que língua padrão¹¹ (Rocha Lima 2013), do ponto de vista gramatical, é aquela com escrita e caráter institucional e que, nessa medida, representa o registro normativo, culto e formal a ser ensinado nas escolas e utilizado em documentos oficiais, ou seja, um ideal de língua que muitas vezes está encarnado na forma de língua oficial de um país.

Após estabelecer o percurso linguageiro no Brasil durante o período colonial, «teatro de uma forte luta de línguas», Houaiss afirma que subsiste uma variante brasileira, com variações locais e regionais, do português (Houaiss 1985: 97). E afirma que o multilinguismo historicamente constituído no Brasil no máximo tornou alguns falantes bilíngues. Discutindo as teses crioulísticas e o chamado português caipira, a partir do décimo capítulo, Houaiss passa a afirmar ser necessário um projeto para explicar o português no Brasil, o brasileiro. Defende que «o brasileiro contemporâneo precisa ser estudado em sua diversidade...» (Houaiss 1985: 110) e, em paralelo, passa a se valer da designação «o português do Brasil, o brasileiro...» (Houaiss 1985: 127). Encerrando ironicamente o «ensaio pessimistinha», Houaiss volta a defender «a grandeza potencial da lusofonia» ao mesmo tempo em que critica as barreiras entre o «brasileiro (como língua), o português e demais co-irmãos». E afirma: «Imaginemos o passo à frente, nas línguas de cultura de ponta de ponta» (Houaiss 1985: 152).

5. Um ponto final?

Os três projetos, quando comparados, guardam mais distâncias do que aproximações. Aproximam-se em função de serem propostos em momentos críticos da formação da sociedade brasileira pós-colonial e republicana, quando se busca a afirmação de uma identidade nacional. Constituem-se, enquanto instrumentos linguísticos de metassaberes como elementos que integram políticas nacionalistas nos períodos de Vargas, de J. Kubitschek e de governos militares. Como foi dito na abertura deste artigo, os três projetos de enciclopédia objetivavam apresentar

¹¹ A expressão “língua padrão”, nestas condições de produção, não corresponde mais ao que se almejava em 1937.

a diversidade da cultura e da língua falada no Brasil como elementos característicos da identidade nacional. Nesse sentido, distanciam-se porque os organizadores propõem formatos distintos e modos distintos de pensar o próprio fazer enciclopédico. Distanciam-se, também, porque fazem diferentes recortes na memória do que é significado como Brasil. E, nessa perspectiva, marcada pelo domínio de pensamento de seu tempo, a proposta de Cannabrava é mais revolucionária e original, pois inclui a produção científica brasileira dentre as coisas a se saber sobre o Brasil.

Referências

- ANDRADE, MÁRIO DE (1993). *A enciclopédia brasileira*. Edição crítica e estudo de Flávia Camargo Toni. São Paulo: Edições Loyola.
- AUROUX, SYLVAIN (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- BALDINI, LAURO JOSÉ SIQUEIRA (2010). 50 palavras em 5. In: Mariani, BETHANIA/ MEDEIROS, VANISE (eds.) *Ideias linguísticas*. Formulação e circulação no período JK. Campinas: RG Editora, 85-108.
- CANDIDO, ANTONIO (1995). *Vários Escritos*. São Paulo & Rio de Janeiro: Duas Cidades.
- CANNABRAVA, EURYALO. (1956). Plano da enciclopédia brasileira. Rio de Janeiro: MEC/INL.
- _____. (1957). Diretrizes da enciclopédia brasileira. In *Enciclopédia brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro: Ministério da Educação e Cultura. 13-25.
- _____. (2016). A produção de uma enciclopédia do porvir: política linguística e projeção de uma disciplina. *Matraga* 23:261-279.
- ESTEVES, PHELLIPE MARCEL (2017). *Discurso sobre alimentação nas enciclopédias do Brasil: império e primeira república*. 1. ed. Niterói: Eduff.
- HOUAISS, ANTÔNIO. Discurso. In: *Anais do primeiro congresso brasileiro de língua falada no teatro*. Rio de Janeiro: MEC, Biblioteca Nacional e Universidade da Bahia, 1958.
- _____. (s/d). *Memorial e Acervo*. Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível online: <<http://site.ims.uerj.br/tag/acervo-memorial-digital-antonio-houaiss/>> (acesso em

- julho de 2019)
- _____. (1960). *Sugestões para uma política da língua*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- _____. (1983). *A crise de nossa língua de cultura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1985). *O português no Brasil*. Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: UNIBRADE Centro de Cultura.
- JOBIM, JOSÉ LUIS (2003). *Formas da teoria*. Rio de Janeiro: Caetés.
- KAYAMA, ADRIANA/ CARVALHO, FLÁVIO *et al.* (2007). PB cantado. Normas para a pronúncia do português brasileiro no canto erudito. In: Revista *OPUS* 13(2): 1-24.
- MACIEL, MARCO/ HOUAIS, ANTONIO *et al.* (eds.) (1986). *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Relatório conclusivo*. Brasília: Ministério da Educação.
- MARIANI, BETHANIA (2017). The Brazilian Encyclopaedia. Language Policy and the Circulation of Ideas about the Democratization of Culture: Mario de Andrade (1939) and Eurialo Cannabrava (1957). In: Jobim, J. L. (org.). *Literary and cultural circulation*. 1ed. Oxford: Peter Lang, v. 1, 297-308.
- _____. (2010). Unidade idealizada na variedade concreta: censos linguísticos, congressos sobre a língua falada e normas da pronúncia-padrão. In: MARIANI, BETHANIA; MEDEIROS, VANISE (eds.). *Ideias linguísticas*. Formulação e circulação no período JK. Campinas: RG Editora, 85-108.
- MARIANI, BETHANIA/ MEDEIROS, VANISE (eds.) (2010). *Ideias linguísticas*. Formulação e circulação no período JK. Campinas: RG Editora.
- MARTINS, WILSON (2001). *História da Inteligência Brasileira*, volume VII (1933-1960). São Paulo: Queros.
- MEDEIROS, VANISE (2010). Jornal, arquivo e instrumento linguístico. In: Mariani, Bethania; Medeiros, Vanise (eds.) *Ideias linguísticas*. Formulação e circulação no período JK. Campinas: RG Editora, 85-108.
- MICELI, SERGIO (2001). *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MOTA, CARLOS GUILHERME (1980). *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática.

- NUNES, JOSÉ HORTA (2007). Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso dos dicionários. In: Orlandi, Eni. (org.) *Política linguística no Brasil*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 163-181.
- ORLANDI, ENI (1983). *A linguagem e o seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (ed.) (2001). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes.
- _____. (2005). A língua brasileira. *Revista Ciência & cultura* 57(2), São Paulo, Abril/junho, *online version*.
- PEREIRA, JOSÉ RENATO. 1957). Explicação necessária. In: *Enciclopédia brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 9-10.
- PIMENTEL, EDITH (ed.) (1981). *Anais do primeiro congresso da língua nacional cantada*. In: *O português no Brasil*. Textos críticos e teóricos, v. 2, 1920/1945. São Paulo: EDUSP, 371- 379.
- RENAN, ERNEST (2015). Qu'est-ce qu'une nation? Edition format kindle.
- ROCHA LIMA, CARLOS HENRIQUE DA (2013). *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- TONI, FLÁVIA CAMARGO (1993). A Enciclopédia Brasileira (prefácio). In: Andrade, Mário De. *A Enciclopédia Brasileira*. São Paulo: EDUSP.

7. A SINTAXE DO PORTUGUÊS DO BRASIL: ENTRE A FALA ESPONTÂNEA E A ESCRITA PADRÃO

Maria Eugênia Lammoglia Duarte
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Os objetivos centrais deste artigo são (i) discutir brevemente a forma pela qual se deu a codificação da norma no Brasil à luz da gramática lusitana de fins do século XIX, quando as diferenças entre as duas variedades já tinham se aprofundado, após quase quatrocentos anos do descobrimento; (ii) mostrar as consequências desse gesto, que ignorou tanto a norma escrita quanto o português falado, que se desenvolviam no país, o que contribuiu para aumentar a natural distância entre fala e escrita, e (iii) trazer evidências empíricas do resultado desse embate entre a gramática da fala e a da escrita, com base em resultados de diferentes pesquisas variacionistas sobre a fala culta e popular e sobre a escrita *standard* contemporânea veiculada em jornais de ampla circulação. As pesquisas associam o paradigma variacionista (Weinreich, Labov e Herzog 1968) e pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky 1981) e trabalhos subsequentes. Este artigo está desenvolvido da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos um breve resumo de como se deu a codificação da norma escrita no Brasil; comparamos em seguida o quadro de pronomes nominativos no português europeu e brasileiro, mostrando o comportamento diverso na representação do sujeito pronominal numa e noutra variedade; passamos ao quadro comparativo dos pronomes clíticos e tônicos e suas formas alternativas; e, finalmente, nos voltamos para a sintaxe dos pronomes clíticos, quando mostraremos as consequências provocadas pela adoção de um modelo exógeno na codificação da norma escrita no Brasil.

Sobre a codificação da norma no Brasil

Não é novidade o fato de que uma ex-colônia busca como norma ideal a língua do colonizador, particularmente quando essa língua se torna hegemônica entre as diversas línguas em contato no país colonizado. Ocorre que, a partir do século XVII, a língua portuguesa no Brasil e em Portugal seguiriam cursos diferentes e chegamos ao final do século XIX com duas gramáticas bastante distintas, não só no que diz respeito à fonologia como também no que se refere à sintaxe. Em Portugal, entre outros fenômenos gramaticais, o gerúndio já fora, a essa altura, substituído pela preposição *a* mais infinitivo (*estou fazendo* vs. *estou a fazer*); o uso do artigo antes do possessivo passara a ser categórico em Portugal enquanto continuava variável no Brasil (*o meu livro* vs. *(o) meu livro*), um traço do Português Arcaico; a ênclise dos pronomes clíticos se generalizara, tornando-se bastante os contextos estruturais que levam à próclise, que é uma característica do português brasileiro, outro aspecto que remonta em parte ao Português Arcaico. A realidade é que a sintaxe do português brasileiro (PB, daqui em diante) é bem mais conservadora, em muitos aspectos, em relação ao português europeu (PE, daqui em diante) de fins do século XIX. E a escrita que se desenvolvia no Brasil guardava muitos traços do Português Arcaico, além de algumas inovações. Quanto à língua falada, esta seria resultante do contato inicial do português com os aborígenes e, em seguida, com sucessivas levas de escravos africanos e seus descendentes, desde o século XVI, além da chegada de imigrantes alemães, italianos e japoneses, entre outros, a partir do século XIX.

Assim, quando se dá a fixação de uma norma *standard* por uma elite intelectual em fins do século XIX, à luz do PE, as duas variedades escritas já se encontravam bem distanciadas. Enquanto os autores portugueses dessa época procuraram implementar em seus textos as inovações da língua falada para poderem ser lidos e entendidos, alguns brasileiros, com força política e cultural, acabaram por aprofundar a distância entre a escrita e a fala no Brasil ao mudar de norma. Evidências da adoção de um modelo de escrita exógeno se encontram nos dois textos constitucionais da época: a Constituição do Império, de 1824, e a da República, 1891. Enquanto o primeiro traz um português mais

conservador, o segundo revela uma mudança de norma em direção ao Português Europeu Moderno, bem distante da que se desenvolvia aqui (Pagotto 1998).

Essa mudança rumo à “modernidade” fica ainda mais evidente na polêmica que envolveu o texto do Código Civil, elaborado entre março de 1898 e março de 1902, quando é aprovado na Câmara dos Deputados. Essa polêmica veio a ter na figura de Rui Barbosa um de seus mais ardorosos personagens. O parecer do ilustre intelectual (que já tinha participado da redação da Constituição da Primeira República) sobre o Código Civil se concentra essencialmente na análise **linguística**, com ênfase em aspectos sintáticos relativos principalmente à colocação pronominal e ao uso de preposições com complementos de verbos e nomes. Devemos a Pagotto (2011: 112), uma cuidadosa investigação sobre essa luta travada na virada do século XIX, que nos ajuda a entender como se deu essa «mudança de uma norma a outra», refazendo «os cânones gramaticais» e «produzindo **uma unidade linguística com Portugal**». O autor mostra ainda o esforço que se seguiu, num discurso pretensamente científico, ao longo do século seguinte, no sentido de convencer os brasileiros de que os traços nativos e os desenvolvidos a partir dos contatos (os “brasileirismos”) deveriam se restringir à fala “informal”; na “fala cuidada” ou na escrita não se permitiriam abusos! Chegou-se mesmo a usar o argumento de que as diferenças entre as variedades daqui e d’além mar se deviam exatamente ao temperamento mais suave do brasileiro em oposição ao do europeu. Veja-se o argumento de um famoso filólogo, que pontificou por boa parte do século XX:

O português tem um temperamento exterior, um *moi-de-surface* mais ríspido, mais rude; o brasileiro o tem mais suave, mais delicado. Pois bem: o português usa o imperativo com ênclise do pronome, forma de mando, incisiva, proparoxítona: *passa-me o café!*; o brasileiro usa, em tal caso, a próclise, forma antes de pedido, mais frouxa, paroxítona: *me passa o café!* *Passe-me é ordem, me passa é pedido*, já o notara João Ribeiro. (Melo 1972: 51 *apud* Pagotto 1998: 60)

Como se vê, a colocação pronominal sempre foi a grande bandeira dos defensores da superioridade da gramática do PE, certamente

por ser um traço facilmente observável linearmente no texto escrito. Naturalmente, essa mudança de norma na escrita levou a uma confusão entre «informalidade» e «gramática» (Duarte e Serra 2015).¹ Tudo o que era brasileiro e se distinguia do PE era tratado como uso “informal”, que poderia ser mantido na fala, mas sem exageros! Uma fala mais cuidada jamais admitiria tais usos. Ou seja, esse gesto, além de contrariar a norma escrita que aqui se desenvolvia, contribuiu para aumentar a distância entre esse tipo de escrita conservadora e a gramática endógena, desenvolvida no Brasil. Essa atitude deixava ainda implícita a crença de que só o indivíduo letrado seria capaz de usar “o bom português”, porque só ele saberia passar do discurso “informal” para o “formal”, ou seja, só ele saberia “mudar de gramática”, monitorando sua fala e sua escrita depois de passar pelo ensino formal. Não deixa de ser uma atitude que acabaria por provocar grande preconceito linguístico.

Evidências adicionais de que essa mudança de norma de fato ocorreu em fins do século XIX vêm de cartas e outros documentos escritos exatamente no período em que se dava essa mudança de norma. Entre eles, podemos citar as 41 cartas pessoais escritas entre 1878 e 1889 por um casal de classe média alta, Cristiano Ottoni e Barbara Ottoni, a seus netos Cristiano e Misael, que viviam com a mãe viúva em Paris. Encontradas no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e publicadas por Lopes (2005), juntamente com diversos estudos linguísticos, as cartas deixam clara a diferença entre a gramática do avô, formado em engenharia, diretor da Estação Central do Brasil no Rio de Janeiro e Senador da República, e a da avó, filha de importantes fazendeiros da região, certamente educada em casa. Enquanto o primeiro revela uma gramática lusitana na colocação pronominal (Pagotto e Duarte 2005) e na perfeita combinação das formas de 2ª pessoa associadas ao tratamento *tu* e *você* (Lopes e Morito Machado 2005), a avó Barbara deixa ver, entre outros traços, (i) a colocação pronominal brasileira com uso sistemático do pronome proclítico,

¹ Para os que se interessarem por uma discussão que distingue “informalidade” de “gramática”, recomendo a leitura de Duarte e Serra (2015), que comparam letras de *raps/hip-hop* portugueses e brasileiros, mostrando a semelhança na irreverência, com todos os traços de informalidade, que se revelam principalmente no vocabulário, e a imensa distância na “gramática” que permeia as letras dos *raps* brasileiros e portugueses.

muitas vezes grafado junto do verbo que o segue, em contexto inicial (*melembro, temandaõ lembranças*),² ou ao segundo verbo de um complexo verbal (*queria meajudar*), uma evidência da direção de cliticização brasileira da próclise, da esquerda para a direita, ao contrário do que ocorre no PE, e (ii) a mistura de tratamento, fruto da neutralização dos pronomes *tu* e *você* (*com muitas saudades te abraça sua dindinha*).

Os mesmos usos do avô Ottoni são atestados nas “cartas dos ilustres” dirigidas a Rui Barbosa (Callou e Barbosa 2011) no mesmo período em que as cartas da família Ottoni foram escritas: fins do século XIX. Todos os autores são homens conhecidos da política e da administração pública, sendo apenas um deles amigo mais próximo e compadre de Rui Barbosa. É justamente nas suas cartas que Cavalcante, Duarte e Pagotto (2011) encontram a colocação pronominal brasileira, especialmente nos grupos verbais.

Naturalmente, tal descompasso entre a fala e a escrita traria problemas ao ensino de português nas escolas, particularmente depois da universalização do acesso ao ensino. Se, antes, o pequeno contingente exposto a essas normas absolutamente estranhas à sua primeira gramática, construída durante o processo de aquisição, conseguia transitar, com relativo êxito, entre a gramática de sua fala e esse modelo que a contrariava, com o passar do tempo e a ampliação do acesso à escola, tal modelo foi se tornando tão distante das gerações mais jovens de professores e de alunos, que já não se sustenta mais, e tem sido, segundo Faraco (2008), um obstáculo ao ensino de português, que clama por uma reforma urgente.

Alguns dos fenômenos a diferenciar o PE (que não apresenta significativas diferenças gramaticais entre fala e escrita) e o PB serão tratados na seção seguinte.

Os pronomes nominativos no PE e no PB

O quadro de pronomes pessoais nominativos do PB revela a entrada de dois novos pronomes, *você* e *a gente*, o primeiro resultante da

² As transcrições seguem exatamente a escrita das cartas dos Ottoni, sem qualquer tipo de edição.

gramaticalização da forma de tratamento *Vossa Mercê* e o segundo, do SN *a gente*, ambos associados com a forma verbal de 3ª pessoa do singular. Enquanto *você* entra no sistema em variação com o conservador *tu*, o pronome *a gente* passa a concorrer com o pronome *nós*. No primeiro caso, temos hoje uma variação diatópica, com uma grande área central do país em que o tratamento se restringe a *você*. Em outras áreas, particularmente do sul e nordeste, vemos a coexistência de *tu* e *você*, com o predomínio de uma e outra forma (Scherre *et al.* 2015). Tal variação já é suficiente para diferenciar PE e PB. Acrescente-se que, no Brasil, a desinência verbal associada a *tu* (<-s>) é apagada com maior frequência do que pronunciada, independentemente da classe social do falante. Isso acarreta uma redução significativa no paradigma flexional verbal, que é ainda agravada pela variação na realização da desinência associada à 3ª pessoa do plural, a redução do ditongo [ãw] (grafado como <-am>), que passa a ter a mesma realização fonética da 3ª pessoa do singular (uma variação sujeita a fatores sociais). A Tabela 1 mostra os pronomes pessoais nominativos do PB e o paradigma flexional, com os casos de apócope:

Tabela 1. Pronomes pessoais e paradigma flexional no PB – verbo *amar*

PESSOA	SINGULAR	PLURAL
1ª	<i>Eu amo</i>	<i>Nós amamos</i> <i>A gente ama</i>
2ª	<i>Tu ama(s)~</i> <i>Você ama</i>	<i>Vós amais</i> <i>Vocês ama(m)</i>
3ª	<i>Ele/ela ama</i>	<i>Eles/Elas ama(m)</i>

O pronome *você*, além de entrar em variação com *tu*, no PB, passa a substituir o extinto pronome *vós*, para a referência à 2ª pessoa do plural (*vocês*). O pronome *a gente* supera amplamente o obsolecente *nós* no PB contemporâneo. Quanto ao PE, embora o paradigma pareça o mesmo (sem as apócopies), *tu* e *você* se encontram em distribuição complementar: o primeiro é reservado a interlocutores entre os quais existe uma relação de proximidade e intimidade, por serem familiares, amigos ou colegas, embora, entre os mais jovens, o tratamento com *tu* já possa ser atestado entre pessoas que acabam de se conhecer; o tratamento com

você, por outro lado, apresenta no PE padrões de uso bem diferentes do PB, o que acaba por tornar bastante complexa sua aprendizagem por não nativos. Segundo Bacelar do Nascimento, Mendes e Duarte (2018), *você* em PE tanto pode ser uma forma de tratamento ofensiva como uma forma respeitosa ou familiar (regionalmente ou socialmente marcada). Entre pessoas cultas e entre os mais velhos, o uso de *você* implica uma relação simétrica; mas também se usa num tipo de relação assimétrica, de superior para o inferior e jamais o contrário. Há, entretanto, preferência pela omissão do pronome ou por sua substituição por uma forma de tratamento (*o senhor, a senhora*) ou o nome do interlocutor (*A Maria aceitaria um café?*).

O pronome *a gente* ainda é muito menos frequente do que *nós* e aparentemente ainda guarda traços da expressão nominal no PE, podendo aparecer modificado (*a gente desta terra, a gente que vive aqui*),³ o que evidencia a maior lentidão no seu processo de pronominalização.⁴ O pronome *vós* está em desuso no PE, embora ainda seja atestado em dialetos setentrionais e do Centro de Portugal, e no discurso literário e oral, formal ou solene, mas ainda se observa o uso do pronome de 2ª pessoa do plural *vocês* combinando-se com clíticos, pronomes tônicos e possessivos do paradigma de *vós* (*vos, convosco, vossos*).

A realização dos pronomes pessoais nominativos no PE e no PB

Como vimos na Tabela 1, o PB, graças a sucessivas mudanças, se distancia do paradigma formalmente rico do Português Clássico (tal como o do italiano, o do espanhol peninsular e mesmo o do PE) e chega a um paradigma bastante reduzido (semelhante ao do francês), que já não licencia sujeitos nulos sem muitas restrições. Análises da fala de indivíduos com curso universitário e com os níveis de escolaridade elementar e médio revelam resultados opostos aos obtidos para a representação do sujeito pronominal no PE. A Tabela 2, de Duarte (2018), mostra

³ No PB, a expressão nominal é *o pessoal, o povo, as pessoas* (*o pessoal/o povo dessa terra, o pessoal/povo que vive aqui, as pessoas que vivem aqui*).

⁴ Cfr. Lopes e Brocardo 2016, para um relato mais detalhado do processo de gramaticalização de *você* e *a gente* no PB e no PE.

resultados de análises recentes⁵ para a expressão do sujeito pronominal no PE e no PB, segundo a pessoa do discurso:⁶

Tabela 2. Sujeitos pronominais expressos (vs. nulos) no PE e no PB

PESSOA	PE		PB	
	1ª	423/1027	41%	768/959
2ª	12/40	30%	63/70	90%
3ª	314/960	32%	852/1.183	72%
Total	749/2.027	37%	1683/2.212	76%

Enquanto o PE revela um sistema com percentuais de sujeitos expressos bem inferiores aos nulos, com um leve aumento na 1ª pessoa,⁷ no PB os índices de pronomes expressos alcançam percentuais bastante elevados. Podemos dizer que a mudança em relação aos pronomes de 1ª e 2ª pessoas, como 80% e 90% de pronomes expressos, se encontra perto da conclusão. Os raros sujeitos nulos de 2ª pessoa ocorrem, principalmente, em interrogativas globais, sendo pragmaticamente identificados (*Gostou do filme?*) e os nulos de 1ª pessoa ainda ocorrem em contextos iniciais e em encaixadas, tal como os de 3ª, que ainda se revelam os mais resistentes nesse processo. A razão para esse percentual mais baixo de pronomes expressos de 3ª pessoa, que já alcança 72%, está justamente nos sujeitos com um referente [-animado], um contexto de maior resistência ao pronome. Note-se que o italiano e o espanhol não exibem um sistema de pronomes pessoais com esse traço, e o PE, ainda que tenha desenvolvido pronomes com tal traço, faz uso muitíssimo raro de pronomes [-animados]. Em outras palavras, o surgimento

⁵ As amostras foram recolhidas em Lisboa e Rio de Janeiro entre os anos 2009 e 2010, segundo os mesmos parâmetros de estratificação social (www.corporaport.ufrj.br).

⁶ Nossas análises excluem o segundo membro de estruturas coordenadas com sujeitos correferentes, pois um sujeito nulo nesses contextos não é propriedade exclusiva dos sistemas *prodrop*.

⁷ Marins (2009) encontra resultados semelhantes aos do PE para o italiano oral. Os índices de pronomes expressos de 1ª pessoa do singular superam os de 2ª e 3ª exatamente quando há mudança de turno. O falante tende a se reintroduzir no discurso com um pronome expresso.

de pronomes pessoais com o traço [-animado] é mais um indício de que a mudança tende a se generalizar no PB. Além disso, o PB desenvolveu um paradigma de pronomes fracos à semelhança do francês (*moi, je..., lui, il...*), com a diferença de que em PB os pronomes fortes e fracos têm a mesma forma do nominativo (*EU, eu acho que..., VOCÊ, 'cê me disse que...*). São frequentes na amostra analisada os sujeitos deslocados à esquerda (*O meu filho ele é muito esperto, Um robô, ele faz o trabalho*), estruturas ausentes nas línguas românicas *prodrop* (Duarte e Rezende dos Reis 2018).

Para a referência indeterminada, PE e PB igualmente se distanciam: aquele prefere o uso do clítico genérico *se* (*venderam-se muitos carros na feira*) ou o verbo na 3ª pessoa do plural (*venderam muitos carros na feira*), quando o falante está excluído, ou o próprio clítico *se* ou a 1ª pessoa do plural (*vive-se bem aqui/ vivemos bem aqui*), quando o falante pode ou não estar incluído; o PB oral, por outro lado, se ainda exibe uma competição entre o pronome *eles* expresso ou nulo ((*eles*) *venderam muitos carros na feira*), já não tem o clítico *se* como alternativa, sendo sua ocorrência insignificante inclusive na fala dos escolarizados. O PB prefere indeterminar os sujeitos com *você* (ou *tu*), a depender da região do falante, e o pronome *a gente* (*você/tu vive bem aqui / a gente vive bem aqui*).⁸

Na escrita *standard* brasileira, observamos em relação aos sujeitos de 3ª pessoa⁹ que a os pronomes expressos já alcançam 51% (Duarte 2007), enquanto o PE exibe apenas 7%. Os exemplos que seguem mostram que no PB já temos sujeitos expressos em contextos que levariam ao sujeito nulo em línguas como o italiano, o espanhol e o PE (sujeitos

⁸ É curioso notar que nas traduções do inglês para o português brasileiro já é comum encontrar o pronome *you* indeterminado traduzido como *você*, mesmo nos trechos narrativos, em vez de *se*: “When you live in a small town...” – “Quando *você* vive numa cidade pequena...”. Usar a estratégia “*se*”, já ausente da fala, talvez torne a leitura mais pesada.

⁹ Não temos resultados para a 1ª e 2ª pessoas na escrita jornalística contemporânea. Observações assistemáticas revelam que o sujeito nulo de 1ª pessoa é mais frequente do que na fala, enquanto o de 2ª pessoa, de ocorrência mais rara, tende a ser igualmente expresso.

correferentes (1a), sujeitos com antecedente na oração adjacente na mesma função e (1b) com o traço [-animado]:

(1) a. [**Ele**]_i explicou que à tarde [**ele**]_i vai se dedicar a fazer uma avaliação de todas as alternativas de perguntas (PB – notícia).¹⁰

b. [Essa espécie de legítima defesa preventiva]_i seria explicada pelas desvantagens enfrentadas pelos policiais. [**Ela**]_i compensaria fatores de risco. (PB – notícia)

Quanto aos sujeitos indeterminados, é surpreendente a recuperação ou aprendizagem dos usos mais próximos da gramática do PE, um resultado da pressão normativa. Assim, recuperamos o clítico genérico *se*, a 3ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do plural com os pronomes nulos:

(2) a. Em nenhum outro país **se** dá mais importância ao IDH do que no Brasil. (PB – editorial)

b. (...) o assalto ao Banco Central nos reassegura que ainda [**Ø**]_i fazem assaltos em moldes clássicos. (PB – opinião)

c. Realmente não existe mais ética neste país, nenhum princípio moral, nenhum caráter, [**Ø**]_i vivemos numa total inversão de valores. (PB – opinião)

Os pronomes clíticos

O paradigma de pronomes pessoais clíticos, em que se insere o *se* genérico, revela mais um quadro de mudanças no PB. Se o PE mantém o sistema intacto, o PB conserva apenas os clíticos de 1ª (*me*) e 2ª pessoas (*te*, associado ao pronome *tu*) para as funções acusativa (anafóricos e reflexivos) e dativa. Estão extintos da fala, tal como o *se* genérico, os clíticos acusativo (*o(s)*, *a(s)*) e dativo (*lhe(s)*), para referência à 3ª pessoa. O primeiro ocorre, em baixíssimos índices, na fala espontânea de indivíduos de nível de escolaridade e faixa etária mais altas (geralmente proclítico a tempos verbais simples e enclítico ao infinitivo (*eu o conheci*,

¹⁰ Embora a descrição compare PE e PB, os exemplos são todos do PB escrito, por limitações de espaço.

eu vou levá-lo), enquanto o dativo não é atestado nas entrevistas até aqui realizadas em diversas regiões do país.¹¹

A Tabela 3 mostra os percentuais de ocorrências de clíticos acusativo e dativo e suas formas variantes na fala e na escrita *standard* de PE e PB (cf. Duarte e Freire 2014). Suas formas variantes serão apontadas no trecho que segue:

Tabela 3. Clítico genérico *se*, e acusativo e dativo de 3ª pessoa na fala e na escrita do PE e do PB

CLÍTICO	PE		PB	
	FALA ESPONTÂNEA			
Genérico	36/91	38%	26/321	8%
Acusativo	48/82	58,5%	4/77	5%
Dativo	29/33	88%	0/14	0%
	ESCRITA <i>STANDARD</i>			
Genérico	181/264	69%	97/268	36%
Acusativo	197/217	90%	174/255	66%
Dativo	72/81	88%	40/127	31%

A Tabela 3 nos mostra que, na fala espontânea, o PE exibe, sem dúvida, um quadro de clíticos bastante robusto, que aumenta significativamente na escrita jornalística, exceto pelo clítico dativo, que apresenta resultados muito elevados em ambas as modalidades. O PB, por outro lado, apresenta índices muito baixos do clítico genérico *se* e do acusativo; quanto ao dativo, como já mencionamos, este não é atestado nas entrevistas sociolinguísticas. Na escrita, porém, vemos o resultado da ação escolar e do contato com a leitura: a aprendizagem do clítico genérico na escrita brasileira alcança índice próximo ao da fala portuguesa; quanto aos clíticos acusativo e dativo vemos maior êxito na aquisição do primeiro, que parte de 5% na fala para 66% na escrita; a recuperação do

¹¹ Note-se que o os clíticos acusativo e dativo de 3ª pessoa costumam acompanhar o tratamento de segunda pessoa com o pronome *você*, graças à sua origem nominal. Assim, é possível encontrar ambos os clíticos na língua oral com referência à 2ª pessoa: o primeiro em eventuais expressões fixas (*prazer em conhecê-lo*) e o segundo, curiosamente usado em função acusativa (*eu lhe vi, mas não lhe reconheci*). Entretanto, são igualmente pouco frequentes e o uso do dativo pelo acusativo na 2ª pessoa tem distribuição regional.

dativo de 3ª pessoa, completamente ausente na fala, tem êxito parcial, alcançando 31% na escrita.

As formas alternativas ao clítico genérico na fala e na escrita do PE são as mesmas que ilustramos em (2b) e (2c) anteriormente para o PB escrito. As três variantes – *se*, 3ª pessoa do plural e 1ª pessoa do plural apenas confirmam o PE como um sistema produtivo de clíticos e, ao mesmo tempo, uma gramática de sujeitos nulos «consistente» (Roberts e Holmberg 2010).

Quanto à função acusativa, o PE oral e escrito apresenta como única variante o objeto nulo, que alcança 41,5% na fala e 10% na escrita. Destaque-se que o objeto nulo no PE está sujeito a mais restrições estruturais do que no PB. É fundamental que o antecedente esteja fora do período em que o objeto nulo ocorre e que seja um elemento discursivamente proeminente. No PB oral e escrito, vemos as três variantes, com distribuição diversa. Na fala, o clítico (5%) se alterna com o pronome nominativo “ele” em função acusativa (6,5%)¹² e com o objeto nulo (88,5%), cuja alta frequência é confirmada em diversas análises realizadas em inúmeras regiões brasileiras (cf. Duarte e Ramos 2015). Em (3a), vemos o uso de “ele” na função de objeto direto e em (3b), como sujeito acusativo de uma minioração; em (3c), ilustramos um objeto nulo.

(3) a. Eu não tive coragem nem de deixar [**a babá**]_i ficar do lado de fora, tinha medo que acontecesse alguma coisa a ela. Trouxe [**ela**]_i pra dormir dentro de casa. (PB oral)

b. Mas isso em vez de socializar mais [**as pessoas**]_i, pelo contrário, tão deixando [**elas**]_i mais agressivas]. (PB oral) [=elas ficam mais agressivas]

c. Você quer [**a receita do bolo de chocolate**]_i? Não tenho feito [**∅**]_i mais não. (PB oral)

Na escrita do PB, com a expressiva recuperação do clítico (66%), cai levemente o uso de “ele” acusativo (4%) bem como o do objeto nulo

¹² Os resultados são adaptados de Duarte e Freire (2014), que incluem entre as estratégias o uso de um SN lexical anafórico. Acreditamos que esse uso pode ser uma estratégia de esquiva ao uso do clítico (com o qual o falante é pouco familiarizado) e ao uso do “ele” acusativo, estratégia muito estigmatizada pela escola.

(30%). Nessa modalidade, “ele” acusativo¹³ aparece em geral na função sintática de sujeito, um contexto em que tal pronome não tem a mesma saliência de um objeto direto de fato. É o que ocorre com o sujeito “acusativo” das miniorações, como vimos em (3b) acima, e das orações subordinadas infinitivas selecionadas por um verbo causativo (4a), de permissão (4b) e de percepção (4c). Além disso, já atestamos o pronome “ele” em complementos diretos compostos (4d); no PE, os pronomes em (4a), 4(b) e 4(c) teriam a forma do clítico acusativo e o que aparece em (4d) seria regido de preposição (*a ele*):

(4) a. Uma pesquisa da Universidade do Estado de Oregon, nos Estados Unidos, mostrou que a maior concentração de polifenóis – um antioxidante – n[**o chá branco**]_i faz [**ele**]_i ser mais eficaz que o verde na inibição de mutações do DNA, fator causador de tumores]. (PB – reportagem)

b. Enfim, como toda heroína de novela, [**Maria Clara**]_i é ingênuo. Deixa [**ela**]_i pensar que vai se dar bem com essa bobagem]. (PB – crônica)

c. Pouco antes da Copa, fui convocado por [**Zagallo**]_i para uma seleção carioca e, ao me ver jogando num treino, ouviram [**ele**]_i dizer: “Não sabia que este garoto jogava tanto!” (PB – crônica)

d. Na última segunda-feira, [**o músico americano**]_i passou uma noite na prisão após uma mulher denunciar [**elei**]_i, um amigo e um guarda-costas]. (PB – notícia)

O objeto direto nulo na escrita brasileira aparece no exemplo (5):

(5) Pois [**o tai-chi-chuan**]_i é aquilo tudo e um pouco mais. Márcio Lacerda, professor do Corpo Zen, em Ipanema, recomenda [**∅**]_i como uma excelente atividade antiestresse. (PB – reportagem)

Quanto à função dativa, o PE escrito, com índices tão altos do clítico, exhibe apenas 3% de SPs anafóricos e 9% de dativos nulos (o que não surpreende, dada a alta frequência do clítico dativo), enquanto o

¹³ Na escrita de quadrinhos, dirigida ao público infantil, o índice de “ele” acusativo é mais expressivo, embora o objeto nulo continue a ser a estratégia mais frequente.

PB exibe 35% e 34%, respectivamente (em distribuição com os 31% do clítico recuperado):

(6) a. O propósito maior da educação sexual para **[adolescentes]**_i é dar **[a eles]**_i informações necessárias para que compreendam melhor o assunto e, com isso, possam ter uma vida sexual melhor. (PB – reportagem)

b. **[Os quatro filhos]**_i a respeitam, assim como às suas colegas. Orgulha-se da educação que deu **[para eles]**_i. (PB – reportagem)

c. Em seus ensinamentos a**[o Príncipe]**_i, Maquiavel recomendou **[Ø]**_i que más notícias e decisões amargas sejam anunciadas de uma vez só. (PB – editorial)

Destaque-se que o PE prefere a preposição *a*, enquanto o PB revela ampla preferência por *para*, já quase categórico na fala.

Os pronomes tônicos

O quadro de pronomes tônicos revela igualmente substancial diferença entre a fala e a escrita brasileira no que diz respeito à 2ª e 3ª pessoas; no PE, esse quadro se mantém inalterado. Entre os pronomes tônicos, ressalta o desuso dos reflexivos *si*, *consigo*, que já alcança a escrita *standard*, em que já aparecem as formas nominativas acompanhadas de “mesmo(s)”, “mesma(s)”, típicas da língua oral, como mostra (7):

(7) a. Mas quando *você* é responsável **por você mesma**, surgindo algum problema, com quem eles vão falar? (Jornal – crônica)

b. Gaste seu dinheiro **com você**, com seus gostos e caprichos. (mensagem de WhatsApp – propaganda)

c. **[A Inglaterra]**_i travou uma batalha **contra ela mesma**. (Jornal – crônica)

Até aqui temos elementos para constatar o papel da escola na recuperação e preservação das formas exógenas que ainda guiam o ensino da escrita *standard* no Brasil. É claro que, aos poucos, as estratégias brasileiras vão se infiltrando por gêneros jornalísticos mais permeáveis, como as crônicas, as resenhas, as notícias e as reportagens (Duarte, Gomes e Paiva 2016, 2018).

Algumas consequências do descompasso entre a gramática endógena e a gramática ensinada na escola

Se a Tabela 3 nos indica certo êxito na recuperação dos clíticos na escrita brasileira, ainda que em variação com usos considerados não *standard* e sequer descritos pelas gramáticas, vemos que tal recuperação não se dá sem problemas. A gramática do letrado brasileiro (Kato 2005) acaba por refletir (i) traços da gramática da língua-alvo, (ii) traços da gramática da L1 e (iii) certas estruturas que não pertencem nem à primeira nem à segunda. Particularmente interessante é a observação da sintaxe dos pronomes clíticos na escrita do letrado brasileiro. Se na fala há clara tendência ao uso da próclise (*te vi ontem, me aborreci com ele*), esses mesmos pronomes de 2ª pessoa e os de 3ª pessoa, recuperados pelo letramento, acabam por aparecer em posição enclítica, apesar da presença dos “atratores”. Atestamos então, (a) usos que respeitam as normas lusitanas como os ilustrados em (8):

(8) a. Conviveram com o problema esperando por um salvador.
Tiveram-no. (Jornal – opinião)

b. O efêmero pereniza-se nas efemérides, o espírito festeiro não está errado – cada dia vivido merece celebração. (Jornal – ensaio)

(b) usos genuinamente brasileiros, como o clítico em primeira posição absoluta (mais raro na escrita *standard*) como em (9a), encabeçando oração não inicial, subordinada ou coordenada (9b), antecedido de um constituinte não atrator (9c) ou em posição proclítica ao verbo principal nas locuções verbais, como em (9d) (9e) e (9f):¹⁴

¹⁴O que vemos em (9d) (9e) e (9f) é uma inovação do PB, atestada ao longo do século XIX – um clítico “solto” entre dois verbos, no dizer de alguns gramáticos. Como sabemos que clíticos nunca podem ser “soltos”, tendo de se cliticizar a um hospedeiro à sua esquerda ou à direita, temos evidências suficientes de que esses se cliticizam no Brasil à direita (poderia [me perdoar]; vai [se modernizando]; tem [lhe redido]), o que no PE seria (poder-me-ia perdoar; vai-se modernizando; tem-lhe rendido). A cliticização à direita justifica o licenciamento da próclise em início absoluto no PB.

(9) b. Algo achata a paisagem de domingo, me libertando dos ruídos da cidade e do colorido das circunstâncias, e me prende ao fundo branco do papel. (Jornal – resenha)

c. O governo se articula para eventual troca na empresa. (Jornal – notícia)

d. Poderia me perdoar? (Tradução de filme – reportagem)

e. E assim o Brasil vai se modernizando. (Jornal – opinião)

f. A atitude rebelde tem lhe rendido boa posição nas pesquisas de opinião para a Presidência da República. (Jornal – opinião)

e (c) colocações que não fazem parte de uma ou outra gramática, como a ênclise em presença de “atratores”, certamente motivada pela pressão normativa. O letrado acaba por generalizar uma regra estranha, usando a ênclise apesar da presença de palavras negativas (10a), da conjunção subordinativa (10b), do pronome relativo (10c) e do interrogativo (10d):

(10) a. **Ninguém** deu-se ao trabalho de examinar o papel do Tribunal de Contas nesse ou em outros descabros. **Ninguém** lembrou-se de juntar o caso à deplorável situação do Judiciário... (Jornal – opinião)

c. Joseane Oliveira, que acaba de perder o cetro, o manto, a coroa e todos os prêmios que havia ganho **porque** descobriu-se que ela é casada. (Jornal – crônica)

d. Inventou-se então um testa de ferro **que** logo transformou-se no candidato favorito para ganhar a eleição. (Jornal – crônica)

e. **Onde** meteu-se a Polícia Federal que ainda não deu o ar de sua graça? (Jornal – opinião)

Chegamos mesmo a observar a mistura de uma ênclise **prescrita** e uma próclise **proscrita** na mesma sentença produzida por indivíduos com alto grau de letramento (atratores em negrito):

(11) a. Inventou-se então um testa de ferro **que** logo transformou-se no candidato favorito para ganhar a eleição. (Jornal – crônica)

b. **Quando** o parceiro **também** jogou-se em cima da cama, todos se desequilibraram. (Jornal – crônica)

c. **Se** fala-se muito de liderança, perde-se o consenso para liderar. (Jornal – opinião)

Finalmente, são particularmente interessantes os casos de ênclise “não licenciada na gramática-alvo” por falta de uma descrição mais precisa pelas gramáticas: trata-se do caso de elementos atratores omitidos no segundo membro de estruturas subordinadas, graças à coordenação, como em (12):

(12) a. Eles devem estar tendo um vidão, dada a facilidade **com que** se constroem e vendem-se casas e apartamentos no Brasil. (Jornal – crônica) [= e (com que) se vendem]

b. O filme se passa numa cidade **onde** se fazem fofocas e controla-se a vida alheia. (Jornal – crônica) [= e (onde) *se controla*]

O autor, que passou anos e anos aprendendo regras de colocação pronominal, não consegue identificar um atrator “oculto”, seja porque se guia pela “presença do atrator”, seja porque sua intuição não lhe diz que, mesmo oculto, ele tem efeito proclisador no PE. Assim, o autor usa a próclise na primeira subordinada porque vê o atrator, e usa a ênclise na segunda porque este está apagado.

Considerações finais

Neste artigo nos limitamos ao quadro dos pronomes pessoais no PE e no PB para ilustrar a distância que existe entre a língua falada no Brasil e a escrita, fruto das normas codificadas há mais de um século, que ainda guiam o ensino. Mostramos as tentativas de convencimento sobre a superioridade da norma europeia, reiteramos que sua adoção criou embaraços ao ensino da língua, além de estimular o surgimento de preconceito em relação a certos traços da gramática brasileira. Enfatizamos que a gramática da fala do letrado e a do não letrado brasileiro são muito próximas nas áreas urbanas, não só no que diz respeito ao quadro de pronomes pessoais mas também em relação a inúmeros outros fenômenos morfossintáticos, entre os quais a substituição de “*haver*” existencial por “*ter*” na fala, uma mudança que igualmente já se insere na escrita (Avelar 2006). Vimos também que

o letrado brasileiro **não leva** para sua fala espontânea a gramática exógena que aprende parcialmente na escola. Temos elementos para afirmar que o Brasil urbano revela distribuição muito regular na sua sintaxe. Os raros casos de distribuição irregular, não sujeitos a estigma, se limitam ao sistema de tratamento *você/tu* (Scherre *et al.* 2015) e ao sistema de clíticos reflexivos (Duarte e Ramos 2015), sujeitos a distribuição regional. Assim, a polarização a que se refere Lucchesi (2015) está restrita à variação no uso **mais** ou **menos frequente** de marcas de concordância verbal e nominal, fenômeno sujeito a fatores de natureza social. Aliás, o uso de marcas tem aumentado significativamente (Brandão 2013, Vieira e Bazenga 2013). À medida que os estudos linguísticos se desenvolvem e o acesso à escola se amplia, podemos esperar que a escrita fique ainda mais permeável aos traços sintáticos da gramática brasileira. Enquanto isso não ocorre, os que buscam uma descrição da escrita brasileira vão se defrontar com um sistema muito variável. Uma confirmação dessa variabilidade na escrita *standard* pode ser observada no texto escrito pela autora deste artigo, no que diz respeito à colocação pronominal.

Referências

- AVELAR, JUANITO O. (2006). Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 14:2, 99-143.
- BRANDÃO, SÍLVIA (2013). Patterns of Agreement within the Noun Phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, 12: 2, 51-100.
- CALLOU, DINAH/ BARBOSA, AFRÂNIO (orgs.) (2011). *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866 a 1889)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- BACELAR DO NASCIMENTO, M. FERNANDA/ MENDES, AMÁLIA/ DUARTE, M. EUGÊNIA L. (2018). Sobre formas de tratamento no português europeu e brasileiro. *Revista Diadorim* 20: n. especial, Rio de Janeiro, 245-262.
- CAVALCANTE, SÍLVIA/ DUARTE, M. EUGÊNIA L./ PAGOTTO, EMÍLIO (2005). «Clíticos no século 19: uma questão de posição social?» In: Callou, Dinah/ Barbosa, Afrânio. (orgs.) 167-217.
- CHOMSKY, NOAM (1981). *Lectures on Government and Binding*.

Dordrechi: Foris.

LOPES, CÉLIA (ed.) (2005). *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: In-Fólio/FAPERJ/UFRJ.

_____/ MORITO MACHADO, ANA C. (2005). Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre a segunda e a terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, CÉLIA. (org.) 45-66.

_____/ BROCARDO, M. TERESA (2016). Main morphosyntactic changes and grammaticalization processes. In: WETZELS, LEO/ MENUZZI, SÉRGIO/ COSTA, JOÃO (eds.) *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Maldon: John Wiley & Sons, 471-486.

DUARTE, M. EUGENIA L. (2007). Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita ‘padrão’. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, 1: 89-115.

_____. (2020) «Sociolinguistics as a Powerful Tool to Follow the Course of a Parametric Change». *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, v. 25 (2), article 3, <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol25/iss2/3> (28/07/2020).

DUARTE, M. EUGENIA L. / FREIRE GILSON C. (2014). Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. In: Paiva, M. da Conceição/ Gomes, Christina A. (eds.) *Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 115-135.

_____/ SERRA, CAROLINA R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. *Revista Matraca*, v. 22. N. 36, 31-55, 2015.

_____/ RAMOS, JÂNIA (2015). Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: MARTINS, MARCO A./ ABRAÇADO, JUSSARA (eds.) *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 173-198.

_____/ GOMES, CHRISTINA A./ PAIVA, M. DA CONCEIÇÃO A. (2016). Codification and Standardisation in Brazilian Portuguese. In: MUHR, RUDOLF et al. (eds.) *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*, Frankfurt am Main: Lang, 51-66.

_____. (2018). The implementation of endogenous syntactic features in Brazilian standard writing. In: MUHR, RUDOLF;

- MEISNITZER, BENJAMIN. (eds.) *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: new pluricentric languages - old problems*. Berlin: Lang, 429-442.
- _____/ REZENDE DOS REIS, EDUARDO (2018). Revisitando o sujeito pronominal vinte anos depois. *ReVEL*: 16, 30: 173-197. [www.revel.inf.br]
- FARACO, CARLOS A. (2008). *Norma Culta Brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.
- KATO, MARY A. (2005). A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M./ Koller, E./ Teixeira J./ Lemos A. S. (eds.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 131-145.
- LUCCHESI, DANTE (2015). *Língua e Sociedade Partidas*. São Paulo: Contexto.
- MARINS, JULIANA (2009). *O Parâmetro do Sujeito Nulo: uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- PAGOTTO, EMÍLIO (1998). Norma e condescendência; ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, 2: 48-68.
- _____. Rui Barbosa e a crise normativa brasileira. (orgs.). 105-166.
- PAGOTTO, EMÍLIO/ DUARTE, M. EUGENIA L. «Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século 19». In: Lopes, Célia. (org.) *A norma Brasileira em Construção : fatores linguísticos em cartas pessoais do século 19*, Rio de Janeiro: In-Fólio, pp. 67-82.
- ROBERTS, IAN/ HOLMBERG, ANDERS (2010). «Introduction: parameters in Minimalist theory». In T. Biberauer et al. (eds) *Parametric Variation: null subjects in Minimalist theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-57.
- SCHERRE, M. M. P./ ANDRADE, C. Q/ DIAS, E. P/ MARTINS, G. F. (2015). Variação dos pronomes TU e VOCÊ. In: Martins, Marco A./ Abraçado, Jussara (eds.) *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 109-131.
- VIEIRA, SÍLVIA/ BAZENGA, ALINE (2013). Patterns of Third Person Plural Verbal Agreement. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, 12: 2, 7-50.

WEINREICH, URIEL/ LABOV, WILLIAM/ HERZOG, MARVIN (1968).
Empirical foundations for a theory of language change. In:
Lehman, Winfred/ Malkiel, Yakov (eds.) *Directions for historical
linguistics*. Austin: University of Texas Press, 97-195.

8. GEOGRAFIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, NORMAS E VARIACÃO: ANGOLA E TIMOR-LESTE

Maria João Marçalo
Universidade de Évora

O português é uma língua pluricêntrica. Consideram-se línguas pluricêntricas as que têm diferentes variedades nacionais, tal como o espanhol, o francês, o inglês ou o alemão. Não há comunidades linguísticas homogêneas e também não existe homogeneidade entre fronteiras geográficas e fronteiras linguísticas. O português tem as variedades reconhecidas do português de Portugal ou português europeu (PE) e do português do Brasil (PB). Até quando se manterá esta realidade? Devemos falar de um português africano? Ou de diferentes variedades de português em África, atendendo às diferentes nações onde o português é falado? Existe uma língua portuguesa angolana? E falaremos também de uma língua portuguesa timorense?

Partimos de perguntas que decorrem de uma missão de ensino e de investigação em Timor-Leste, no ano de 2006, ao abrigo do protocolo entre a Fundação das Universidades Portuguesas e a Universidade de Timor Lorosa'e e que também decorrem dos desafios colocados pelos estudantes angolanos, de mestrado e de doutoramento em Linguística, que na última década têm investigado estas questões na Universidade de Évora e em outras universidades portuguesas. Assumimos como longo o caminho que permitirá dar respostas definitivas, pois é um levantamento em curso. Trata-se, sobretudo, de sopesar cenários e geografias do português no mundo, fazendo uma reflexão linguística sem fazer futurologia.

O mundo de hoje afirma-se pelo multiculturalismo e pelo multilinguismo. No mundo de hoje é impossível dissociar a cultura, a ciência, a economia e a comunicação. E no campo da comunicação novos desafios se colocam à capacidade de entender o outro e de sermos entendidos. Assumimos que a capacidade de comunicação verbal é um

dos principais requisitos de integração social. Ao aprendermos línguas diferentes, adquirimos novos instrumentos de comunicação e estaremos mais aptos a corresponder às exigências da sociedade em que vivemos. A necessidade de comunicação será agora e sempre o motivo de ensino e aprendizagem de novas línguas. Uma comunicação efetiva e verdadeira pressupõe o saber falar com o outro. São deveras importantes os aspetos de variação intralinguística, tendo em conta que cada variedade nacional evidencia a existência de uma norma própria ou a existência de uma norma em fase de consolidação. São nítidos alguns padrões de variação fonética, lexical e morfossintática nas diferentes geografias onde a língua portuguesa é instrumento de comunicação quer como língua materna quer como língua segunda.

Uma língua muda porque funciona. Uma língua varia no tempo, no espaço e ainda dependendo de fatores de ordem social e situacional. São fatores linguísticos e também fatores extralinguísticos que explicam e determinam a coexistência, mais ou menos pacífica, de variedades linguísticas que alternam no uso de uma comunidade falante. Os gramáticos assinalam as chamadas variação diacrónica, variação diatópica, variação diastrática e variação diafásica. A expansão territorial originada pelas expedições dos comumente designados Descobrimentos, levou a que a língua portuguesa se fixasse em vários continentes. Acrescendo o facto de, dos séculos XVI a XVIII, o português ter sido usado como língua franca no sudeste asiático e no litoral indiano e africano.

Queremos aqui ocupar-nos, especialmente, da variação respeitante a geografias muito diversas onde o português é falado, considerando um país situado no continente africano e outro situado no continente asiático, respectivamente Angola e Timor-Leste. A escolha prende-se com questões estritamente pessoais, que possibilitaram no passado investigação de campo e possibilitam presentemente um contacto direto com falantes destes territórios e ainda com trabalhos de investigação, a nível de mestrado e de doutoramento em curso. O português, sendo uma das línguas pluricêntricas do presente, revela nestes territórios, onde foi adotada como língua oficial, uma forte dimensão de elo intercultural. Não sendo aqui o foco do nosso texto, concordamos com a desejável simplificação ortográfica decorrente do tão discutido Acordo Ortográfico, pois, como refere Herculano de Carvalho (1997: 45) «dentro da Comunidade dos

Países de Língua Portuguesa é necessário ensinar o português a muitos milhões de alogotas, o que complica em alto grau a tarefa da sua alfabetização, (...) a *simplicidade da escrita* ajuda a descomplicá-la».

Breve caracterização geográfica, demográfica e linguística de Angola

Angola está localizada na Costa Ocidental de África (Região Austral). Faz fronteiras a Norte e Nordeste com a República Democrática do Congo e Congo Brazzaville, a Leste com a Zâmbia, a Sul com a Namíbia e a Oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Tem uma superfície de 1.246.700 km², e está dividida em 18 províncias, sendo Luanda a sua capital. É o sétimo maior país de África pela sua superfície.

A população angolana é estimada em 30 milhões, em 2019¹, dados do Instituto Nacional de Estatística de Angola, sendo que cerca de 54,8% da população vive em áreas urbanas e o restante, isto é, 45,2% da população, permanece nas áreas rurais. Apesar de ser uma população quase toda de origem *bantu*, é composta por uma significativa diversidade étnica: as etnias de maior peso demográfico são os Ovimbundu, os Ambundu e os Bakongo. Outros grupos incluem os Chokwe- Lunda, Nganguela, Nyanyeca, Ambo, Herero, e Tchindonga, etc.

O português é a língua oficial de Angola, mas o país conta com seis línguas africanas reconhecidas como línguas nacionais, a saber, o cômwe, o kikongo, o kimbundu, o umbundu, o nganguela e o ukwanyama, existindo ainda outras línguas africanas e inúmeros dialectos. A questão da grafia continua a ser um assunto em discussão, pois, por exemplo, na literatura especializada encontramos oscilações entre as grafias *quicongo versus kikongo*. Esta é uma das várias questões alvo de debate na sociedade angolana. Além destas línguas mencionadas, várias outras aguardam pela atribuição do mesmo estatuto de línguas nacionais e foram o foco do colóquio internacional intitulado *Universalidade das Línguas nacionais: história, actualidade e perspectivas da ortografia e da escrita*.²

¹ Cfr. <<https://www.ine.gov.ao>> (data de consulta 19-1-2019).

² Colóquio realizado em 2015, no Instituto Superior Pedagógico Jean Piaget, de Benguela.

Norton de Matos, que foi ministro do ultramar da República Portuguesa, em Angola, emitiu o decreto n.º 77, publicado no Boletim Oficial de Angola n.º 5, Iª Série, de 9 de Dezembro de 1921, recomendando o uso obrigatório da língua portuguesa e a proibição do ensino de qualquer língua estrangeira bem como do ensino das línguas indígenas. O uso das línguas indígenas só era permitido na língua falada na catequese e como auxiliar no período do ensino elementar da Língua Portuguesa.

Estas mesmas línguas nacionais, proibidas em tempos coloniais, veem invertido o seu estatuto no período pós-independência, como refere Manuel Quivuna (2013: 35) falando especificamente do Kikongo:

Nesta era da independência, já não é proibido falar Kikongo, pois o próprio Ministério da Educação está preocupado em inserir as línguas nacionais no sistema de ensino, com vista a recuperar os valores culturais nacionais sem contudo abdicar do Português que é a língua de unidade nacional (LUN) e de intercâmbio internacional. Hoje, verifica-se uma grande interação entre o Kikongo e o Português que tem como consequência um número significativo de empréstimos entre as duas línguas.

Face a esta realidade multilinguística vivida no território angolano, o português assume-se como língua de unidade nacional em Angola. O diretor do Instituto Nacional de Línguas de Angola, José Domingos Pedro, refere uma maior valorização, proteção e “gestão cuidada” das línguas maternas para “prevenir conflitos linguísticos”, referindo que «elas [língua portuguesa e línguas nacionais de Angola] estão condenadas a coabitar no mesmo espaço e a entenderem-se e o que há a fazer é uma gestão cuidada».³ A língua portuguesa, ainda segundo o Diretor do INLA, é a língua materna em Angola de um terço da população e as línguas angolanas de origem africana constituem a língua materna da maioria da população: «Não temos uma estatística concreta ou exata, mas podemos dizer que a língua umbundo aparece com maior número de falantes,

³ Intervenção do Director do INLA (Instituto Nacional de Línguas de Angola), no ciclo de palestras sobre o Dia Internacional da Língua Materna, em 2017.

seguida pelo quimbundo». A política do Governo angolano, em torno das línguas, é descrita como sendo de «equilíbrio linguístico entre a Língua Portuguesa e as línguas angolanas». A “complementaridade” entre o português e as línguas nacionais é recorrentemente destacada pelos órgãos governativos como necessária para evitar conflitos linguísticos.

As línguas ex-coloniais estão a tornar-se entidades sociais e culturais renovadas, e as sociedades africanas apropriam-se paulatinamente destas mesmas línguas. Nenhuma língua em uso permanece estática e, como tal, as línguas europeias em geografias africanas adquirem novos simbolismos e aspetos estruturais, tendendo a reclamar o estatuto de variantes linguísticas com valor próprio.

Firmino (2009: 117) defende que as sociedades africanas nunca foram sistemas fechados, imunes a uma integração de novos elementos e revelam, sim, serem estruturas abertas, que admitem, num processo contínuo, a entrada de novas realidades e de elementos a serem transformados e adaptados ao contexto africano:

As transformações das línguas europeias em África são parte deste processo, em que elas se acomodam às realidades socioculturais e políticas em mudança acelerada. De facto, pesquisas linguísticas têm apresentado evidências convincentes das transformações que as línguas ex-coloniais estão a sofrer à medida que são institucionalizadas em alguns países africanos, o que mostra que estas línguas adquiriram novas características ideológicas e estruturais que estão intimamente ligadas a algumas actividades sociais definidoras da vida social em alguns países africanos.

Cunha e Cintra (1985: 3), ao abordarem questões sobre variação linguística, sublinham que as características do português de Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau divergem de região para região e ainda não foram suficientemente observadas e descritas, embora muitas delas transpareçam na obra de alguns dos modernos escritores desses países.

Também Duarte (2000: 22) destaca o facto de evidenciarem características específicas: «As variedades africanas do português que vão emergindo nos novos países de língua oficial portuguesa, embora ainda insuficientemente estudadas, parecem possuir propriedades que as distinguem quer do PE quer do PB».

Gonçalves (2005: 223), ao expor os limites e constrangimentos de um dos seus estudos, cujo título é *A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional*, afirma mesmo que se está ainda longe de se dispor de informação sistemática, suficientemente rigorosa e credível, que permita formular generalizações fiáveis em relação às variedades africanas do português. Parece que, volvidos alguns anos, o quadro não mudou. A mesma autora, na *Gramática do Português*, publicada em 2013, organizada por Raposo, Bacelar do Nascimento, Coelho da Mota, Segura e Mendes, referindo-se às limitações da descrição que faz sobre o português de Angola (PA) e o de Moçambique (PM), afirma o seguinte:

Note-se [...] que nesta descrição não será possível tratar com o mesmo nível de profundidade as gramáticas do PM e do PA, dado que são em número reduzido as caracterizações, gerais e empiricamente fundamentadas, da variedade angolana do português. [...] Os estudos actualmente disponíveis sobre o PA ou apresentam breves listas de alguns traços mais salientes da sua gramática ou se referem a uma subvariedade particular. Por outro lado, nos casos em que são apresentadas descrições do PA de alcance mais geral, a base empírica é constituída por textos literários, que dificilmente podem ser considerados representativos da gramática da língua oral, tal como foi fixada pela comunidade de falantes desta língua. (2013: 162)

Retomemos uma questão essencial, já formulada por Raposo (1984: 10):

A questão crucial, do ponto de vista linguístico, é esta: a partir de que momento é que duas variantes linguísticas, historicamente ligadas a uma mesma «língua», se consideram não já dialectos (de uma mesma «língua»), mas sim «línguas» diferentes? Em termos estritamente linguísticos, falamos de sistemas organizados (e extremamente complexos) de formas, regras e representações fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas e estes sistemas podem apresentar vários pontos de contacto com outros sistemas, em áreas mais ou menos importantes da sua estrutura gramatical. As “línguas”, os “dialectos”, são estes sistemas.

Em 1984, em nota de rodapé, Raposo assinalava a dificuldade em falar das variedades do português de Angola e Moçambique por considerar ser ainda cedo para determinar com exatidão as linhas de força evolutivas em jogo, e de que modo elas ditarão as características dialetais dentro de cada um dos países.

A língua portuguesa em Timor-Leste

A língua portuguesa e a língua tétum são ambas consagradas línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste. Em 2000, no Conselho Nacional da Revolução de Timor (CNRT), o português foi proposto como língua oficial ao lado do tétum, decisão ratificada na Constituição Nacional, em 20 de maio de 2002. O tétum-praça, variedade do tétum falada na cidade de Díli, a capital de Timor desde 1769, é atualmente a língua cooficial ao lado do português. Podemos distinguir pelo menos 16 línguas faladas no território de Timor, 12 dessas línguas são da família austronésica, tal como o malaio. As línguas búnaque, macassai, macalero e fataluco são línguas papuásicas. Um dos mais importantes símbolos identitários de um país como Timor-Leste é a sua língua oficial. A poliglossia de Timor-Leste, onde encontramos 16 línguas e vários dialetos, foi sempre coadjuvada na comunicação pelo uso do tétum-praça, ou tétum-Díli, uma variante do tétum muito mesclada com palavras do português e de mais fácil aprendizagem pelos europeus. Até 1976, o português era a língua de escolarização. Nas entrevistas efectuadas pela autora entre fevereiro e maio de 2006, em Díli, a timorenses sobre a aprendizagem da língua em tempos coloniais, são referidos como locais de aprendizagem da Língua Portuguesa o Colégio de Soibada, o Colégio de São Francisco Xavier em Dare, o Colégio de Ousso e Escola Primária de Balide (Canossianas), ao passo que os estudos secundários eram feitos especialmente na Escola Técnica Professor Doutor Silva Cunha. São em número significativo as mulheres timorenses a frequentar cursos de licenciatura. A maior parte das alunas de licenciatura da UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), dados nossos em 2006, nasceu no Timor ocupado pela Indonésia. Depois do conturbado período de ocupação indonésia, só no pós-independência, depois de 2000, o português pode ser falado livremente. Muitos dos alunos a quem ensinamos LP, na Universidade em Díli, fizeram toda a escolarização

básica e secundária em bahasa indonésio: na Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, organizada pela Federação das Universidades Portuguesas e o Instituto Camões, a maioria dos alunos estava nesta situação. A poliglossia de Timor-Leste (16 línguas e vários dialetos) foi sempre ultrapassada através do uso do tétum-Díli (tétum-praça), uma variante muito mesclada com o português e mais facilmente aprendida pelos europeus. O tétum-praça, variedade do tétum da cidade de Díli, capital desde 1769, é, como já referido, hoje a língua cooficial ao lado do português. A variedade timorense do português, com as suas características próprias, precisa de ser descrita e valorizada. Os professores formadores que vão para Timor para ensinar português deverão fazer o esforço de aprender o tétum, demonstrando abertura comunicacional e respeito pela língua cooficial, a língua nacional, falada pela maioria dos timorenses, dado que a restauração da língua portuguesa não tem intuítos neocolonialistas.

É urgente refletir sobre a difusão da LP em países como Angola e Timor-Leste a fim de tornar realidade o uso do português nestes países que livremente escolheram a LP como língua oficial. Deverá atingir-se, em primeiro lugar, o objetivo de assegurar proficiência ao nível da competência e do desempenho dos professores e formadores. Será, pois, legítimo considerar-se de máxima importância a formação de profissionais para o ensino da Língua Portuguesa em contextos de Língua Não Materna. Uma língua é o mais completo dos instrumentos de comunicação. Só as línguas permitem ao ser humano dizer a outrem da sua experiência do mundo. Depois de Wilhelm Von Humboldt e dos seus contributos para o conhecimento linguístico, sabemos que a Língua é condição essencial para compreender o mundo. O modo como interpretamos, percebemos, refletimos e comunicamos, tem na língua o seu ponto de partida e de chegada. Todas as instituições humanas decorrem da vida em sociedade e a linguagem não é uma exceção. A linguagem varia de comunidade para comunidade e apresenta-se sob a forma de línguas diferentes. Contudo, todas estas línguas desempenham a mesma função: a linguagem torna possível a comunicação entre os membros de uma comunidade. Daí a importância de sabermos bem, e sempre melhor, utilizar esse instrumento com o qual lidamos desde que nascemos. Cada língua não é mais ou menos completa do que outra língua. Não há

línguas boas nem línguas más, línguas de primeira ou de segunda. Toda e qualquer língua é capaz de veicular conceitos, conhecimento, civilização, ideologia, cultura. Cada língua cumpre a sua função ao garantir a comunicação entre os membros de uma comunidade linguística. As línguas são instrumentos que nos permitem dizer tudo, e é para cumprir bem esse objetivo que evoluem permanentemente. As línguas mudam para satisfazer as necessidades comunicativas do homem. As línguas mudam porque funcionam. Perguntamo-nos, então, se saber só, ainda que bem, uma única língua é suficiente ao homem de hoje. Não o foi na História da humanidade e não o é atualmente. A necessidade de ir ao encontro do outro que fala diferente leva-nos a aprender novas línguas. No século XVI, o homem português confrontou-se com línguas totalmente desconhecidas e enigmáticas, algumas delas com indecifráveis sistemas de escrita, outras sem qualquer registo pictural ou gráfico, oferecendo como realidade única a fugacidade da palavra dita. Perante a experiência de uma nova Babel, os missionários, mercadores, marinheiros ou simples aventureiros lançaram-se à descoberta de línguas completamente estranhas às estruturas indo-europeias. Passando por comportamentos semióticos de carácter não linguístico, ou se preferirmos não verbal, as tentativas para a concretização da comunicação terminaram necessariamente no aprender a falar essas línguas. Disso são testemunhas os materiais pedagógico-didáticos da época, dos quais relembramos: *Cartilha em Tamul e Português* (1554), *Arte da Língua de Malabar* (1548-49), *Arte de Grammatica da Lingoa Mais falada no Brasil* (1595), etc. Os portugueses aprenderam as “novas línguas”, criando para tal os materiais necessários, mas não se limitaram eles próprios a aprender, levaram também aqueles com quem contactaram a aprender a língua portuguesa. Como podemos, cinco séculos volvidos sobre essa grande descoberta de “novos mundos”, sobre essa atitude de disponibilidade para aprender a falar a língua do outro, meio privilegiado de comunicação, não transportar para os nossos dias e aplicar hoje o exemplo dos portugueses de outrora?

Concluimos que neste momento, em 2019, é extemporâneo decretar a existência de um PA, português angolano, ou de um PT, português timorense, ao lado de normas estabelecidas como o PE, português europeu e o PB, português brasileiro, até porque acreditamos que tal

estatuto advém grandemente de factores extralinguísticos, e como tal, concordamos com Raposo (1984: 10) quando afirma: «É que, em última instância, não são as questões linguísticas, gramaticais, que decidem se um determinado sistema é língua ou simplesmente dialecto, mas sim as fronteiras políticas, os interesses culturais, a história comum». É expectável que os povos dos países onde o português é língua oficial, mas não língua materna da maioria da população, tendam a “construir” uma norma própria expressiva das características peculiares dos seus usos da língua portuguesa, contribuindo para o reforço do carácter pluricêntrico do português.

Referências

- AA.VV. (1985). *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo (Lisboa 1983)*, 1, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- ADRIANO, PAULINO SOMA (2014). *Tratamento Morfossintáctico de Expressões e Estruturas Frásicas do Português de Angola - divergências em relação à Norma Europeia*. Tese de doutoramento, Universidade de Évora.
- BENDOR-SAMUEL, JOHN T./ RHONDA L., HARTELL (eds.) (1989). *The Niger-Congo Languages: A classification and description of Africa's largest language family*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- CARVALHO, JOSÉ (1997). Ortografia e ortografias do português. In: *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa* 13, 1º semestre: 39-46.
- CARVALHO, M. JOSÉ A. (2001). Panorama linguístico de Timor: identidade regional, nacional e pessoal. In: *Camões- Revista de Letras e Culturas Lusófonas* 14.
- CHICUNA, ALEXANDRE MAVUNGO (2014). *Portuguesismos nas Línguas Bantu – Para um dicionário Português Kiyombe*. Lisboa: Edições Colibri.
- CRUZ, ARSÉNIO DA SILVA (2013). *Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e suas implicações no ensino do Português*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

- FERNANDES, JOÃO/ NTONDO, ZAVONI (2002). *Angola: povos e línguas*. Luanda: Ed. Nzila.
- FERRONHA, ANTÓNIO (org.) (1992). *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*. Lisboa: INCM, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e União Latina.
- FIRMINO, GREGÓRIO (2009). Aspectos da nacionalização do Português em Moçambique. In: *Veredas* 9: 115-135.
- GONÇALVES, PERPÉTUA (2005). A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional, in: *A língua portuguesa: Presente e futuro – Textos da Conferência Internacional “A língua portuguesa: presente e futuro”*, Dezembro de 2004, pp. 223-242. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, PERPÉTUA (2013). _____. (2013). O Português em África. In: RAPOSO, EDUARDO *et al.* (org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 157-168.
- GUNN, GEOFFREY (2001). Língua e Cultura na construção da identidade de Timor-Leste. *Camões-Revista de Letras e Culturas Lusófonas* 14.
- HULL, GEOFFREY (2001). *Identidade, Língua e Política Educacional*. Díli: Instituto Camões.
- LOURENÇO, SORAIA (2011). *Um quadro de referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: LIDEL.
- MARQUES, IRENE GUERRA (1985). *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*. Luanda: INALD.
- MINGAS, AMÉLIA (1995). *Étude Grammaticale de l'Iwoyo* (Angola). Thèse de Doctorat, Paris, Université René Descartes.
- _____. (2002). *Português Língua vernácula de Angola*. In: *Cadernos*, CPLP- Instituto Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa, 69-73.
- NAUEGE, JOÃO MUTETECA (2017). *Da norma à variação: estudo de caso sobre o uso do conjuntivo no português de Angola, especificidades no ensino superior*. Tese de doutoramento, Universidade de Évora.
- SALOMÃO, SONIA NETTO (2012). *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- PIEL, JOSEPH-MARIA (1989). *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: INCM.
- Portal das Memórias de África e do Oriente, Universidade de Aveiro

- e Fundação Portugal-África (1997-2019). <www.memoria-africa.ua.pt> (acesso em janeiro de 2019).
- QUIVUNA, MANUEL (2013). *Lexicologia aplicada ao ensino do léxico em Português Língua Não Materna. Estudo de caso – escola do 2º ciclo da cidade do Wizi*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- RAPOSO, EDUARDO (1984). Algumas observações sobre a noção de «língua portuguesa». *Boletim de Filologia*, Lisboa, 29: 585-592.
- _____. et al. (org.) (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REDINHA, JOSÉ (1984). *Distribuição Étnica de Angola*, 8.^a ed., Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.
- SIMONS, GARY F./ CHARLES D. FENNIG (eds.). 2018. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International. <<http://www.ethnologue.com>>. (acesso em janeiro de 2019).

9. MULTILINGUISMO E EDUCAÇÃO: A POLÍTICA MOÇAMBICANA À LUZ DUMA PERSPECTIVA PAN-AFRICANA

Francesco Genovesi
Sapienza Universidade de Roma

A meio dos anos 1970 o mundo ocidental constatou que na África subsaariana, quase completamente livre do jugo colonial, existia uma ferida social ainda aberta: na África do Sul, a questão linguística deflagrou, mudando a história do país (Webb 2002) e iluminando globalmente o tema. Em Soweto, miserável favela de Johannesburg, uma manifestação de jovens terminou em violenta repressão policial e derramamento de sangue de centenas de mortos. O elemento profundo de descontinuidade histórica foram as motivações na base do conflito: razões de língua e de educação. Ou, ainda melhor, a razão da língua na educação. O regime segregacionista do Apartheid tinha decidido modificar a lei e dar aulas apenas em afrikaans, uma língua culturalmente e historicamente filha de uma parte específica da população, os descendentes dos bôeres holandeses. E, aspecto muito mais prático, uma língua que grande parte dos estudantes negros não entendiam. As sangrentas imagens do levante de Soweto de 16 de Junho de 1976 tornaram-se icônicas, símbolos de uma violência que começava nas aulas e acabava nos corpos.

Numa perspectiva pan-africana, a data simboliza uma tomada de consciência global: na África subsaariana a questão da língua ainda ardia sob as cinzas da história. Apesar do diferente passado colonial e dos processos linguísticos que atravessavam os vários países – línguas crioulas, fenómenos de nativização, multilinguismo, diglossia – as jovens nações viviam, e continuam a viver, o mesmo desafio na política linguística pós-colonial: (re)definir a formação dos cidadãos através da escolha de um (ou mais) medium linguístico. Um medium capaz de

garantir a formação de uma voz própria e a melhor conexão político-económica na época da globalização sistemática (Ouane e Glanz 2011). Os dois objetivos não são facilmente agregáveis, abrindo dois caminhos alternativos: a escolha de um medium interno – uma língua local para preservar a própria cultura – ou de um medium externo – geralmente a língua do velho colonizador – para poder ter um acesso privilegiado a ligações intercontinentais. Hoje em dia, a grande maioria dos países africanos opta pela segunda opção: «Tanzania and Ethiopia are the only countries on the continent to use national languages rather than colonial ones throughout the primary school system» (Alidou 2004).

Ao mesmo tempo, as múltiplas Áfricas passaram através de histórias diferentes, em relação às práticas linguísticas. Como exemplo, considere-se o Ghana e a política da educação levada a cabo pelos ingleses:

L'istruzione dei giovani ghanesi in inglese cominciò molto presto; sappiamo che già nel 1788 funzionava in Ghana una scuola inglese (e prima ancora i ragazzi venivano mandati in Inghilterra) [...] accanto a una conoscenza abbastanza buona, anche se circoscritta nella diffusione, dell'inglese standard, in Ghana le lingue locali hanno una lunga tradizione di scrittura [...] nel 1927 l'Advisory Committee on native Education in Tropical Africa britannico raccomanda l'uso delle lingue locali nell'educazione primaria, perlomeno finché l'allievo non abbia appreso abbastanza bene l'Inglese [...] così già prima dell'indipendenza (1957) esistevano materiali didattici in varie lingue, scritti il più delle volte dagli stessi ghanesi [...] Con l'indipendenza però la diffusione delle lingue locali segna una battuta d'arresto; l'inglese riprende il sopravvento e questo si deve probabilmente al desiderio delle stesse nuove classi sociali di evitare il tribalismo. (Cardona 2009: 165-166)

Como é evidente, a situação ganesa apresenta particularidades próprias. A história do planeamento linguístico é longa e estratificada, a partir da antiga possibilidade de estudar na Inglaterra, para alunos locais. Note-se, em particular, a promoção das línguas nativas antes da independência e a produção de um material específico para as suas aprendizagens. Contudo, também neste caso, a parábola histórica mostra algumas etapas coincidentes no processo de construção de uma educação

linguística. Se a época colonial parece particularmente distante do caso moçambicano, os eventos pós-independência evidenciam uma profunda convergência. Como em muitos outros países do continente, é a língua do velho colonizador o medium linguístico escolhido, sempre com a mesma finalidade: evitar a fragmentação tribal. Assim, a liberdade traz consigo um risco comum no contexto educativo: a língua escolhida pode minar a unidade do país.

A África do Sul e o Ghana representam exemplos marcados por características próprias, mas esclarecem plenamente os dois núcleos teóricos a seguir, em termos de planeamento político: a unidade interna, a conexão global.

É à luz desta variada premissa crítica que a questão moçambicana deve ser inserida numa dinâmica não meramente lusófona, mas também pan-africana (Baldauf Jr. *et al.* 2004). A história da colonização portuguesa, do Rio de Janeiro até Timor, não pode constituir a única lente para uma compreensão eficaz do caso. Ao mesmo tempo, não seria suficiente limitar o âmbito de pesquisa aos países da África lusófona: o passado sociocultural da Guiné-Bissau ou das ilhas de São Tomé e Príncipe conhece dinâmicas linguísticas alheias. Como já afirmado por Frantz Fanon, em relação as colónias francesas no continente, o futuro das nações africanas passa através de uma nova abordagem crítica: «Il n'y a pas de communauté de destin des cultures nationales sénégalaise et guinéenne mais communauté de destin des nations guinéenne et sénégalaise dominées par le même colonialisme français» (Fanon 2002: 222). O ponto de observação da história linguística moçambicana investe assim numa perspectiva diferente, que saiba reflectir sobre a lusofonia, o pan-africanismo e a análise – mais específica – da macro região de continente sul-oriental onde o país se coloca.

Exactamente um ano antes do levante de Soweto, a 25 de junho de 1975, Moçambique obtinha a própria independência. A “A Frente de Libertação de Moçambique” (Frelimo) decidiu continuar a política linguística começada no tempo da guerrilha: nos trilhos da selva, como no primeiro parlamento livre, devia ser o português a língua oficial da liberdade moçambicana. Se a intenção política era marcada, mais difícil resultou a sua formulação teórica. Veja-se como, até agora, o multilinguismo que caracteriza o país foi regulamentado na Constituição de

2004 (Portal do Governo de Moçambique 2004). Na secção “Princípios fundamentais” legisla-se que:

Artigo 9

(Línguas Nacionais)

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10

(Língua Oficial)

Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.

Em poucas linhas, a complexidade e as contradições que marcam a realidade linguística do país brilham em todas as suas tonalidades. O Artigo 10, embora indique o português como língua oficial, não aparece em primeira posição, como deveria ser tanto por razões lógicas quanto jurídicas. Contrariamente, em seu lugar, a constituição prefere um artigo de carácter vago sobre as línguas nacionais e a suas (supostas) promoções. Note-se, enfim, a ambiguidade central de toda a questão moçambicana: a vontade política de construir uma identidade única, através do veículo de uma pluralidade de línguas, projecto que até agora resultou numa mera aspiração constitucional. Na verdade, Moçambique elegeu o português – língua dos velhos colonialistas e língua profundamente minoritária no país – como instrumento privilegiado na construção da própria identidade.

Desde 1975, a configuração da língua na educação apareceu clara: o português foi a língua de formação das primeiras gerações de moçambicanos livres. Lutando desde o início contra uma profunda dispersão escolástica, que ainda hoje relega uma vasta camada da população para o analfabetismo¹, o sistema escolástico foi construído através deste esquema:

¹Sobre os relativos dados, com particular interesse à variante diatópica e de género, cfr. Mario e Nandja 2006.

Since 1983, Mozambique has had a 7 year compulsory primary school system that the child has been able to attend free of charge. There is a lower primary level (grades 1-5) and a higher primary level (grades 6-7). The educational system continues with a lower secondary (3 years) and a higher secondary (2 years) level. These 12 years of education comprise the basis for university studies [...] Of all pupils, 97.3% are enrolled at the primary level. (Hyltenstam e Stroud 1998: 17)

As percentagens evidenciam como a continuação dos estudos, não apenas até ao mundo universitário mas também até ao nível secundário, sempre constituiu um privilégio para uma elite. Além disso, porém, os números citados representam o resultado de uma escolha política. Colocar tal decisão no seio da vida real da sociedade moçambicana, em particular fora de Maputo, impõe algumas reflexões ulteriores. Começando pelo princípio: a chegada do aluno à escola acontece já em presença de uma sabedoria linguística afirmada. O aluno fala e vê o mundo através da língua da família, veículo de uma semântica própria que nem sempre corresponde com a da escola em português:

A educação informal nunca parou de existir e ela mantém a organização sociocultural que sempre está ligada à tradição. [...] Hoje, a educação formal, aquela que ocorre em instituições criadas pelo governo (as escolas) transmite conhecimentos que muitas vezes já vinham sendo transmitidos pela tradição. A única diferença se situa ao nível da língua – a Língua Portuguesa (LP). [...] Não é pelo fato de que a criança não sabe dizer: raiz, caule, folhas, flores e frutos em português que devemos reprová-lo e condená-lo a repetir o ano. Aliás, a criança já sabe nomear essas partes da planta na sua língua local e até conhece os tipos de raiz, de caule, de flores e de frutos na sua língua materna. E digamos mais, a criança sabe detalhes aprofundados sobre a planta como por exemplo, qual é a raiz que cura uma dor de cabeça, qual é a folha que faz sarar a ferida e por aí adiante. (Timbane 2015: 92)

A reflexão ilumina de modo nítido um problema aparentemente óbvio mas que, no contexto moçambicano, representa uma violenta contradição: a educação vive através de uma língua e aquela língua reflecte uma visão do mundo. Porém, a educação familiar recebida pelos

estudantes em casa, antes da sua entrada na escola, é quotidianamente questionada na instituição escolástica. Simultaneamente, a relação linguística entre os alunos e os docentes será profundamente marcada pela proveniência linguística individual de cada falante. A classe compõe-se assim, geralmente, por uma turma multiforme de falantes de diferentes L1, constringidos a comunicar em português, a única L2 que têm em comum. A questão também envolve o docente, porque a sua tarefa é particularmente complexa: ele precisa de ser extremamente hábil em esbater as diferenças que – fisiologicamente – marcam o grupo de alunos, obrigados a falar numa língua que não é a sua L1. Simultaneamente, o docente deverá enfrentar o próprio desafio pessoal: utilizar todos os dias uma língua que, muito provavelmente, é também para ele uma L2, através de um material didático pensado e realizado para colegas com uma formação diferente da sua.

Se inicialmente, a política moçambicana recusou outra possibilidade que não fosse uma absoluta uniformidade linguística, desde 1992, partiram alguns projetos pioneiros de classes bilingues nas províncias de Gaza e de Tete (Benson 2001; Norte e Rios-Neto 2008). No primeiro caso, a língua escolhida com o português foi a xichangana, no segundo a cinyanja. O plano destina-se em particular aos primeiros anos da escola: naquele momento, quando os alunos entram pela primeira vez no ciclo formativo, o ensino é efectuado inteiramente numa das duas línguas nativas. Secundariamente, somente quando a classe tem um completo domínio desta língua, o português é introduzido como L2. A tentativa por detrás desta planificação é clara: impedir a fractura linguística e cultural que, durante anos, separou a escola do resto da sociedade moçambicana:

O princípio da educação bilingue é o seguinte: quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na língua materna, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na segunda língua, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para língua segunda. (Ministério da Educação de Moçambique s.d: 130 In Timbane 2015: 101)

A habilidade linguística e a cognitiva desenvolvem-se assim em paralelo, na ambiciosa tentativa de preservar as duas línguas e as duas

perspectivas semânticas da vida e do mundo. Além das competências, o projecto quer oferecer às famílias dos estudantes e à inteira comunidade envolvida uma visão diferente do sistema escolástico, como uma instituição inclusiva e não como um corpo estranho ao próprio tecido sócio-cultural. Os primeiros dados parecem particularmente positivos: as competências dos estudantes bilingues, na escola de Gaza, parecem fortalecidas em vários âmbitos:

(a) em termos de leitura, em cada 100 alunos de ensino monolíngue que terminam o 1o ciclo em Lichanane, apenas 44% sabem ler, contra 78% dos alunos de ensino bilingue;

(b) as notas de Matemática dos alunos de educação bilingue apresentam 80% em média, dado que supera a educação monolíngue;

(c) a média dos resultados de leitura e escrita dos alunos de ensino bilingue é de 77%, enquanto que a dos alunos de ensino monolíngue é de 56%, sendo a diferença percentual de 21% a favor do ensino bilingue;

(d) os alunos de educação bilingue são mais confiantes, mais participativos do que os alunos monolíngues. (Ngunga e Nhongo 2010: 123)

Espera-se que futuras pesquisas provem uma validade mais extensa destes dados, também a nível universitário, para os estudantes moçambicanos do século XXI.

Entretanto, as parábolas linguísticas vividas em termos de educação em dois dos outros países mais importantes da área, Kenya e o Uganda, contextualizam de forma mais clara a situação moçambicana. Embora em modalidades diferentes, as escolhas educativas dos dois países espelham questões sócio-linguísticas semelhantes.

Milton Obote, no Uganda pós-colonial, optou por uma decisão clara, a adopção quase exclusiva da língua inglesa motivada, novamente, pelas mesmas finalidades políticas: preservar a unidade interna e garantir

uma abertura externa². Obote, numa célebre intervenção na Makerere University, a mais importante universidade do país e uma das mais conhecidas da África oriental, conseguiu resumir perfeitamente o próprio entendimento para o futuro do país, falando claramente dos dois focos centrais da sua reflexão: «the task of teaching Lugbara or adopting it could result in serious riots and instability [...] the adoption of any of our present languages in Uganda may just go to endorse our isolation» (Langley 1979: 387-388). O inglês aparece, assim, como a solução privilegiada para a paz interna e para evitar o isolamento do país.

Depois da independência, Jomo Kenyatta, no Kenya, baseou a sua política sobre os mesmos princípios. A prioridade interna foi não deixar nenhuma tribo prevalecer a nível cultural para poder preservar a unidade nacional. No caso queniano, a escolha foi basilar para a construção de uma integração futura: a sociedade era, e ainda é, partilhada entre línguas – e correspondentes grupos étnicos – muito fortes como a kikuyu, a luhya, a kikamba e a ekegusii. Ao mesmo tempo, porém, Kenyatta entendeu não perder as relações externas do seu país com o mundo anglófono. O resultado final deste equilíbrio foi uma escolha progressiva: o aluno começa os seus estudos numas das línguas locais ensinadas – que geralmente é o suaíli nas áreas urbanas – para continuá-los em inglês. O *switch* com o inglês deveria acontecer por volta dos dez anos de idade mas, provavelmente, e também por uma história colonial muito mais marcada pela presença inglesa, a prática da educação parece diferente:

Although the language of instruction policy appears to be clear, practical implementation is less straightforward. A lack of instructional materials in the mother tongue, and a concern that students who do not begin instruction in English upon school entry will be disadvantaged when they take exit exams, combine to increase the use of English in the early primary grades. (Dubeck; Jukes; Okello 2012: 51)

À luz desta perspectiva, insere-se a minha experiência pessoal de ensino na Tanzânia, país confinante com Moçambique, mas que apresenta

² Sobre a utilização do inglês na instrução ugandesa cfr. Nankindu; Kirunda; Ogavu 2015.

um panorama linguístico distante do de Maputo e, por óbvias razões linguísticas, muito mais próximo de Nairobi. Durante dois anos académicos, de 2017 a 2019, ensinei como único professor estrangeiro no Departamento de Literatura da Universidade de Dar es Salaam, a principal universidade do país. Em termos teóricos, o departamento ambiciona oferecer um ensino global da literatura; mas, na realidade, os cursos focam-se apenas nas literaturas tanzaniana e de outros países africanos. A formação dos docentes e o material didático disponível não permitem outras possibilidades.

A experiência permitiu-me aprender, em primeira mão, as complexidades da política linguística tanzaniana na educação. Julius Nyerere, pai da pátria tanzaniana, tentou desde o início da independência construir a nova pátria, unificada na fusão do Tanganyika continental e do arquipélago de Zanzibar, através de um medium linguístico único. A grande diferença relativamente aos países confinantes, foi na proveniência do medium encontrado: uma língua interna. Nyerere não escolheu o alemão e o inglês, das breves colonizações europeias da parte continental da Tanzânia, mas optou pelo suaíli. Este idioma, língua franca de toda a África oriental, é uma língua percebida em todo o país como profundo património identitário local. Ao mesmo tempo, o *mwalimu* da pátria tanzaniana, o mestre e tradutor de Shakespeare em suaíli, não recusou completamente a língua inglesa, debruçando-se sobre o difícil equilíbrio entre os dois idiomas. Até há pouco anos, no portal do governo tanzaniano, era possível ler uma página dedicada ao papel das línguas na educação, que explicava bem as funções distintas das duas línguas nacionais, pelos menos a nível teórico:

The main feature of Tanzania's education system is the bilingual policy, which requires children to learn both Kiswahili and English. English is essential, as it is the language which links Tanzania and the rest of the world through technology, commerce and also administration. The learning of the Kiswahili enables Tanzania's students to keep in touch with their cultural values and heritage. (Francis 2011: 327)

“Link” e “keep in touch”, juntar e não perder a conexão: juntar a Tanzânia com o resto do mundo através do inglês e, ao mesmo tempo,

continuar a conectá-la com o seu passado e a sua cultura. A política da língua na área pode ser muito frágil, e depois das eleições ganhas por John Magufuli em 2015, a visão linguística do país mudou a favor de uma índole mais nacionalista e ligada à língua suaíli, e a página no portal consultado, hoje em dia, já não está acessível.

Além da contemporaneidade política, a história tanzaniana revela o mesmo desafio enfrentado pelos dirigentes da Frelimo desde 1975, mas resolve-se através de uma opção diferente: se em Maputo a escolha foi, necessariamente, ligada à língua do colonizador, na Tanzânia foi possível eleger uma língua falada no litoral africano, muito antes da chegada dos primeiros europeus. O resultado actual de tal política é que, ainda hoje, mais de cem idiomas nativos são diariamente falados no país como L1 – mas não ensinados nas escolas –, não constituindo um perigo para a unidade do país, já que 99% da população fala suaíli, pelo menos como L2 (Sa 2007). O suaíli é a língua dos média, da maioria da vida política, é a língua falada nos bares e nos mercados de Dar es Salaam, a principal cidade do país. Ao mesmo tempo, o suaíli é também a língua da educação que, em teoria, deveria terminar no limiar da escola secundária, deixando o percurso escolástico a académico dos estudantes prosseguir em língua inglesa, segundo um modelo semelhante ao queniano. Porém, o implante constitucional nem sempre se reflecte na prática diária: o suaíli continua a ser a língua mais profusamente utilizada nas aulas.

As consequências deste complexo multilinguismo são evidentes e não precisam de uma experiência directa para ser compreendidas. Como seria de esperar, os meus cursos foram sempre marcados por uma grande dificuldade linguística dos estudantes, seja oralmente, na compreensão das aulas, seja na parte escrita, na leitura dos textos da bibliografia e na produção de um trabalho próprio. Um percurso universitário deveria precisar de uma sabedoria linguística adequada à análise crítica: esse desequilíbrio constitui um limite diário, que condiciona o desenvolvimento de um curso, a menos que não se baixe drasticamente o nível da língua e do conteúdo proposto. Não existe um material didático que possa, ao mesmo tempo, ter o nível adequado para uma aula académica e que possa facilmente ser lido por estudantes de língua inglesa não materna e de proveniência cultural não ocidental.

Tratam-se de questões bem notórias também nas universidades moçambicanas, em relação às dificuldades no uso do português.³

Existem, com certeza, características que atravessam vários países da África subsaariana, além das específicas condições linguísticas presentes:

- obtenção dos livros, por ausência de bibliotecas e impossibilidade de acesso a catálogos online: os cursos têm de ser planeados a partir de material fisicamente presente nos escritórios dos docentes;
- custo dos livros, nacionais e internacionais. Além disso, na ausência de livrarias ou catálogos online, o preço dos livros é algo que, ainda hoje, não se coaduna com o salário auferido pelos docentes. Comprar um livro é um luxo a que os empregados do ensino público não se podem permitir;
- formação linguística do pessoal académico. Como já analisado pelo caso moçambicano, também outros países vivem a mesma dificuldade: o docente ensina em uma L2.

Existem, porém, também outros aspectos mais escondidos que caracterizam o ensino em condições linguísticas semelhantes. Refiro-me, neste caso, à minha experiência directa em aula:

- grande dificuldade na organização de seminários e trabalhos de grupo: os estudantes naturalmente tendem a mudar para o suaíli, a própria língua 1 ou língua 2 mais utilizadas, e toda a classe, repentinamente, não trabalha ou discute em inglês;
- falta contínua de referências culturais que uma língua traz consigo: estudantes que falavam um inglês limitado não conheciam pedaços de cultura estrangeira, tal como o sentido de palavra “*carnival*”, expressões como “*industrial revolution*” ou autores e obras literárias, de relevância basilar como Shakespeare até ao sucesso comercial contemporâneo como o de Harry Potter. Tratam-se de nomes, palavras e expressões que claramente não

³ Cfr. Gonçalves e Siopa 2005.

pertencem ao mundo tanzaniano: igualmente, porém, têm de ser conhecidas quando se pretende estudar a literatura a um nível global, através da língua inglesa;

- identidade linguística mais débil porque percebida como imposta: o aluno, que estuda em inglês apenas como adulto e não pratica a língua fora das aulas, considera abertamente o idioma algo que não pertence à sua vida. A dicotomia é evidente: ela/e sente o estranhamento da língua inglesa e dos modelos culturais que representa, vivendo as aulas em primeiro lugar como um momento de complexo desafio linguístico. Como já evidenciado, isso demonstra a «enorme complexidade que encerra o processo de transição da “língua do aluno” para a “língua da escola”» (Gonçalves 2002: 57).

Quaisquer que sejam os detalhes da educação linguística imaginados pelos vários sistemas políticos, grande parte da África subsaariana vive atualmente o mesmo desafio enfrentado por Moçambique. Ou seja, a construção de um sistema educativo capaz de garantir os três marcos que se seguem: exprimir a(s) identidade(s) do país, preservar a sua unidade, permitir o seu diálogo com o resto do mundo. Um desafio que, ainda hoje, pode trazer guerra e morte em nome da identidade linguística, como o caso que Camarões evidenciou nos últimos anos (Kouega *et al.* 2007). Trata-se, claramente, de um equilíbrio frágil que necessita de visão política, perseverança e investimentos, mas – prioridade histórica no contexto do continente – necessita, em particular, de uma pré-condição clara: o futuro linguístico da educação dos países africanos tem de ser um processo local, sem ingerências e interesses extraterritoriais.

A(s) língua(s) que os jovens moçambicanos utilizarão nas aulas, nas décadas futuras, insere-se, assim, num dos processos mais delicados e ambiciosos que marcarão o século XXI do continente. A construção completa e final de uma identidade própria no tempo da pós-colonialidade política, moldada através do primeiro instrumento com que uma comunidade se define a si mesma e se relaciona com o mundo: a língua.

Referências

- ABDULA, RAJABO/ MUGABO, ALFREDO (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto* 1/3: 219-232.
- ALIDOU, HASSAN (2004). Medium of Instruction in Post-Colonial Africa. *Medium of Instruction Policies*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- BLDAUF JR, RICHARD B./ KAPLAN, ROBERT B. (2004). *Language Policy and Planning in Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa: Some Common Issues*. Multilingual Matters, Clevedon. <<https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:9079>>. (acesso em 21 de janeiro de 2020).
- BENSON, CAROLYN J. (2001). *Final Report on Bilingual Education*. SIDA, Stockholm.
- CARDONA, GIORGIO RAIMONDO (2009). *Introduzione alla sociolinguistica*. Torino: UTET.
- DUBECK, MARGARET M./ JUKES, MATTHEW C. H./ OKELLO, GEORGE (2012). Early Primary Literacy Instruction in Kenya. *Comparative Education Review* 56/1: 48-68
- FANON, FRANTZ (20024). *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte Poche.
- FRANCIS, NORBERT (2011). *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge: The MIT Press.
- GONÇALVES, PERPÉTUA (2002). A nativização da língua portuguesa em sociedades africanas pós-coloniais: o caso de Moçambique. In: Mateus, Maria Helena (ed.) *IX Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais, Câmara Municipal de Cascais: 47-58.
- _____/ SIOPA, CONCEIÇÃO (2005). Português na universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem. *Idiomático* 5: 3-19. <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/id5portugues-nauniversidade.pdf>>. (acesso em 27 de janeiro de 2020).
- HYLSTENSTAM, KENNETH/ STROUD, CHRISTOPHER (1998). *Final Report and Recommendations from the evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique/ II. Languages issues*. SEC/ILU, Uppsala, <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:328656/FULLTEXT01.pdf>>. (acesso em 23 de outubro de 2020).

- KOUEGA, JEAN-PAUL (2007). The Language Situation in Cameroon, Current Issues. *Language Planning* 8/1: 3-93.
- LAFON, MICHEL (2012). L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation? *12th International Conference of the International Academy of Linguistic Law*. IFAS, Bloemfontein: 249-268.
- LANGLEY, J. AYODELE (1979). *Ideologies of Liberation in Black Africa, 1856-1970*. London: Rex Collings.
- MARIO, MOUZINHO/ NANDIA, DÉBORA (2006). *Alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146284>>. (acesso em 11 de janeiro de 2020).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (s.d.). *Programa de educação bilingue para o 2o ciclo do ensino básico*. MINED, Maputo.
- NEVILLE, ALEXANDER (2004). The politics of language planning in post-apartheid South Africa. *Language problems & Language planning* 28/2: 113-130.
- NGUNGA, ARMINDO (2000). *Línguas nacionais no ensino oficial*. In: United Nations Development Programme UNITED - UNDP. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique. PNUD, Maputo: 40-41.
- NGUNGA, ARMINDO/ BAVO, NÁZIA N. (2001). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, Maputo.
- NGUNGA, ARMINDO/ NHONGO, NÁZIA/ MOISES, LAURINDA (2010). *Educação bilingue na Província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA/UEM.
- NORTE, GILBERTO MARIANO / RIOS-NETO, EDUARDO (2008). *Línguas Maternas e Escolaridade em Moçambique*. <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/1866/1825>>. (acesso em 14 de janeiro de 2020).
- NANKINDU, PROSPEROUS/ KIRUNDA, REBECCA F./ OGAVU, TITUS (2015). Language in Education in Uganda: The policy, the actors and the practices. A case of the Urban District of Kampala. *Papirex - Indian Journal of Research* 4/5: 190-193.

- OUANE, ADAMA/ GLANZ, CHRISTINE (eds.) (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. <http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_fr.pdf>. (acesso em: 12 de fevereiro de 2020).
- PENNYCOOK, ALASTAIR (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London and New York: Routledge.
- Portal do Governo de Moçambique. “A Constituição da República de Moçambique”, p. 3, <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Files/Constituicao-da-Republica-PDF>>. (acesso em 09 de fevereiro de 2020).
- SA, ELEUTHERA (2007). *Language Policy for Education and Development in Tanzania*. <https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/linguistics/2007_sa_eleuthera.pdf>. (acesso em 08 de fevereiro de 2020).
- TIMBANE, ALEXANDRE ANTÓNIO (2015). A complexidade do ensino em contexto multilingue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico* 13/1: 92-103.
- UNICEF, *Mozambique/The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence of Eastern and Southern Africa* (2016). <[https://www.unicef.org/esaro/UNICEF\(2016\)LanguageandLearning-FullReport\(SingleView\).pdf](https://www.unicef.org/esaro/UNICEF(2016)LanguageandLearning-FullReport(SingleView).pdf)>. (acesso em 12 de fevereiro de 2020).
- WEBB, VICTOR, (2002). English as a Second Language in South Africa's Tertiary Institutions: A Case Study at the University of Pretoria. *World Englishes* 21/1: 49-61.

10. QUESTÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neusa Barbosa Bastos e Nancy dos Santos Casagrande
Pontifícia Universidade de São Paulo

Ao se pensar o ensino do português para estrangeiros, deve-se atribuir a importância necessária ao conhecimento da cultura dessa língua. A relevância que o conhecimento da cultura passa a ter neste caso baseia-se em concepções de linguagem, língua, discurso, texto e gramática relacionados a questões específicas, focando em inter e multiculturalismo. Sobre as várias concepções de cultura, lembramos algumas úteis à nossa pesquisa. Segundo Silveira (2016: 104):

[...] a cultura é entendida como um sistema de crenças, conhecimentos avaliativos e, também, uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se em uma dada sociedade. A cultura engloba tanto o saber cotidiano (experiência comum, transmitida historicamente de pai para filho, a partir do vivido e experienciado em sociedade) quanto o saber intelectual, a experiência refletida, que com a experiência comum contribui para a resolução de novos problemas. Assim, entende-se a que a cultura tem raízes históricas, mas modifica-se, dinamicamente, a cada contemporaneidade, na resolução de novos problemas.

Frente a tais conceitos, podemos dizer que o trabalho com o ensino de língua portuguesa para estrangeiros pressupõe a dinâmica cultural: ensinar uma nova língua é também ensinar uma nova cultura. Nessa abordagem interculturalista, Sellan (2012), por outro lado, afirma que

[...] Bennett (1998) estabelece uma distinção entre dois tipos de cultura: a objetiva e a subjetiva. A objetiva está relacionada aos sistemas social, econômico, político e linguístico, presentes na arte, na literatura, na música, entre outros, cujos conhecimentos fazem parte da cultura geral de cada um. O autor esclarece que entender a cultura objetiva, ainda que crie conhecimento, não é suficiente para gerar competência. A cultura subjetiva está relacionada a características psicológicas de um grupo social, isto é, está relacionada a seu modo de pensar e agir, como “os modelos de crenças, comportamentos e valores apreendidos e compartilhados por grupos de pessoas que interagem entre si.” (Bennett 1998: 3 *apud* Sellan 2012: 29)

O ensino de língua portuguesa para estrangeiros, numa perspectiva atualizada, portanto, pressupõe a vivência cultural do aprendiz no grupo social em que se encontra. Nesse sentido, Nélo (2012: 41) afirma que

A cultura é dinâmica e modifica-se em cada contemporaneidade, pois há problemas novos a serem resolvidos, e os valores culturais têm uma dinâmica resultante de novas necessidades a serem supridas; dessa forma, recorre-se ao saber velho para resolver o novo.

Se compreender o espaço cultural em que o aprendiz se encontra é fundamental para a aprendizagem da língua, Capucho (2016), por sua vez, afirma que a cultura se apresenta tanto como uma herança social, quanto como um constructo individual que assim se configura por conta da experiência vivida pelo sujeito. Esta corresponde a um conjunto de representações que os grupos sociais estabelecem sobre e no mundo.

Ora, se a cultura pressupõe a relação tanto individual, quanto social do aluno-aprendiz, é necessário trazer à luz que o ensino de língua portuguesa para estrangeiros requer uma metodologia que propicie ao estudante a vivência na cultura da língua a ser aprendida, não desconsiderando seu constructo individual. A partir de Almeida Filho (2006: 8), por metodologia, entendemos:

[...] o termo tradicional para indicar uma dada “pedagogia de língua”. Opõe-se hoje em dia ao conceito de abordagem – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que

orientam não só as experiências diretas com e na L-[língua] alvo (o método) em salas de aulas mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Refletir sobre a “pedagogia da língua” é considerar que os cursos de português como língua estrangeira se utilizam de um método comunicativo, entendendo que o aprendizado de uma língua se desenvolve de maneira bem sucedida quando o aluno é levado a usá-la para se comunicar em uma situação de real significado. Além disso, leva-se em conta o fato de que o aluno está em imersão, exposto às situações reais de uso da língua.

Consideremos então que o processo de elaborar a tarefa pensada para o ensino de LE deverá ter como fim o uso da língua de forma a levar o aluno a produzir sentidos, isto é, ao envolver-se com a tarefa ele deverá “desenvolver a linguagem da maneira mais produtiva possível.” (Almeida Filho e Barbirato 2000:26). Ressaltemos que os passos aqui descritos para o ensino de LE podem – e devem – ser utilizados para o ensino de Português como língua estrangeira, doravante PLE, já que o público-alvo em questão está imerso em um novo universo linguístico, diferente do seu. Sobre essa questão, temos em Sellan (2012: 28) a seguinte afirmação:

Partimos do princípio que o ensino-aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais. [...] nossa experiência tem demonstrado que quanto maior o grau de interesse, de disposição e necessidade de permanência no país e de, por meio do uso da língua portuguesa, realizar negócios ou progredir nos estudos e nas relações que estabelece, maior é a facilidade de o aluno aceitar desafios e resolvê-los com adequação. Percebemos que os problemas relacionados ao linguístico são, de certa forma, solucionados, pois os conhecimentos que possui

sobre o sistema linguístico de sua língua materna são aliados para o novo aprendizado.

A questão da prática pedagógica

A partir das considerações sobre a cultura, o interculturalismo e a busca de uma metodologia de ensino de Português para estrangeiros, no âmbito comunicativo, apresentaremos o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira (NUPPLE) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doravante PUC-SP, no Brasil.

O NUPPLE está vinculado ao Instituto de Pesquisas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português (IP-PUC/SP), fundado por Cília Pereira Leite, Madre Olívia, em 1964. Constituído como núcleo de pesquisa em 1995, pela Prof^a Doutora Regina Célia Pagliuchi da Silveira, líder de grupo no diretório de Grupos do CNPq e tendo a Prof^a Dr^a Aparecida Regina Borges Sellan, como vice-líder, ambas vinculadas ao Departamento de Português da PUC-SP, o NUPPLE assim estabeleceu seus objetivos, de acordo com Sellan (2016: 119):

Geral:

1. Preparar e capacitar professores no âmbito nacional e internacional com formação específica, tornando-os habilitados para o ensino da língua portuguesa para estrangeiros e facilitar a aprendizagem, oral e escrita da língua portuguesa, para falantes de outras línguas.

Específicos:

2. Buscar procedimentos e instrumentos na forma de planejamentos de cursos regulares, de extensão e de pós-graduação;
3. Pesquisar métodos de experimentar a língua portuguesa como nova língua;
4. Encontrar instrumentos confiáveis para avaliação de desenvolvimento e de proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira/língua de interface;
5. Elaborar material didático mais adequado que privilegie a interação comunicativa, atendendo a diferentes fins específicos do ensino de língua portuguesa para estrangeiros [...] (Silveira 1988)

Ao longo de seus quase vinte e cinco anos de existência, o NUPPLE tornou-se referência na pesquisa e no ensino de português para estrangeiros, já que o trabalho lá desenvolvido visa a busca de metodologias de inserção do estrangeiro a partir da vivência de situações reais de uso da língua.

Ainda segundo a autora:

Desde a criação do NUPPLE até 2009, a participação de seus membros tem sido intensa, inclusive com a oportunidade de atender, na maioria das vezes, individualmente, estrangeiros que vieram para realizar cursos na PUC-SP e precisavam demonstrar domínio do idioma nacional para o acompanhamento das aulas e, por conseguinte, escrever suas pesquisas, ou eram profissionais de outras áreas necessitados de conhecer e dominar a língua com que tinham de interagir, atuar, negociar, comandar e se comunicar de forma eficaz, em suas atividades de trabalho no ambiente brasileiro.

As aulas para esses alunos sempre foram preparadas e ministradas segundo orientações recebidas nas reuniões do NUPPLE e com supervisão da professora Regina C. P. da Silveira. As questões problemáticas observadas e trazidas pelos professores eram discutidas e, posteriormente, orientadas quanto a possíveis procedimentos, a fim de obter resolução satisfatória. Os procedimentos eram testados, conferidos, revistos e reorganizados quando e sempre que necessário.

Importante salientar que o NUPPLE cumpre também uma função social intra e extramuros, na medida em que recebe não só a comunidade universitária estrangeira,¹ oriunda de vários programas de intercâmbio nos mais diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação da PUC-SP, mas também profissionais das mais diversas áreas que, vindo a residir no Brasil, necessitam aprender português. Há, ainda, estrangeiros que chegam ao país com o objetivo de moradia permanente, independente de questões profissionais ou acadêmicas. Os refugiados e imigrantes constituem uma pequena parcela desse público. De todo modo, é no

¹Citamos aqui o convênio com as Universidades de Tulane e Vanderbilt nos EUA.

NUPPLE que se realizam as discussões acerca de metodologias que possibilitam muito mais do que a apreensão do sistema linguístico. Vive-se a língua em suas mais variadas manifestações, desde de a oralidade e a escrita até as artístico-culturais. É no NUPPLE ainda que se realiza, desde 2009, o curso “Português Brasileiro: Língua e Cultura”, cujo objetivo é o de propor o ensino formal do português brasileiro a “falantes estrangeiros que precisam aprender o português brasileiro para se “desestrangeirizarem”, no que se refere, por exemplo, à pronúncia, a explicitação de implícitos culturais, etc”. (PUC-SP 2009: 02).

Ainda na perspectiva do curso implantado em 2009, Sellan (2016: 121) afirma:

Por se tratar de um curso orientado pela perspectiva interculturalista, é importante destacar que, com o aumento das matrículas, ocorreu também aumento considerável na variedade de nacionalidades dos estudantes, corroborando o interesse de pessoas de diversos países em aprender o português brasileiro. De acordo com levantamento recentemente realizado, oito blocos regionais já estiveram representados pelos alunos do curso, a saber: América Latina – Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Haiti, México, Peru, Porto Rico, Republica Dominicana, Uruguai; América do Norte – Estados Unidos, Canadá; Marrocos, África – Nigéria, República Democrática do Congo; Ásia – Índia, China, Coreia do Sul, Japão; Europa – Alemanha, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Itália, Noruega, Polônia, República Checa, Sérvia, Suécia, Suíça; Oceania – Austrália, Nova Zelândia; Oriente Médio – Irã, Israel, Líbano, Palestina; Eurásia – Rússia e Turquia.

Há que se ressaltar que essa demanda em aprender português deu-se em função do contexto histórico, político e econômico dos últimos anos, quando o Brasil tornou-se economicamente próspero, o que incentivou o estabelecimento das relações internacionais por meio “da ampliação de acordos culturais e [dos] eventos [ocorridos] na área esportiva como a Copa do Mundo, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016” (Sellan 2016: 118).

Por fim, Júdice (2015: 23) corrobora essas considerações ao afirmar que para envolver o aluno nas aulas de PLE:

Tentamos, então, captar esse interesse dos aprendizes e ensinar a língua e a cultura do Brasil de forma que sejam atendidas suas necessidades de comunicação falada e escrita, não só no contexto universitário mas também nos diversos espaços da cidade que frequentam em seu cotidiano.

A partir dessa perspectiva, apresentaremos aqui uma dessas situações metodológicas que vão ao encontro do que foi mencionado como vivência e abordagem comunicativa no ensino de Português para estrangeiros, nas aulas de PLE, orientadas pela vice-líder do grupo de pesquisa Prof^a Regina Sellan e ministradas pelo grupo de professores do NUPPLE.

A atividade em questão foi apresentada no artigo “Língua e Cultura no ensino-aprendizagem do Português Brasileiro: Visitas Guiadas” já devidamente citado neste texto. Segundo a professora, por visitas guiadas compreendem-se aulas que acontecem fora do ambiente escolar e com a orientação do professor, cujo trabalho sugere

[...] passeios a locais estratégicos e representativos ou da história ou da cultura brasileiras, tais como museus, igrejas, monumentos históricos, parques, restaurantes com comidas típicas, espaços com shows de dança e músicas característicos, feiras livres e mercados. Para tanto, o professor deve se colocar não na condição de guia turístico que deve mostrar o que é tido como monumentos da história e da beleza do país, mas, com uma orientação pedagógica, deve apresentar tais monumentos como representações identitárias de um povo e, de algum modo, levar o aluno-aprendiz a estabelecer relações do novo com o velho, isto [é] com seus conhecimentos sobre seu mundo, de forma a se reconhecer no que o outro – o novo – tem de igual ou de diferente do seu universo, sem que haja, nesse procedimento, a intenção de aculturação. (Sellan 2012: 28)

Importante salientar que o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem não será o de mero guia, mas o de mediador, no sentido de trazer o conceito de identidade nacional aos alunos-aprendizes, responder às suas questões durante a visita, satisfazer suas curiosidades em relação ao que vêem e ao que sentem no espaço em que se encontram. A visita guiada pressupõe mais do que uma atividade comunicativa, seu objetivo está na

tomada de consciência de que tal monumento ou local é uma manifestação histórico-cultural do povo brasileiro e a língua portuguesa instaura-se como veículo dessa manifestação. Nesse sentido, afirma a autora:

Acreditamos que as visitas guiadas, focalizadas pela cultura subjetiva, preparadas pelo professor com fins pedagógicos, pode demonstrar aos alunos estrangeiros como as representações pelos monumentos materiais e imateriais podem explicitar a maneira que os indivíduos do grupo social da nova língua pensam, fazem julgamentos, expressam suas crenças, retratam sua história, uma vez que a diversidade na cultura subjetiva está arrolada a vários aspectos, entre os quais, o regional, o social, o socioeconômico, o religioso, o referente ao gênero etc. (Sellan 2012: 29)

Entram aqui os conceitos de cultura subjetiva e interculturalidade já apresentados anteriormente, atrelados à abordagem comunicativa:

É nesse sentido que a abordagem comunicativa integra a estratégia proposta para a atividade das visitas guiadas, pois, como esta abordagem está voltada para a comunicação, exige do professor um planejamento de situações de comunicação real, dentro e fora da “sala” de aula, fazendo com que o material didático se integre na categoria do autêntico, a fim de viabilizar a expressão do aluno mais próxima do real e do natural possível. (Sellan 2012: 29)

A autora nos traz um exemplo da atividade aqui relatada – uma visita guiada ao Centro da cidade de São Paulo – e apresenta os passos que foram seguidos por alunos-aprendizes e professores a fim de tornar concreta a abordagem comunicativa no ensino de PLE. Segundo ela:

Para sua realização, os alunos, do nível intermediário, são preparados a partir da apresentação de textos, imagens, músicas, relatos sobre o local a ser visitado, a fim de fazê-lo antever a visita. Este primeiro passo permite que o aluno crie uma expectativa sobre a experiência, antecipe curiosidades, formule hipóteses, e até pesquise com o objetivo de adquirir condições de melhor explorar e interagir no passeio. O segundo passo diz respeito à preparação do professor que deverá planejar o que e como explorar a atividade. Assim, é extremamente importante que ele conheça o espaço, sua história, características, seu estilo; em síntese, tudo que for

relevante sobre o ambiente visitado para “fazer o outro saber” a fim de torná-lo – o aluno – capaz de interagir e integrar-se plenamente na atividade. (Sellan 2012: 29).

Nota-se a importância da sensibilização dos alunos antes da realização da atividade, seu envolvimento com a proposta deverá levá-los a ressignificar a cultura a que estão expostos, como observado em Almeida Filho e Barbirato (2000: 28)

[...] As atividades comunicativas oferecem oportunidade para desenvolver técnicas que são necessárias quando o aluno está sozinho em um ambiente natural de comunicação.

As atividades comunicativas dão ao aluno uma oportunidade para desenvolver uma relação pessoal com a comunidade-alvo por meio de contato com falantes individuais e, assim, experimentar e definir seu *status* como um estrangeiro com relação à nova língua, cultura e comunidade.

Assim, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira – neste caso o português – seja assimilado de forma eficiente, o aluno deve ser acolhido como mais um membro do grupo social a que está prestes a pertencer. A partir do momento em que se tornam “falantes” de português, os estrangeiros podem requerer o exame de proficiência em português o CELPE-Bras. É dele que vamos tratar na próxima sessão.

A questão da Certificação – o Celpe-Bras

Diante da importância do que foi apresentado até aqui, em relação à aprendizagem de português para estrangeiros, em termos metodológicos, faz-se necessário refletirmos acerca do que se institui como fundamental no reconhecimento formal de um estrangeiro como falante de língua portuguesa: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):²

² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. (Acesso em 18 de janeiro de 2019)

O Celpe-Bras fundamenta-se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. O Exame considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação.

Esse órgão do Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela certificação dos diferentes níveis de proficiência, assim, o Celpe-Bras baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, variando a qualidade do desempenho, em função do nível de proficiência. Vale ressaltar que por ser de natureza comunicativa, o Exame tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita, não aferindo conhecimentos de Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas avaliando a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que o participante aprendeu.

Ao retomarmos o percurso do ensino de PLE, aqui apresentado, podemos afirmar que o Celpe-Bras

[...] reforça as estruturas existentes e estabiliza o corpo docente de todos os centros difusores da língua portuguesa, bem como promove a possibilidade de criação de cursos específicos de preparação para a realização do exame. (Júdice *et al.* 2003: 154)

Do ponto de vista formal, o exame é composto de uma parte escrita, que avalia a compreensão oral e escrita, e a produção escrita em língua portuguesa; e de uma parte oral, que avalia o desempenho na compreensão e produções orais em língua portuguesa, considerando a proficiência na língua a partir do desempenho do participante em tarefas – parte escrita – e em uma interação face a face – parte oral – que exigem compreensão escrita e/ou oral, além de produção escrita e/ou oral. Isso inclui práticas de uso da língua portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português.

Por fim, podemos afirmar que a preocupação com o ensino de português para estrangeiros e a observação da situação do Brasil frente ao mundo globalizado nos leva à reflexão sobre a internacionalização da língua portuguesa; por isso acreditamos que uma política pública de preparação de professores tanto para o ensino de PLE, quanto para a

preparação do Celpe-Bras é bem-vinda, já que ainda não se deu a devida importância à formação do professor em PLE nos cursos de Letras, nas muitas universidades espalhadas pelo país.

Referências

- ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS PAES (2006). O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. (acesso em 14 de janeiro de 2019).
- _____/ BARBIRATO, RITA DE CÁSSIA (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311/6905>>. (acesso em 15 de janeiro de 2019).
- BARROS, JOÃO DE (1971). *Grammatica da Lingua Portuguesa*. Cartinha Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Linguagem - Reprodução facsimilada, Leitura, introdução e Anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CAPUCHO, MARIA FILOMENA (2016). Sobre línguas e culturas. *VEREDAS - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 10, nº 1 e 2. UFJF. <<https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/379>>. (acesso em 17 de dezembro de 2018).
- DELL'ISOLA, REGINA L.P./ SCARAMUCCI, MATILDE V. R./ SCHLATTER, MARGARETE/ JÚDICE, NORIMAR (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3 a 1, 153-184. <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>>. (acesso em 18 de janeiro de 2019).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. CELPE-Bras. <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. (acesso em 18 de janeiro de 2019).
- JUDICE, NORIMAR/ SANTOS, ADRIANO (2015). Jornal popular e jornal de referência no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: Meyer Rosana Marina de Brito/ Albuquerque, Adriana (orgs.) *Português: uma língua internacional*, 23-46. <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_portugues%20estrangeiros>.

- pdf>. (acesso em 18 de janeiro de 2019).
- NEBRIJA, ANTONIO DE (1946). *Grammatica castelhana*. Edición crítica de Pascual Galindo Romeo y Luis Ortiz Muñoz. Edición de la Junta del Centenario.
- NÉLO, MARIA JOSÉ IN: GIL, BEATRIZ DARUJ/ AMADO, ROSANE DE SÁ (orgs.) Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas, 27-32. <<https://docplayer.com.br/13073776-Reflexoes-sobre-o-ensino-de-portugues-para-falantes-de-outras-linguas-beatriz-daruj-gil-rosane-de-sa-amado-orgs.html>>. (acesso em 17 de dezembro de 2018.).
- OLIVEIRA, GILVAN MÜLLER DE (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 52, nº 2, 409-433. <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>. (acesso em 25 janeiro de 2019).
- PARAQUETT, MARCIA (1998). Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. *Caligrama*, v. 3. Belo Horizonte: UFMG, 117-128.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2009). Projeto Pedagógico do curso de extensão universitária Português Brasileiro: Língua e Cultura. São Paulo, SP
- SELLAN, APARECIDA REGINA BORGES (2012). Língua e Cultura no ensino-aprendizagem do Português Brasileiro: Visitas Guiadas In: Gil, Beatriz Daruj/ Amado, Rosane de Sá (orgs.) *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*, 27-32. <<https://docplayer.com.br/13073776-Reflexoes-sobre-o-ensino-de-portugues-para-falantes-de-outras-linguas-beatriz-daruj-gil-rosane-de-sa-amado-orgs.html>>. (acesso em 17 dez 2018.).
- _____. (2016) Os Caminhos do PLE e o Curso Português Brasileiro: Língua e Cultura na PUC-SP. In: TURAZZA, JENI SILVA/ BUTTI, CASSIANO. (orgs.). *Estudos em Português Língua estrangeira: Homenagem à Prof^a. Dr^a Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. Ied. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1, p. 117-130.
- SILVA, HEBERT SOUZA DA (2014). Cheguei, e agora? A dimensão afetiva na inserção do estudante estrangeiro no ambiente universitário: um olhar walloniano. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16159>>.
- SILVEIRA, REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA (1988). A pronúncia do Português

Brasileiro. São Paulo: Cortez.

SILVEIRA, REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA (2016). Memória social, enunciados clichês e formas de refuta, na dinâmica de significações culturais. In: BASTOS, NEUSA BARBOSA (org.) *Lingua Portuguesa e Lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC-IP-PUC-SP, 103-119.

11. FONÉTICA E FONOLOGIA: TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Carolina Serra e Dinah Callou
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Neste artigo, vamos defender que o conhecimento de teorias fonológicas e a prática da análise de dados de fala na formação do profissional de Letras – que vai trabalhar com o ensino do português como Língua 1 ou Língua 2 – são fundamentais.

Na nossa concepção, a natureza um tanto abstrata dos conceitos envolvendo fonética e fonologia deveria ser utilizada positivamente no ensino de outros conteúdos gramaticais como instrumento de compreensão da realidade menos sensível, de forma a que sejamos capazes de chegar a conclusões a partir da observação do funcionamento linguístico e analisar a sistematização dos fatos da língua em seus contextos de produção.

Do ponto de vista do ensino da chamada norma culta, é necessário ressaltar a importância do conhecimento da pluralidade de normas cultas locais, no que concerne aos aspectos de pronúncia. Como já afirmava Rona (1965), parece inevitável que, para introduzir o ensino, em qualquer nível, de uma variante culta regional, seja necessário que se tenha, de antemão, sua descrição. É nesse ponto que é possível estabelecer uma relação entre o ensino – tarefa normativa – e a investigação dialectológica – tarefa descritiva, em seu sentido lato – que vai oferecer um quadro da variação linguística para um ensino mais efetivo.

Também temos defendido que o conhecimento de teorias fonológicas pode auxiliar o professor de português na orientação de seus alunos em tarefas orais e escritas. Tomemos como ponto de partida os pressupostos

da Fonologia Prosódica (Nespor e Vogel 1986 [2007]), no que se refere à segmentação do fluxo da fala em unidades menores (fraseamento prosódico). Em tarefas de aquisição e aperfeiçoamento da escrita, o professor poderá ter uma percepção mais ampla, por exemplo, de aspectos de pontuação e segmentação *não-convencional* na escrita e orientar melhor o desempenho de seus alunos, se perceber que muitos fenômenos “desviantes” podem ser explicados pela observação do funcionamento da gramática (prosódica) do aluno/falante. Com isso, o professor terá a clareza de que um erro de ortografia ou de pontuação não é um erro *na língua!* Passemos à seção seguinte.

O ensino de língua portuguesa e a relação fala/escrita

Antes de passarmos propriamente à análise de casos que envolvem pontuação e hipo/hiperssegmentação de palavras, gostaríamos de remeter o leitor a estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a relação entre segmentação não-convencional de palavras, pontuação e prosódia, no português do Brasil: Chacon (2004, 2006), Tenani (2004, 2008, 2016), Tenani e Longhin-Thomazi (2007), Pacheco (2008), Tenani e Soncin (2010), Soncin (2014), entre outros.

No que se refere à pontuação, a coluna abaixo¹ é sintomática do que queremos focalizar relativamente à (não) relação entre sintaxe, prosódia, pontuação e ensino. Sendo alvo de avaliação social, como se pode perceber do comentário do economista Ricardo Amorim, o uso da língua, oral e escrita, é tido muitas vezes como uma *grife* a indicar quem é quem socialmente. Nesse sentido, o uso da língua pode ser alvo de estigma ou de prestígio e pode levar a julgamentos preconceituosos sobre o falante/escrivente. Esses julgamentos nada têm a ver com o valor das formas linguísticas (variantes) em si, mas com os valores sociais que as recobrem (Faraco 2008).

O professor de português é então desafiado a ir além do que diz a regra (ou as regras, a depender do gramático a ser considerado), se quer explicar efetivamente o que acontece na língua. Indo além da controvérsia política e, sobretudo, normativa, que envolve a contenda expressa

¹ Fonte: Revista *Veja* online.

por um leitor na coluna “Quem estuda, separa sujeito de predicado com vírgula?”, de Sérgio Rodrigues², o professor tem a seu dispor, a partir de um texto como este, duas frentes de trabalho: 1) aquela relativa ao uso da língua como instrumento de discriminação social, explorada acima, fortemente relacionado ao desconhecimento do próprio funcionamento da língua e da sua história, e 2) aquela relativa à discussão das relações entre fala-escrita, sintaxe-prosódia.

Caro Sérgio Rodrigues,

O renomado economista Ricardo Amorim, comentando a relação entre o nível de escolaridade da população e os eleitores da presidente Dilma, postou em seu perfil no Facebook a seguinte mensagem acompanhada de gráficos de uma pesquisa Datafolha: “Quem estuda, não vota na Dilma”

Tal comentário suscitou bastante polêmica, e houve quem apontasse um suposto erro gramatical nessa frase em relação ao emprego da vírgula. Um leitor inconformado chegou a retrucar, postando a seguinte mensagem em sua página: “Quem estuda não separa sujeito e predicado com vírgula. Sua economia prescinde do português, Ricardo Amorim?”

A crítica recebeu 806 curtidas e levou o próprio economista a se justificar, dizendo que “a vírgula é opcional depois do sujeito oracional” [...]

No que se refere à (não) relação entre fala-escrita e sintaxe-prosódia, vamos tomar como base os constituintes da hierarquia prosódica e suas fronteiras (Nespor e Vogel 1986 [2007])³, para lançar luz sobre a relação entre fraseamento prosódico e pontuação. A escrita, assim como a fala, é heterogênea. Muita dessa heterogeneidade da escrita se deve ao fato de que, antes de se tornar escrevente, o indivíduo é falante

² <<https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras>> (8 dez 2014)

³ Neste modelo são postulados os seguintes domínios/constituintes hierarquicamente organizados: sílaba (σ) < pé métrico (Σ) < palavra prosódica (PW) < sintagma fonológico (PhP) < sintagma entoacional (IP) < enunciado fonológico (U). Os constituintes de níveis mais baixos (sílaba e pé) acessam apenas informações fonológicas para a sua constituição; a palavra fonológica acessa informações fonológicas e morfossintáticas; e os domínios superiores à palavra fonológica são constituídos a partir de informações fonológicas, sintáticas e até mesmo semânticas e pragmáticas.

e as relações que se dão na fala natural podem se transpor para o registro escrito. O que chamamos de fraseamento prosódico – importante função da prosódia de segmentar a fala em unidades menores – parece ter um papel bastante interessante na tarefa de orientação da aquisição/aperfeiçoamento da escrita, especificamente no que se refere à pontuação de textos escritos.

A intuição do falante é infalível e as teorias fonológicas de base prosódica buscaram capturar isso através, por exemplo, do mapeamento do contínuo sonoro em constituintes prosódicos, tomando como base informações tanto (morfo)sintáticas, quanto fonológicas e mesmo semântico-pragmáticas. Queremos dizer com isso que, quando o falante da língua faz declarações intuitivas sobre pontuação, tais como “respirou, põe vírgula”, “terminou um pensamento, coloca ponto” ou “se tem silêncio, coloca ponto”, ele está dando pistas das regras que subjazem à sua gramática. De acordo com a fonologia prosódica (Nespor e Vogel 1986 [2007]), orações, por um lado, e vocativos, frases parentéticas (com ou sem verbo), perguntas de confirmação (*não é?*), etc, por outro, constituem um domínio de entoação importante nas línguas chamado *sintagma entoacional*, um constituinte que, agregando essas informações sintáticas acima e aquelas relativas a tamanho fonológico do constituinte em número de sílabas e de palavras prosódicas (palavras com acento lexical),⁴ é candidato a receber um contorno entoacional (uma melodia de frase, que pode ser de pergunta, de asserção, de pedido, de ordem etc...). Daí que um constituinte sintático como o *sujeito* de uma oração não necessariamente estará adjunto ao verbo do ponto de vista prosódico, pois questões relativas à ordem dos constituintes sintáticos e, principalmente, relacionadas ao tamanho do constituinte sujeito podem determinar que o *sujeito sintático* esteja ou não junto do *predicado*; em outras palavras, quanto mais material fonológico tiver o sujeito, maior a probabilidade de que ele seja *fraseado*

⁴ A formação do sintagma entoacional (IP) está sujeita a condições de tamanho prosódico: sintagmas longos (em número de sílabas e de palavras prosódicas) tendem a ser divididos, da mesma forma que sintagmas pequenos tendem a formar um único IP com um IP adjacente, o que leva à formação de sintagmas com tamanhos equilibrados (Frota 2000, Serra 2009), independentemente, em parte, da relação sintática entre os constituintes.

separadamente. Na escrita, maior será a probabilidade de que ele seja separado por vírgula do restante da sentença.

A postulação teórica da existência do sintagma entoacional, bem como dos demais constituintes prosódicos, se deu pela observação, na fala, da aplicação de processos fonológicos segmentais e suprasegmentais os mais variados, e também pela presença/ausência de pausa em terminados pontos da frase. Mais recentemente, as evidências das fronteiras desses constituintes também têm sido encontradas em dados de escrita, como este que envolve o uso da vírgula. Esse conhecimento todo que virou teoria, o falante sabe de cor. O professor precisa ter conhecimento desses fatos para poder orientar as tarefas dos/com os alunos em sala de aula...

Vale a pena ainda focalizar aspectos de escrita relativos a segmentações não-convencionais de palavras e sua relação com a prosódia, tomando por base o estudo de Tenani (2016), que analisa o uso de palavras escritas cujas fronteiras gráficas não seguem as convenções ortográficas do português, em textos escritos de alunos ao longo dos anos do ensino fundamental I e II (EF I e EF II). A autora investiga a ausência de fronteiras entre palavras, a chamada hipossegmentação (“derrepente”) e a presença de fronteiras dentro da palavra, a chamada hipersegmentação (“morava-mos”). Não serão explorados aqui estes aspectos, mas a autora verifica também os efeitos das variáveis sexo/gênero e anos de escolarização na frequência de segmentação não-convencional de palavra, com resultados interessantes sobre o comportamento escrito de meninos e meninas em relação a essa variável. Vale conferir...

Especificamente sobre as hipersegmentações (cfr. palavras sublinhadas a vermelho, Figura 1), a autora atesta que sua frequência é reduzida conforme o aumento dos anos letivos, no EF II, diferentemente do que acontece no EF I. Da análise de características prosódicas das hipersegmentação no EF II, a autora conclui que há hipersegmentação de sílabas átonas quando essas potencialmente correspondem a clíticos prosódicos monossilábicos (palavras morfossintáticas sem acento), e que se verifica o uso dos espaços entre sílabas em certas hipersegmentações para expressar silabação, como recurso para destacar palavras de um enunciado.

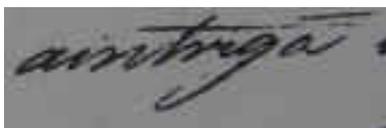
Como principal contribuição do estudo, a autora destaca «a caracterização da natureza complexa do processo de segmentação do texto em

do falante e não necessariamente a seu grau de letramento e inserção social, não sendo restrito ao português do Brasil.

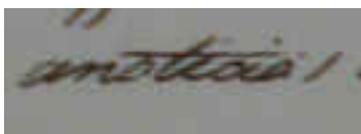
Alguns dos textos de que foram retirados os exemplos foram escritos por pessoas eruditas e dirigidas a alguém do seu mesmo nível ou superior, embora não se possa esquecer que, àquela altura, não tinha havido ainda uma normatização da escrita. Conforme observou Barbosa, em sua tese de Doutorado (1999), não é a simples presença de índices grafo-fonéticos que possibilita identificar o grau de habilidade de escrita de um redator.

1. Exemplos de hipossegmentação: artigos e preposições adjungidos ao nome ou ao verbo: *aintriga*, *anotícia*, *denovo*, *aesta*, etc. (Almeida, Barbosa, Callou 2014: 180)

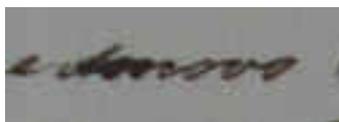
Fragmento Carta mss.224_206, linha 10



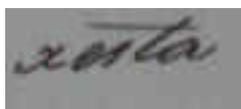
Fragmento Carta mss.224_208, linha 12



Fragmento Carta mss.224_206, linha 9



Fragmento Carta mss.224_206, linha 7



2. Exemplo de hipossegmentação e grafia fonética para a expressão <eis aqui> → e[z]aqui (grafado *exaqui*). (Almeida, Barbosa, Callou 2014: 178)

Fragmento Carta mss.224_207, linha 18

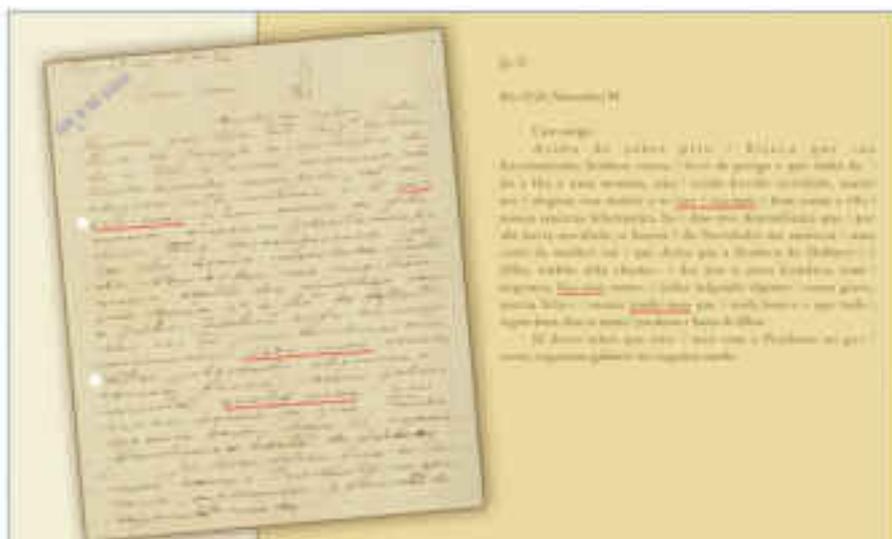
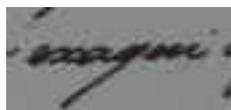


Figura 2: Carta de Carlos Aguiar a Rui Barbosa (RJ, 19.11.1894) – Callou e Barbosa (2011: 68).

Nesta seção procuramos chamar a atenção para o fato de que aspectos de pontuação e segmentação *não convencionais* na escrita têm origem na gramática da fala, modalidade que também merece destaque nas aulas de português; na verdade, os conhecimentos que o aluno já traz consigo no nível intuitivo, ao chegar à escola, são o ponto de partida fundamental para o aprimoramento das atividades orais e o desenvolvimento da escrita.

O ALiB e a diversidade de produção dos sons da fala nas mais diversas regiões do Brasil

Considerando que não só o respeito à diversidade mas também o seu tratamento nas salas de aula constam das diretrizes nacionais para o ensino do português (Brasil 2000: 15-23), os cursos de Letras devem preparar seus licenciandos para lidar com essa diversidade. O saber acadêmico-científico a ser adquirido/desenvolvido pelo estudante de Letras passa, portanto, pelo domínio das teorias linguísticas modernas que alicerçam a sua formação e pela prática da análise de dados linguísticos, que irão nortear a sua atuação nas aulas de português (Callou e Serra 2017).

No que se refere à diversidade linguística, podemos dizer que, atualmente, já dispomos de um quadro bastante claro do comportamento de indivíduos representantes das mais diferentes normas, com as mais diversas experiências de contato com leitura e escrita e oriundos das mais diversas regiões do Brasil. Isso porque a pesquisa linguística brasileira pós-estruturalismo tem se dedicado intensamente à descrição da fala e da escrita (padrão e não padrão) e ao fornecimento de aparato teórico e metodológico para o tratamento das questões linguísticas, inclusive das relativas à variação. Muitos estudos têm se dedicado a mostrar que as gramáticas de fala e escrita não são uniformes, mas variáveis, e que o ensino do português e os manuais descritivos utilizados para este fim devem urgentemente se dedicar à apresentação e ao tratamento da variação e da mudança linguística (Callou 1996, 2011, 2018; Duarte 2012), contemplando o que recomendam os parâmetros curriculares nacionais: «o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade» (Brasil 2000: 16). Como iremos mostrar, as pesquisas na perspectiva dialectológica e sociolinguística desempenham um papel crucial nessa tarefa de descrição do uso real da língua.

Elaborado com o objetivo de revelar amplamente as normas que subjazem ao rótulo “português do Brasil”, o *Atlas Linguístico do Brasil* (Cardoso *et al.* 2014) cumpre a função de apresentar as tendências atuais da fala do brasileiro nos quatro cantos do país, levando em conta informações do componente diastrático, com a consideração da escolaridade fundamental e da escolaridade universitária; do componente geracional, contemplando faixa etária I (18 a 30 anos) e II (50 a 65 anos), e sexual, sendo considerados tanto informantes masculinos quanto femininos. O

inquérito aos 1.100 informantes do Projeto ALiB, nas cinco regiões do país (25 capitais brasileiras + 225 pontos do interior), deu origem às cartas fonéticas, semântico-lexicais e morfossintáticas que compõem a publicação e que permitem revelar um rico cenário de diversidade.

Com uma população residente estimada em 209.419.892 indivíduos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2019), ocupando um território de dimensões continentais (8,5 milhões de km²), o Brasil comporta as cinco regiões geográficas ilustradas na Figura 3, a seguir: Norte, em verde; Nordeste, em amarelo; Sudeste, em bege; Sul, em lilás, e Centro-Oeste, em laranja. As cartas linguísticas que serão foco da nossa análise daqui em diante são as cartas fonéticas sobre *o tipo de realização* (Exemplos 1 e 2) e *a distribuição do cancelamento dos róticos em coda silábica externa* (Exemplos 3 e 4), sobre *a palatalização de /s/ em coda interna e externa* (Exemplos 5 e 6), sobre *a palatalização de /t, d/ diante de [i]* (Exemplos 7 e 8) e sobre *os padrões entoacionais de frases assertivas e interrogativas* (Figuras 12 e 13, mais a frente), considerando as 25 capitais estudadas no ALiB (Cardoso *et al.* 2014).



Figura 3: Regiões geográficas brasileiras (Carta 1, Cardoso *et al.* 2014).

- Ex. 1: A minha é melho[x]. (Fal. 4 – Rio de Janeiro, Região Sudeste)
 Ex. 2: Minha mãe tava bem melho[l] do que ontem. (Fal. 4 – Curitiba, Região Sul)
 Ex. 3: Ali só era mulhe[Ø] livre (Fal. 3 – Rio Branco, Região Norte)
 Ex. 4: A moça começou grita[Ø], aí apareceu (Fal. 2 – Teresina, Região Nordeste)
 Ex. 5: Barraca, biro[ʃ]ca, bar. (Fal. 1 – Rio de Janeiro, Região Sudeste)
 Ex. 6: Eu go[s]to de trabalhar lá, go[s]to de lecionar, go[s]to, sim. (Fal. 8 – Porto Alegre, Região Sul)
 Ex. 7: O carioca não, já fala totalmen[t]e [d]iferen[t]e (Fal. 2 – Natal, Região Nordeste)
 Ex. 8: “Nascen[tS]e, o sol nascen[tj]e. Amanhecer.” (Fal. 4 – Florianópolis, Região Sul)

Considerando em separado verbos e nomes, as Figuras 4 e 5⁷ mostram como a pronúncia dos róticos distingue as regiões brasileiras: enquanto no Norte, Nordeste e em parte do Sudeste e Centro-Oeste predominam as realizações fricativas (posteriores), em vermelho e amarelo, no restante do país, as realizações vibrantes (anteriores), em azul e verde, são mais frequentes.



Figuras 4 e 5: Distribuição das realizações do rótico em coda externa em nomes (esquerda) e em verbos (direita) – Cartas F04 C3 e C4, Cardoso *et al.* (2014).

⁷ Na legenda das Figuras, temos a seguinte relação entre cores e realização do rótico: Vermelho: fricativa glotal, Amarelo: fricativa velar, Azul escuro: vibrante retroflexa e Verde escuro: tepe.

Relativamente ao avanço do cancelamento do *R* em coda externa, se justifica mais ainda a observação do fenômeno por classes morfológicas. Nos nomes (Figura 6), o processo avança pelo Nordeste, já que, em todas as nove capitais, os percentuais de cancelamento (em amarelo) são bastante superiores aos de presença do segmento (em vermelho), o que também acontece na capital do Acre, Rio Branco, da região Norte. Na região onde predomina, relativamente ao tipo de produção dos róticos, a variante mais posteriorizada, nomeadamente a fricativa glotal, como vimos nas Figuras 4 e 5, é onde há também mais apagamento do *R*. Entre os verbos, entretanto, os percentuais de apagamento (variáveis pelas regiões do país) são sempre superiores ao de manutenção (Figura 7), evidenciando que esse é um fator linguístico que propicia a difusão da mudança. As pesquisas sociolinguísticas revelam que o cancelamento é favorecido na classe dos verbos, porque neles o rótico é uma marca morfológica redundante para indicar o infinitivo/subjuntivo verbal no português (quere*R*, quise*R*), concorrendo com a marca prosódica do acento de palavra e perdendo para ela.



Figuras 6 e 7: Distribuição do cancelamento do rótico em coda externa em nomes (esquerda) e em verbos (direita) – Cartas F04 C1 e C2, Cardoso *et al.* (2014).

A seguir, na Figura 8, podemos observar a distribuição do fenômeno da palatalização de /s/ em coda interna (em vermelho) e externa (em amarelo), o famoso “chiado”, típico do falar carioca, mas presente também em outras regiões do país. Além de ocorrer mais do que a realização sibilante no Rio de Janeiro, também em Florianópolis, Recife, Macapá e Belém o /s/ palatalizado predomina. O contexto linguístico é

fundamental para a análise da palatalização, visto que atinge primeiro a coda interna e depois a externa. Em muitas capitais do país, a palatalização ocorre somente (e com percentual mais baixo do que a realização não palatalizada) em coda medial de palavra; e mesmo em Recife e Florianópolis, o percentual de /s/ chiado é maior na coda interna do que na externa.

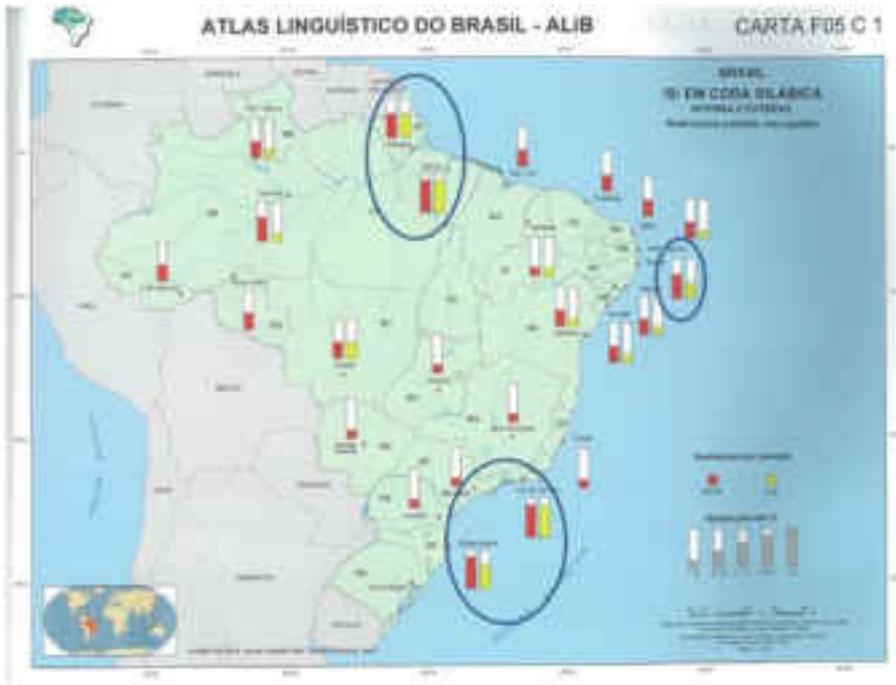


Figura 8: Distribuição da palatalização de /s/ em coda interna e externa – Carta F05 C1, Cardoso *et al.* (2014).

Para a observação da palatalização de /t, d/ diante de [i] (Figura 9), também são analisados separadamente dois contextos linguísticos diferentes: aqueles (em vermelho) nos quais o [i] é uma vogal permanente ([i] < /i/ -- **tio, dia, estiar, diabo**) e aqueles (em amarelo) nos quais o [i] é uma vogal resultante de outros processos fonológicos ([i] < /E, I/ -- **noite, tarde, tesoura, desvio**). Diferentemente do que ocorre com a palatalização de /s/, a palatalização de /t, d/ diante de [i] é bastante geral nas capitais brasileiras – independentemente da vogal gatilho do processo ser permanente ou não –, exceto nas capitais nordestinas de Aracaju,

Maceió, Recife, João Pessoa e Natal, nas quais predominam as pronúncias (dento)alveolares dessas consoantes. Observe-se que em Curitiba (Sul) e Cuiabá (Centro-Oeste), a palatalização ocorre um pouco menos, principalmente nos contextos de [i] não permanente.

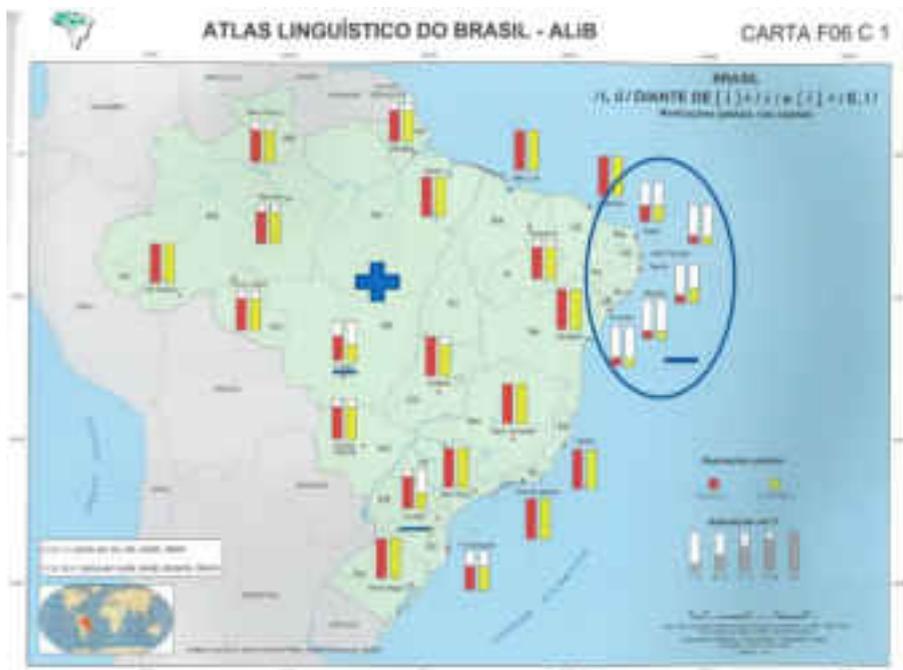


Figura 9: Distribuição da palatalização de /t, d/ diante de [i] – Carta F06 C1, Cardoso *et al.* (2014).

Na sequência, apresentamos um aspecto da fala importantíssimo para a distinção dialetal e nem sempre considerado nas aulas de português, mesmo na Universidade: a prosódia. Mais especificamente, vamos abordar aspectos relativos à entoação/melodia dos falares brasileiros, tomando como base dois estudos precursoros na área, Silvestre (2012) e Silva (2011), pois descrevem dois tipos frásicos essenciais para a comunicação humana, a asserção e a pergunta, em termos regionais amplos. Ambas as autoras fundamentam seus estudos nos aportes teóricos da Fonologia Prosódica e da Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica, que assumem que a entoação se manifesta através de uma estrutura hierárquica dos constituintes fonológicos/prosódicos das línguas.

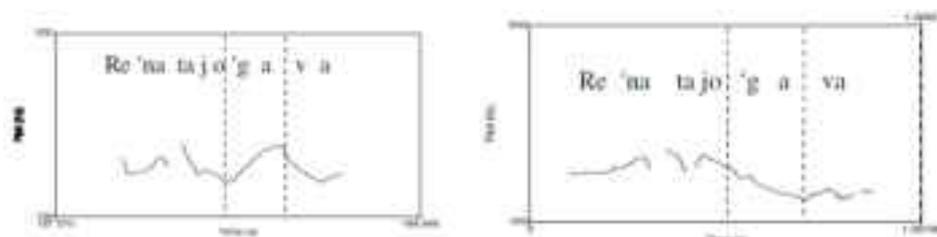
Através do mapeamento do que acontece no contorno melódico na porção inicial da frase (região pré-nuclear) – mais especificamente, na primeira palavra com acento – e na porção final (região nuclear) – mais especificamente, na última palavra com acento –, as autoras vão anotando, por meio de símbolos que representam maior altura/subida melódica (tons altos – H) e vales ou descidas (tons baixos – L), e por meio da sua combinação, os padrões melódicos de cada falar. A notação entoacional é complementada pelos símbolos (*), que indica a localização da sílaba tônica, e (%), que indica a fronteira final da frase.

No que se refere aos enunciados assertivos neutros, ou seja, grosso modo, aqueles emitidos para fornecer uma informação ou para responder a um questionamento, a proposta de divisão dialetal do Brasil realizada por Silvestre (2012), e contemplada no ALiB, delimita pelo menos três grandes áreas geográficas, a partir de três padrões entoacionais (Figura 10): aquela circunscrita pelo Norte e Nordeste do país, em que há a proeminência do acento pré-nuclear em nível alto ($H^* \text{---} H+L^*L\%$, em rosa; as regiões Sudeste e Centro-Oeste, onde há semelhança dos níveis da F0 no acento pré-nuclear e no acento nuclear ($L+H^* \text{---} H+L^*L\%$, em verde), com padrão ilustrado na Figura 12, e a região Sul, onde há proeminência do acento nuclear ($L+H^* \text{---} H+H^*L\%$, em azul). A autora destaca ainda a existência de características mais particulares em termos de distribuição, para além das macrodiferenças: «alinhamento tardio do pico (em laranja) e ligeira ascendência da F0 na sílaba final (em roxo)» (Silvestre 2012: 109).

Para as perguntas (Figuras 11), interrogativas sim ou não, também podemos depreender três padrões melódicos, sendo predominante no país aquele capturado pela notação entoacional $L+H^* \text{---} L+H^*L\%$ (em verde), com padrão ilustrado na Figura 13, que indica, no núcleo da frase (palavra final) uma subida melódica na tônica, iniciada a partir de um vale na sílaba anterior, e posterior descida na postônica final, que dá origem a uma fronteira baixa. Os outros dois contornos – $L+H^* \text{---} L+H^*H\%$ (em rosa) e $L+H^* \text{---} L+L^*H\%$ (em azul) – se distinguem do anterior, fundamentalmente, pela ocorrência da fronteira alta ao final da frase. Em duas capitais nordestinas, Aracaju e Maceió, os três padrões melódicos foram encontrados.



Figuras 10 e 11:⁸ Distribuição dos padrões entoacionais de assertivas (Silvestre 2012: 109) – à esquerda – e interrogativas (Silva 2011: 127) – à direita.



Figuras 12 e 13:⁹ Padrão entoacional de assertivas L+H*___H+L*L% (Moraes 2008: 1) – à esquerda – e de interrogativas L+H*___L+H*L% (Moraes 2008: 5) – à direita.

Para concluir esta seção, podemos dizer que dois processos se destacam em relação às consoantes: a posteriorização e a fricativização. As realizações do /R/ como uma vibrante ou fricativa, constituem variações na sua articulação que se verificam no eixo vertical, enquanto as realizações alveolar/velar/aspirada do /R/ e alveolar/pós-alveolar/aspirada do /S/ se devem a um deslocamento na dimensão longitudinal. Acresce que a tendência à posteriorização do ponto de articulação da consoante – que pode ser acompanhada por um processo de enfraquecimento e perda que acaba por levar a seu apagamento – pode ser considerada um

⁸ A Figura 10 aqui transposta se refere à Figura 58 do original de Silvestre (2012) e a Figura 11, à Figura 51, de Silva (2011).

⁹ As Figuras aqui transpostas se referem, respectivamente, às Figuras 1 e 8 do original de Moraes (2008).

universal linguístico, tendo sido já observada em línguas românicas e germânicas (Callou 1987).

Outro aspecto a ser levado em conta no processo de ensino/aprendizagem e que irá contribuir para um melhor entendimento das normas dialetais de uso da língua nas diversas regiões do país, diz respeito ao fato de nem sempre regiões geográficas contíguas apresentarem a mesma distribuição de variantes: (i) em alguns casos, opõe-se nitidamente uma região mais ao sul a uma região mais ao norte, como no caso da realização fricativa posterior do /R/ em coda; (ii) em outros, regiões geograficamente próximas não compartilham um mesmo processo, como é o caso das consoantes (dento)alveolares /t/ e /d/ diante da vogal anterior alta /i/, processo atuante em Salvador, mas não em Recife e Aracaju, e de outro lado, o processo de palatalização do /S/ em coda silábica, emblemática da fala carioca, mais frequente em Recife que em Salvador e rara em São Paulo e Porto Alegre, por exemplo.

À guisa de conclusão

Do balanço que fizemos sobre o papel da teoria e da descrição linguísticas no ensino do português, fica o seguinte: 1) a importância do conhecimento das teorias linguísticas que irão capturar padrões/regula-ridades e oferecer potencial explicativo para os fatos da língua (falada e escrita), o que torna o ensino da língua uma tarefa mais prática, coerente e eficaz; e 2) a importância do conhecimento da pluralidade de normas locais, no que concerne aos aspectos de pronúncia (e não só), pois daí se chega às características sociais, culturais e históricas da região onde se dará o ensino, o que é fundamental para sua contextualização.

Nós, professores de português, estamos no caminho...

Referências

- ALMEIDA, ERICA/ BARBOSA, AFRÂNIO/ CALLOU, DINAH (2014). Reflexões metodológicas para a identificação social de redatores em corpora: percurso nos arquivos históricos. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana* 24: 157-184.
- BARBOSA, AFRÂNIO (1999). *Para uma história do português colonial: aspectos linguísticos em cartas de comércio*. Tese de Doutorado.

- Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Brasil (2000). *Parâmetro curriculares nacionais (PCNs)*. Apresentação. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2000). *Parâmetro curriculares nacionais (PCNs)*. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.
- CALLOU, DINAH (1987). *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PROED, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. (1996). A Chamada Norma Culta. In: MOTA, JACYRA/ROLLEMBERG, VERA (orgs.). *Atas do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Salvador: Abralín/FINEP/UFBA.
- _____. (2011). Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, SILVIA/ BRANDÃO, SILVIA (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ed. São Paulo: Contexto, 13-30.
- _____. e Barbosa, Afrânio (orgs.) (2011). *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866 a 1899)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- _____/ SERRA, CAROLINA (2017). Das pesquisas em fonética e fonologia: variação e ensino. *Rivista Costellazioni* 4: 149-58.
- _____/ Moraes, João (2019). Reflexões sobre o Projeto NURC no Rio de Janeiro: aspectos segmentais e suprasegmentais. In. OLIVEIRA JR., M. (or g.). *NURC 50 anos: 1969/2019*. São Paulo: Parábola.
- CARDOSO, SUSANA *et al.* (eds.) (2014). *Atlas linguístico do Brasil – Volume 1 – Introdução e Volume 2 – Cartas linguísticas*. Londrina: Eduel.
- CHACON, LOURENÇO (2004). Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje* 3: 223-232.
- _____. (2006). Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, MANUEL LUIZ GONÇALVES/ BOCH, FRANÇOISE (orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 155-167.
- DUARTE, MARIA EUGÊNIA LAMMOGLIA (2012). Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando, como? *Revista Matraca* 30: 41-60.
- FARACO, CARLOS ALBERTO (2008). *Norma culta brasileira: desatando*

alguns nós. São Paulo: Parábola.

- FROTA, SONIA M. DE CAMPOS (2000). *Prosody and focus in European Portuguese. Phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing.
- NESPOR, MARINA / VOGEL, IRENE (1986). Dordrecht: Foris Publications. 2a ed. Gruyter, 2007.
- PACHECO, VERA (2008). Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. *Alfa Revista de Linguística* 2: 503-19.
- SILVA, JOELMA CASTELO DA (2011). *Caracterização prosódica dos falares brasileiros: as orações interrogativas totais*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVESTRE, ALINE PONCIANO DOS S. (2012). *A entoação regional dos enunciados assertivos nos falares das capitais brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SERRA, CAROLINA (2009). *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SONCIN, GEOVANA CARINA NERIS (2014). *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!* Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.
- TENANI, LUCIANI ESTER (2004). Segmentações Não-Convencionais e Teorias Fonológicas. *Letras de Hoje* n. 3: 233-44.
- _____. (2008). Sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. *Revista de Estudos da Linguagem* n. 16: 231-45.
- _____. (2016). *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper) segmentações de palavras*. Tese de Livre-docência em Fonologia. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.
- _____. / LONGHIN-THOMAZI, SANDERLÉIA ROBERTA (2007). Os erros da escrita e a noção de palavra. Apresentação de minicurso no XXXIV Colóquio de Incentivo à Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP.
- _____. / Soncin (2010). O emprego de vírgulas – evidências de relações entre enunciados falados e escritos. In: Marçalo, MARIA JOÃO et al. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.

Sítios web

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. <<https://www.ibge.gov.br/>>. (acesso em 21 de janeiro de 2019).
- MORAES, JOÃO ANTÔNIO DE (2008). The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. >. (acesso em 21 de abril de 2009).
- Rodrigues, Sérgio (2014). In: Revista *Veja* Online <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/quem-estuda-separa-sujeito-de-predicado-com-virgula/>>. (acesso em 21 de janeiro de 2019).
- RONA, JOSÉ PEDRO (1965). Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna. In. *El Simpósio de Cartagena*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo: 333-43. <www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=730>. (acesso em 14 de março de 2006).

12. VOGAIS E DITONGOS NASAIS: DESCRIÇÃO E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA APRENDENTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cláudia Silva
Sapienza Universidade de Roma

Introdução

Num nosso estudo anterior, verificou-se que os aprendentes italianos de português como língua estrangeira (PLE) não efetuam uma distinção sistemática entre vogal e ditongo nasal, associando diferentes grafias a diferentes unidades e a mesma grafia à mesma unidade, ainda que estejam a representar unidades distintas: vogal ou ditongo nasal. São influenciados pela ortografia e pelo seu conhecimento da L1, pronunciando <am> e como uma sequência de vogal e segmento nasal, em detrimento de vogais e ditongos nasais, conforme surjam em posição medial ou final de palavra, respetivamente.

Com base na perceção desta lacuna, pretende-se, neste artigo, fazer uma breve descrição teórica destas unidades a nível fonético-fonológico. Posteriormente, procurar-se-á sugerir um conjunto de propostas didáticas que permitam um treino explícito e sistemático destas unidades. Estas propostas devem incidir sobre a clara distinção entre unidades da fala e unidades da escrita. Com efeito, pretende-se evidenciar a diferença entre vogal e ditongo nasal, apesar das eventuais semelhanças a nível gráfico, e a correspondência de diferentes grafias a um mesmo ditongo ou a uma mesma vogal nasal.

Estas atividades foram pensadas para o português europeu, mas poderão também ser utilizadas para outras variantes do português, eventualmente com adaptações.

1. Enquadramento teórico

1.1 Descrição do inventário vocálico do português

1.1.1 Vogais e ditongos orais

As vogais caracterizam-se articulatoriamente pela saída livre do ar pela cavidade oral. De acordo com Mateus *et al.* (2003: 1001), fazem parte do português europeu (PE) 7 vogais tónicas orais:

/i, e, ɛ, a, ɔ, o, u/

Existem, ainda, duas vogais átonas:

[ɨ, ɘ]¹

Acrescente-se a existência de duas semivogais ou glides orais no português: [j, w], sendo estas consideradas unidades fonéticas, com características idênticas às vogais, mas distinguindo-se destas por apresentarem uma pronúncia mais breve, não serem acentuáveis e não constituírem núcleo de sílaba (Mateus *et al.* 2003: 993).

À junção de uma semivogal com uma vogal numa sílaba dá-se o nome de ditongo. Há um inventário relativamente extenso de ditongos decrescentes, ou seja, formados por vogal seguida de glide. Estes podem ocorrer em sílaba tónica, pré-tónica e pós-tónica (Mateus & Andrade 1998: 285):

Sílaba tónica:

[ɛj] – queixa

[ɛj] – papéis

[aj] – pai

[ɔj]² – herói

[oj] – boi

[uj] – azuis

[iw] – viu

[ew] – deus

[ɛw] – véu

[aw] – pauta³

¹ [ɨ, ɘ] também podem surgir em posição átona.

² Lembre-se que os ditongos tónicos [ɔj] e [ɛj] nas palavras paroxítonas deixam de ser acentuados com o Novo Acordo Ortográfico.

³ É de salientar que o ditongo [ow] não consta das descrições do português aqui referidas embora este subsista em algumas variantes do português, como na setentrional.

Pré-tônica:

[ɛj] – queixume

[aj] – ensaiar

[oj] – boiada

[uj] – cuidado

[ew] – endeusar

[aw] – pautar

Pós-tônica:

[ɛj] – fáceis

1.1.2 *Vogais e ditongos nasais*

Quanto às vogais e aos ditongos nasais, segundo Mateus *et al.* (2003: 992-994), admite-se a existência, a nível fonético, de:

i) cinco vogais nasais:

[ĩ] – cinto

[ẽ] – sento

[ẽ̃] – mando

[õ] – mondo

[ũ] – mundo

ii) quatro ditongos nasais (compostos por uma vogal nasal associada a uma glide nasal)

[ẽ̃j] – mãe

[ẽ̃w] – mão

[õj] – põe

[ũj] – muito

Note-se que estes elementos existem apenas no nível fonético da língua. No que respeita ao seu estatuto fonológico, Andrade e Viana (1994: 134) defendem que a vogal nasal corresponde, no nível subjacente, à sequência /VN/, ou seja, vogal acompanhada de segmento nasal flutuante, o mesmo acontecendo com os ditongos nasais, que correspondem a sequências teóricas /VVN/, sendo N um segmento nasal flutuante (Mateus & Andrade 2000: 72-73).

As vogais e ditongos nasais são considerados como mais marcados, ou seja, possuindo uma marca adicional em relação às unidades menos marcadas – as vogais e ditongos orais correspondentes. Estes, enquanto mais marcados, são preteridos pelas línguas (definindo-se marcação como a tendência para as línguas preferirem estruturas ou sons particulares, segundo Lacy 2006: 1) e mais complexos a nível de articulação, não

estando presentes em todas as línguas do mundo e sendo adquiridos mais tardiamente (de acordo com o estudo de Freitas 1997: 352-353). Contudo, contrariamente ao esperado em elementos marcados, os ditongos nasais são bastante frequentes em português e isso deve-se, em parte, ao facto de ocorrerem na terceira pessoa do plural das formas verbais, quer em sílaba tónica quer em sílaba pós-tónica (Mateus & Andrade 1998: 285).

Passemos à forma como são grafados estes elementos no PE.

1.2 Ortografia de vogais e ditongos nasais

A ortografia do PE pode ser considerada transparente, embora possua alguns aspetos mais opacos, motivados pela etimologia (cfr. Duarte 2000: 395 e ss.), contrariamente ao italiano, considerado uma língua fonemicamente transparente (de acordo com a revisão de Veloso, 2005a).

As vogais e os ditongos nasais são casos de opacidade ortográfica do português. Com efeito, a vogal nasal [ẽ], por exemplo, pode ser escrita de cinco formas distintas. Vejamos a tabela seguinte, extraída de Freitas, Alves e Costa (2007: 25):

Vogais nasais	Grafia	Exemplo
[ẽ]	<an> <am> <ân> <âm> <ã>	b anco t ampa ambul â ncia l âmpada avel ã
[ē]	<en> <ên>	t enda t empo am ê ndoa
[ō]	<on> <om>	p onte o mbro
[ĩ]	<in> <im> <ín>	br inco cach im bo í ndio
[ũ]	<un> <um>	m undo ch umbo

Tabela 1 – Grafia das vogais nasais, de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007: 25)

Em final de palavra, a grafia <am> representa o ditongo [ẽw̃], que pode também ser grafado como <ão> em “mão”, por exemplo. Já o ditongo [ẽj] pode corresponder a em “comem”, <ém> em “também” (em final de palavra), bem como <ãe> em “mãe” ou excepcionalmente <ãi> em “cãibra”. De realçar que a terminação <-am> só se aplica a parte da flexão verbal, enquanto <-em/-en(s)> surge em diferentes classes de palavras, como verbos (vem/vens), nomes e adjetivos (homem/homens, jovem/jovens), preposições (em), conjunções (nem) e advérbios (também).

1.3 *Influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*

A influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico tem sido demonstrada em vários estudos.

Com efeito, Derwing e Dow (1987) efetuaram um estudo que partia da tarefa da rima, baseada quer na audição, quer na escrita, tendo concluído que o facto de os sujeitos verem a palavra efetivamente escrita levou a que escolhessem rimas com a mesma ortografia, enquanto os que só tiveram acesso à audição das palavras foram mais influenciados pela perceção do som propriamente dito.

Num outro estudo, Veloso (2005b) analisou as transcrições fonéticas de palavras com o som [ʒ] por parte de estudantes de Letras, concluindo que estas eram realizadas corretamente quando havia convenções ortográficas específicas para esse som (os grafemas “g” ou “j”). No entanto, quando a convenção ortográfica era menos específica (por exemplo, “s” na palavra “mesmo” - [ʒ]), o uso de um símbolo adequado do “Alfabeto Fonético Internacional” era menos consistente, dado que os estudantes eram influenciados pela imagem ortográfica das palavras.

Considera-se que, no caso que estamos a analisar neste artigo, a ortografia, aliada ao conhecimento fonológico da L1 dos aprendentes, língua na qual se verifica a inexistência de vogais e ditongos nasais,⁴ pode provocar lacunas a nível de reconhecimento destas unidades e consequentes erros a nível da pronúncia por parte dos aprendentes de PLE.

⁴ É de salientar que, no italiano, uma sequência de vogal seguida de nasal não corresponde a uma vogal nasal (cf. a transcrição fonética de “inferno” em português: [ĩ'fɛrnu] e em italiano: [in'fɛrno]).

Com efeito, num estudo anterior, verificou-se que os aprendentes italianos de português como língua estrangeira não efetuam uma distinção sistemática entre vogal e ditongo nasal, sendo influenciados pela ortografia e pelo seu conhecimento da L1; pronunciam, então, <am> e em posição medial e final de palavra como uma sequência de vogal e segmento nasal, em detrimento de vogais e ditongos nasais, respetivamente.

Por conseguinte, considera-se pertinente apostar em atividades que contribuam para o desenvolvimento da consciência da diferença entre vogais e ditongos orais vs. nasais, especialmente nos casos em que possuem a mesma grafia, o que contribuirá para uma melhoria da pronúncia.

2. Propostas didáticas

Tendo em conta a dificuldade que os aprendentes italianos de PLE evidenciam neste âmbito, procurar-se-á sugerir propostas didáticas que permitam colmatá-las. Estas foram criadas para um público de estudantes (especialmente universitários) de um nível intermédio (nível B1 ou B2 do Quadro Europeu de Referência), dado que é um nível em que os aprendentes já conhecem o vocabulário e a ortografia, tendo também, provavelmente, bases de Linguística, em particular de Fonética.

As propostas dividir-se-ão em subgrupos com os seguintes objetivos:

- f. Tornar clara a diferença entre unidades da fala e da escrita.
- g. Evidenciar a correspondência entre vogais orais e nasais, assim como ditongos orais e nasais.
- h. Distinguir vogal de ditongo nasal.

Os exercícios vão-se afunilando de casos mais gerais para os mais particulares. Baseiam-se quer na compreensão oral, em que os aprendentes sofrem menos influência da ortografia, quer na escrita, contemplando, ainda, a produção oral. No final de cada objetivo, para aumentar a consciência fonológica, aposta-se em exercícios de transcrição fonética ou de exemplificação de conceitos teóricos, sendo estes os exercícios que requerem uma base teórica presente especialmente no ensino universitário.

Passemos, então, às propostas didáticas, de acordo com os objetivos fixados:

a) Tornar clara a diferença entre unidades da fala e da escrita

Como o ensino/aprendizagem de PLE em contexto de instrução formal se faz com o recurso à escrita desde uma fase inicial, é frequente que a grafia influencie a forma como as unidades são reconhecidas a nível fonológico. Com efeito, e segundo se verificou num estudo anterior, os aprendentes tendem a fazer uma associação sistemática entre unidades da escrita e unidades da fala.

Por conseguinte, revela-se essencial apostar num conjunto de atividades que mostrem que, em português, há casos de opacidade ortográfica e, portanto, deve-se reconhecer que o mesmo grafema ou sequência de grafemas pode representar fonemas diferentes e vice-versa.

Os exercícios aqui propostos envolvem não só os casos de vogais e ditongos nasais, mas também casos de opacidade ortográfica mais gerais (incluindo consoantes, por exemplo).

No caso de se desejar efetuar as atividades que envolvem audição de forma autónoma, pode sugerir-se a utilização de um programa de audição de palavras ou texto, nomeadamente “From text to speech”⁵. Em relação aos dicionários, este tem a vantagem de permitir ouvir palavras flexionadas.

Proposta 1 – Contar fonemas e grafemas.

Exercício 1.1 – Ouvir um conjunto de palavras e dizer o número de fonemas de cada uma.

Ex.: casas, quem, tempo, só, há

Exercício 1.2 – Fazer o mesmo exercício tendo por base as palavras escritas. Comparar com a resposta anterior.

Exercício 2 – Colocar por ordem decrescente de acordo com o número de fonemas.

Ex.: assassinos/ mandam/ sentimentos/ ninho/ arrombar/ alho/ hospital/ lhe

Exercício 3 – Contar fonemas em pares de palavras escritas (com o mesmo número de grafemas ou não).

Ex.: passo/paço; rende/rede; lâ/ lá; nau/ não

⁵ Cfr. <<http://www.fromtexttospeech.com/>>.

Proposta 2 – Associar diferentes grafias a um fonema.

Exercício 1.1 – Ouvir palavras e selecionar as que possuem o mesmo som final (independentemente da posição da sílaba tônica).

Ex.: talvez/ português; são/bom; ri/ rim; coração/vão; estão/ficam

Exercício 1.2 – Fazer o mesmo exercício tendo por base as palavras escritas. Comparar com a resposta anterior.

Exercício 2.1 – Selecionar a palavra com um som distinto de uma lista de palavras escritas (o intruso).

santo/ maçã/ mão/ **ambos**; mãe/ quem/ sente/ tens

Exercício 2.2 – Fazer a correção do exercício anterior a partir da audição das palavras.

Exercício 3.1 – Sublinhar a sílaba tônica em pares de palavras que se distinguem pela posição da sílaba tônica.

Ex.: “cantam/ cantão”; “aleijam/ aleijão”; “zangam/ zangão”

Exercício 3.2 - Fazer a transcrição fonética dos pares de palavras precedentes.

b) Evidenciar a correspondência entre vogais orais e nasais, assim como ditongos orais e nasais

As vogais nasais têm uma correspondente oral, assim como os ditongos nasais; tornar essa correspondência evidente vai permitir melhorar a pronúncia destas unidades. As propostas didáticas aqui efetuadas partem da compreensão para a produção, tornando-se progressivamente mais complexas.

Proposta 1 – Distinguir vogal/ditongo oral e vogal/ditongo nasal.

Exercício 1.1.1 – Ordenar pares de palavras com vogal oral ou nasal conforme audição (dizer qual se ouviu em primeiro ou segundo lugar).

Ex.: si/sim; vi/vim; ri/rim; lido/lindo

mudo/mundo; o/um

rede/rende; aceda/acenda

Exercício 1.1.2 – Ordenar pares de palavras com ditongo oral ou nasal conforme audição (dizer qual se ouviu em primeiro ou segundo lugar).

Ex.: nau/ não; pau/pão; mau/ mão

pais/pães; mais/mães

Exercício 1.2 – Repetir oralmente os pares de palavras precedentes.

Exercício 1.3 – Fazer a transcrição fonética dos pares de palavras precedentes.

Proposta 2 – Propor palavras que rimem independentemente da grafia.

Exercício 1 – Encontrar palavras que rimem para completar uma lengalenga.

Ex.: Esta é a mão direita/ A esquerda é esta mão/ Com esta digo sim/
Com esta digo _____/ Levanto a direita ao céu/ Apanho a esquerda
ao chão/ Agora já _____/ Já não faço _____

c) Distinguir vogal de ditongo nasal

Como podem ser grafados de formas semelhantes, as vogais nasais nem sempre são corretamente distinguidas dos ditongos nasais pelos aprendentes. Referimo-nos, em particular, ao caso de <am>, que pode corresponder a uma vogal nasal em “**ambos**” e a um ditongo nasal em “**comeram**”; a <en>, que representa graficamente uma vogal nasal em “**entre**” e um ditongo nasal em “**vens**”; e a , usado pra grafar uma vogal nasal em casos como “**embalar**” e um ditongo nasal em “**metem**”.

Por conseguinte, considera-se profícuo apostar em exercícios que contribuam para um aumento progressivo da consciência da diferença entre vogal e ditongo nasal, que culmina com questões diretamente ligadas à exemplificação de conceitos teóricos.

Proposta 1 – Identificar vogais e ditongos nasais.

Exercício 1.1 – Ouvir um conjunto de palavras e identificar os ditongos nasais.

Ex.: sente, mentem, ninhos, colchões, vem, são, capitães, vens, sem, estarão, muito, minto

Exercício 1.2 – Fazer o mesmo exercício tendo por base as palavras escritas. Comparar com a resposta anterior.

Exercício 2 – Sublinhar vogais nasais e circundar ditongos nasais num poema.

Ex.: Batem leve, levemente,/ como quem chama por mim./ Será chuva? Será gente?/ Gente não é, certamente/ e a chuva não bate assim. (Balada da Neve, de Augusto Gil)

Exercício 3 – Associar palavras com vogais ou ditongos nasais ao símbolo fonético correto.

Ex.: [ẽ] ou [ẽw̃]:

canto, mat**am**, s**ão**, t**anto**, **ambos**, s**ã**, comer**ão**

Proposta 2 – Refletir sobre conceitos teóricos, exemplificando-os.

Exercício 1 – Ligar conceitos a exemplos.

Conceitos	Exemplos
Hiato	seu
Ditongo oral	lua
Vogal nasal	rei
Semivogal nasal	dente
Ditongo nasal	comem
Semivogal oral	cão

Síntese e perspectivas futuras

Neste artigo, partiu-se do tema das vogais e dos ditongos nasais, que levantam problemas na aprendizagem do PLE a nível do seu reconhecimento e distinção, acabando os aprendentes por associar uma dada grafia a uma unidade em particular, apesar de esta poder representar unidades distintas.

Procurou-se, então, fazer uma descrição teórica das vogais e ditongos nasais existentes em português, a nível fonético-fonológico, assim como da sua grafia. Viu-se, também, que a ortografia pode influenciar o conhecimento fonológico dos falantes nativos, assim como a identificação correta das unidades da fala dos aprendentes de uma língua estrangeira.

Posteriormente, procedeu-se à sugestão de algumas propostas de trabalho que permitissem manipular explicitamente estas unidades a fim de diminuir a influência da grafia na sua correta identificação.

Como possível sequência deste estudo, pensa-se proceder à aplicação destas atividades didáticas a aprendentes universitários de PLE para verificar a sua pertinência efetiva.

Referências

- ANDRADE, ERNESTO/ VIANA, M. MARIA DO CÉU (1994). Sinér ese, diér ese e estrutura silábica. *Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*: 31-42.
- DERWING, BRUCE L./ DOW, MAUREEN L. (1987). Orthography as a variable in psycholinguistic experiments. In: Luelsdorff, Philip (ed.) *Orthography and Phonology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 171-185.
- DUARTE, INÊS (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ELLIS, ROD (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FREITAS, MARIA JOÃO (1997). *Aquisição da estrutura Silábica do Português Europeu*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: policopiada.
- FREITAS, M. JOÃO/ ALVES, DINA/ COSTA, TERESA (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf> (acesso em 11 de janeiro de 2019).
- LACY, PAUL DE (2006). *Markedness. Reduction and Preservation in Phonology*. New York: Cambridge University Press.
- MATEUS, MARIA HELENA MIRA/ ANDRADE, ERNESTO (1998). The syllable structure in European Portuguese. In: Mateus, Maria Helena Mira (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 281-297.
- / ANDRADE, ERNESTO (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- _____/ BRITO, ANA MARIA/ DUARTE, INÊS/ FARIA, ISABEL HUB (eds.) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- VELOSO, JOÃO (2005a). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na

escrita do português e outras questões. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional* 1: 49- 69.

----- (2005b). *Orthographic knowledge, the “visual identity effect” and phonemic transcription. Preliminary results from a study with Portuguese subjects – Caderno de Linguística n.º 10*. Porto: CLUP.

13. A ABORDAGEM DA GASTRONOMIA NOS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Patrícia Ferreira
Sapienza Universidade de Roma

A crescente atenção prestada à alimentação e à gastronomia na sociedade atual é bem visível em praticamente todas as esferas da comunicação pública e privada, ocupando um espaço que parece cada vez maior nos órgãos de comunicação social tradicionais e na Internet, dos jornais aos *talent shows*, do *Youtube* às redes sociais. No plano institucional, a gastronomia foi oficialmente reconhecida no ano 2000 como bem imaterial integrante do património cultural de Portugal.¹ Santilli (2015) passa em revista uma série de iniciativas recentes de patrimonialização de comidas, saberes e práticas alimentares no Brasil e a nível internacional. O maior destaque vai naturalmente para a inclusão, pela primeira vez, em 2010, de elementos da gastronomia na lista de Património Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.²

No ensino do português como língua estrangeira (PLE), as temáticas ligadas à alimentação e à gastronomia mereceram desde sempre um lugar de destaque, por um lado, por estarem envolvidas em algumas das principais situações comunicativas com que se confrontam os aprendentes logo desde o início do seu percurso de descoberta e, por outro, por constituírem um dos traços identitários mais marcantes de

¹ Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/2000, publicado no DR n.º 171/2000, Série I-B de 26 de julho de 2000.

² Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich>>.

uma comunidade de falantes. O potencial da gastronomia no ensino/aprendizagem das línguas reside, portanto, na quantidade e qualidade dos “ingredientes didáticos” que oferece, para usar uma expressão de Dieng (2009: 5).

Com o presente estudo, pretende-se mostrar de que modo são explorados os recursos associados aos temas da alimentação e da gastronomia nas publicações com fins didáticos vindas a lume nos últimos anos na área do PLE e mais frequentemente adotadas para um público adulto orientado para a variante europeia.

Importa, contudo, começar por definir em que sentido serão entendidos os termos *língua estrangeira* (LE), *língua segunda* (LS ou L2) e *língua não materna* (LNM), que parecem por vezes ter uma utilização indistinta, mas encerram uma distinção conceptual útil. Uma língua é *estrangeira* quando é usada fora das fronteiras do país; *segunda*, quando não é língua materna mas tem o estatuto de língua oficial (por exemplo, no caso de imigrantes, ou nos países onde o português é a língua oficial mas grande parte da população tem outras línguas maternas). A expressão *língua não materna* aplica-se em ambos os casos, mas em Portugal tem sido utilizada sobretudo no contexto do apoio educativo oferecido nas escolas aos alunos que não são falantes nativos de português. A mais recente investigação nesta área não chegou ainda a um consenso no uso da terminologia³, embora pareça começar a difundir-se o uso indiferenciado de L2 para todas as línguas aprendidas depois da materna. No presente estudo, que tem por universo de referência o contexto de ensino formal no estrangeiro, optou-se pela designação *português como língua estrangeira* (PLE). Pelo mesmo motivo, prefere-se, neste contexto, a expressão *ensino/aprendizagem*, em vez de *aquisição* que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), designaria *stricto sensu* o desenvolvimento espontâneo da capacidade de utilização de uma língua por exposição direta a situações reais de comunicação e sem um esforço consciente e programado nesse sentido (Conselho da Europa 2001: 195-196).

³ Veja-se, por exemplo, Osório 2015: 31.

Metodologia e *corpus*

Na análise dos instrumentos didáticos foram considerados os parâmetros propostos por Littlejohn (2011) e mais recentemente por Cortés *et al.* (2017), em particular para os aspetos inerentes aos conteúdos dos manuais.⁴ Em traços largos, procurou-se proceder à identificação das características do *input* e das técnicas didáticas sugeridas, bem como das tipologias das atividades e tarefas apresentadas.

Foram objeto desta análise alguns dos principais instrumentos didáticos⁵ publicados nos últimos anos (a partir de 2010) e mais frequentemente utilizados nos cursos dirigidos a aprendentes adultos, em contexto universitário e fora dele. Consideraram-se não só métodos de língua (manuais acompanhados ou não de cadernos de exercícios), mas também materiais auxiliares com diversos tipos de objetivos didáticos. Excluem-se, contudo, os instrumentos concebidos explicitamente como gramáticas (incluindo as “gramáticas práticas”), por terem em vista objetivos mais delimitados no processo de ensino/aprendizagem.

A Tabela 1 apresenta a lista dos instrumentos didáticos selecionados para o presente estudo, com a respetiva referência bibliográfica completa e uma indicação abreviada da tipologia em que se enquadra (manuais ou materiais complementares).

⁴ Em geral, não foram considerados os aspetos ligados à organização do programa, à estrutura dos manuais e ao aspeto gráfico do produto editorial, por não se enquadrarem nos objetivos do presente trabalho.

⁵ Por questões de clareza e simplicidade, a referência aos instrumentos analisados é feita através do título abreviado. A respetiva lista com as indicações bibliográficas completas encontra-se na tabela 1.

Tabela 1: Instrumentos didáticos analisados

Indicação bibliográfica	Nível QECR	Tipologia
Tavares, Ana (2012). <i>Português XXI 1</i> . Lisboa: Lidel.	A1	M
Kuzka, Robert/ Pascoal, José (2014). <i>Passaporte para Português 1</i> . Lisboa: Lidel.	A1/A2	M
Coelho, Luísa/ Oliveira, Carla (2015). <i>Português em Foco 1</i> . Lisboa: Lidel.	A1/A2	M
Lemos, Helena (2013). <i>Dialogar em Português</i> . Lisboa: Lidel.	A1/A2	C
Rosa, Leonel Melo (2017). <i>Vamos lá começar. Exercícios de Vocabulário</i> . Lisboa: Lidel.	A1/A2/ B1	C
Lemos Helena (2013). <i>Praticar Português Nível Elementar</i> . Lisboa: Lidel.	A1/A2	C
Tavares, Ana (2013). <i>Português XXI 2</i> . Lisboa: Lidel.	A2	M
Coelho, Luísa/ Oliveira, Carla (2017). <i>Português em Foco 2</i> . Lisboa: Lidel.	B1	M
Sena-Lino, Pedro/ Boléo, Maria João Manso (2016). <i>Cidades do Mar B1</i> . Porto: Porto Editora.	B1	M
Kuzka, Robert/ Pascoal, José (2016). <i>Passaporte para Português 2</i> . Lisboa: Lidel.	B1	M
Tavares, Ana (2014). <i>Português XXI 3</i> . Lisboa: Lidel.	B1	M
Sena-Lino, Pedro/ Boléo, Maria João Manso (2016). <i>Cidades do Mar B2</i> . Porto: Porto Editora.	B2	M
Coelho, Luísa/ Oliveira, Carla (2018). <i>Português em Foco 3</i> . Lisboa: Lidel.	B2	M
Tavares, Ana/ Tavares, Marina (2012). <i>Avançar em Português</i> . Lisboa: Lidel.	B2	M
Malcata, Herminia (2016). <i>Hoje em Dia...</i> Lisboa: Lidel.	C1/C2	M
Ventura, Helena/ Salimov, Parvaz (2015). <i>Português outra vez</i> . Lisboa: Lidel	C1/C2	C
Gonçalves, Liliana (2011). <i>Cozinhar em Português</i> . Lisboa: Lidel.	A2-C1	C
Ferreira, Patrícia Peralta (2013). <i>Terminologias do Turismo. Instrumentos para a formação especializada em língua portuguesa</i> . Roma: Nuova Cultura.	A2-C2	C

Tipologia:

M: manuais (frequentemente designados “livro do aluno”, acompanhado ou não de caderno de exercícios ou caderno de atividades).

C: materiais complementares, pensados para utilização em aula ou em autoaprendizagem.

Os vários instrumentos estudados orientam-se prevalentemente pela Abordagem Comunicativa da didática da língua, que declaram por vezes de forma explícita (*Português em Foco 1*: 6), ou que se reflete no

esforço por apresentar as estruturas gramaticais e o vocabulário sempre numa perspetiva funcional ao desenvolvimento de competências comunicativas (*Português XXI I: 3*).

A análise das atividades comunicativas propostas permite constatar que a Abordagem Comunicativa é geralmente aplicada na sua versão moderada, que procura conciliar a atenção dada à forma linguística com o foco principal no sentido das tarefas, continuando a estar muito presente a tradicional sequência metodológica “apresentação, prática e produção”. Esta mesma observação já tinha sido, aliás, avançada por Castro (2015: 340) para um *corpus* apenas em parte coincidente com o presente. No entanto, as propostas didáticas começam muitas vezes a refletir a preocupação pela escolha de atividades com as características preconizadas pelo modelo do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), ou seja, tarefas capazes de favorecer um conjunto de processos cognitivos que facilitam a aquisição da língua respeitando os seus mecanismos espontâneos (Long 2015).

Propostas para os vários níveis de proficiência

O QECR constituiu um ponto de viragem no ensino de línguas estrangeiras na Europa, e está na base da programação da grande maioria dos cursos promovidos pelas mais diversas instituições, bem como de quase todo o material didático publicado desde o início do século. Contudo, os descritores nele disponibilizados são de carácter global, e por isso mesmo têm uma formulação deliberadamente generalista e abstrata (Conselho da Europa 2001: 51). Esta situação deu azo a interpretações muito divergentes por parte de professores, alunos e outros intervenientes no setor, o que facilmente se comprova confrontando os níveis declarados pelos diferentes autores dos instrumentos didáticos. De facto, também entre as publicações aqui analisadas se verificam frequentes discrepâncias nos conteúdos atribuídos pelos autores aos vários níveis, no que respeita a funções comunicativas, estruturas gramaticais e vocabulário. A recente publicação do Referencial Camões PLE (Camões 2017) vem justamente oferecer um importante contributo no sentido de uma desejável uniformização dos critérios de organização dos conteúdos associados aos diferentes níveis por todos os profissionais do setor. No presente estudo, entretanto, os instrumentos serão agrupados

e comparados considerando a equivalência real entre as competências comunicativas desenvolvidas, sem entrar em considerações detalhadas sobre as divergências nos níveis declarados, que se consideram meramente indicativos.

Nos níveis de iniciação (inicial e elementar: A1 ou A1/A2), todos os manuais analisados propõem uma ou mais unidades didáticas em que o tema central é a alimentação. Partindo de diálogos necessariamente simples, pretende-se preparar os aprendentes para a interação básica em cafés e restaurantes, fazendo pedidos e exprimindo preferências. Frequentemente são exploradas as áreas vocabulares ligadas a refeições e ementas, alimentos e bebidas. As áreas gramaticais envolvidas são sobretudo as estruturas verbais, começando pelas formas do presente do indicativo, com destaque para verbos como “querer” e “preferir”, e com algumas ocorrências do pretérito imperfeito de cortesia.

O manual *Português XXI I*, constituído por unidades didáticas relativamente extensas, concentra o tema da alimentação sobretudo na unidade 3: são apresentados breves diálogos no café e no restaurante, um exemplo de ementa, propostas de atividades de compreensão oral e escrita e interação oral em que os aprendentes são convidados a conversar sobre hábitos alimentares, entre outros, aplicando o léxico dos alimentos e bebidas e conjugando os verbos regulares no presente do indicativo.

Português em Foco 1 explora o tema da alimentação em três unidades didáticas, com perspectivas diversificadas. A primeira delas (unidade 3), partindo de breves diálogos entre colegas na cafetaria e na cantina da faculdade, procura preparar os aprendentes para expressar gostos e preferências, concordância e desagrado, fazer convites, identificar e pedir informações sobre objetos. Além do presente do indicativo de alguns verbos, são trabalhados os demonstrativos invariáveis e a morfologia nominal (concordância de nomes e adjetivos). Apresentam-se ainda alguns hábitos alimentares dos portugueses. Na unidade 10, o tema da alimentação é retomado no contexto mais geral da interação em espaços comerciais, em que os atos de fala envolvidos são os de chamar o empregado, fazer o pedido, pedir a conta. Além do presente, é introduzido de forma sucinta o pretérito imperfeito do indicativo com valor de cortesia. Por fim, a unidade 18, uma das últimas, parte novamente de um diálogo, desta vez mais extenso, representativo de uma situação de reclamação

num restaurante. Os objetivos específicos são aqui os de apresentar reclamações ou fazer observações sobre alimentos ou serviços, expressar desagrado, propor sugestões ou negociar soluções para problemas. É usado agora sistematicamente o pretérito imperfeito do indicativo.

Passaporte para Português 1, composto por unidades didáticas mais breves formadas essencialmente por sequências de tarefas estruturais e comunicativas, propõe atividades ligadas à alimentação em diversos momentos. A primeira ocorrência da temática encontra-se na secção “Português em Ação 3”, onde, depois de um breve exercício de apresentação do léxico, se propõe um diálogo associado a atividades de compreensão oral e escrita e prática de interação oral em situação de cafetaria. Seguidamente, as unidades 15, 16 e 17 focalizam o tema numa sequência de perspetivas diferentes: aborda-se a alimentação para falar de hábitos e estilos de vida saudável, apresenta-se a estrutura de uma ementa e os vários tipos de restaurantes, os componentes de uma refeição-tipo, com numerosas imagens ilustrativas dos alimentos, bebidas e modos de confeção, para passar depois às situações comunicativas nos vários estabelecimentos comerciais onde é possível fazer compras. A secção “Português em Ação 4”, com uma estrutura idêntica à 3, simula um diálogo num restaurante. Entre as formas gramaticais trabalhadas destacam-se o presente do indicativo, os advérbios de frequência, os verbos “haver” e “estar” e as contrações das preposições com os demonstrativos. Na parte final do manual, a unidade 26 retoma o tema da gastronomia, inserida desta vez no âmbito das experiências e atividades turísticas, com a proposta de leitura de uma receita culinária. O destaque vai agora, portanto, para a compreensão escrita, do ponto de vista das competências comunicativas, e para o uso do imperativo, nas estruturas gramaticais.

Passando aos materiais complementares, o volume *Dialogar em Português* está focalizado, como o título evidencia, na prática da oralidade e da compreensão oral. A unidade 5, intitulada “Bom apetite”, reúne as gravações e transcrições de seis diálogos que são o ponto de partida para atividades destinadas a melhorar a compreensão e, seguidamente, a reutilizar o vocabulário e as estruturas ouvidas. As situações comunicativas propostas (e conseqüentemente as estruturas gramaticais) são muito diversificadas, incluindo a descrição de hábitos alimentares,

a expressão de gostos e preferências, o pedido e esclarecimento de informações sobre ementas, a apresentação de pedidos, o posicionamento de objetos, entre outras. O volume inclui ainda uma secção dedicada inteiramente à interação oral, designada “Trabalho de pares”, que propõe um conjunto de tarefas comunicativas em que os aprendentes devem reutilizar livremente os conteúdos de cada unidade, sem instruções específicas no que respeita às formas gramaticais.

O projeto *Vamos lá começar* está estruturado em dois volumes, *Gramática* e *Vocabulário*, incluindo este último uma secção dedicada à alimentação. São propostos vários exercícios de associação do léxico a imagens, com ou sem contextualização em frases ou diálogos. Apresentam-se igualmente listas de “palavras e expressões úteis” relacionadas com situações do quotidiano, um exemplo de ementa e por fim uma proposta de simulação de diálogo em situação.

Praticar Português contém um conjunto de atividades linguísticas variadas que visam a compreensão e aplicação de estruturas gramaticais e de itens lexicais numa sequência progressiva de dificuldade. Assim, as atividades 48 e 49 propõem a exploração de vocabulário ligado aos produtos alimentares, enquanto a atividade 120 parte da apresentação de uma receita para propor a sua transformação substituindo as formas do imperativo pelas estruturas com “se” tradicionalmente designadas a passivantes.

Com a passagem ao nível de proficiência seguinte, é já muito significativo o aumento da complexidade não só do *input*, mas também das próprias tarefas propostas com o tema da gastronomia. Entre os objetivos comunicativos da unidade 5 de *Português XXI 2*, por exemplo, encontram-se agora o de exprimir uma opinião e defendê-la, argumentar e aconselhar. A partir de um diálogo em que se confrontam duas escolhas diferentes numa ementa de restaurante, a unidade propõe a reflexão e o debate sobre estilos de alimentação e respetivas consequências para a saúde, tendo por base a leitura de textos e grafismos subordinados ao tema. As estruturas linguísticas exploradas são já as do discurso indireto e o condicional.

A gastronomia volta a ser o tema central da unidade 18 de *Passaporte para Português 2* que, a propósito de uma receita culinária, leva os aprendentes a falar sobre pratos e procedimentos de cozinha e, a

nível gramatical, expõe o uso das construções com o designado “se apassivante”.

Já em *Português em Foco 2* a alimentação não surge como tema central de nenhuma das unidades, mas é o mote para diversas tarefas comunicativas propostas ao longo do curso. Por exemplo, na unidade 6 sugere-se aos aprendentes que imaginem um debate a propósito da hipotética substituição de bolos por alimentos saudáveis na cantina de uma escola. Mais adiante, na unidade 9, um diálogo com o empregado num restaurante de luxo surge para exemplificar o registo linguístico formal, proporcionando também a ocasião para estudar o uso do condicional e depois o discurso indireto. Por outro lado, a secção “Teste a sua cultura portuguesa!”, presente no final de cada unidade do volume, visa familiarizar os aprendentes com alguns aspetos dos hábitos e costumes dos portugueses, através de pequenos testes (unidades 1 a 6) ou de provérbios (unidades 7 a 12). A alimentação e os comportamentos esperados em situações relacionadas com refeições são aqui temas recorrentes.

Contudo, é nos níveis mais avançados de proficiência que a utilização do tema da gastronomia como veículo de cultura se torna mais frequente ou mesmo sistemático.

Português XXI 3 propõe a gastronomia na unidade 6, com o sugestivo título “Vai uma bica e um pastel de nata?”, e anuncia entre as competências a desenvolver “conhecer costumes, tradições e produtos típicos portugueses”. O tema é introduzido por um diálogo em situação e seguido de textos de imprensa, associados a atividades de descoberta de expressões idiomáticas, bem como de reflexão e debate sobre hábitos nacionais.

No nível B2, *Português em Foco 3* é um manual que revela uma forte preocupação pela transmissão de conteúdos culturais, evidente na seleção das temáticas e informações sobre elementos considerados marcantes da identidade cultural portuguesa. São aqui duas as unidades cujo título remete explicitamente para a gastronomia. Na unidade 4, “Festas, gastronomia e religião”, depois da apresentação de textos com atividades de compreensão oral e escrita, são propostos momentos de interação oral em debates e de produção escrita orientada. As estruturas gramaticais estudadas são as orações finais e condicionais. A unidade 9, “Um gostinho de Portugal”, inteiramente dedicada à gastronomia nacional e

aos hábitos alimentares dos portugueses, inclui textos escritos e orais de várias tipologias e atividades diversificadas que, além da verificação da compreensão, preveem a exploração do léxico e sua categorização morfológica, a produção escrita e oral e a interação, terminando mesmo com a proposta de memorização e recitação de um poema. Refira-se ainda a presença da gastronomia, geralmente na sua vertente cultural, em outros momentos do livro, de que é representativa a escolha de textos relacionados com o património gastronómico português na secção “Cultura Portuguesa”, que encerra várias das unidades didáticas, ou a escolha da “Lenda da sopa de pedra” para um exercício de compreensão oral e preenchimento de lacunas na unidade 10, entre tantos outros exemplos. Note-se ainda como a utilização da “Lenda da sopa de pedra” e do poema de Álvaro de Campos que conclui a unidade 9, “Dobrada à moda do Porto”, exemplificam a possibilidade de exploração didática da gastronomia recorrendo ao património literário.

Também para o nível B2, o manual *Avançar em Português* trabalha na unidade 3 o tema da alimentação, relacionando-a com a saúde e os estilos de vida. Partindo da compreensão escrita de um texto de imprensa (entrevista) e de um folheto de divulgação, propõem-se atividades de produção e interação oral, e escrita, debate, expressão de opiniões e exploração de idiomatismos associados ao ato de comer.

O projeto *Cidades do Mar* representa uma proposta didática em que o ensino do português é articulado de forma dinâmica com a diversidade cultural das regiões onde ele é utilizado no mundo, com uma forte aposta na vertente da oralidade. Cada unidade é dedicada a uma cidade de Portugal (no nível B1) ou dos países de língua portuguesa (no nível B2). Os testemunhos de “bairristas” e de “cidadãos do coração” vão guiando os aprendentes num percurso que procura transmitir a cor própria, os aromas e os sabores das cidades. A rubrica fixa “Um prato típico” apresenta o protagonista da culinária local, mas as unidades contêm muitas outras informações sobre o património gastronómico, relacionando-o com a história ou as características da cidade, quer no manual quer no caderno de atividades. Os textos são geralmente seguidos de atividades com títulos sugestivos (“Guloso de palavras”, “Para abrir o apetite”, “Com água na boca”) que exploram os recursos linguísticos

apresentados com estratégias diversificadas (reorganização de vocabulário, explicação de expressões idiomáticas, etc.).

Contudo, a principal mais-valia deste projeto residirá porventura nas características do *input*: nos textos e diálogos muito fantasiosos e apelativos, destaca-se, por um lado, uma invulgar verosimilhança das gravações (incluindo muitos elementos típicos do registo conversacional, como hesitações, repetições, reformulações, bordões de linguagem) e, por outro, uma notável margem de variação sociolinguística, raramente presente nos instrumentos didáticos de PLE. A variação diatópica, naturalmente mais evidente no volume B2, dedicado às cidades de língua portuguesa no mundo, está já presente também nos testemunhos orais dos habitantes das cidades portuguesas (B1), com traços regionais na pronúncia e no vocabulário. A diversidade de registos e de situações comunicativas não se restringe às habituais etiquetas “formal” e “informal”, que constituem, na verdade, os dois polos extremos do eixo diafásico de variação. A colocação de diálogos sobre alimentação em ambientes diversificados (alguns deles muito populares, como mercados e peixarias), a par da escolha de intervenientes de diferentes faixas etárias, com destaque para os jovens, permitiu ainda construir um interessante mostruário da variação diastrática da língua.

As vantagens da utilização de um instrumento com estas características são evidentes: a verosimilhança do material aumenta a motivação dos aprendentes, enquanto a atenção dada à variação da língua sensibiliza para a importância da adequação discursiva e favorece o desenvolvimento das competências sociolinguísticas e interculturais.

Para os níveis mais avançados de proficiência (C1 e C2), é notória a escassez de materiais disponíveis no mercado editorial. *Hoje em dia...*, o único manual do *corpus* para estes níveis, é constituído por unidades dedicadas a temas da vida quotidiana e atual de Portugal (primeira parte) e dos países lusófonos (segunda parte). Em cada uma delas há textos para compreensão escrita, glossários, exercícios lexicais e gramaticais e temas para comentar. Embora a gastronomia não surja como tema central em nenhum dos módulos, ela está presente em algumas referências ao património tradicional local e em pequenos textos propostos para exercícios de preenchimento de lacunas. É significativa também a utilização de fotografias de elementos da gastronomia para ilustrar as

unidades, mesmo quando estes não ocorrem explicitamente nos textos (por exemplo, a cachupa em Cabo Verde e o pastel de nata em Macau).

Português Outra Vez é constituído por exercícios destinados a aprofundar alguns aspetos mais complexos do uso da língua, com a forma de uma miscelânea dividida em três partes: as duas últimas são focalizadas em estruturas verbais e sintáticas, mas a primeira, centrada no léxico, contém uma secção inteiramente dedicada à alimentação. Aqui, os exercícios propostos exploram sobretudo expressões lexicalizadas, idiomatismos e provérbios que refletem o peso da gastronomia na base do património linguístico de uso quotidiano.

Para concluir, os últimos dois instrumentos analisados distinguem-se de todos os outros por proporem uma abordagem, por um lado, setorial (nas temáticas) e, por outro, transversal (nos níveis de proficiência, de A2 a C1/C2).

Terminologias do turismo oferece um conjunto de recursos didáticos destinados a desenvolver as competências linguísticas e culturais adequadas ao uso da língua no âmbito do turismo para um público-alvo de falantes de italiano. O objetivo do volume é disponibilizar aos aprendentes uma grande quantidade de *input* compreensível para leitura extensiva. O estudo das terminologias do setor parte de um leque de textos variados, representativos de diferentes géneros, bem como de diversos níveis e domínios de especialização. Apresenta excertos textuais complementados com notas explicativas das expressões menos transparentes ou de conceitos essenciais de carácter histórico, geográfico ou cultural. Para cada capítulo, um conjunto de glossários bilingues (português-italiano) organizados conceptualmente facilita a sistematização do saber adquirido. O capítulo dedicado à gastronomia contém textos sobre a alimentação tradicional, a gastronomia regional e o vinho do Porto, além da lenda da “Sopa da pedra”, do repertório de tradição oral.

Por último, *Cozinhar em Português* tem a particularidade de desafiar os aprendentes a passar à prática em matéria de gastronomia: apresenta um conjunto de receitas que podem ser estudadas em aula e depois experimentadas em casa. Cada receita é seguida de uma sequência de exercícios para explorar os vários níveis de funcionamento da língua, do léxico às estruturas gramaticais. A gastronomia é também o pretexto para a descoberta de uma série de recursos que, além das receitas,

abrange várias tipologias textuais, desde adivinhas, lendas, contos populares e trava-línguas a textos literários (incluindo autores como Eça de Queirós e Cesário Verde, entre outros).

A macrocompetência comunicativa

Nos níveis iniciais, como ficou visto, as propostas didáticas subordinadas ao tema da gastronomia apostam sobretudo na disponibilização de *input* compreensível, privilegiando assim as áreas da compreensão oral e escrita.

À medida que o nível de proficiência vai avançando, os aprendentes começam a ter ferramentas linguísticas suficientes e cada vez mais eficazes para trocar informação, negociar o sentido e apoiar a produção dos colegas, o que permite dar mais espaço às atividades de produção e interação, incluindo debates e atividades de expressão de opiniões e pontos de vista. Mais uma vez, o tema da gastronomia presta-se muito bem à aplicação deste tipo de propostas didáticas, não só por suscitar o confronto de diferentes experiências, gostos e preferências pessoais, mas também por oferecer ocasiões para experimentar os recursos linguístico-discursivos para expressar a discordância e transmitir opiniões negativas, por exemplo.⁶ Por outras palavras, é um tema que favorece a construção das competências sociolinguísticas e pragmáticas, componentes fundamentais da macrocompetência comunicativa.

A vertente cultural

Ao mesmo tempo que promove a construção de estratégias sociolinguísticas e pragmáticas para modalizar o discurso e adequá-lo à situação comunicativa, a progressão nos níveis de proficiência linguística permite também a introdução gradual de conteúdos de maior densidade conceptual, oferecendo perspectivas menos simplificadoras e mais multifacetadas dos

⁶ A este respeito, é digna de nota a escolha de um comentário sobre comida para o título de um estudo sobre a expressão da opinião desfavorável em português do Brasil, em Almeida (2008): *Você na cozi::nha é uma negação... mas tá ó::timo... dá pra comer... é comível – A Elaboração da Opinião Desfavorável em Português do Brasil*.

temas tratados. É desta forma que se criam as condições para que o ensino/aprendizagem da língua envolva a desejável integração da(s) cultura(s) a que está associada, salvaguardando sempre a complexidade dos temas e evitando aproximações estereotipadas e redutoras.⁷

Ora um dos fatores que torna a língua portuguesa tão atrativa nos planos curriculares disponíveis no ensino superior no estrangeiro e explica o crescente número de aprendentes que a procuram é justamente a sua dimensão multicultural (Salomão: 2012).

É muito significativo que a alimentação surja em primeiro lugar entre os múltiplos fatores envolvidos no conceito de *cultura*, por exemplo, na definição apresentada por Balboni (2015: 64):

un termine scientifico specifico delle scienze antropologiche, dove definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare le divinità ecc. [sublinhado nosso].

A descoberta da gastronomia – numa perspetiva integrada com os aspetos históricos, geográficos e culturais que caracterizam cada uma das regiões e dos países onde a língua portuguesa é utilizada – pode constituir um precioso instrumento para abrir horizontes num percurso de formação intercultural.

Conclusões

Entendendo o processo de ensino/aprendizagem como um *continuum* ao longo do qual é possível integrar progressivamente, em diferentes medidas, propostas didáticas temáticas onde cabem não só o uso comum, mas também os usos especializados da língua, torna-se útil definir áreas de trabalho adequadas à planificação de tarefas que orientem o aprendente para o aperfeiçoamento das suas competências comunicativas.

Mediante uma análise extensiva de alguns dos instrumentos mais utilizados, confirmou-se que a gastronomia constitui um âmbito temático privilegiado para aplicações didáticas em PLE, por uma multiplicidade de

⁷ A gastronomia é, aliás, um dos temas utilizados na construção de identidades estereotipadas nos manuais de PLE (Rego 2018: 45).

motivos. Desde logo, pela versatilidade que apresenta para fins pedagógicos, quer graças à variedade de géneros textuais que atravessa (diálogos nos mais diversos contextos, receitas, material publicitário, textos de opinião e artigos da imprensa, mas também excertos de obras literárias), quer pela facilidade com que se presta a ser utilizada em tarefas adequadas a todos os níveis de proficiência. Por outro lado, por remeter para situações de vivência concreta, estimulando a curiosidade da experiência sensorial e tirando partido da componente motivacional do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento das competências pragmáticas, sociolinguísticas e interculturais. Em último lugar, mas não menos importante, pela oportunidade que representa de se explorar a diversidade de ambientes, culturas e tradições que torna tão rico o espaço da lusofonia no globo, convidando o aprendente a descobrir na língua portuguesa uma verdadeira “janela para o mundo”.

Referências

- ALMEIDA, PATRÍCIA MARIA CAMPOS DE (2008). *Você na cozinha é uma negação... mas tá ótimo... dá pra comer... é comível* – A Elaboração da Opinião Desfavorável em Português do Brasil. In: Osório, Paulo e Meyer, Rosa Marina (eds.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, 47-62.
- BALBONI, PAOLO E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- CAMÕES, I.P. – Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- CASTRO, CATARINA (2015). *Materiais para o Ensino do Português como Língua Estrangeira: Uma Proposta de Aprendizagem Baseada em Tarefas*. (Dissertação de Doutoramento) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, DIEGO/ FAONE, SERENA/ NUZZO, ELENA (2017). Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano Lingua Due*, 9 (2), 1-74.
- DIENG, BIRAM DJIGUÈNE (2009). *Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.

- FERREIRA, MARIA DE LURDES CARVALHO (2011). *As palavras do saber e do sabor: A gastronomia como objecto de descoberta no processo de ensino/aprendizagem do PLE e PL2*. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- LEIRIA, ISABEL (2001). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- LEIRIA, ISABEL (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático* 3.
- LITTLEJOHN, ANDREW (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In Tomlinson, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
- LONG, MIKE (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.
- MADEIRA, ANA (2008). Aquisição de L2. In: Osório, Paulo e Meyer, Rosa Marina (eds.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, 189-203.
- MADEIRA, ANA (2017). Aquisição de língua não materna. In: Freitas, Maria João e Santos, Ana Lúcia (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 305-330.
- OSÓRIO, PAULO (ed.) (2015). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao português, língua não materna*. Lisboa: Lidel.
- REGO, MARIA JOÃO CARVALHO (2018). *A estereotipia em manuais didáticos: presença de representações estereotipadas em manuais de Português Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- SALOMÃO, SONIA NETTO (2012). *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais*. Roma: Nuova Cultura.
- SANTILLI, JULIANA (2015). O reconhecimento de comidas, saberes e práticas alimentares como patrimônio cultural imaterial. *Demetra* 10(3), 585-606.
- TAVARES, ANA (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

14. ASPETTI DELLA LINGUA LETTERARIA DI GRACILIANO RAMOS: IL DIMINUTIVO E IL LESSICO

Michela Graziosi
Sapienza Università di Roma

Ne *Il brusio della lingua* Roland Barthes riconosce che la letteratura, se da un lato risulta in possesso di tutti i caratteri secondari della scienza, dall'altro si caratterizza per la peculiarità del suo linguaggio. Differentemente da quello scientifico, che è un mero strumento piegato alle necessità della disciplina, da rendere obiettivo e trasparente affinché possa adempiere i suoi scopi, il linguaggio letterario arriva a costituirsi come essenza della letteratura, la quale è interamente contenuta nell'atto stesso di scrivere (1988: 6-7).

Passando in rassegna i principali orientamenti teorico-linguistici che hanno lavorato sul concetto di lingua letteraria, Masa Nomura si sofferma con interesse sulla nozione di variante linguistica della comunicazione sociale formulata da Hugo Steger, il quale, a sua volta, riprende la tesi della facoltà di modellizzazione del linguaggio letterario di Jurij Lotman. Partendo dal presupposto che ogni tipo di comunicazione ha una motivazione pragmatica precisa, Hugo Steger assegna alla letteratura il compito di creare modelli di mondi possibili, facendo sempre riferimento alle norme letterarie ed estetiche determinate dalla cultura coeva (Nomura 1996: 199-200). In uno studio sulla lingua di Machado de Assis, all'interno del quale si integrano diversi rami della linguistica contemporanea, come la sociolinguistica, l'analisi del discorso, la semiotica e la lessicologia, anche Sonia Netto Salomão prende le mosse da questa visione funzionale del linguaggio letterario, ponendo l'accento proprio sulla capacità di modellizzazione di quest'ultimo.

Nessa perspectiva, o texto literário refere-se a um universo imaginário e simbólico regido por leis internas, colocado contra um

pano de fundo sociocultural, histórico e crítico-literário. O contexto referido abarca uma multiplicidade de fatores que interagem entre si, influenciando as condições de produção e recepção dos textos. Entre os mencionados fatores devemos considerar: a tradição poética existente; a orientação poética da qual o enunciado literário é representativo; o gênero literário ao qual pertence a obra ou contra a qual se institui; a situação da obra no âmbito da poética do autor e dos outros autores seus contemporâneos; a língua-padrão da época em que foi escrito o texto literário; o horizonte de expectativa do receptor do texto literário, provocado pela temática apresentada e pelos procedimentos poéticos utilizados. E as devidas inter-relações histórico-culturais e sociais. Sendo a linguagem literária uma forma de expressão histórica e fruto da criatividade humana, está em contínuo processo de modificação e varia de acordo com a concepção social de arte e cultura vigente no espaço e no tempo históricos em que se insere o texto literário considerado. (2016: 184)

A seguito della rivoluzione strutturalista, la linguistica applicata ha condotto uno studio scientifico del linguaggio attraverso la costruzione di *corpora* che permettessero di considerarlo nella sua forma viva e pura desunta dall'ambiente d'origine, incentrando l'esame delle testimonianze linguistiche, scritte e parlate, su varie tipologie di testi, interviste, conversazioni e registrazioni. Per quel che concerne la lingua letteraria, lavorata dagli scrittori nella prospettiva di simulare quelle naturali, si auspica che la linguistica arrivi ad analizzarne gli elementi espressivi, giacché provvista anche di una specificità di tipo linguistico oltre che letterario. La stilistica, dal canto suo, che al giorno d'oggi si muove ed espande in uno scenario sempre più vasto ed in continua evoluzione, considera ugualmente essenziali la struttura linguistica di un testo e l'ampio contesto esterno di riferimento per ricavarne le funzioni principali ed i significati profondi. Secondo Michail Bachtin il discorso letterario è un atto linguistico che non deve essere studiato solamente dalla critica letteraria. Anche la linguistica, di fatto, è tenuta ad occuparsene, analizzandolo in relazione al contesto, all'ideologia dell'autore ed al momento storico-culturale in cui è prodotto, poiché è proprio lo studio della lingua letteraria a rendere possibile la percezione e la verifica di cambiamenti permanenti negli stili, individuali

e collettivi, tutti testimoni di profonde trasformazioni linguistiche e sociali. Esiste una forte relazione di reciprocità fra stile e generi del discorso, dato che la stessa lingua letteraria può accogliere, ad esempio, svariate caratteristiche di quella non scritta, quotidiana e popolare, servendosi chiaramente dei generi del discorso attraverso cui le suddette si realizzano: «Quando há estilo, há gênero. [...] Tanto os estilos individuais como os que pertencem à língua tendem para os gêneros do discurso» (1997: 287). È di fondamentale importanza, quindi, portare avanti uno studio dello stile tenendo in considerazione gli enunciati concreti in cui la lingua viene utilizzata.

Para deslindar a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças, é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso [...] que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (1997: 286)

In una prospettiva dinamica ed onnicomprensiva, lingua e letteratura formano un sistema articolato all'interno di una cultura. È nella letteratura, infatti, come sostiene Eugenio Coseriu, che si attuano le infinite potenzialità creative della lingua, giacché l'opera letteraria è «obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem» (1993: 30). L'uso letterario del linguaggio, allora, non è una deviazione aberrante rispetto alla norma corrente ma rientra nell'accettazione e nella conseguente messa in pratica delle sue innumerevoli possibilità di utilizzo, che vanno ben oltre la funzione comunicativa. Di frequente, infatti, gli scrittori si servono di linguaggi appartenenti a diversi campi della comunicazione che, una volta confluiti nel testo letterario, a contatto col nuovo contesto di utilizzo, generano significati inediti. Il largo impiego di cultismi, arcaismi, neologismi e regionalismi, nonché formule proprie dell'espressione orale, ad esempio, conferisce

particolare rilievo alla scelta dei mezzi espressivi che ciascuno scrittore predilige, rendendo necessaria la conduzione di uno studio linguistico dall'ampio respiro, che tenga conto di svariati fattori extralinguistici, discorsivi e situazionali, utile per comprendere anche l'intenzione di chi scrive. Ed è proprio in virtù di tale libertà della scrittura, le cui basi si trovano nel menzionato processo di sfruttamento e reinvenzione costante del linguaggio, che viene prodotto un testo letterario all'interno del quale si riscontra una maggiore autonomia nell'applicazione di regole grammaticali, sintattiche ed artifici retorici. Tale testo, dotato di una pluralità di letture non prestabilite, si costituisce quindi come un ricco contenitore di una viva lingua di contesto, divenendo oggetto di un'analisi pragmatica che oltrepassa il semplice studio formale della lingua.

Al fine di valutare nella pratica le caratteristiche del linguaggio letterario, verranno presi in esame due casi esemplari della scrittura di Graciliano Ramos: i vari impieghi del diminutivo *-inho* in *Vidas Secas* (1938) ed alcune implicazioni socio-culturali del lessico di Paulo Honório in *São Bernardo* (1934). Il portoghese è decisamente prolifico per quel che riguarda la derivazione dei suffissi, il cui studio è di notevole importanza per la stilistica: essi sono infatti particolarmente numerosi, proprio come le sfumature di significato che possono veicolare in rapporto ai differenti contesti in cui vengono inseriti, denotando così la straordinaria ricchezza della lingua.

A formação de diminutivo é muito produtiva no Português Brasileiro, que exhibe duas maneiras de derivar as formas de diminutivo das palavras não-verbais (i.e. nomes e adjetivos/advérbios): a sufixação *-inho(a)* e a sufixação *-zinho(a)*. O primeiro sufixo é acrescido aos radicais com vogais temáticas (*-a*, *-o*, *-e*, que representam, nas palavras não-verbais, classes morfológicas, como número e gênero), enquanto o segundo sufixo é acrescido aos radicais sem vogais temáticas. (Lee 1999: 114)

Graciliano Ramos in *Vidas Secas* predilige particolarmente il diminutivo *-inho (a)*, il più fecondo ed espressivo nella variante brasiliana così come in quella europea, di solito usato principalmente con valore apprezzativo.

Sempre que queria demonstrar apreço e prazer ou encetar um bom relacionamento, o locutor usará com mais frequência *-inh-*, cujos graus de empatia, sintonia, adesão e proximidade afetiva são mais acentuados. O afastamento afetivo-empático aumenta, ainda que ligeiramente, com *-it-* e intensifica-se com *-ec-* e com *-elh-*, sufixos que atribuem significações desqualificantes ou depreciativas. (Novais 2002: 19)

All'interno di quest'opera, esso si carica di una valenza preziosa e multiforme, in quanto rivela implicitamente alcuni giudizi dell'autore, sia positivi sia negativi, nonché la sua stessa partecipazione emotiva. La forte espressività veicolata da tale suffisso arriva quasi a contrastare con quel linguaggio asciutto e conciso, segno distintivo del romanzo, che richiama efficacemente l'aridità e l'ospitalità dell'ambiente descritto ed i relativi effetti sui personaggi. Sono le sensazioni di tenerezza, compassione ed empatia ad essere predominanti in *Vidas Secas* (vd. tabella 1), nonostante alle volte, sempre tramite il suffisso *-inho*, vengano espresse anche idee di indigenza (vd. tabella 2) e disprezzo (vd. tabella 3). L'utilizzo più comune di questo diminutivo ha infatti una connotazione positiva giacché riferito principalmente ai bambini o alla cagnetta Baleia, quei protagonisti verso cui lo scrittore mostra spesso una tenerezza estrema: questi ultimi, infatti, assieme a Fabiano e a Vitória, sono figure umili e positive, vittime sventurate di quel destino avverso che è la siccità e che li obbliga alla fuga dalla propria terra, nella speranza di una vita migliore. Al contempo, il ricorso al suffisso *-inho* si ricollega inoltre, chiaramente, alla povertà ed alla sciagura che caratterizzano i personaggi, motivi centrali del romanzo, rievocando così un mosaico di emozioni di vario tipo, dai confini estremamente labili. Anche le stesse creature di Graciliano Ramos sono coinvolte in una spirale di composta e reciproca partecipazione emotiva alle sventure collettive, palesata, ancora una volta, proprio grazie all'impiego del diminutivo preso in analisi. All'inizio del viaggio, Fabiano, dopo aver picchiato il figlio più grande e pensato finanche di ucciderlo, in preda ad un cieco desiderio ed una folle necessità di incolpare qualcuno per la disgrazia che li aveva colpiti, placa la sua rabbia e prova pietà per costui, riconoscendolo, finalmente, dopo dure incitazioni ed azioni, come un *anjinho*, dove il suffisso *-inho* è colmo di quella tenerezza paterna incondizionata. Il

padre, la madre ed i bambini, così come lo stesso narratore, esprimono di frequente il loro affetto verso Baleia, considerata una componente integrante della famiglia. La cagnetta è, di fatto, la più umana di tutti, quasi sempre protagonista privilegiata di quelle rare ma intense e meravigliose descrizioni trasudanti umanità e dolcezza: il figlio maggiore, sentendosi incompreso ed abbandonato dagli altri, trova conforto nella sua «*ca delinha* [...] o único vivente que lhe mostrava simpatia» (VS: 56¹) e la prende in braccio raccontandole dolcemente, a voce bassa e con un vocabolario poverissimo, una storia a cui l'animale risponde con gesti, come se capisse, come ulteriore segno del suo essere incredibilmente umano. Ed ancora, Fabiano scaccia i pensieri furiosi e poco avveduti, scaturiti a seguito della segnante esperienza in prigione, concludendo che «*havia a mulher, havia os meninos, havia a cachorrinha*» (VS: 38); Vitória si domanda, smarrita e preoccupata, nella confusione cittadina, «*onde estaria a cachorrinha*?» (VS: 83) e le medesime, delicate parole non mancano al narratore, il quale denomina più volte amorevolmente Baleia *ca delinha*, dando prova di quella forte empatia nutrita nei confronti delle proprie creature, le quali, del resto, con affetto e commozione, vengono immortalate, all'inizio del romanzo, come delle piccole figure appena percettibili e ravvicinate, facendosi forza a vicenda, in uno scenario desolato ed infuocato.

Nel corso di una dettagliata analisi dell'espressività del suffisso *-inho* in *Vidas Secas*, Maria da Graça de Souza parafrasa Augusto Soares da Silva (2006), volendo precisare che la capacità di veicolare idee e valutazioni positive o negative dei diminutivi si ricollega ad un insieme di distinte metafore concettuali: all'idea di "piccolo" si associano infatti sia qualità come bellezza e bontà, sia giudizi di disprezzo e scarso valore (2015: 56-57). Tuttavia, l'uso del suffisso *-inho* in *Vidas Secas* al fine di trasmettere un'idea concreta d'indigenza non implica necessariamente un distanziamento affettivo, come sostiene Maria da Graça de Souza.

Quanto à conotação afetiva desses diminutivos [*camisinha(s)*, *chinelinhas*], observamos que eles expressam uma avaliação

¹ D'ora in poi, per indicare i romanzi *Vidas Secas* e *São Bernardo* verranno utilizzate le sigle VS e SB.

negativa, ou seja, o sufixo *-inho*, nessas formações, sugere afastamento afetivo, expressando a ideia de indigência, miserabilidade. Podemos afirmar, por conseguinte, que as metáforas conceituais são O QUE É PEQUENO É DE POUCO VALOR; O QUE É PEQUENO NÃO PRESTA. (2015: 63)

Si tratta, invece, di un ulteriore segnale della partecipazione emotiva dell'autore all'evidente condizione di miseria vissuta dai personaggi (vd. tabella 2). I termini *camisinha(s)* e *chinelinhas* rimandano sì all'idea principale di povertà di risorse, rimarcando inoltre, proprio a partire dalla constatazione di una situazione obiettivamente svantaggiata, la solita, sincera vicinanza affettiva del narratore e uomo Graciliano Ramos. L'impiego del diminutivo, di fatto, permette sempre a quest'ultima di emergere incisivamente, lasciando, ogni volta, un vivido ed inatteso segno di colore nella linearità di una scrittura monocroma, magra, sprovvista di qualsiasi opulenza espressiva non necessaria, ridotta volontariamente all'osso, all'essenziale², in virtù di un preciso progetto etico-estetico. Singolare è, infine, il caso dell'impiego del suffisso *-inho* nella connotazione del soldato di polizia, meschino attaccabrighe che per puro piacere personale abusa del proprio potere a discapito dello sventurato di turno. È in questo contesto, infatti, che l'uso del diminutivo *-inho* con valenza negativa determina inequivocabilmente anche un netto distanziamento dell'autore dalla condotta del personaggio a cui viene riferito, costituendosi come metafora di scarso spessore interiore nonché negazione totale dell'ideale classico di "kalokagathia": all'evidente, ripugnante magrezza fisica del soldato, corrisponde una vile fragilità interiore, una pochezza d'animo vergognosa e deprecabile. Nonostante quindi il suffisso *-inho* venga utilizzato principalmente per esprimere affetto e tenerezza, può essere altresì adoperato

²Definisco la scrittura di Graciliano Ramos ridotta "all'osso" pensando ad un episodio di un racconto di "Infância" intitolato "Um enterro", dove il bambino protagonista, ritrovandosi in un ossario, osserva gli scheletri e riflette sul carattere effimero della carne. Anche l'autore nordestino, nella sua prosa, alla ricerca della sostanza espressiva, distrugge il superfluo, lasciando visibile e tangibile soltanto gli scheletri, ovvero, ciò che veramente conta e merita di rimanere, di significare, di "resistere". (ALVARENGA SOUZA 2017: 19-20, CARPEAUX 1978: 25, CANDIDO 1992: 16).

per veicolare insulti ed espressioni di miseria e disprezzo, sempre a seconda del contesto in cui è inserito e della volontà espressiva dell'autore (Skorge 1959: 47).

Tabella 1. Esempi di diminutivi indicanti tenerezza/dolcezza

Anjinho	Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o <i>anjinho</i> aos bichos do mato. (VS: 10)
Cadelinha	Naquela viagem arrastada, em tempo de seca braba, quando estavam todos morrendo de fome, a <i>caadelinha</i> tinha trazido para eles um preá. (VS: 35)
Cachorrinha	Naquele momento ele estava zangado, fitava na <i>cachorrinha</i> as pupilas sérias e caminhava aos tombos, como os matutos em dias de festa. (VS: 43)
Coitadinha	<i>Coitadinha</i> , andava por aí perdida aguentando pontapés. (VS: 83)
Pobrezinha	Junto à raiz de um deles a <i>pobrezinha</i> gostava de espojar-se, cobrir-se de garranchos e folhas secas. (VS: 114)
Criaturinha	Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a <i>criaturinha</i> . (VS: 90)
Barriguinha	Não se conformando com semelhante indiferença depois da façanha do pai, o menino foi acordar Baleia, que preguiçava, a <i>barriguinha</i> vermelha descoberta, sem-vergonha. (VS: 48)
Cabecinha	Baleia encostava a <i>cabecinha</i> fatigada na pedra. (VS: 91)
Miudinho(s)	<i>Miudinhos</i> , perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. (VS: 13)
Velhinho(s)	Eles dois <i>velhinhos</i> , acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. (VS: 126)

Tabella 2. Esempi di diminutivi indicanti indigenza (vicinanza affettiva)

Camisinha(s)	Tentou recordar o seu tempo de infância, viu-se miúdo, enfezado, a <i>camisinha</i> encardida e rota acompanhando o pai no serviço do campo, interrogando-o de balde. (VS: 20)
Chinelinha(s)	Os meninos puseram as <i>chinelinhas</i> debaixo do braço e sentiram-se à vontade. (VS: 71)

Tabella 3. Esempi di diminutivi indicanti disprezzo

Magrinho	O soldado, <i>magrinho</i> , enfezadinho, tremia. (VS: 100)
Enfezadinho	O soldado, <i>magrinho</i> , <i>enfezadinho</i> , tremia. (VS: 100)

Per quanto riguarda il lessico dell'opera di Graciliano Ramos, nel romanzo *São Bernardo* sono rilevanti i discorsi di Paulo Honório, protagonista e voce narrante, individuo privo di scrupoli che gradualmente conquista una posizione di potere, in quanto caratterizzati dalla presenza di un lessico socialmente e culturalmente marcato, dal cui impiego, oltre all'affermazione dell'ascesa sociale del personaggio, emerge non di rado anche una sua personale visione subalterna della donna, ben radicata all'interno della società dell'epoca. Come si evince dai primi capitoli del romanzo, l'esistenza del ricco *fazendeiro* è scandita da una sfrenata e costante ossessione di dominare beni materiali ed immateriali: la stessa relazione con Madalena è una storia di possesso e controllo, narrata dal protagonista col solito linguaggio concreto e fiero, che riflette pienamente il progressivo processo di disumanizzazione a cui si sottopone. I dialoghi ed i monologhi incentrati sulle impressioni che Madalena insinua nei suoi pensieri, dunque, permettono l'osservazione di un duplice procedimento di reificazione ed animalizzazione della sfera umana segnalato dal lessico che egli adopera, i cui profondi significati sono valutabili soltanto alla luce di una fitta rete di connessioni fra il suo ruolo sociale, le sue convinzioni ed i suoi comportamenti relazionali uniti al contesto in cui vive. Avendo pienamente interiorizzato la spietata logica di quel competitivo sistema capitalista instauratosi nel *sertão* nordestino, Paulo Honório attribuisce alle persone il medesimo valore degli oggetti: la donna, in particolare, privata della propria individualità, viene additata come un generico «*bicho* esquisito, difícil de governar» (SB: 57), mero strumento necessario alla procreazione ed al conseguente mantenimento delle ricchezze. Madalena, scelta da Paulo Honório come moglie e madre del proprio erede, fin dall'inizio viene sminuita tramite l'impiego di appellativi ed aggettivi, specie diminutivi, che ad un'attenta lettura perpetuano immagini stereotipate della figura femminile, come quella di creatura indifesa e graziosa, dai modi delicati (vd. tabella 4, specialmente esempi 1 e 2). Il termine *boneca* rappresenta il culmine di tale processo di reificazione e screditamento, nonostante Paulo Honório, approfondendo la conoscenza della sposa, le riconosca alcune qualità che, nel profondo, gli incutono anche un certo timore, trasformatosi

poi in gelosia (vd. tabella 4, esempi 4 e 5). Madalena è tutt'altro che una marionetta facile da dominare: è colta, determinata e, soprattutto, incredibilmente umana.

Tabella 4

1. De repente conheci que estava querendo bem à *pequena*. Precisamente o contrário da mulher que eu andava imaginando – mas agradava-me, com os diabos. *Miudinha, fraquinha*. [...] Como o silêncio se prolongasse, repliquei ao Nogueira, quase me dirigindo à *lourinha* [...]. (SB: 67)
2. [...] imaginei que podia o Nogueira andar também arrastando a asa para a *lourinha*... [...] (SB: 70)
3. Mulheres, *criaturas sensíveis*, não devem meter-se em negócio de homens. (SB: 142)
4. Tive, durante uma semana, o cuidado de procurar afinar a minha sintaxe pela dela, mas não consegui evitar numerosos solecismos. Mudei de rumo. Madalena não se incomodava com essas coisas. Imaginei-a uma *boneca* da escola normal. Engano. (SB: 95)
5. Diante disto, uma *boneca* traçando linhas invisíveis num papel apenas visível merece pequena consideração. (SB: 158)

Interessante, a riguardo, è lo scontro fra il conservatorismo di Paulo Honório e l'incredibile modernità di pensiero di dona Glória, zia di Madalena, in un dialogo serrato che restituisce l'immediatezza del confronto orale. La genuina opinione dell'anziana donna, secondo la quale il matrimonio va basato sulla reciprocità dei sentimenti, viene sovrastata dalla visione materialista dell'uomo che lo considera un semplice affare, unita ad un'insulsa visione dei rapporti umani, ridotti alla stregua di comportamenti meccanici, propri degli animali. In un fraseggiare asciutto e lapidario che trasuda presunzione ed arroganza, Paulo Honório impone la propria prospettiva maschilista tramite l'uso lessicale.

- Está visto que o casamento para as mulheres é uma situação...
- Razoável, d. Glória. E até bom para a saúde.
- Mas há tantos casamentos desastrosos... Demais isso não é coisa que se imponha.
- Não infelizmente. É preciso propor. Tudo mal organizado, d. Glória. Há lá ninguém que saiba com quem deve casar?

- Quanto a mim, acho que em questões de sentimento é indispensável haver reciprocidade.
- Qual reciprocidade! Pieguice. Se o casal for bom, os filhos saem bons; se for ruim, os filhos não se prestam. A vontade dos pais não tira nem põe. Conheço o meu *manual de Zootecnia*. (SB: 86-87)

Non a caso, nel corso della narrazione, Madalena viene violentemente additata più volte con appellativi desunti del mondo animale, secondo una consuetudine popolare, in senso dispregiativo (vd. tabella 5, specialmente esempi 1, 2, 3 e 4). I discorsi e pensieri di Paulo Honório non si basano mai su una donna considerata in quanto essere dotato di un'individualità ben definita, bensì su una figura il cui riconoscimento è solo parziale e necessita sempre di paragoni sminuenti, a cui mettere un freno perché potenzialmente pericolosa, così piena di difetti e mancanze che, all'uomo dominatore, sarebbe concesso finanche di ucciderla: «Afirmei a mim mesmo que matá-la era ação justa. Para que deixar viva mulher tão cheia de culpa? Quando ela morresse, eu lhe perdoaria os defeitos» (SB: 162).

Tabella 5

- | |
|---|
| <p>1. - Deixa ver a carta, <i>galinha</i>.</p> <p>2. - Mostra a carta, <i>perua</i>.</p> <p>3. - <i>Cachorra!</i> (SB: 141-142)</p> <p>4. - Se aquela <i>môscas-morta</i> prestasse e tivesse juízo, estaria aqui aproveitando esta catervagem de belezas. (SB: 157)</p> <p>5. - Se eu morrer de repente...</p> <p>- Que história é essa, <i>mulher?</i> Lembrança fora de propósito. (SB: 164)</p> <p>6. - Por que não? Quem sabe qual há de ser o meu fim? Se eu morrer de repente...</p> <p>Acabe com isso, <i>criatura</i>. Para que falar nessas coisas? (SB: 164)</p> |
|---|

La dimensione del personaggio di Paulo Honório è quindi definita da quel lessico rude e spietato da lui adoperato, che ne contraddistingue l'individualità e lo relaziona fortemente all'ambiente in cui vive. I casi dell'uso del diminutivo e delle scelte lessicali finora analizzati caratterizzano efficacemente la specificità stilistica della scrittura di Graciliano Ramos dal punto di vista linguistico-letterario.

La lingua letteraria è parte integrante di un progetto d'insieme, che prende forma e si sviluppa nella complessità dell'opera di ciascun autore, articolandosi in un contesto storico-culturale dall'ampio respiro. Ogni letteratura ed ogni lingua sono portatrici di forti connotazioni culturali, giacché riflettono precise visioni del mondo delle società a cui appartengono: il lessico di una lingua, ad esempio, "traduce" l'intera cultura del popolo che lo utilizza, il quale, a sua volta, lo rende vivo nel tempo, modificandolo ed ampliandolo, determinando così precise abitudini linguistiche che nascono, muoiono e si rinnovano (Vilela 1994: 6). Le scelte linguistiche di un autore, pertanto, si inseriscono in un complesso scenario, costituito non solo dalla storia, dagli usi e dall'ideologia di una società e di un'epoca, ma anche dalla creatività e dal gusto personali, dietro ai quali si celano degli scopi precisi. Fin dagli esordi letterari, l'intento dichiarato di Graciliano Ramos era quello di dare vita ad una narrativa linguisticamente innovativa, colma di parole, espressioni e musicalità proprie del Nordest del Brasile (Ramos 1992: 128). La sua lingua, così originale e ricca, trasuda anzitutto l'intera storia di un popolo, i suoi valori, le sue consuetudini: è quella povera e semplice dell'uomo del *sertão*, come semplici sono i suoi pensieri, ed arida, come il deserto pietroso in cui costui si muove, sopraffatto dagli eventi, animato da un barlume di speranza. A questa si unisce anche una lingua più letteraria e ricercata, abilmente lavorata dall'autore: entrambe vanno considerate in un confronto dinamico con il composito contesto in cui si inseriscono ed i temi dell'opera complessiva dello scrittore. È proprio qui, infatti, che lingua e letteratura si integrano ed arricchiscono vicendevolmente, costituendosi come un sistema unitario e coeso che va sviscerato nelle sue trame più intricate, al fine di comprenderlo a pieno.

Referências

- ALVARENGA SOUZA, BRUNO HENRIQUE (2017). *A literatura menor de Graciliano Ramos: uma cartografia de Infância*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-AL7PLD>> (accesso nel mese di luglio 2019).
- BAKHTIN, MIKHAIL (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (traduzione di Maria Ermantina Galvão G. Pereira).
- BARTHES, ROLAND (1988). *Il brusio della lingua*. Torino: Einaudi

(traduzione di Bruno Bellotto).

- CÂMARA JR., JOAQUIM MATTOSO (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- CANDIDO, ANTÔNIO (1992). *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- CARPEAUX, OTTO MARIA (1978). Visão de Graciliano Ramos. In: BRAYNER, SÔNIA (org.). *Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- COSERIU, EUGÊNIO (1993). Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência* 5: 29-47.
- LEE, SEUNG-HWA (1999). Sobre a formação do diminutivo do português brasileiro. *Revista de estudos da linguagem* 8: 113-124 <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2303>> (acesso nel mese di giugno 2020).
- NOMURA, MASA (1996). Conceitos lingüísticos de linguagem literária. *Alfa* 40: 189-204 <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4004>> (acesso nel mese di gennaio 2019).
- NOVAIS, ANTÓNIO AFONSO ANDRADE DE (2002). *Para a Semântica do Diminutivo: Análise Cognitiva do Sufixo -inho*. Tese mestr. Linguística Portuguesa – Perspectiva Cognitiva, Faculdade de Filosofia de Braga, Universidade Católica Portuguesa.
- RAMOS, GRACILIANO (1992). *Cartas*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (2001). *São Bernardo*. 71ª edição. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (2001). *Vidas Secas*. 83ª edição. Rio de Janeiro: Record.
- SALOMÃO, SONIA NETTO (2016). Os jogos metalingüísticos: a língua literária de Machado de Assis. In: *Machado de Assis e o cânone ocidental: itinerários de leitura*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- SILVA, AUGUSTO SOARES DA (2006). *O mundo dos sentidos em português. Polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina.
- SOUZA, MARIA DA GRAÇA (2015). *As escolhas léxico-estilísticas em Vidas Secas*. Doctoral Thesis, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo. <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15032016-150753/en.php>> (acesso nel mese di gennaio 2019).

- SKORGE, SILVIA (1959). *Os sufixos diminutivos em Português*. Lisboa: Centro de estudos filológicos.
- VILELA, MÁRIO (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina.

OS AUTORES:

IVO CASTRO

Professor Emérito da Universidade de Lisboa, em cuja Faculdade de Letras estudou e ensinou linguística. Campos de especialização: linguística histórica do português e crítica textual. Dirige as edições críticas de Fernando Pessoa e Camilo Castelo Branco, publicadas pela Imprensa Nacional, de Lisboa. Livros recentes: *A Estrada de Cintra. Estudos de Linguística Portuguesa*. Lisboa, Imprensa Nacional, 2017; *A Fénix Renascida*, ed. crítica, Lisboa, Gulbenkian, 2017; *O Legado de Leite de Vasconcelos na Universidade de Lisboa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 2019.

ESPERANÇA CARDEIRA

PhD em Linguística Portuguesa Histórica. Professora na Faculdade de Letras e investigadora no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Áreas de investigação: Linguística Histórica, Filologia e Crítica Textual. Autora de *Entre o português antigo e o português clássico* (2005), *O Essencial sobre a história do Português* (2006), *O Essencial sobre Norma e Variação* (2007, com M. H. Mateus) e ed. de *Colour And Colour Naming: Crosslinguistic Approaches* (2016, com J. P. Silvestre e A. Villalva).

SONIA NETTO SALOMÃO

Professora Titular de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira na Sapienza Universidade de Roma, com pós-doutorado em Filologia e semiótica (Sapienza Università di Roma). É Diretora da Cátedra “Antônio Vieira” da Sapienza / Instituto Camões e Presidente da AISPEB (Associação Italiana de Estudos Portugueses e Brasileiros). Entre as linhas de pesquisa: história da língua portuguesa, crítica da tradução, linguística contrastiva, barroco e oitocentos luso-brasileiro. Entre outros, os volumes: *Antônio Vieira, As Lágrimas de Heráclito* (São Paulo, 2001), *Da palavra ao texto* (Viterbo, 2007), *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais* (Roma, 2012), *Traduzione, Tradizioni* (Roma, 2018); *Machado de Assis e o cânone ocidental*, itinerários de leitura (Rio de Janeiro, 2016-2019).

SIMONE CELANI

Professora associada de Língua Portuguesa e Brasileira na Sapienza Università di Roma; as suas pesquisas abrangem a obra de Fernando Pessoa, a filologia de autor, o barroco, a história da linguística portuguesa, a tradutologia, as literaturas africanas. Publicou, entre outros, os volumes *L'Africa di lingua portoghese* (2003), *Il Fondo Pessoa* (2005), *Fernando Pessoa* (2012), *Alle origini della grammaticografia portoghese* (2012), *Riscritture d'autore* (2016), *O Espólio Pessoa* (2020).

JOÃO VELOSO

Professor associado de Linguística na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal), onde se dedica à docência e investigação sobretudo nos domínios da fonética, da fonologia e da morfologia do português. Na mesma universidade, obteve o seu doutoramento em 2004 e a sua agregação em 2010. É atualmente o coordenador do Centro de Linguística da Universidade do Porto, sendo o responsável pelo Grupo de Fonologia e pelo Arquivo Dialeto desta unidade de investigação.

FRANCESCO GENOVESI

Doutor em Filologia Românica pela Sapienza, Universidade de Roma. Em 2016 obteve uma bolsa de pós-doutoramento pela Universidade de Roma Tre para uma pesquisa linguística em Moçambique. Foi professor convidado em várias universidades italianas e, de 2017 a 2019, Lecturer na University of Dar es Salaam, Tanzânia. É “Cultore della Materia” na Sapienza. As suas publicações investem principalmente na conexão entre a história portuguesa em África e a evolução linguístico-cultural nos países lusófonos do continente.

MARIA JOÃO MARÇALO

Tem doutoramento e Agregação em Linguística pela Universidade de Évora. É docente no Departamento de Linguística e Literaturas e diretora do Programa de doutoramento em Linguística na mesma universidade. É autora dos livros *Introdução à Linguística Funcional*,

Gramática Prática da Língua Portuguesa e de *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português* e de vários artigos em publicações portuguesas e estrangeiras. É investigadora do Centro de Estudos em Letras CEL-UÉ.

DINAH CALLOU

Professora Emérita da UFRJ e Pesquisadora 1A do CNPq, com doutorado em Língua Portuguesa (UFRJ, 1980) e estágio de pós-doutorado em Linguística (Universidade da Califórnia/Santa Bárbara, 1994-1995). Tem experiência na área de Fonética/Fonologia e Sintaxe, com ênfase em Sociolinguística e Linguística Histórica.

CAROLINA SERRA

Professora Adjunta da UFRJ, com doutorado em Língua Portuguesa (2009). É integrante do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (<https://alib.ufba.br/>) e atua na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Fonética-Fonologia-Prosódia e Variação e Mudança Linguística.

BETHANIA MARIANI

Professora titular do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal fluminense. Atua no programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem e é bolsista nível 1C do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Suas linhas principais de pesquisa são Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas. Dentre as publicações em periódicos e livros, destaca-se *Colonização Linguística e outros escritos* (2018), pela Peter Lang.

NEUSA BARBOSA BASTOS

Professora Titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade do Porto. Coordenadora acadêmico-administrativa do IP-PUC/SP. Atuação na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Historiografia Linguística, Lusofonia: cultura e identidade, Análise do Discurso. Entre os trabalhos recentes, *História Entrelada 7* (São Paulo, 2016) e *Língua Portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas* (São Paulo, 2018).

NANCY DOS SANTOS CASAGRANDE

Pós-doutora pela Universidade do Porto (Portugal). Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil, em 2001. Professora associada do departamento de Ciências da Linguagem – Núcleo de Português - da PUC/SP. Vice-coordenadora do Grupo de Historiografia Linguística da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), Atuação na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, Historiografia Linguística, Gramática, Linguagem Jurídica, Política Linguística, Discurso e Leitura e Produção.

CLÁUDIA SILVA

Leitora na Sapienza Universidade de Roma, tendo também lecionado nas Universidades do Porto e de Aveiro e no Instituto Politécnico do Porto. Possui um doutoramento em Linguística na Universidade do Porto (2012). A sua pesquisa centra-se, sobretudo, na Fonologia, mas insere-se também noutras áreas como a Análise Discursiva, a Psicolinguística e a Semântica. Entre os artigos que publicou: “Chat discourse” (New York, 2010); «A influência da não marcação típica da aquisição da linguagem em formas ortográficas não convencionais.» (Porto Alegre, 2013); «Writing in chats: a new writing system?» (Amsterdã, 2011).

PATRÍCIA FERREIRA

Trabalha desde 2005 na “Sapienza” Universidade de Roma, onde colabora com a Cátedra Padre António Vieira e se dedica ao leitorado de Língua Portuguesa, na sua variante europeia. Na mesma instituição, lecionou também Tradução Técnica e Científica, Léxicos Especializados do Português e Mediação Linguística e Cultural. Anteriormente, foi leitora do Instituto Camões na Universidade de Estocolmo e docente na Universidade de Perugia. Colaborou ainda em vários projetos de tradução especializada para diversas instituições da União Europeia. Em volume publicou *Terminologias do turismo: instrumentos para a formação especializada em língua portuguesa* (Roma 2013)

MICHELA GRAZIOSI

Doutoranda em Língua e tradução portuguesa e brasileira na Sapienza de Roma. Em 2017 formou-se em Scienze linguistiche, letterarie e della traduzione, defendendo uma dissertação intitulada: “Il viaggio e l’essenza del male in Guimarães Rosa: gli esempi di Grande sertão e Augusto Matraga”. Em 2018 deu cursos intensivos de português de nível básico para os estudantes Erasmus outgoing, organizados pelo “Centro Linguistico d’Ateneo” da Sapienza. Desde 2020 é secretária da Cátedra P. António Vieira e “cultrice della materia” na Cátedra de Língua e tradução portuguesa e brasileira da Sapienza. Tem no prelo um artigo sobre Sophia de Mello Breyner Andresen.

MARIA EUGENIA LAMMOGLIA DUARTE

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora 1B do CNPq, desenvolve e orienta análises contrastivas de variedades do português no contexto das línguas românicas, com interesse especial em fenômenos relacionados ao sistema pronominal do português brasileiro e a fenômenos relacionados à ordem de constituintes. Utiliza o modelo da Teoria da Variação e Mudança, tomando como componente gramatical a Teoria de Princípios e Parâmetros. Publica regularmente artigos em periódicos e capítulos no Brasil e no exterior.

Finito di stampare nel mese di settembre 2020
con tecnologia *print on demand*
presso il Centro Stampa "Nuova Cultura"
p.le Aldo Moro, 5 - 00185 Roma
www.nuovacultura.it

Per ordini: ordini@nuovacultura.it
[Int_9788833653211_17x24bn_MP08]

Este volume destina-se prevalentemente ao estudo da língua portuguesa europeia e brasileira na Itália e foi idealizado no âmbito das comemorações pelos vinte anos de fundação da cátedra de língua portuguesa na Sapienza Universidade de Roma, a primeira na Itália com uma docência estruturada. Nele encontram-se alguns temas que ocupam a agenda dos linguistas envolvidos também com o ensino do Português, tanto como língua materna ou oficial, quanto como língua estrangeira (PL1 e PL2). As propostas vão das questões históricas e geográficas referentes ao nascimento e à expansão da língua, aos aspectos sociolinguísticos ligados às variedades e às variantes do português em Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e Timor-Leste, principalmente, e a questões metodológicas do ensino. Algumas considerações mereceram o fenômeno hoje central da tradução e a quase esquecida língua literária, considerada do ponto de vista funcional.

Sonia Netto Salomão é Titular de Linguística e Tradução Portuguesa e Brasileira na Sapienza Universidade de Roma.

O volume contém a contribuição de Ivo Castro (Universidade de Lisboa), Esperança Carreira (Universidade de Lisboa), Sonia Netto Salomão (Sapienza Universidade de Roma), Simone Celani (Sapienza Universidade de Roma), João Veloso (Universidade do Porto), Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense), Maria Eugênia Lamoglia Duarte (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Maria João Marçalo (Universidade de Évora), Francesco Genovesi (Sapienza Universidade de Roma), Neusa Barbosa Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Nancy dos Santos Casagrande (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Dinah Callou (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Carolina Serra (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Cláudia Silva (Sapienza Universidade de Roma), Patrícia Ferreira (Sapienza Universidade de Roma), Michela Graziosi (Sapienza Universidade de Roma).



SEGUICI SUI SOCIAL NETWORK

25.00 EURO



nuovacultura.it

ISBN 978-88-3365-321-1



9 788833 653211

9788833653211_262 NP_05