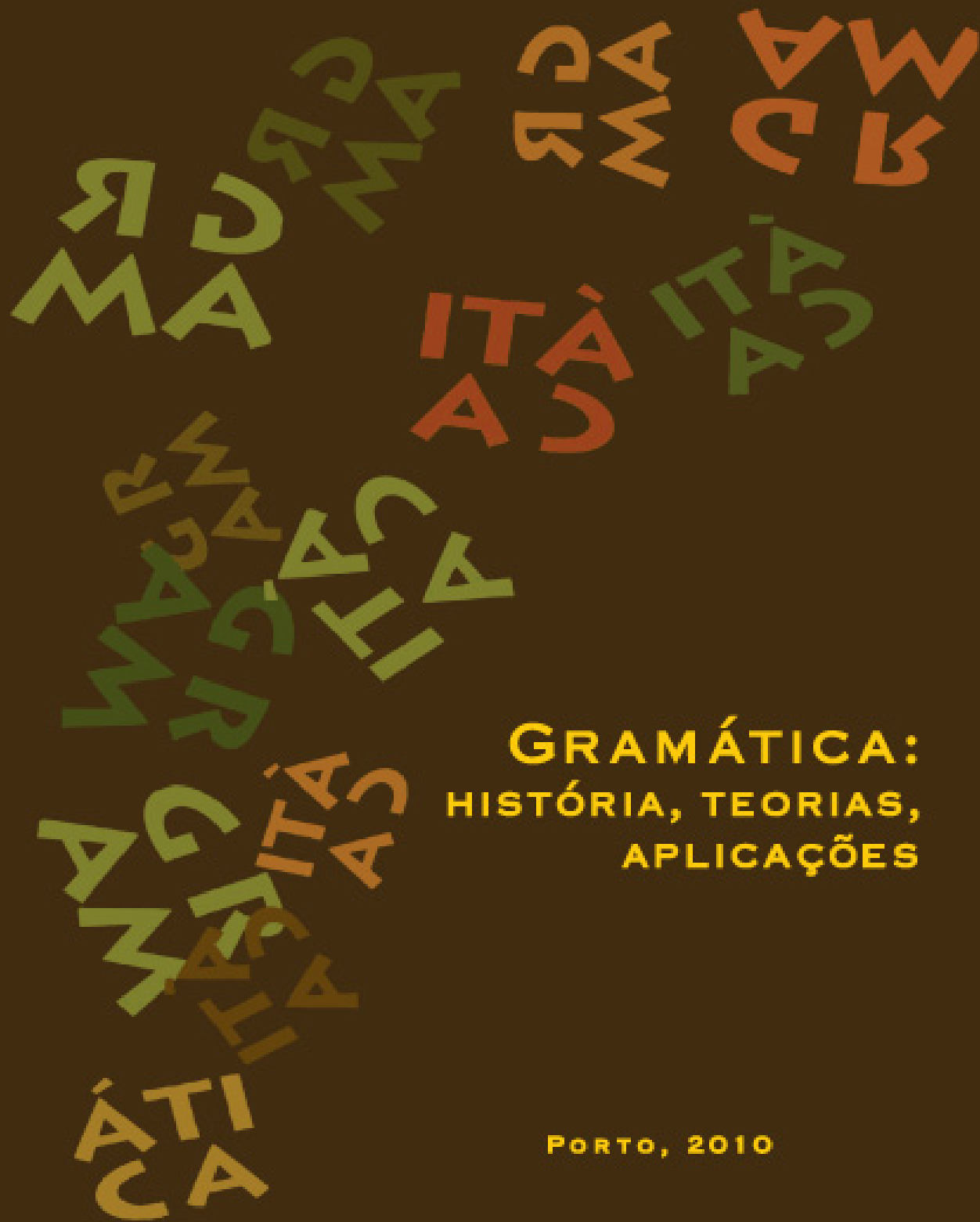


PORTO, 2010

GRAMÁTICA: HISTÓRIA, TEORIAS, APLICAÇÕES

ANA MARIA BRITO (ORGANIZAÇÃO)



**GRAMÁTICA:
HISTÓRIA, TEORIAS,
APLICAÇÕES**

PORTO, 2010

**ANA MARIA BRITO
(ORGANIZAÇÃO)**

**GRAMÁTICA:
HISTÓRIA, TEORIAS,
APLICAÇÕES**

PORTO, 2010

clup Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO
UNIVERSIDADE
DO PORTO

FICHA TÉCNICA:

Título: *Gramática: História, Teorias, Aplicações*

Organização: *Ana Maria Brito*

Edição: *Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras*

ISBN: *978-972-8932-56-5*

Dep. Legal: *308915/10*

Execução gráfica: *Tipografia Nunes Lda-Maia*

ÍNDICE

Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática <i>Ana Maria Brito</i>	1
Mudam-se os tempos, muda-se a gramática <i>Inês Silva Duarte</i>	11
A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical portuguesa <i>Clarinda Azevedo Maia</i>	29
O espaço da fonologia nas descrições gramaticais <i>Maria Helena Mira Mateus</i>	51
A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? <i>Maria da Graça Lisboa Castro Pinto</i>	65
La theorie Sens ↔ Texte : histoire, théorie et applications <i>Françoise Bacquelaïne</i>	99
O uso de conectores argumentativos num corpus de gramáticos quinhentistas <i>Clara Araújo Barros</i>	115
Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna <i>Isabel Margarida Duarte</i>	133
Aspectos da teoria verbal na <i>Grammatica ingleza para uso dos Portuguezes</i> de José Urcullu (Porto 1848) <i>Sónia Duarte</i>	147
Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática <i>Olívia Figueiredo</i>	159
‘Desagravo’ da gramática portuguesa (1820-1824) – Contribuições para uma historiografia das polémicas gramaticais em Portugal <i>Filomena Gonçalves</i>	169

Índice

Gramática: produzir significados na escrita <i>Carlos Gouveia</i>	191
Gramática Emergente: uma leitura <i>Ana Martins</i>	205
Significado, Contexto e Gramática <i>Pedro Santos</i>	211
Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações <i>Augusto Soares da Silva, Hanna Battoreo</i>	229
- Coerência_39 para Coesão**: <i>Qual é o nosso papel no género chat?</i> <i>Claúdia Silva</i>	253
A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação <i>Purificação Silvano, Sónia Rodrigues</i>	275

Da “arte” à ciência: o caminho da gramática

Ana Maria Brito

ambarrosbrito@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

O livro que agora se publica reúne a maioria dos textos apresentados no colóquio *Gramática: história, teorias, aplicações*, organizado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto e pela Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da mesma Universidade, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro de 2008.

O encontro tinha um duplo objectivo: por um lado, reunir investigadores nas áreas da Linguística e da Língua Portuguesas cujo trabalho se centrasse na reflexão gramatical, tanto do ponto de vista teórico como aplicado, assim como estudiosos da história das ideias gramaticais; por outro lado, homenagear Simão Cardoso, que, ao longo de 25 anos, prestou serviço na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e no Centro de Linguística da mesma Universidade e que foi autor, entre outros textos, da *Historiografia Gramatical (1500-1920)*, uma obra que constitui um elemento precioso de trabalho para linguistas e gramáticos.

Como prova da amizade e do reconhecimento dos seus colegas e amigos, o primeiro dia de trabalhos do Colóquio foi-lhe dedicado e também a exposição de gramáticas organizada pela Dra. Isabel Leite e pela Prof. Dra. Fátima Silva; a exposição permitiu ver algumas “preciosidades” que fazem parte do Fundo Primitivo da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo constituído uma ocasião única para acompanhar esse largo percurso que a Gramática, na sua diversidade, tem apresentado, um caminho da “arte” à ciência e que o Simão Cardoso tão bem soube estudar e apreciar.

Nascida no 1º milénio antes de Cristo (séculos V a IV a. c.) com as primeiras descrições de gramáticos hindus sobre o Sânscrito e concebida na Grécia Clássica e no período alexandrino como a *arte de ler e escrever*, a *Grammatike*

passará por várias fases bem distintas, acompanhando a história das ideias na Europa e no mundo.¹

Assim, as gramáticas foram normativas durante largos séculos, umas mais abertas às línguas vernáculas e à sua variação, outras mais prescritivas (basta recordar, como exemplo destas duas atitudes, os gramáticos portugueses mais representativos do século XVI, Fernão de Oliveira e João de Barros); as gramáticas foram gerais e racionais nos séculos XVII e XVIII, numa tentativa pioneira de relacionar linguagem e pensamento (lembremo-nos da *Grammaire Générale et Raisonnée*, de Arnauld e Lancelot e da *Grammatica Philosophica da língua portuguesa* de Jerónimo Soares Barbosa); as gramáticas foram comparadas e históricas no século XIX e no princípio do século XX, em tempos dominados pela ideia de história e de evolução (recorde-se, no caso da língua portuguesa, os trabalhos de Adolfo Coelho, José Joaquim Nunes, Said Ali, Joseph Huber, Edwin Williams, Rodrigo de Sá Nogueira, entre outros).

Na sequência do Estruturalismo Europeu e do Distribucionalismo Norte-Americano, as gramáticas assumem um pendor descritivo e tornam-se essencialmente sincrónicas; recorde-se as gramáticas de Celso Cunha e Lindley Cintra, Evanildo Bechara, Pilar Cuesta e Albertina Mendes da Luz, Helena Neves, entre outros. Outros trabalhos produzidos em Portugal e no Brasil, na segunda metade do século XX, situam-se entre a monografia e a gramática histórica, como os de Clarinda Maia e Rosa Virgínia Mattos e Silva.

A partir dos anos 60, com a Gramática Generativa e com Noam Chomsky a Gramática adquire um significado propositadamente duplo: um, sinónimo de conhecimento linguístico dos sujeitos falantes, e outro, de descrição desse conhecimento por parte dos linguistas, tomando então a gramática uma dimensão cognitiva, que hoje, praticamente de modo consensual, é aceite em Linguística. A atitude descritiva e explicativa, no quadro de teorias formais, acentua-se e a Gramática vai adquirindo um estatuto que pretende ser científico, “confundindo-se”, por vezes, com muita da investigação em Linguística.

Mas como se organiza a gramática e qual a sua arquitectura? Todas as áreas da Linguística são realmente abrangidas pela investigação gramatical?

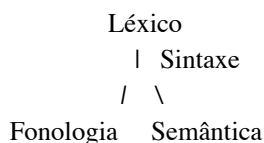
Estas são questões centrais, para as quais a tradição gramatical clássica e a Linguística moderna têm apresentado respostas distintas.

¹ Para um aprofundamento da história da gramática, há uma extensa bibliografia; recorde apenas, para o Português, o vol. III - *Gramática e varia* das *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa 1995 e Brito, A. M. (2010) “Gramáticas descritivas do Português”, in Cornelia Doll/Sybille Große/Christine Hundt/Axel Schönberger (orgs.) *De arte grammatica: Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 65 Geburtstag*. Frankfurt am Main: Valentia.

Para Dionísio de Trácia, no séc. I da era cristã, faziam parte da gramática a leitura, aquilo que actualmente poderíamos chamar a estilística, o estudo das fraseologias, a etimologia, a investigação das regularidades morfológicas e sintácticas e a apreciação das composições literárias. Nessa gramática, tratava-se fundamentalmente de fixar o grego de Homero e o pendor pedagógico e normativo é evidente.

A tradição clássica iniciada por este autor vai privilegiando cada vez mais a escrita e a Morfologia, a Morfo-sintaxe e a Sintaxe vão tornar-se as partes centrais da gramática. Para além dessas áreas, as gramáticas descritivas da 2ª metade do Século XX comportam, por vezes, capítulos de Fonética e de Fonologia; em geral dão pouca atenção à Semântica; às vezes comportam capítulos de Ortografia e Versificação; mais tardiamente revelam atenção ao Texto e ao Discurso e à variação, constituindo-se, quase sempre, como tentativas de descrição da norma padrão. Quer dizer, as gramáticas do século XX sofrem a influência do avanço da Linguística e vão sendo cada vez mais descritivas e abrangentes.

Num artigo de Chomsky e Lasnik, de 1977², foi proposto um modelo de gramática que irá ser adoptado por muitos linguistas durante algumas décadas; para estes autores, a gramática tem como ponto de partida o Léxico; ou, dito de outra maneira, o Léxico, constituído pelos itens da língua, fornece à Sintaxe o *input* para as regras de combinação, concebendo-se, portanto, a Sintaxe como a componente central da gramática, como o sistema computacional que permite gerar construções bem formadas. Neste modelo, a Fonologia e a Semântica são as outras componentes da gramática, em grande parte com um papel interpretativo das estruturas geradas pela Sintaxe:



Este modelo tem muitas potencialidades, mas é passível de discussão sob vários aspectos. Em primeiro lugar, a centralidade da Sintaxe não pode implicar a sua autonomia; com efeito, a Sintaxe é parcialmente dependente do significado dos itens lexicais e há interfaces fortes entre a Sintaxe e a Fonologia e entre a Sintaxe e a Semântica. Basta recordar, por exemplo, a questão do foco e dos mecanismos prosódicos a ele associados ou as estruturas argumentais

² Chomsky, N. & Lasnik, H (1977) «Filters and Control», *Linguistic Inquiry*, 8.3, 425-504.

dos predicados e o modo como elas se projectam ou as condições formais da quantificação, da negação e de outros operadores semânticos para compreender as relações fortes entre as componentes centrais da Gramática. Por essa razão, a Sintaxe é concebida actualmente por muitas teorias como a componente que estuda não só as condições de combinação de palavras mas também as condições formais da significação.

Em segundo lugar, o papel do Léxico e a relação com a Sintaxe podem ser perspectivados de vários modos. As línguas tem léxicos de natureza distinta, com peso diferenciado dos processos morfológicos. Saussure dividia as línguas em línguas “lexicológicas” e línguas “gramaticais”³. As primeiras correspondem ao que actualmente chamaríamos línguas “analíticas”, em que as oposições distintivas em certas categorias, como o número e o género, para dar dois exemplos, são expressas por palavras completamente distintas (estão neste caso línguas como o Chinês ou o Vietnamita). Neste tipo de línguas, o Léxico tende a ser rico e numeroso, com pouco lugar para os processos morfológicos. As línguas a que Saussure chamava “gramaticais” e que correspondem ao que actualmente chamamos “sintéticas” apresentam vários subtipos morfológicos: há línguas aglutinantes (Turco), há línguas flexionais ou fusionais (Latim, Português, Alemão), há línguas incorporantes (línguas Bantu), há línguas infixantes (Árabe). Sabemos hoje que as línguas são em geral mistas e que língua sintéticas têm processos analíticos (veja-se, em Português, em relação ao género, os pares *homem / mulher, rapaz / rapariga*).

Uma língua como o Português é rica em processos morfológicos, em particular a flexão, a derivação e a composição. Mas a flexão está estreitamente ligada à Sintaxe e mesmo certos processos morfológicos, como a derivação, situados tradicionalmente na Morfologia, têm repercussões de tal modo evidentes na construção sintáctica (pense-se na alteração das estruturas argumentais, da marcação casual e da ordem dos constituintes) que é possível pensar numa relação mais estreita entre Léxico, Morfologia e Sintaxe.

Em textos recentes de Marantz⁴, Alexiadou⁵, ou Ramchand⁶ questiona-se

³ Saussure, F. *Cours de Linguistique Générale*, Ed. Crítica organizada por Tullio de Mauro, Payot, Paris, 1975, p. 183.

⁴ Marantz, A. (1997) “No escape from Syntax: Don’t try a morphological analysis in the privacy of your own lexicon”, in Dimitriadis, A. *et alii* (eds.) *U Penn WPL* 4, 201-225.

⁵ Alexiadou, A. (2001) *Functional Structure in Nominalis. Nominalizations and ergativity*, John Benjamins, Amsterdam.

⁶ Ramchand, G. (2008) *Verb Meaning and the Lexicon: a first phase syntax*, Cambridge University Press.

a própria existência do Léxico e coloca-se a formação de palavras na Sintaxe. Esta visão radical tem, no entanto, problemas, uma vez que há inúmeras idiossincrasias lexicais que dificilmente poderão ser captadas por regras gerais da Sintaxe, pelo que, de algum modo, o Léxico tem de ocupar um espaço na organização da gramática.

Igualmente a relação entre o uso da língua, a Pragmática, e a gramática é tema de debates entusiasmantes. É verdade que a linguagem é usada para comunicar, para pensar, para argumentar. Mas a investigação linguística realizada permite mostrar que a comunicação e o uso não conseguem explicar (ou explicam muito pouco) a forma das línguas humanas, uma vez que esses grandes objectivos são comuns às línguas naturais e estas apresentam entre si diferenças notáveis. Por essa razão, a “divisão de trabalho” entre as várias componentes da gramática continua a ser um importante problema teórico, o que, no fundo, corresponde a perceber qual a divisão de trabalho entre as várias componentes do conhecimento linguístico. Tanya Reinhart, entre outros linguistas, explorou esta problemática em numerosas publicações e a sua proposta é a de que há estratégias de interface que associam a gramática, concebida como um sistema computacional, ao uso e aos sistemas cognitivos envolvidos na linguagem, que, na sua concepção, são os sistemas de conceitos, os mecanismos de inferência, o contexto e os sistemas sensorio-motores.⁷

Concebida deste modo, a gramática é o cerne da descrição linguística, havendo então que colocar de forma adequada a questão das interfaces entre as suas componentes e a relação da gramática com a Pragmática e com as condições de uso das línguas.

Mas se estas questões são de grande actualidade e se desenvolvem no seio das instituições universitárias e nos centros de investigação, não o são tanto no que diz respeito ao ensino da língua ao nível dos ensinos básico e secundário, onde a aula de língua materna tem objectivos essencialmente pedagógicos. A esse nível de formação, há que articular a reflexão gramatical com a aprendizagem da escrita e da leitura; por outro lado, a aula de língua materna deve estar aberta a todos os níveis de funcionamento e de uso da língua e, por essa razão, tenho defendido que a noção de gramática que importa invocar na aula de Língua Materna deve ser abrangente, indo do estudo dos sons ao das palavras, das palavras às frases, e das frases aos textos, envolvendo

⁷ Reinhart, T. (2000) *Interface Strategies, Optimal and Costly Computations*, MIT Monographs, p. 5.

os diferentes níveis de análise linguística.⁸ A reflexão gramatical a esses níveis ajuda ao desenvolvimento do raciocínio abstracto, traduz-se em avanços ao nível das diferentes competências (ouvir, falar, ler, escrever), favorece uma atitude descritiva e tolerante perante a variação e ajuda a adquirir uma metalinguagem útil na aprendizagem de línguas estrangeiras.⁹

De qualquer modo, as questões do que ensinar e como ensinar gramática continuam a suscitar discussão. E o que reter da tradição gramatical e o que inovar em matéria terminológica? Como articular a reflexão gramatical com a escrita e a leitura? E como integrar de maneira adequada o estudo dos textos, literários e não literários?

O encontro realizado na FLUP em Dezembro de 2008 constituiu um espaço para a discussão de todas estas questões e o livro que agora se publica é uma contribuição importante para dar a conhecer as várias interrogações e respostas sugeridas pelos seus autores.

O volume apresenta, em primeiro lugar, os textos das conferencistas convidadas.

No texto inicial, Inês Duarte considera que a noção de gramática permanece “variada e variável”; a autora mostra como a gramática é caracterizada, mesmo na segunda metade do século XX, por uma tensão entre uma noção descritiva e uma noção normativa, pelo privilégio da língua escrita sobre a oralidade e por vezes por uma certa confusão entre estádios de língua. A autora ilustra o seu pensamento com dois temas, os participios verbais e as orações relativas “cortadoras”, questões em que é visível um certo desequilíbrio entre as formas efectivamente usadas e as descrições dos gramáticos e linguistas, o que leva a autora a afirmar que “se o que pretendemos com a descrição gramatical é caracterizar as propriedades (...) da língua global, é essencial levar a sério o problema da formação do padrão.”

Clarinda Maia defende que na tradição gramatical dos séculos XVI, XVII e XVIII, de Fernão de Oliveira a Jerónimo Soares Barbosa, a preocupação pela língua nacional e a argumentação a favor do Português em contraste com o latim se fundamentam não só nas suas qualidades e valor mas também no facto de ser a língua de um império; analisando algumas passagens das obras

⁸ Brito, Ana Maria (1998) “Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna”, in *Actas do 2º Encontro de Professores de português, A língua mãe e a paixão de aprender*, Homenagem a Eugénio de Andrade, Areal Editores, Lisboa, pp. 53-64.

⁹ Duarte, I. (2000) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 55-57.

de gramáticos desses séculos, a autora mostra que em vários destes autores há já a consciência da diferenciação do Português em relação ao Português peninsular, em particular nos planos fonético e lexical.

Helena Mateus analisa o espaço da fonologia nas descrições gramaticais, referindo brevemente alguns momentos significativos na história da gramática, nomeadamente em Fernão de Oliveira e na tradição estruturalista e pós-estruturalista, dedicando especial atenção ao lugar que as propriedades do sistema fonológico e prosódico ocupam no quadro da *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus *et al.*, 2003)

No quadro das aplicações ou, nas palavras da autora, dos “investimentos” da gramática, Graça Pinto analisa alguns aspectos relacionados com a linguagem em fases avançadas da vida, partindo de um estudo realizado a partir de biografias de feiras de dois dos sete conventos da ordem *School Sisters of Notre Dame*, nos EUA, em que se procurou descrever a complexidade gramatical e a densidade de ideias nas suas produções linguísticas. A principal conclusão desse estudo – as diferenças encontradas neste grupo, aparentemente homogéneo, relacionam-se provavelmente com o tipo de vivência, em termos de linguagem, de cada uma das participantes antes de terem ingressado nos conventos – leva a autora a reflectir sobre algumas das complexas relações entre o cognitivo e o linguístico.

Seguem-se no livro os textos das comunicações, apresentadas por ordem alfabética do apelido dos seus autores, embora eles se organizem à volta de três temas centrais – a história: das ideias gramaticais e sua relação com a história da língua; a forma da gramática, em particular as relações entre a Semântica e a Pragmática e o discurso; o lugar da reflexão gramatical no ensino da língua materna e outras aplicações.

Clara Barros estuda o funcionamento de alguns operadores argumentativos num corpus constituído por textos dos gramáticos portugueses quinhentistas, procurando estudar, para além da frequência de uso, aspectos da especificidade discursiva e da estruturação textual e o predomínio de certos actos discursivos, como os de planificação e de justificação, entre outros.

Sónia Duarte analisa aspectos da teoria verbal e sua classificação na *Grammatica inglesa para uso dos Portuguezes* de José Urcullu (Porto 1848), uma obra que assumiu um importante papel na difusão da língua inglesa, tanto entre falantes de língua portuguesa como de espanhola e que, por isso mesmo, constitui motivo de interesse, dado o quase vazio de informação a respeito do ensino de línguas estrangeiras no Portugal do século XIX.

Filomena Gonçalves aborda, à luz do contexto ideológico, metalinguístico e pedagógico da segunda década do século XIX, as discrepâncias doutrinárias que estiveram no centro da polémica havida entre Sebastião José Guedes de Albuquerque e Joaquim de Campos de Abreu e Lemos, por ocasião da publicação da *Grammatica Portugueza* (1820), escrita pelo primeiro autor.

Ao lado da história das ideias e sua relação com a história da língua, o outro tema presente no livro é a noção de gramática e sua arquitetura, perspectivada por diferentes teorias.

Françoise Bacquellaine estuda as principais ideias do modelo desenvolvido por Mel'cuk, desde os anos 70 do século XX até ao século XXI, um modelo caracterizado pela inter-relação frase – texto e de que um dos exemplos mais acabados é o *Lexique actif du français* de Mel'cuk e Polguère (2007), um instrumento capaz de aplicações no domínio da lexicografia e da pedagogia, em particular no ensino / aprendizagem da língua estrangeira.

Partindo da multiplicidade de valores da noção de gramática, Carlos Gouveia advoga a favor de uma concepção de gramática enquanto conjunto de recursos para a produção de significado, no quadro de investigação e descrição gramatical da chamada linguística sistémico-funcional de Halliday. Uma vez aceite esta concepção, o autor tenta demonstrar que ela é aplicável ao ensino e que, em conexão com a retórica, ela favorece a atenção à escrita, vista não como um sistema secundário face à oralidade, mas como complementar e como lugar privilegiado de produção de significado.

Ana Martins apresenta, embora de forma crítica, a concepção de “gramática emergente” de Hopper, concebida como um produto de estruturação criada no discurso. A autora explora dois caminhos em que a teoria de Hopper parece ter algumas consequências interessantes, a linguística textual e o processo de aquisição de uma língua segunda.

Pedro Santos discute a relação entre a Semântica e a gramática e entre a Semântica e a Pragmática. De acordo com a concepção dominante, a Semântica é uma componente da gramática, defendendo-se uma forte vinculação do significado à estrutura, aliada à ideia de composicionalidade. No caso particular da deixis, esta concepção garante que a intervenção do contexto na determinação do valor semântico dos deícticos está ligada ao significado convencional, não pondo em risco a autonomia da Semântica em relação à Pragmática. O autor discute, em seguida, algumas concepções diferentes, acabando por sugerir, no final do seu texto, um certo esbatimento de fronteiras entre a Semântica e a Pragmática, que decorre da versatilidade das competências convocadas pela

capacidade humana de, fazendo afirmações e exprimindo proposições, representar a realidade linguisticamente.

Augusto Soares da Silva e Hanna Batoréo apresentam os fundamentos e a arquitectura geral de uma Gramática Cognitiva, no quadro da qual a gramática é concebida como um sistema de estruturação conceptual, que envolve capacidades cognitivas gerais e mecanismos imaginativos. Neste modelo a centralidade da Sintaxe é posta em causa e a abordagem põe em relevo diversas operações de perspectivização conceptual. Entre outras aplicações deste modelo, os autores analisam os problemas da voz (activa, passiva, média), algumas construções com verbos causativos e perceptivos, os verbos de movimento e a estruturação do espaço.

A outra temática presente no livro é a das aplicações da gramática. Essas aplicações são várias, embora no Encontro a questão da formação de professores e do lugar da reflexão gramatical no ensino da língua tenha sido o ponto mais valorizado.

Isabel Margarida Duarte propõe que as formas de tratamento devem ser encaradas como um item gramatical em aula de língua materna. A partir de uma experiência de produção provocada a alunos do 9º ano de escolaridade, a autora observa que há dificuldades no emprego das formas de tratamento e que as propostas de Lindley Cintra se encontram desactualizadas, em particular nas formas de deferência e no uso de *você*. A autora enquadra-se numa concepção pragmática sobre a linguagem e de atenção aos textos e aos discursos, posição partilhada por Olívia Figueiredo e que muito deve ao magistério de Joaquim e Fernanda Irene Fonseca na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Olívia Figueiredo reflecte sobre as práticas de ensino de língua tradicionais, vinculadas durante demasiado tempo a modelos orientados para a correcção, baseadas no carácter invariável da língua e na identificação desta com a norma, propondo o alargamento da aula à multiplicidade discursiva, levando os alunos a interrogarem-se cada vez mais sobre “o como” e “para quem” dos textos, componentes fundamentais, segundo a autora, de uma visão inovadora do ensino da língua.

Também Sónia Rodrigues e Purificação Silvano se enquadram numa perspectiva em que a gramática não pode ser desligada das condições do seu uso; nessa medida, as autoras defendem que a análise linguística de textos e discursos deve estar no centro da aula de língua; no entanto, propõem que uma tal perspectiva não é incompatível com um trabalho oficinal, laboratorial, sobre a gramática da língua, tal como tem sido proposto por Inês Duarte em vários trabalhos, e que as duas perspectivas podem ser mesmo complementares.

Cláudia Silva tem vindo a explorar as dimensões linguísticas e textuais do “chat”; na comunicação agora publicada analisa alguns dos mecanismos de textualização inerentes a esse novo tipo de situação sócio-comunicativa e considera que tal forma de comunicação manifesta processos de coesão e coerência.

A publicação de um livro colectivo é sempre um trabalho difícil, mas, simultaneamente, uma aventura entusiasmante. Esperamos com esta publicação contribuir para um debate fecundo e proveitoso sobre gramática, nas suas dimensões histórica, teórica e aplicada e também para projectar as actividades do Centro de Linguística e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradecimentos

Agradeço aos Professores Fátima Silva e João Veloso o apoio na organização do Encontro, à Dra. Isabel Leite a realização da exposição sobre gramáticas, à Faculdade de Letras da Universidade do Porto e ao Centro de Linguística da Universidade do Porto os subsídios que tornaram possível a realização do Encontro, assim como a publicação deste livro.

Uma palavra de reconhecimento para os autores que participam neste volume e para a Comissão Científica que seleccionou os resumos das comunicações: Ana Cristina Macário Lopes (FLUC/CELGA), Clarinda Azevedo Maia (FLUC/CELGA), Fátima Oliveira (FLUP/CLUP), Filomena Gonçalves (UE), Gabriela Matos (FLUL/CLUL), Graça Rio-Torto (FLUC/CELGA), Isabel Leiria (FLUL/CLUL), Isabel Margarida Duarte (FLUP/CLUP), Ivo Castro (FLUL/CLUL), Luís Filipe Cunha (CLUP), Maria Helena Mira Mateus (FLUL/ILTEC), Olívia Figueiredo (FLUP/CLUP), Pilar Barbosa (FCSH/UM), Rogélio Ponce de León Romeo (FLUP/CLUP) e Telmo Mória (FLUL/CLUL).

Mudam-se os tempos, muda-se a gramática

Inês Duarte

isduarte@sapo.pt

*Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa*

O estado dos conhecimentos sobre a linguagem e as línguas e a função social que lhe tem sido atribuída em diferentes épocas e sociedades têm como consequência que o conceito de gramática seja ele próprio variado e variável. Ora identificada com a familiarização com a variante literária, ora preocupada com o rastreio da genealogia de uma língua ou família de línguas, ora concebida como um preceituário de bons usos, ora vista como a descrição da língua-E, ora entendida como a explicitação do conhecimento intuitivo do falante nativo, permanece em muitas obras gramaticais da segunda metade do século XX uma tensão entre propósitos descritivos e normativos, alguma promiscuidade entre diferentes estádios de língua, um predomínio dos dados do modo escrito, em particular, da sua variante literária.

As seguintes notas soltas ilustram suficientemente o que acabei de afirmar.

Dionísio de Trácia e a escola de Alexandria inauguram uma concepção de gramática ainda hoje muito representativa entre os não especialistas: a da visão instrumental da gramática como “porta” de acesso ao estilo dos poetas e prosadores, uma espécie de propedêutica à leitura das obras literárias.

No século XVIII, quando a reforma pombalina põe em prática o preceito revolucionário, para a época e para o reino, do ensino da língua materna, prévio ao do latim, é a *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza* de Reis Lobato, publicada em 1770, que vem servir este propósito.



Para este gramático,

Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira, para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente.

(Reis Lobato, 1770: VII).

E, mais adiante:

Ninguém pôde duvidar do grande proveito, que alcança cada hum em saber a Grammatica da sua mesma lingua; porque não somente consegue fallalla com certeza, mas tambem fica desembaraçado para aprender com muita facilidade qualquer outra. A razão disto he claríssima; porquanto na Grammatica materna, de que já o uso nos tem ensinado a prática das suas regras, sem difficuldade se aprendem muitos principios, que são communs a todas as linguas; e por isso todo aquelle, que della tiver perfeita sciencia, quando passar para o estudo de qualquer lingua estrangeira, assim como a Latina, levará hum grande adiantamento por saber já o que he Nome, o que he Verbo, e a natureza, e propriedade de todas as partes do discurso, e o modo com que se unem estas na oração.

(Reis Lobato, 1770: X-XI).

Nesta duas passagens da *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza*, coexistem lado a lado propósitos normativos (“para se fallar sem erros”), a concepção moderna de que o conhecimento explícito das unidades e regras da língua materna é facilitador da aprendizagem de uma língua estrangeira e a tradição racionalista bebida na *Grammaire de Port-Royal* (“para se saberem os

fundamentos da língua, que se falla usualmente”; “muitos principios, que são communs a todas as línguas”) à qual, nos anos sessenta do século XX, quando a investigação em genética, neurobiologia e psicologia cognitiva ensaiava os seus primeiros passos, Chomsky vai buscar os fundamentos para a defesa do órgão da linguagem.

Século e meio mais tarde, no prefácio à 1.^a edição da sua obra *The Philosophy of Grammar*, datado de Janeiro de 1924, Otto Jespersen afirmava

I am firmly convinced that many of the shortcomings of current grammatical theory are due to the fact that grammar has been chiefly studied in connexion with ancient languages known only through the medium of writing, and that a correct apprehension of the essential nature of language can only be obtained when the study is based in the first place on direct observation of living speech and only secondarily on written and printed documents. In more than one sense a modern grammarian should be novarum rerum studiosus.

[Jespersen, 1924: 7]

Todos temos consciência de que as palavras de Jespersen mantêm actualidade. A persistência do pensamento normativo, implícito em muitas gramáticas vindas a lume no século XX, sobrevive exemplarmente na opinião que o cidadão médio tem de um gramático: alguém que legisla sobre o que o uso linguístico de cada um deve ser, alguém que conhece a etimologia de todos os vocábulos da língua e dela erradica os que não possuem prova de vida centenária, alguém que, pela convivência íntima com as obras do cânone literário, absorveu e reproduz as formas correctas e elevadas do bem escrever e por extensão, estranhamente, do bem falar. No pólo oposto, têm surgido tentativas de descrição gramatical em que se assume a fórmula jesperseniana de gramático como *novarum rerum studiosus*, na ausência de qualquer reflexão sobre critérios que permitam filtrar e situar as ocorrências consideradas dados de língua.

Ocuparei a primeira parte desta conferência mostrando como, muitas décadas após a distinção saussuriana entre sincronia e diacronia, a descrição gramatical pôde continuar a assumir-se pancrónica, reproduzindo como factos linguísticos co-existentes no tempo séries históricas, e, ao mesmo tempo, pôde continuar a preservar uma das regras de ouro estruturalistas, que hoje sabemos dever desrespeitar: a de manter estritamente independentes os níveis de análise gramatical.

Na segunda parte, falarei de obstáculos e dificuldades que o linguista enfrenta quando, neste início de século XXI, se propõe fazer descrição gramatical.

1. A ilustração do problema: os participios duplos

A pp. 449 da sua *Gramática da Língua Portuguesa*, Cuesta & Luz (1971) apresentam a seguinte lista d'os participios passados duplos mais empregados”:

Absorver	<u>absorto</u>	absorvido	Expulsar	expulso	expulsado
Aceitar	aceite	aceitado	Ganhar	ganho	ganhado
Acender	<u>aceso</u>	acendido	Gastar	gasto	gastado
Afligir	<u>afrito</u>	afligido	Imprimir	impresso	imprimido
Agradecer	<u>grato</u>	agradecido	Inquietar	<u>inquietao</u>	inquietado
Assentar	assente	assentado	Juntar	<u>junto</u>	juntado
Atender	<u>atento</u>	atendido	Libertar	liberto	libertado
Cativar	<u>cativo</u>	cativado	Limpar	limpo	limpado
Cegar	<u>cego</u>	cegado	Manifestar	<u>manifesto</u>	manifestado
Completar	<u>completo</u>	completado	Matar	morto	matado
Convencer	<u>convicto</u>	convencido	Morrer	morto	morrido
Corrigir	<u>correcto</u>	corrigido	Nascer	<u>nato, nado</u>	nascido
Cultivar	<u>culto</u>	cultivado	Ocultar	<u>oculto</u>	ocultado
Descalçar	<u>descalço</u>	descalçado	Pagar	pago	pagado
Dirigir	<u>direito</u>	dirigido	Prender	preso	prendido
Dissolver	<u>dissoluto</u>	dissolvido	Romper	<u>roto</u>	rompido
Distinguir	<u>distinto</u>	distinguido	Salvar	salvo	salvado
Eleger	eleito	elegido	Secar	<u>seco</u>	secado
Entregar	entregue	entregado	Soltar	solto	soltado
Envolver	envolto	envolvido	Tingir	<u>tinto</u>	tingido
Escurecer	<u>escuro</u>	escurecido			

As autoras introduzem esta lista com o seguinte comentário:

(...) Esquecida a sua proveniência verbal, a maior parte destes participios são usados como simples adjectivos (cego, cativo, livre) ou inclusive como substantivos (progresso, reduto).

Quando os participios passados coexistem com um valor verbal (...), costuma utilizar-se a forma irregular com o verbo estar ou, na passiva, com ser, (...) e a forma regular para a formação dos tempos compostos com os auxiliares ter e haver (...)

[Cuesta & Luz, 1971: 448-449]

Por sua vez, Cunha & Cintra (1984), a pp. 441-442, apresentam a lista d “os principais verbos ABUNDANTES no particípio”, organizada por conjugações. Nesta lista, não estão incluídos os seguintes verbos presentes na lista de Cuesta & Luz (1971):

1.^a conjugação

cativar, cegar, cultivar, descalçar, ganhar, gastar, inquietar, juntar, libertar, limpar, manifestar, ocultar, pagar, secar

2.^a conjugação

agradecer, convencer, dissolver, envolver, escurecer, nascer

3.^a conjugação

afligir, corrigir, dirigir, tingir

Mas encontram-se os verbos que se seguem, ausentes da lista de Cuesta & Luz (1971):

1.^a conjugação

<i>Enxugar</i>	<i>enxugado</i>	<u><i>enxuto</i></u>
<i>Expressar</i>	<i>expressado</i>	<u><i>expresso</i></u>
<i>Isentar</i>	<i>isentado</i>	<u><i>isento</i></u> ¹

2.^a conjugação

<i>Benzer</i>	<i>benzido</i>	<u><i>bento</i></u>
→ <i>Incorrer</i>	<i>incorrido</i>	<u><i>incurso</i></u>

3.^a conjugação

→ <i>Emergir</i>	<i>emergido</i>	<u><i>emerso</i></u>
<i>Exprimir</i>	<i>exprimido</i>	<u><i>expresso</i></u>
<i>Extinguir</i>	<i>extinguido</i>	<u><i>extinto</i></u>

¹ No CETEMPúblico, há 9 ocorrências de *isentado* nos tempos compostos e em passivas verbais e 793 ocorrências de *isento* em frases copulativas e em posição atributiva. Destas 793, apenas uma pode admitir uma análise como passiva verbal.

<i>Frigir</i>	<i>frigido</i>	<i>frito</i>
→ <i>Imergir</i>	<i>imerso</i>	<i>imerso</i> ²
<i>Inserir</i>	<i>inserido</i>	<u><i>inserto</i></u>
<i>Omitir</i>	<i>omitido</i>	<u><i>omisso</i></u>
<i>Submergir</i>	<i>submergido</i>	<i>submerso</i>

A estas listas, seguem-se as seguintes observações:

1.^a Somente as formas irregulares se usam como adjectivos e são as únicas que se combinam com os verbos *estar, ficar, andar, ir e vir*.

(...)

3.^a Morto é o participípio de morrer e estendeu-se também a matar.

4.^a O participípio rompido usa-se também com o auxiliar *ser* (...). Roto usa-se mais como adjectivo.

5.^a Imprimir possui duplo participípio quando significa “estampar”, “gravar” Na acepção de “produzir movimento”, “infundir”, usa-se apenas o participípio em -ido. (...)

(...)

7.^a Muitos participípios irregulares, que outrora serviam para formar tempos compostos, caíram em desuso. (...) Alguns como absoluto (*de absolver*) e resolutivo (*de resolver*), continuam na língua, mas com valor de adjectivos.

[Cunha & Cintra, 1984: 442]

Submetamos a escrutínio estas listas e as passagens que acabei de citar.

Embora Cuesta & Luz (1971) afirmem explicitamente que muitas das formas que etimologicamente foram participípios irregulares se usam como adjectivos, (i) não dão indicação de quais elas sejam e (ii) continuam a listá-las como participípios verbais. Assim, todas as formas que aparecem sublinhadas na folha que distribuí deveriam estar classificadas como adjectivos, o que reduz para mais de metade a sua lista de 41 verbos com formas duplas participiais. Por outro lado, não integram a lista verbos relativamente correntes que, de acordo com o critério etimológico adoptado pelas autoras, aí deveriam figurar (como *exprimir* ou *extinguir*, por exemplo). Finalmente, Cuesta & Luz (1971)

² No CETEM/Público, há uma ocorrência do adjectivo *imerso*, no poema *Ao Diário Ilustrado*, de Cesário Verde (*E o sultão em regra em vinhos imersido, / Pisado pelo chão, rojou-se p'ra janela.*), contra 68 ocorrências de *imerso*.

não referem que há formas irregulares que estão a invadir o terreno das formas regulares, assunto a que voltarei mais adiante.

Já Cunha & Cintra (1984) propõem uma lista mais reduzida, conscientes de que muitas das formas que etimologicamente são participípios irregulares foram recategorizadas como adjectivos (embora, evidentemente, não usem esta terminologia). Mesmo assim, as formas sublinhadas na folha que distribuí já são categorialmente adjectivos.

Um problema comum a ambas as obras é o da não consideração das subclasses de verbos quando se refere a distribuição complementar das formas participiais regulares e irregulares. Com efeito, só com verbos transitivos é possível testar tal distribuição, uma vez que, nos restantes casos, apenas temos disponíveis a formação dos tempos compostos e as construções copulativas (ou outras aparentadas). Ora, nestas últimas, as formas participiais comportam-se como adjectivos, como o mostra o facto de nestes contextos ocorrerem formas adjectivais derivadas de participípios verbais como *impensado* ou *inacabado*. Pertencem a este grupo os verbos inacusativos *nascer*, presente na lista de Cuesta & Luz (1971), *emergir* e *imersar*, constantes da de Cunha & Cintra (1984). Por maioria de razão, devem ser excluídos verbos inergativos, cujas formas participiais nunca podem ocorrer em construções copulativas, como acontece com o verbo *incorrer*, presente na lista de Cunha & Cintra (1984).

Retomemos agora o problema da distribuição complementar das formas participiais regulares e irregulares com verbos transitivos. Numa pesquisa rápida no *corpus* CETEMPúblico, pude recolher os seguintes dados:

<i>tem/tinha</i> V _{pp}				
aceitar:	aceite:	105	aceitado:	35
entregar:	entregue:	73	entregado:	14
expulsar:	expulso:	9	expulsado:	2
matar:	morto:	40	matado:	15
pagar:	pago:	164	pagado:	0

Estes dados ilustram e corroboram a tendência de certos verbos transitivos muito frequentes, que ainda mantêm, para muitos falantes, formas duplas participiais, para privilegiarem a forma irregular.

No pólo oposto, a pesquisa, no mesmo *corpus*, para os verbos *benzer* e *submergir*, deu o seguinte resultado (não existe nesta amostra nenhuma ocorrência para *tem/tinha* V_{pp} com qualquer destes verbos):

	<i>é/foi</i> V _{pp}		<i>está</i> A	
benzer	benzido: 6	bento: 0	benzido: 0	bento: 0
submergir:	submergido: 6	submerso: 5	submergido: 1	submerso: 13

No caso de *benzer*, é claro o desaparecimento como forma verbal do particípio etimológico irregular. De resto, no *corpus* considerado, a forma “bento” surge com maior frequência como nome próprio ou nome de família, e regista poucas ocorrências como adjectivo em posição atributiva, exclusivamente nas expressões “ano bento” e “pão bento”. No caso de *submergir*, ainda competem ambas as formas na voz passiva, sendo, contudo, claramente a forma irregular a aparecer categorizada como adjectivo nas construções copulativas.

Em síntese, no português (europeu) contemporâneo, nem a lista de verbos abundantes no particípio é tão longa quanto no-la apresentam as duas obras que tenho vindo a comentar, nem é tão estática quanto elas nos levam a crer. Em particular, (i) muitas formas irregulares foram já há muito recategorizadas como adjectivos pelos falantes, (ii) não faz sentido incluir nelas verbos de subclasses distintas dos transitivos e ditransitivos, (iii) em muitos casos em que coexistem ainda as duas formas participiais verbais, assiste-se a uma competição em que se observam duas tendências opostas: nos verbos mais frequentes, as formas irregulares estão a ganhar terreno como formas verbais, nos restantes, parecem ser as formas regulares a ocupar o terreno como formas verbais.

Na história de outras línguas, encontramos exemplos análogos. Ao estudar a evolução dos participios duplos em Inglês, Taylor (1994) mostra que a direcção foi no sentido da criação de formas regulares, e que a maioria destas formas foi introduzida entre os séculos XIII e XV, devido ao empréstimo em larga escala de propriedades dos dialectos setentrionais no inglês escrito.

Estes dialectos sofreram o efeito dos numerosos imigrantes escandinavos que se fixaram no norte e nordeste de Inglaterra, em áreas fracamente povoadas por Saxões, no período das invasões vikings. Os imigrantes escandinavos adquiriram o inglês como língua segunda, com os fenómenos de simplificação conhecidos, entre os quais a regularização dos paradigmas flexionais dos verbos. Como resultado, as formas irregulares mantiveram-se nos verbos mais frequentes, enquanto os menos frequentes foram o alvo preferencial do processo de regularização. O efeito de frequência na opção pelas formas

irregulares pode ser explicado se assumirmos que as formas irregulares estão armazenadas como entradas independentes no nosso léxico mental, enquanto as formas regulares são derivadas a partir do radical ou do tema, por um “motor” morfológico, hipótese a favor da qual Pinker (1994), entre outros, apresenta evidência psicolinguística.

A pergunta evidente é a seguinte: por que razão a competição entre as duas formas foi rapidamente resolvida em inglês e está ainda em curso com vários verbos em português?

A resposta pode residir no *Blocking Effect*, um princípio morfológico proposto por Aronoff (1976). De acordo com este princípio, perante formas concorrentes que exerçam as mesmas funções, o processo de mudança acaba por privilegiar uma delas e eliminar a outra. Assim, as crianças nascidas em comunidades bilingues inglesas-escandinavas no período do *Middle English*, estavam expostas a *input* linguístico contendo formas duplas, e, durante algumas gerações, usaram ambas as formas. Mas o *Blocking Effect* acabou por prevalecer, levando à eliminação de uma delas.

Podemos especular que a rapidez com que o processo se desenrolou em inglês se deve à ausência de marcas morfológicas que permitissem identificar contextos privativos para cada uma das formas: nem as formas participiais usadas na passiva nem os adjectivos recebem marcas próprias de número e género. Pelo contrário, em português, tais marcas distinguem os adjectivos e as formas participiais seleccionadas pelo auxiliar da passiva das seleccionadas pelos auxiliares dos tempos compostos. Esta diferença morfológica terá permitido tanto a recategorização como adjectivos das formas irregulares de muitos verbos como a distribuição complementar das duas formas participiais com outros verbos. Mas, com verbos muito frequentes que mantiveram até à actualidade participios verbais duplos, o *Blocking Effect* parece estar a operar, registando-se uma tendência para eliminar a forma regular.

2. Delimitação do objecto, critérios de validação dos dados

Assumamos a hipótese, hoje aceite generalizadamente nas ciências cognitivas, de que a espécie humana vem biologicamente equipada com um “órgão da linguagem”, o qual, para evoluir no sentido do conhecimento de uma língua específica, necessita de *input* externo.

De acordo com esta hipótese, aquilo a que chamamos o português, é o conhecimento estável atingido pelos falantes nativos que o adquirem espontaneamente como resultado do processo de interacção entre o órgão da linguagem e os dados linguísticos a que são expostos desde que nascem.

Este cenário obriga-nos necessariamente a reflectir sobre questões cruciais que orientarão as nossas escolhas quando produzimos descrição gramatical.

Em primeiro lugar, dada a heterogeneidade social e a dispersão geográfica de cada comunidade linguística, os dados do português que cada criança recebe como *input* não são exactamente os mesmos. É, portanto, necessário, delimitar a variedade social e geográfica que se pretende descrever. E, obviamente, decidir também se se põe o foco da descrição no conhecimento atingido pelos falantes de um dado conjunto de gerações ou, pelo contrário, em processos de mudança que séries históricas de registos atestam.

Em segundo lugar, é obrigatório privilegiar o uso como critério de delimitação do que pertence e do que não pertence à língua num dado intervalo temporal.

Em terceiro lugar, e em conformidade com os ensinamentos dos grandes mestres do século XX, é preciso ter consciência de que os produtos linguísticos do modo oral e do modo escrito não têm as mesmas propriedades.

Acabei de fazer afirmações básicas, aquelas que ensinamos aos nossos alunos nos seus primeiros contactos com a Linguística.

O que me proponho agora é reflectir sobre elas e problematizá-las.

A delimitação da variedade social e geográfica que se pretende descrever não é tarefa fácil. Um projecto em curso no CLUL, o CordialSIN, que já produziu resultados interessantes e cujo objectivo é encontrar propriedades sintácticas características de variedades dialectais do português, escolheu pontos de recolha distribuídos por todo o território continental e pelas ilhas. Assim, mais do que a caracterização sintáctica do conhecimento atingido pelos falantes nativos de uma dada variedade dialectal, o projecto desenhará, portanto, o retrato das características sintácticas que distinguem estas variedades daquilo que habitualmente designamos por língua padrão, norma padrão ou simplesmente padrão.

O que nos leva de imediato a reflectir sobre esse objecto esquivo que é a norma padrão. Paola Benincà, num texto de 1993, considera a norma padrão uma *koiné* (Benincà, 1993: 248), quer dizer, uma variedade comum a um conjunto de dialectos, da qual se eliminam as características particulares de cada um e na qual se conservam as propriedades gramaticais e o léxico mais consensuais. É assim o italiano padrão, sabidas que são as fundas diferenças dialectais que caracterizam a comunidade linguística do italiano, diferenças que têm dado origem, na última década, a uma profícua direcção de investigação, a da microvariação, onde são estrela os dialectos italianos setentrionais.

Violeta Demonte, num texto publicado em 2004, considera que é este também o caso do espanhol, o qual, graças à política linguística seguida pela

Real Academia Española e pelo Instituto Cervantes, pode apresentar-se com um padrão, cito, “multiareal y configura un modelo regido por un principio de coherencia o complementaridad (...) y no de dominio de um dialecto sobre otros.” (Demonte, 2004: 20).

No mesmo texto, a autora refere alguns princípios gerais que regularam a formação deste padrão que é, nas suas palavras, um superdialecto; ei-los: (i) a opção por reduzir o mais possível a distância entre a língua escrita e a língua falada, (ii) a aceitação da legitimidade de pronúncias alternativas, (iii) a globalização e a normalização do léxico e (iv) a concepção de que os fenómenos de variação sintáctica observados são casos de microvariação, acomodáveis naquilo que podemos considerar a mesma língua-E(xterna).

Entre os fenómenos de variação sintáctica característicos de variedades americanas referidos pela autora contam-se os seguintes:

- (i) Dequeísmo e queísmo
- (ii) Fuga ao *pied-piping* nas orações relativas, ora produzindo resumptivas – *El chico que su padre no lo quiere* – ora colocando a preposição à cabeça do antecedente – *Imaginate en las tonterías que habrá pensado*
- (iii) Semi-pseudo-clivadas – *Juan comía era papa*
- (iv) Concordância do verbo impessoal *haber*
- (v) Redobro dos clíticos com a função de complemento directo – *Lo quiero mucho a Juan*
- (vi) Presença de pronomes tónicos em posição de sujeito
- (vii) Objecto nulo definido – P: *Viste a Juan?* R: *Ví.*

Nesta lista, obviamente não exaustiva, reconhecemos fenómenos de variação sintáctica internos ao português europeu e outros que foram ou continuam a ser considerados casos de variação entre português europeu e português brasileiro.

Mas o problema da formação do padrão em português tem sido encarado de uma forma completamente diferente da de Benincà e Demonte. De facto, tomando como exemplo as estratégias disponíveis de formação das relativas, a tese de Tarallo de 1982 deu o mote: a estratégia cortadora é um produto inovador do português brasileiro. Perante a constatação de que esta estratégia, tal como a resumptiva, é usada no lado de cá do Atlântico, mesmo linguistas portugueses glosam este mote, como mostra o seguinte excerto de Peres & Móia (1995: 288):

(...) a variante do português que adoptamos não integra regularmente estas estruturas, mas é indubitável que a primeira [a resumptiva] é muito frequente e generalizada no discurso oral e a segunda [a cortadora] está progressivamente a ganhar terreno, possivelmente por influência do Português do Brasil.

Deixarei em suspenso o problema que consiste em definir os critérios que nos permitem afirmar que uma dada construção “é muito frequente e generalizada no discurso oral”³, problema que, aliás, todos nós enfrentamos, e deter-me-ei na afirmação, prudente embora, da influência do português brasileiro na expansão da estratégia cortadora.

Nas entrevistas editadas entre as páginas 87 e 101 do tomo 1 do *Português Fundamental. Métodos e Documentos*, encontrei as seguintes relativas cortadoras:

*Querem ouvir foguetes, muitos foguetes, nem que para isso às vezes se sujeitem ... até a desastres – o caso de há bocado, **que até falámos**, temos de ter seguros ... temos de estar muito acautelados com essas coisas –(...)*

(...) que é o caso do dia vinte e três que é a noite do são João,

(...)

que praticamente

(...)

***que praticamente não há nada** e que se vê, especialmente nesta avenida deste clube, milhares e milhares, centenas de milhares de pessoas, (...)*

*(...) creio que era um são ... um são bento, um são braz e, e outros **que não me lembro agora de repente.***

*(...) era para, para rematar o estudo da floribela, portanto levava mais uns poemas dela, **que se via aquela alma ansiosa**, à procura, à busca ...*

³ Curiosamente, Epiphânio, embora não lhes desse esse nome, considerava as resumptivas uma irregularidade, e apresenta a seguinte abonação de Manuel Bernardes:

*A natureza, negando-se-lhe a ordinaria razão de outros gostos, sente-o, e amua-se como menino que lhe tiram a merenda. [Manuel Bernardes, *Armas da Castidade*, apud Epiphânio (1918: 270)].*

o infinito (...) era um bocado do sebastião da gama do “diário”, que ele diz: (...)

(...) deve ser assim: a irmandade, e no domingo que há a coroação, quando a coroa, (...)

Trata-se, como sabemos, de entrevistas gravadas entre 1971 e 1974. Os entrevistados que produziram estas cortadoras viviam no Minho, no Alentejo e nos Açores, tinham idades compreendidas entre os 26 e os 62 anos e diferentes níveis de escolarização. Não tive tempo (nem paciência, confesso), para quantificar a razão entre as cortadoras e o total das relativas preposicionadas, o que deveria ter feito. De qualquer modo, 6 relativas cortadoras em 15 páginas não é pouco, e não creio que, na época em que estas recolhas foram feitas, uma época anterior à entrada nas nossas casas das telenovelas brasileiras, fosse sequer pensável invocar a influência do português brasileiro...

Mas podemos e devemos recuar ainda mais no tempo. Costa (2003), num trabalho sobre construções de relativização no século XV, regista a seguinte relativa, na *Partição de Nuno Vasquez*, datada de 1425: *Em tempo que era seu testor Joham afomso alluernaz seu tióó*. Uma genuína cortadora, em que é suprimida uma das preposições que os falantes do português contemporâneo mais frequentemente omitem: *em*.

Em síntese: o contraste entre o pensamento de linguistas como Benincà e Demonte e as afirmações de muitos linguistas brasileiros e portugueses sobre o padrão suscita inevitavelmente uma interrogação: existirá entre nós um défice de reflexão sobre o processo de formação do padrão ou esta diferença de pontos de vista deve-se exclusivamente a questões de política linguística?

Consideremos agora o problema da delimitação do objecto de estudo quando a descrição gramatical serve propósitos específicos em contextos de utilização diferenciados. Referirei apenas um deles, o contexto educativo.

Nos anos sessenta, pensava-se ingenuamente que o crescimento do “órgão da linguagem” terminava por volta dos cinco anos. Sabemos hoje que existem estruturas e processos linguísticos que só são adquiridas muito depois de as crianças iniciarem a escolaridade. A identificação desses processos e estruturas de aquisição tardia e da faixa etária em que se encontram estabilizados fornece aos profissionais de ensino informação extremamente relevante sobre o que são materiais legíveis nos primeiros anos de escolaridade e sobre aspectos da

estrutura e funcionamento da língua que exigem um ensino que estimule a sua aquisição.

Quando se procura caracterizar estados intermédios de conhecimento da língua no *developmental path*, é particularmente importante ter consciência de que os dados linguísticos são indirectos, i.e., usando uma metáfora, são “janelas” abertas sobre o conhecimento da língua ou sobre os processos mentais de compreensão e de produção de discursos e textos. Assim, são necessários procedimentos rigorosos de recolha de dados que envolvem ou longas recolhas longitudinais, no caso em que se trabalha sobre produção espontânea, ou a construção de desenhos experimentais em que se combinam tarefas de juízos de gramaticalidade, tarefas de compreensão e tarefas de produção provocada e, claro, se têm em conta resultados de investigação sobre fenómenos análogos em outras línguas obtidos através de procedimentos de recolha semelhantes.

Continuando a considerar o contexto educativo, recordemos um dos princípios gerais enunciados por Violeta Demonte para a formação do padrão: a redução, tão drástica quanto possível, da distância entre a língua oral e a língua escrita.

Se este princípio dificilmente pode evitar-se quando se trata de construir um objecto de estudo que se pretende que funcione como uma *koiné*, é duvidoso que a sua aplicação seja produtiva quando pensamos naquilo que a descrição gramatical deve oferecer no contexto educativo.

Com efeito, neste contexto, a descrição gramatical tem de proporcionar uma sistematização das propriedades que distinguem o modo oral (informal) do modo escrito. Num livro que já é um clássico, publicado em 1984, Katherine Perera explicita as grandes diferenças entre modo escrito e modo oral no que se refere à estrutura gramatical e à organização discursiva (Perera, 1984: 182-200). Na sua tese de doutoramento, Castellà Lidon (2001: 84) sintetiza-as do seguinte modo:

<p>1. Differences related to physical production</p> <p>1.1. <i>High redundancy in speech</i>: false starts, incomplete utterances, hesitations, repetitions, rephrasing, fillers such as <i>well</i> and <i>you know</i>, voiced pauses (usually written <i>er</i> or <i>um</i>), coordination.</p> <p>1.2. <i>Low redundancy in writing</i>: non-finite subordinate clauses, ellipsis of common elements elsewhere in the discourse, nominalizations, attributive adjectives, subordination.</p> <p>2. Differences related to situational factors</p> <p>2.1. <i>Context-dependence in speech</i>: pronouns, context-dependent ellipsis, <i>yes/no</i> questions, tags, <i>wh</i>-questions.</p> <p>2.2. <i>Autonomy in writing</i>: long subject noun phrases, anonymous style.</p> <p>3. Differences related to functional contrasts</p> <p>3.1. <i>Informality in speech</i>: intimacy signals (<i>you know, you see, well</i>), contractions, <i>this</i> and <i>these</i> for indefinite reference, clause completers (<i>like and that</i>).</p> <p>3.2. <i>Formality in writing</i>: formal relatives, impersonal use of the passive.</p> <p>4. Differences related to absence of prosodic features in writing</p> <p>4.1. <i>End-focus</i> (emphasizing elements that occur clause-finally): passive, cleft sentences.</p> <p>4.2. <i>Emphasis</i>: interrupting constructions (delaying the completion of the basic clause pattern).</p> <p>4.3. <i>Thematic prominence</i>: change of word order.</p>

Uma descrição gramatical que minimize estas diferenças não constitui um bom instrumento nas mãos dos profissionais a quem cabe a tarefa de conduzir e monitorizar a aprendizagem da língua escrita, na dupla vertente da leitura e da produção textual, pelas crianças e pelos jovens.

No caso da produção textual, tanto produções escritas iniciais que revelam dificuldades na própria segmentação das palavras (cf. (1)) como problemas graves de textualização em estudantes do ensino universitário (cf. (2)) constituem ampla evidência da influência do modo oral informal na escrita.

- (1) Eles foram visitar o zamigos.
- (2) Umberto Ecco com este seu ponto de vista, quer apenas demonstrar em como a instituição escola é um centro de saber. Quer demonstrar que não é apenas um espaço de lazer. Visa demonstrar que o pluralismo de temáticas ensinadas ajuda os alunos, que são o futuro dos países. Sendo que a sabedoria não ocupa lugar. Umberto Ecco quer demonstrar essa velha máxima.

É numerosa a investigação que tem mostrado que, sem uma reflexão orientada para a tomada de consciência das distinções entre modo oral e modo escrito, não conseguiremos formar leitores fluentes nem escritores experientes. Em particular, não seremos capazes de levar as crianças e os jovens a desenvolver competências essenciais para o seu sucesso escolar, como são, por exemplo, as da escrita académica. Como afirma Herriman (1999: 167-8):

(...) The properties of academic text – notably its tightness of syntax, non-repetitiveness (nonredundancy), syntactic balance, linearity, thematic development, and relative freedom of context – contrast with the properties of utterance, which does not necessarily require any of the above and in some cases gains power from repetition, inventiveness, nonlinearity and looseness of syntax (i.e., violations which are semantically noncritical). A person aware of these distinctions and able to apply them to comprehension and production of academic text has a high level of metalinguistic awareness.

Como caracterizar então o estado estável de conhecimento da língua atingido por um falante adulto escolarizado, leitor fluente e escritor experiente? Uma das hipóteses é considerar que ele possui um sistema de conhecimento da língua, em parte adquirido, em parte aprendido, com “módulos” alternativos, que mobiliza em função do contexto. É esta a hipótese assumida, por exemplo, em Adger & Smith (2005) e em Adger & Ramchand (2005: 3):

(...) One approach (...) is to take I-languages to be constituted so as to provide a range of variant forms for a particular meaning. These forms may then be chosen by a speaker in making an utterance. In the absence of other factors, we will find a randomized distribution; however, register, age, social class and psycholinguistic factors may affect this distribution in complex ways.

De acordo com esta perspectiva, os juízos de gramaticalidade, operações cognitivamente muito complexas que envolvem processamento, fenómenos observáveis, informação declarativa e procedimental, são condicionados de uma forma relativamente rígida por variáveis sócio-geográficas e indexados a variáveis de modo e contexto situacional. Eles reflectirão um sistema extremamente complexo de conhecimento, biologicamente determinado no *hardware* e no sistema operativo que o suporta e, simultaneamente, capaz de acolher *software* compatível, seleccionado em função de variáveis externas.

É hora de terminar.

Tentei mostrar que o estado actual de conhecimentos sobre a linguagem e as línguas nos obriga a ter consciência da complexidade envolvida no conceito de gramática. Se o que pretendemos com a descrição gramatical é caracterizar as propriedades que permitem a intercomunicação em comunidades linguísticas alargadas que partilham o que hoje é moda chamar língua global, é essencial levar a sério o problema da formação do padrão. Se o nosso objectivo é proporcionar descrições gramaticais que contribuam para o desenvolvimento linguístico pleno das crianças e dos jovens, a atenção às especificidades dos modos oral e escrito e dos seus géneros, a investigação sobre aquisição e desenvolvimento da língua, e a procura de correlações entre propriedades gramaticais e variáveis de modo e de contexto são essenciais.

Navegando em plena complexidade, nesta fascinante aventura de descoberta de uma parte essencial de nós próprios, das comunidades a que pertencemos e da espécie humana, de uma coisa podemos estar certos: como afirmava Said Ali há precisamente um século,

(...) Nem a assignatura do autor de um trecho – ou a do grammatico – é o bastante para legitimar a defesa ou condenação de doutrinas controversas, nem as passagens que citamos podem ser encaradas systematicamente como entidades independentes do contexto.

(Said Ali, 1908: IV)

Referências

- AA. 1987. *Português Fundamental. Métodos e Documentos*. Tomo 1. Lisboa: INIC, CLUL.
- Adger, D.; Smith, J. 2005. Variation and the Minimalist Program. In Cornips & Corrigan (orgs.) *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*. John Benjamins: 149-178. Citado a partir de: <http://webpace.qmul.ac.uk/djadger/publications/adger-smith.pdf>
- Adger, D.; Ramchand, G. 2005. Dialect Variation in Gaelic Relative Clauses. *Linguistic Inquiry*, 36 (4): 663-675. Citado a partir de: <http://webpace.qmul.ac.uk/djadger/publications/adger-ramchand-rnag.pdf>
- Benincà, P. 1993. Sintassi. In Sobrero (org.) *Introduzione al Italiano Contemporane. Le Strutture*: 247-290. Roma-Bari: Laterza.
- Castellà Lidon, J. 2001. *La Complexitat Lingüística en el Discurs Oral i Escrit: Densitat Lèxica, Composició Oracional i Connexió Textual*. Universidade Pompeu Fabra: Tese de doutoramento.

- Costa, A. L. 2003. Aspectos das Construções de Relativização no Português do Século XV. In Freitas, M.J.; Mendes, A. (orgs.) *Actas do XIX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*: 409-420. Lisboa: APL.
- Cuesta, P. V; Luz, M.A. M. 1971. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70. 1980.
- Cunha, C.; Cintra, L. F. L. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Demonte, V. 2004. La Esquiva Norma del Español. Sus Fusiones e Relaciones con la Variación e el Estándar. In Alvarez, R.; Monteagudo (orgs.) *Norma Lingüística e Variación*: 13-29. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega & Instituto da Língua Galega.
- Epiphany da Silva Dias, A. 1918. *Syntaxe Historica Portuguesa*. 5.^a edição. Lisboa: Livraria Clássica Editora. 1970.
- Herriman, M. 1999. Literacy: Metalinguistic Awareness. In Spolsky (org.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*: 166-171. Amsterdão: Elsevier.
- Jespersen, O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. 8.^a edição. Londres: George Allen & Unwin. 1958.
- Perera, K. 1984. *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. Londres: Blackwell. 1994.
- Peres, J. A.; Mória, T. 1995. *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. Nova Iorque: William Morrow.
- Reis Lobato, A. 1770. *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Regia Officina Typografica.
- Said Ali, M. 1908. *Difficuldades da Lingua Portuguesa*. Rio de Janeiro, S. Paulo: Laemmert & C.
- Taylor, A. 1994. Variation in Past Tense Formation in the History of English. In Izvorski et al. (orgs.) *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 1: 143-159.
- Vasquez Cuesta, P.; Mendes da Luz, M. A. 1971. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical portuguesa (*)

Clarinda Maia
clarmaia@fl.uc.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1. Introdução

Se analisarmos a história social da Língua Portuguesa desde o remoto período da sua origem no Noroeste peninsular onde teve o seu berço até à actualidade, pode comprovar-se que, entre o início do século XIII e as primeiras décadas do século XVIII, a língua completou os quatro critérios ou atributos propostos por William Stewart (Stewart [1968] 1970: 531-545) para o estabelecimento de uma tipologia sociolinguística das línguas: a standardização, a autonomia, a historicidade e a vitalidade¹.

Relativamente aos outros idiomas da Península Ibérica com os quais coexistiu ao longo da Idade Média, só o Castelhana, o Português e o Catalão cumpriram, durante o referido período, os critérios mencionados que correspondem a uma “língua standard”². No que diz respeito ao processo de

* Este trabalho foi realizado no âmbito da linha de investigação «História da Língua Portuguesa e História da Consciência Linguística» do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA), Unidade de I & D, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e sediada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹ Além de diferirem entre si por aspectos de natureza estrutural, as línguas podem também distinguir-se por diferentes configurações dos atributos acima referidos, que, combinados em termos de “presença” ou “ausência”, permitem estabelecer vários tipos de línguas. Sobre esses quatro atributos e sobre a especificação de vários tipos de línguas, veja-se Stewart: [1968] (1970: 533-539).

² Para alguns aspectos correspondentes aos momentos mais salientes da história social do castelhano e para a comparação com as outras línguas da Península Ibérica, veja-se Moreno-Fernández (2007).

estandardização – a constituição de uma norma ortográfica, gramatical e lexical –, situa-se o Português logo após o Castelhana, que não só atingiu um mais alto grau de fixação dos seus usos linguísticos como foi mesmo a primeira das línguas românicas a dispor de uma descrição gramatical, a *Gramática de la Lengua Castellana*, de Antonio de Nebrija, publicada em 1492, quase meio século antes da publicação da *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536).

Nesta conferência, procurar-se-á evidenciar como a codificação linguística formal ou explícita do Português e dos demais idiomas vulgares, ao desenvolver a reflexão metalinguística sobre a língua, contribuiu intensamente para incrementar a consciência linguística, quer se trate da consciência linguística interna, que tem a ver com o próprio funcionamento da língua, quer se tenha em consideração a consciência linguística externa, ou sejam, aquelas dimensões estudadas na Sociolinguística com o título de «atitudes linguísticas» e «crenças» em que fixaremos especialmente a nossa atenção.

Das diferentes manifestações da consciência linguística na tradição gramatical portuguesa ocupar-nos-emos da valoração do Português e da sua dimensão imperial, aspectos cuja conexão tentaremos estabelecer, assim como da consciência linguística que incide sobre alguns dos traços linguísticos diferenciais de domínios integrados no espaço da Língua Portuguesa. Desenvolveremos uma reflexão sobre o papel que a incorporação de novos territórios na Coroa de Portugal teve sobre as reflexões e atitudes dos gramáticos em relação à Língua Portuguesa.

Consciente de que estes aspectos devem ser equacionados tendo em conta a gramatização³ do Português no quadro da gramatização dos vernaculares europeus, faremos algumas observações sobre as relações dos “vulgares” com o latim até ao momento em que estes se convertem em *ars grammatica* e sobre as

³ Por *gramatização* entende-se o processo que conduz à descrição e à criação de ferramentas linguísticas – gramáticas, dicionários – para uma língua particular ou, mais frequentemente, para o conjunto das línguas do mundo. No presente trabalho, fazemos referência ao processo de codificação gramatical do Português enquadrado em idêntico fenómeno dos vernaculares europeus e, particularmente, de outros vernaculares românicos.

Distinguimos este conceito do que corresponde ao termo *gramaticalização* que designa o processo através do qual lexemas ou itens lexicais se tornam itens gramaticais. Embora o fenómeno tenha uma dimensão sincrónica e uma dimensão diacrónica, o seu fundamento é, por natureza, diacrónico. Aliás, o termo remonta ao trabalho de Antoine Meillet, no início do século XX, que o usa, pela primeira vez, para designar «le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical» (Meillet 1912: 131).

coordenadas mais salientes do contexto extralinguístico em que esse fenómeno se desenvolve.

2. O impacto da gramatização dos vernaculares

Após o emergir dos romances, assiste-se, durante séculos, a um equilíbrio diglósico entre o latim, língua do saber letrado, do poder e da religião, e os vernaculares, aprendidos e usados no intercâmbio linguístico quotidiano e conhecidos através do uso em contextos informais de comunicação. O aparecimento de textos escritos em vulgar, fenómeno que ocorre mais tardiamente na România do que noutras línguas europeias, assinala o início da ruptura daquela situação. No entanto, só no Renascimento se desenvolve o grande movimento de gramatização dos vernaculares europeus, classificado por Sylvain Auroux como uma verdadeira “revolução técnico-linguística” (Auroux 1992: 11-12 e 14-15). Ao pretender descrever o desenvolvimento das concepções linguísticas europeias, num período que se prolonga desde o século V da nossa era até ao início do século XIX, afirma:

Au cours de ces treize siècles d’histoire, nous voyons se dérouler un processus unique en son genre: *la grammatisation massive*, à partir d’une seule tradition linguistique initiale (la tradition gréco-latine [...]) des langues du monde. Cette grammatisation constitue après l’avènement de l’écriture au troisième millénaire avant notre ère la *deuxième révolution technico-linguistique*. Ses conséquences pratiques pour l’organisation des sociétés humaines sont considérables.

(Auroux 1992: 11)

É possível invocar factores de vária ordem para explicar a generalização da gramatização dos vernaculares no século XVI, mas há, seguramente, uma vinculação entre o interesse por esse fenómeno e a constituição das nações europeias nesse mesmo século que valorizarão a aprendizagem e o uso de *uma* língua que adquire o valor de símbolo nacional. Mas esse movimento deve também ser perspectivado à luz das coordenadas do ambiente histórico-cultural e de alguns acontecimentos que tiveram lugar sensivelmente na mesma época.

A exaltação do mundo clássico e a restauração do latim da época áurea (essencialmente o latim ciceroniano) conduziram à renovação do ensino do latim na Europa e da gramática latina.

A imprensa, cuja primeira aplicação no continente europeu teve lugar em 1447, desempenhou um importante papel na fixação da (orto)grafia e da língua,

ambas caracterizadas por acentuada variabilidade durante a Idade Média, e, ainda, na difusão dos textos através do livro. Inicia-se, então, um novo período que contrasta com o anterior, caracterizado pela prática manuscrita medieval que dava ocasião, através do processo de cópia, a uma grande variação gráfica e linguística.

Acrescente-se, ainda, que a descoberta e a colonização de vastos territórios do Planeta na África, na Ásia e na América, além de terem propiciado múltiplos contactos linguístico-culturais e comerciais, e de se terem repercutido em vários domínios do saber, tiveram consequências na própria gramatização de um significativo número de línguas do continente americano. Basta pensar na *Arte de grammatica da lingoa mais vsada na costa do Brasil* do P^e. Anchieta⁴, ou nas 109 obras espanholas publicadas entre 1524 e 1572 sobre as línguas indígenas do México (Auroux 1992: 60, n.41). Por outro lado, como veremos adiante, a convicção de que os povos das várias regiões do Império, através da aprendizagem dos vernaculares, seriam mais facilmente cristianizados do que através do latim, «arte por excelência», e que, por esse motivo, necessitava de muito mais trabalho e estudo, constituem motivações para a elaboração de gramáticas das línguas “vulgares” europeias, nomeadamente do Português.⁵

Durante o Renascimento, a dualidade «latim – “vulgar”» converteu-se em duas atitudes, não antagónicas, mas complementares, que definem as duas directrizes mais importantes deste momento histórico: por um lado, a continuação da restauração da pura latinidade, a recuperação da *latinitas*, e do latim da antiguidade, distinto do latim escolástico e medieval e, por outro, a afirmação e a dignificação do idioma “vulgar” que começou a ser considerado «algo más que la lengua natural, hablada, de un determinado pueblo» (Carrera de la Red 1988: 109) e que «tiene que ganarse sus derechos en la mayoría de los campos de la vida intelectual y literaria» (Carrera de la Red 1988: 110).

Como fruto desta segunda atitude, na época revolucionária, de valorização da língua vulgar, surgem na Europa, depois de algumas obras de carácter precoce, iniciadas com a *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija, publicada em Salamanca em 1492, e das *Prose della volgar lingua* (cujo livro III é constituído pela Gramática) do Cardeal Pietro Bembo, publicada em

⁴ Embora impressa em Coimbra apenas em 1595, desde 1556 que a gramática era usada no ensino no Colégio jesuítico da Bahia. Veja-se Head (2000: 252).

⁵ A este assunto referir-nos-emos adiante.

Veneza em 1525, um pujante conjunto de estudos, de defesas, de apologias ou louvores das línguas vulgares. Obras com títulos como *Gramática*, *Diálogo*, *Discurso* que então aparecem a público são a manifestação da acentuada consciência metalinguística da época. O processo de gramatização a que acima fizemos referência, ao mesmo tempo que conduz à “descrição” de uma determinada língua, vai dotar essa língua de instrumentos susceptíveis de fixar o uso – a codificação – e de definir a norma (literária) da língua: trata-se de duas tecnologias que continuam a constituir, ainda hoje, os pilares do saber metalinguístico – as gramáticas e os dicionários (Auroux 1992: 28).

O esforço de dignificação dos “vulgares” assume na tradição gramatical espanhola e portuguesa (Auroux 1992: 26-27) matizes próprios resultantes da ampliação do espaço geográfico e humano de uma e outra língua motivada pelas Descobertas e conquistas.

Evidenciaremos, em seguida, de que modo a preocupação pela língua nacional e a argumentação a favor do Português em contraste com o Latim que até então tinha tido um papel de protagonista se fundamentam não só nas suas qualidades e valor intrínseco – a sua sistematicidade e estabilidade – (o que só por si o tornaria susceptível e digno de ser convertido em “arte”, isto é, fixado em regras), mas também no facto de ser língua de um império comparável (ou, para alguns, superior) aos impérios da Antiguidade.

Analisaremos, ainda, as referências que, nas figuras mais representativas da nossa tradição metalinguística – desde Fernão de Oliveira, que inaugura a produção gramatical em e sobre o Português, até à publicação da *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa* (...), de Jerónimo Soares Barbosa, publicada postumamente em 1822, pela Academia das Ciências, no mesmo ano em que o Brasil se torna independente.

3. A gramatização do Português e a dignificação do idioma. A consciência da sua dimensão imperial

No início da codificação do Português, no século XVI, sentiram os gramáticos necessidade de justificar e legitimar a sua actividade, e para isso foi necessário afirmar a sua dignidade, autonomia, especificidade face a outras línguas, nomeadamente e sobretudo em relação ao latim, e a sua regularidade – uma vez que essa era a propriedade que lhe permitiria ser vertida em “arte” – assim como a sua capacidade de adaptação às mais variadas situações comunicativas.

O primeiro gramático português, depois de explicar que a «gramatica e arte ã ensina a bem ler e falar» (Oliveira [1536] 2000: 8, 10-11) propõe que «também agora a possamos vsar na nossa antiga e nobre lingua» (Oliveira [1536] 2000: 8, 12) e, evocando Plínio, afirma que «e pouco saber escoldrinhar as cousas alheas não nos entendendo a nos mesmos» (Oliveira [1536] 2000: 12, 28-29). Há, em todo o texto gramatical de Oliveira, uma notória insistência em sintagmas do tipo « a nossa lingua» (cf., por exemplo, «apliquemos nosso trabalho a nossa lingua e gente», Oliveira [1536] 2000: 10, 4), «as nossas vozes» (Oliveira [1536] 2000: 27, 21), «a propria melodia», (Oliveira [1536] 2000: 10, 19), «a melodia das nossas vozes» (Oliveira [1536] 2000: 14, 14-15), «a melodia da nossa lingua» (Oliveira [1536] 2000: 57, 27-28), «a forma e melodia da nossa lingua» (Oliveira [1536] 2000: 21, 22-23), «a nossa ãpria armonia» (Oliveira [1536] 2000: 26, 21), as «dições da nossa lingua» (Oliveira [1536] 2000: 34, 18-19), os «costumes proprios [...] e particulares da nossa lingua» (Oliveira [1536] 2000: 31, 11-12), etc., que são manifesto reflexo da afirmação da individualidade e singularidade da língua portuguesa, isto é, da sua personalidade própria e da convicção do valor da sua língua materna.

A dignificação do idioma traduz-se, noutros passos da obra, na afirmação da sua regularidade, que o Autor chega a considerar superior à do latim e do grego. Vejamos as seguintes afirmações:

mostremos ã os nossos homens tâbẽ sabẽ falar e tẽ cõçerto em sua lingua.

(Oliveira [1536] 2000: 56, 6-7)

qualquer forma ou genero ã os nossos nomes tẽ no singular esse guardão também no plural porã nisto assi como em outras cousas guarda a nossa lingua as regras da proporção mais que a latina e grega. as quaes tem em suas dições muitas irregularidades e seguẽ mais o sabor das orelhas ã as regras da rezão.

(Oliveira [1536] 2000: 70, 5-9)

Depois de salientar o diferente modo de falar dos vários povos, afirma a superioridade da língua portuguesa que lhe advém da sua antiguidade e riqueza de meios expressivos, fruto do seu longo e intenso uso em vários tipos de actividades e de trocas linguísticas:

[...] nam somente nestas / mas ã muitas outras cousas tem anossa lingoa auantagẽ: porque ella e antiga ensinada / prospera, e bẽ cõuersada: e também exercitada em bos tratos e officios.

(Oliveira [1536] 2000: 5, 5-8)

Do mesmo modo, João de Barros, no encómio das qualidades internas da língua materna, fruto do longo processo de elaboração intensiva e extensiva sofrido ao longo dos séculos, evidencia através das palavras do Pai do *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, a flexibilidade para adaptar-se a diferentes finalidades comunicativas da língua, a qual decorre da sua «majestade», «eficácia» e «gravidade»:

- Esta prerrogativa tẽ sobre todas as línguas presentes: magestade pera cousas graues, e hũa efficácia baroil que representa grandes feitos.

(Barros 1540: fol. 54v);

- A língua Portuguesa, que tenha esta grauidade, nã perde a força pera declarar, mouer, deleitár, e exortár a parte â que se enclina, seia em qual quer genero de escritura.

(Barros 1540: fol. 55v)

No *Dialogo em defensão da língua Portuguesa*, que se segue à ortografia (*Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua Portuguesa*), Pêro de Magalhães de Gândavo apresenta a disputa de um português, Petrónio, com um castelhano, Falêncio, sobre as suas respectivas línguas: a gravidade e a excelência da Língua Portuguesa – só superada pelo Latim – são qualidades atribuídas ao idioma pátrio:

[...] sendo ella em si tão graue & tão excellenti assi na prosa como no verso que só a latina lhe pode nesta parte fazer ventagem

(Gandavo 1574: 42)

Nesse clima apologético que atravessa, em Portugal, o século XVI e se prolonga até ao século seguinte (Vasconcelos 1929: 869; Santos 2006: 507-518), são atribuídos à língua portuguesa muitos e variados predicados positivos com que se louvam a língua, além dos já referidos: elegância, abundância, grandeza, excelência, suavidade da pronúncia, semelhança ou proximidade em relação ao latim, o que legitima a sua aspiração a ser considerada a melhor herdeira da tradição latina⁶, etc.

⁶ No *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, à pergunta do Filho sobre qual das línguas referidas é considerada a «melhor, e mais elegante» responde o Pai: «A que se mais confórma com a latina, assi em uocabulos como na orthografia» (Barros, Fol. 54), esclarecendo seguidamente que a Língua Portuguesa tem esses predicados. Também no *Dialogo em defensão da lingua Portuguesa*, acima citado, se afirma a perfeição da língua vernácula, por ser a «melhor, & mais chegada ao latim de todas» (Gandavo 1574: 69).

Ainda no século XVII, num contexto em que muitos autores escreviam em castelhano, surgem textos encomiásticos em que se evidenciam os méritos do idioma nacional. Nos *Breves lovvores da lingua portvgvesa*, Ferreira de Vera, ao mesmo tempo que afirma que «não ha lingua em Europa [...] mais digna de ser estimada para a historia, que a Portuguêsa» (Fol. 87 v), atribui-lhe as seguintes qualidades: «suavidade da pronunçiação, & boa graça na linguaem, & de ser deleitosa aos ouvidos» (Fol.85 v), além da brevidade e do seu carácter sintético, pois «ella entre as mais he a, que em menos palavras descobres môes conceitos, & a que com menos rodeios, & mais graves termos dê no ponto da verdade» (Fol. 87 v).

A atribuição de adjectivos valorativos positivos à língua própria constitui um universal sociolinguístico presente na tradição gramatical relativa a várias línguas europeias, nomeadamente as línguas românicas, constituindo muitas destas valorações tradicionais, como, por exemplo, a gravidade, um tópico muito frequente em obras gramaticais deste período⁷.

Da consciência da dignidade de outras línguas românicas encontramos expressivas manifestações em Antonio de Nebrija e em Juan de Valdês (no *Diálogo de la Lengua*) em relação à língua castelhana, e em Claude Favre de Vaugelas relativamente à língua francesa. A título meramente exemplificativo referiremos as afirmações deste último autor no prefácio à obra *Remarques sur la langue françoise* (1664)⁸:

il n'y a jamais eu de langue ou l'on ait escrit plus purement et plus nettement qu'en la nostre, qui soit plus ennemie des equivoques et de toute sorte d'obscurité, plus grave et plus douce ensemble, plus propre pour toutes sortes de stiles, plus chaste en ses locutions, plus iudicieuse en ses figures, qui aime plus l'élégance et l'ornement, mais qui craigne plus l'affectation [...] elle sait tempérer ses hardiesses avec la pudeur et la retenue qu'il faut avoir [...]. Enfin [...] il n'y en a point qui observe plus le nombre et la cadence dans ces périodes, que la nostre, en quoy consiste la véritable marque de la perfection des langues.

(Vaugelas 1664: Prólogo)

No pensamento dos primeiros gramáticos portugueses, a língua não é apenas meio de comunicação entre os falantes, um instrumento que se impõe usar com correcção e aprimorar – e daí a necessidade da sua regulamentação gramatical

⁷ Sobre alguns predicados atribuídos à língua espanhola no *Século de Ouro*, veja-se Gauger 2004: 687.

⁸ *Apud* Gauger (2004: 687-688).

e do seu cultivo – , mas ela desempenha também uma função política nacional: consciente da relação entre língua e poder, do papel da língua como símbolo do Reino e garante da sua unidade e perenidade, assim como da paz dos seus cidadãos, declara F. de Oliveira, no capítulo XXXIII da sua gramática:

porq̃ a lingua e a vidade della he mui çerto apellido do reyno do senhor e da irmandade dos vassalos: e o rey ou senhor ainda q̃ fosse estrangeyro e viesse de fora senhorear em algũa terra hauia de apartar sua lingua e não na deyxar corrõper com alghũa outra: assi parelle viuer em paz como tambẽ porque seu reyno fique e perseuere em seus filhos: quanto de minha parte segundo eu entendo eu juraria q̃ quem folga douuir lingua estrangeyra na sua terra não e amigo da sua gente nem conforme amusica natural della.

(Oliveira [1536] 2000: 44: 21-30 e 45:1)

A esta consciência da função política e cultural e do valor simbólico do idioma nacional e à atitude apologética que acima evocámos está associado um ardente patriotismo que, aliás, caracteriza muito dos depoimentos dos primeiros gramáticos das línguas vulgares do século XVI sobre o(s) objectivo(s) da sua obra e que se manifesta já em Nebrija, para quem a primeira motivação para «reduzir en artificio» a língua castelhana foi sempre «engrandecer las cosas de nuestra nacion» (Nebrija 1492: fol. 2v e Carrera de la Red 1988: 74). Foi, aliás, a consideração da língua como um importante instrumento político e cultural que levou o autor da *Gramática de la Lengua Castellana* a cunhar, na dedicatória-prólogo à Rainha Isabel, A Católica, a célebre máxima de que «siempre la lengua fue compañera del imperio» (Nebrija 1492: fol. 1r).

Essa motivação patriótica, intimamente vinculada à consciência da dimensão imperial da língua portuguesa está presente nos depoimentos dos gramáticos portugueses quinhentistas acerca das motivações e objectivos das suas obras gramaticais. Fernão de Oliveira, depois de evocar os Gregos e Romanos que «quando senhoreauão o mundo mandarão a todas as gentes a elles sogeytas aprender suas linguas», afirma:

E desta feyção nos obrigarão a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esqueçendo nos do nosso não façamos assy mas tornemos sobre nos agora que he tempo e somos senhores porque melhor he que ensinemos a Guine ca que sejamos ensinados de Roma: ainda que ella agora teuera toda sua valia e preço. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homens fazem a língua/ e não a lingoa os homens . E e manifesto que as linguas Grega e Latina primeiro forão grosseiras: e os homens as poserão na perfeição q̃ agora tem.

(Oliveira [1536] 2000: 7:22-29 e 8:1-2)

Imitar os gregos e latinos fazendo do Português objecto de cultivo gramatical e regularizando o seu uso, trará notórias vantagens: imortalizará o Rei, o seu povo e os seus feitos, permitirá o seu ensino às gerações futuras e a muitos outros povos, incluindo povos das diferentes regiões do Império, onde terá um papel unificador. Estes frutos são claramente evidenciados por Oliveira no seu texto gramatical. Depois de evocar os tempos gloriosos em que vivia e a figura «do poderoso nosso Senhor e rey dom Johão o terceiro deste nome» e o seu papel a favor da cultura em Portugal (Oliveira 1536: 9-10), afirma:

apliquemos nosso trabalho a nossa lingua e gente e ficara com mayor eternidad' a memoria delle: e nam trabalhemos em lingua estrangeira / mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas q̃ a possamos ensinar a muytas outras gentes e sempre seremos dellas louvados e amados porq̃ a semelhança e causa do amor e mays em as linguas. [...]. Agora ja poys notemos o falar dos nossos homês e da hi ajuntaremos preçeitos pera aprenderem os q̃ vierem e tambem os ausentes.

(Oliveira [1536] 2000: 10: 4-16)

Outras justificações são apresentadas por João de Barros na Carta Dedicatória «Ao mvito alto e excelente principe Dom Filipe» que antecede o conjunto de textos gramaticais constituído pela *Cartinha*, pela *Grammatica*, pelo *Dialogo em lovvor da nossa lingvagem* e pelo *Dialogo da uiçiosa vergonha*: depois de ter afirmado a dimensão imperial da língua portuguesa e de ter proclamado o seu universalismo e capacidade de veicular a Fé Cristã, evidencia as duas finalidades que motivaram a elaboração da sua gramática, publicada em 1540: por um lado, o bom conhecimento da língua própria, que, quando crianças, «mammaram no leite» materno, permitirá aceder com muito maior facilidade ao estudo da gramática do latim e do grego, ou seja, a gramática da língua portuguesa será um instrumento pedagógico de grande utilidade para os «mininos destes reinos» porque lhes permitirá um acesso mais fácil ao estudo da gramática latina e grega:

Os mininos destes reinos, por lhe ser mádre & nam madrâsta, mádre & nam ama, uóssa & nam alhea: com tanto amor receberám os preceitos della, que quãdo forem aos da grãmática latina & grega, nã lhe serám trabalhósos os que cada hũa destas tem, por a conformidãde que antrellas á.

(Buescu, 1971: 5)

Por outro lado, o estudo da gramática do português permitirá instruir aqueles que nas várias latitudes do Império não a conhecem e, assim, aceder à

Fé Cristã. Essa mesma ideia surge também através da fala do Pai no *Dialogo em lovvor da nossa lingvagem*:

Çerto ẽ que nã á i glória que se póssa comparár, a quãdo os mininos Ethiopas, Persianos, Indos, daquẽ e dalẽ do Gange, em suas próprias tẽrras, na força de seus tẽplos e pagódes, onde nunca se ouuiu o nome romano: per esta nósa árte aprenderem a nósa linguágem, com que pósam ser doutrinãdos em os preçeitos da nósa fẽ, que nella uãm escritos.

(Buescu, 1971: 171)

Subjaz a esta afirmação a convicção de que os povos conquistados aprenderão a doutrina cristã mais rapidamente através da língua portuguesa, uma língua simples, cuja aprendizagem não necessita de tanto trabalho e estudo como o latim, “arte” por definição. Essa convicção é explicada na referida Carta Dedicatória através da seguinte interrogação:

[...] que linguágem per árte pódem mais facilmente aprender senam aquella que neles obrou saluaçam?

(Buescu, 1971: 5)

Além do ensino do Português nos territórios conquistados estar presente nos depoimentos dos gramáticos do século XVI como uma das finalidades da(s) sua(s) obra(s), vejamos de que outros modos a expansão da língua se manifesta nas obras da nossa tradição gramatical. Que consciência tinham os gramáticos da expansão do Português e da sua extensão? Que conhecimento possuíam da língua portuguesa falada nesses territórios?

4. A expansão do Português e a sua extensão

Nos gramáticos da primeira sincronia da história da gramática portuguesa está viva a consciência de que as descobertas e conquistas nos vários continentes abriram à língua e à cultura portuguesas amplos espaços da expansão.

A comparação entre a expansão do latim no Império Romano e a do Português no mundo conquistado desde o século XV está presente em vários textos, de que destaco apenas alguns dos mais expressivos.

Depois de se referir ao povo romano e à difusão do latim que, como testemunho da sua vitória permaneceu na Península Ibérica, tece João de Barros algumas reflexões sobre a brevidade e caducidade dos legados materiais que contrapõe à permanência dos legados que fazem parte da cultura imaterial, entre os quais a língua ocupa posição relevante. Ao mesmo tempo que elogia

a grandeza do Império Português, destaca que só a língua, os costumes e a doutrina cristã constituirão marcas indelévels da permanência dos portugueses na África e na Ásia:

[...] Exêplo temos em todalas monarchias, cá se perderã cõ a variedáde do tẽpo, e fortuna das cousas humanas: però leixou a lingua latina este sinál de seu imperio, ã durará eternálmẽte. As armas e padrões portugueses póstos em Africa, e em Asia, e em tantas mil ilhas fóra da repartiçám das tres pártes da tẽrra, materiáes sam, e podeás o tempo gastar: però nã gastará doutrina, costumes, linguágem, que os portugueses nẽstas tẽrras leixárem.

(Buescu, 1971: 171)

No mesmo ano de 1606 em que Bernardo de Aldrete publica a primeira história do espanhol, *Del origen, y principio de la lengua castellana ò romance que oi se usa en Espa-a*, onde aparecem frequentes referências à língua espanhola na América (Guitarte: 1986), Duarte Nunes de Leão, no cap. XXIV da obra *Origem da Lingoa Portvgvesa*, faz também alusão à expansão do Português, para refutar as afirmações dos castelhanos que contrapõem a extensão e importância da sua língua na Península Ibérica e na Europa Imperial aos estreitos limites do Português « ã não passa da raia de Portugal» (Leão 1606: 133).

No excerto que a seguir transcrevemos, vemos o regozijo, o orgulho patriótico do Autor pela enorme ampliação do espaço geográfico e humano do Português e traça o quadro da sua extensão na época:

E manifesto he como entre todas as nações que no mudo ha, nenhũa se alógou tanto de sua terra natural, como a nação Portuguesa, pois sendo do vltimo occidente, & derradeira parte do mundo, onde (como Plinio diz) os elemẽtos da terra, agoa, aar, fazem sua demarcação, penetraraõ tudo o que o mar Oceano cerca, & comsigo levaraõ sua lingua. A qual tam puramente se falla em muitas cidades de Africa, que ao nosso jugo saõ subjectas, como no mesmo Portugal, & em muitas prouincias da Ethiopia da Persia & da India, onde temos cidades & colonias, nos Syonitas, nos Malaios, nos Maluqueses, Lequeos, & nos Brasijs, & nas muitas & grandes ilhas do mar Oceano, & tantas outras partes, que com razão se pode dizer por os Portugueses: o que diz o Psalmista: In omnem terram exiuit sonus eorum, & in fines orbis terrae verba eorum.

(Leão 1606: 136-137)

Mas a língua portuguesa levada para todos estes territórios não só contribuiu para a ampliação da sua área geográfica de implantação como serviu de veículo à cristianização dos povos autóctones:

E a lingoa Portuguesa com razão se pode ter em muito, & chamar ditosa, pois

por ella se anüciou & manifestou a tantas gentes, & de tam remotas & estranhas prouincias, a fê de nosso Senhor Iesu Christo, & foi causa de se tirarem as erroneas & treuas, em que o mundo viuia.

(Leão 1606: 136-137)

Num depoimento que, embora mais extenso, apresenta afinidades textuais com os testemunhos antes citados de Duarte Nunes de Leão, nos *Breves louvores da lingua portuguesa*, Ferreira de Vera (1631) acusa de falta de patriotismo os que não reconhecem a superioridade do Português, afirmada mesmo por estranhos. Além das qualidades intrínsecas do idioma, assinala o gramático o facto de ter contribuído para a difusão do Cristianismo nos vários continentes:

a melhor, & a mais ditosa lingua (excepta a latina) de todo o universo: pois por ella se annunciou, & manifestou a tantas gentes de tam remotas, & estranhas provincias (como são as da India, Ethiopia, Brasil, & partes d'Africa) a Fee Catholica, prêgandose o Evangelho pelos Portugueses ao mundo todo, penetrando tudo o, que o mar Oceano cerca, não ficando ilha, que não conheça & ouça a voz da nação Portuguesa. E assi podemos accomodar (com muita razão) aos Portuguêses, o, que diz o Propheta Rei, no Psalmo 18. *In omnem terram exivit sonus eorum, & in fines orbis terræ verba eorum.*

(Vera 1631: Fol. 87v-88)

4. Que conhecimento possuíam os gramáticos acerca do Português implantado nos novos territórios dos vários continentes?

É seguramente pouco realista a afirmação de Duarte Nunes de Leão no texto acima transcrito de que a língua portuguesa «tam puramente se falla em muitas cidades de Africa, que ao nosso jugo são subjectas, como no mesmo Portugal». Apesar disso, os gramáticos – incluindo os do século XVI – são sensíveis às consequências que o contacto da língua que com os Portugueses viajou para os novos territórios com as línguas autóctones teve no domínio do léxico: sabem da existência de palavras que o português adoptou de outras línguas.

No capítulo consagrado às «dições alheas», isto é, palavras importadas de outros idiomas, acompanhando a introdução de novos costumes e de novos objectos, refere Fernão de Oliveira as «de guine e da India» (Oliveira [1536] 2000: 43, 14-15), não deixando também de referir «as nouas vozes ã estano vierão de Tunez com suas gorras» (Oliveira [1536] 2000: 43, 22-23).

Que as palavras das línguas indígenas podem integrar-se na Língua Portuguesa e adaptar-se à sua estrutura, deixando de ser sentidas como estrangeirismos, afirmou-o já o mesmo gramático:

Mas tornãdo a nosso proposito a estas dições alheas cõ neçessidade e não façilmête trazidas chamarlhemos alheas em quãto forẽ muito nouas de tal feição q̃ não possamos negar seu naçimêto: e despoys pelo tẽpo a diãte cõformandoas cõ nosco chamarlhemos nossas/porq̃ desta maneira forão as q̃ agora chamamos comũs de q̃ logo falaremos

(Oliveira [1536] 2000: 43, 23-28)

E João de Barros, no *Dialogo em lovvor da nossa lingvagem*, tem também consciência de que o Português incorporou vocábulos das línguas indígenas da Ásia:

E agóra da conquista de Asia, tomamos, chatinár, por mercadeiár, Beniága, por mercadoria; Lascarim, por hómem de guerra, çumbáya, por mesura e cortesia: e outros uocábulos que sam ia tã naturáes na boca dos hómẽes, que naquellas pártes andáram, como o seu próprio portugues.

(Buescu 1971: 167-168)

É necessário que decorram ainda quase dois séculos para que, nos textos gramaticais, surjam referências à variação no interior do espaço geográfico onde se implantou a Língua Portuguesa e indica-se o nível lexical como aquele onde ocorrem os traços linguísticos diferenciadores. D. Jerónimo Contador de Argote na 2ª. reimpressão das *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina, ou disposição para facilitar o ensino da lingua latina pelas regras da portugueza* (1725), no Capítulo I da «Quarta parte» intitulado «Dos dialectos da língua portugueza» trata da diversidade interna da língua e refere os «dialectos locaes», os «dialectos de tempo» e os «dialectos de profissão», a que acrescenta «os Dialectos Ultramarinos e conquistas de Portugal». Ouçamos as palavras do gramático a respeito destes últimos:

Ha os Dialectos ultramarinos, e conquistas de Portugal, como Índia, Brasil, &c. os quaes tem muytos termos das linguas barbaras, e muytos vocabulos do Portuguez antigo.

(Argote 1725: 300)

Tem o Autor consciência do valor diferenciador do léxico do Brasil e da Índia e aponta as motivações dessa diferenciação: o contacto interlinguístico e o conservadorismo que se traduz pela persistência de vocabulário do português antigo, isto é, de arcaísmos.

Uma referência a usos fonéticos diferenciadores da língua do Brasil aparece somente na segunda metade do século XVIII, no *Compendio de Orthografia*, de Frei Luís do Monte Carmelo, publicado em 1767, que deve constituir a primeira indicação explícita de particularidades “brasileiras” noutros níveis linguísticos além do léxico.⁹

A anteceder a apresentação de um extenso catálogo de palavras «que costumam pronunciar-se com dois *Accentos* dominantes», isto é, de palavras que, além da vogal da sílaba tónica, apresentam vogal aberta na sílaba pretónica, frequentemente por razões históricas e etimológicas, adverte que «devem notar bem os Brasileenses porque confundem os *Accentos* da nossa *Lingua*» (Carmelo 1767: 128). Desse catálogo de várias páginas (129-132) constam exemplos como os seguintes:

Pégáda, as. Vestígio. *Pegáda* he do Verbo *Pegar*. (Carmelo 1767: 131).

Prégár. Publicar, &c. Pregár, he *Fixar com prégos*. (Carmelo 1767: 131).

As palavras do gramático assinalam a não distinção que viria a caracterizar o Português do Brasil entre as realizações abertas dos fonemas em posição pretónica /a/, /e/ e /o/ (por razões etimológicas – do tipo *càveira*, *pàdeira*, *prègar*, *esquècer*, *còrar*) e as realizações fechadas de *cadeira*, *pregar* (meter um prego) e *morar*.

Relativamente ao Brasil, no início do século XIX, em 1822, Jerónimo Soares Barbosa refere com maior clareza vários traços fonéticos de valor diferenciador. Inserido no Livro I que se ocupa «*Da Orthoepia, ou Boa Pronunção da Língua Portuguesa*», o capítulo VIII intitulado «*Dos Vícios da Pronunção*», afirma a superioridade linguística, a primazia dos usos linguísticos de Lisboa, pelo facto de ser «ha muitos annos Corte de nossos Reis, e centro politico de toda a Nação» (Barbosa 1822: 50). Identificado o modelo de língua com a fala de Lisboa, os usos linguísticos das várias regiões não coincidentes com os da capital

⁹ Conforme atrás foi salientado, a investigação por nós realizada limitou-se à produção linguístico-gramatical portuguesa entre a data da publicação da Gramática de Fernão de Oliveira e 1822. Do registo de termos do Brasil nos dicionários portugueses se ocupou recentemente Verdelho (2007): aí se indicam algumas entradas do *Thesouro da lingua portuguesa* (publicado em 1647), de Bento Pereira, como os mais antigos registos lexicográficos de termos brasileiros. Cf. Verdelho (2007: 33-34).

são considerados «vícios» de pronúncia. A par de particularidades próprias de minhotos, algarvios, etc., apontam-se traços característicos dos «Brasileiros»:

Assim, *trocando* o *a* Grande em pequeno, dizem os Brasileiros *vádio, sádio, átivo* em lugar de *vádio, sádio, áctivo*; e ás avessas, pondo o *á* Grande pelo pequeno, pronúnciao *áqui* em lugar de *áqui*. O mesmo fazem com o *e*; ja pronunciando-o como *e* pequeno breve em lugar do Grande e Aberto em *Prëgar* por *Prëgár* já mudando o *e* pequeno e breve em *i*, dizendo *Minino, Filiz, Binigno, Mi dêo, Ti dêo, Si firio, Lhi dêo*.

(Barbosa 1822: 51)

Além das particularidades relativas ao vocalismo pretónico, incluindo aqueles casos em que ocorreu harmonização vocálica do timbre da vogal da sílaba pretónica ao timbre da vogal da sílaba tónica, quando esta é uma vogal anterior alta (cf. *Minino, Filiz, Binigno*), o texto citado documenta ainda a realização de /e/ em posição final como [i] (cf. as formas pronominais em próclise *Mi dêo, Ti dêo, Si firio, Lhi dêo*). Embora o Autor esteja a fazer alusão aos «vícios da pronúncia» que «procedem ou da *Troca* das vozes, das Consonancias, dos Diphtongos, e das Syllabas, humas por outras; ou do *Accrescentamento, Diminuição, ou Transposição* dos sons, de que se compõem os vocabulos da Língua», ao referir a realização de /e/ em posição final como [i] e, ao citar as formas pronominais, indirectamente documenta a posição proclítica das formas oblíquas do pronome pessoal.¹⁰

No domínio do consonantismo, destaca, pela primeira vez, a pronúncia de -s em posição implosiva como sibilante e não como chiente e aponta como exemplos «*Mizterio, Fazo, Livroz novo*z em vez de *Mistério, Fasto, Livros novos*»:

Os Brasileiros pronúnciao como Z o S liquido, quando se acha sem voz diante, ou no meio, ou no fim do vocabulo, dizendo: *Mizterio, Fazo, Livroz novo*z, em vez de *Mistério, Fasto, Livros novos*.

(Barbosa 1822: 52)

¹⁰ Num outro texto gramatical da primeira metade do século XIX, mas cuja publicação transcende o período por nós estudado e publicado alguns anos depois da independência do Brasil, ocorre a primeira referência explícita à ordem dos clíticos pronominais em relação ao verbo. Ao assinalar os “vícios” de pronúncia, Solano Constâncio refere, além de vários traços de natureza fonética, a “inversão” da posição dos pronomes pessoais oblíquos: «Os Brasileiros, e especialmente os Bahianos, tem muitos vícios de pronúnciao intoleráveis: [...] invertem o lugar dos pronomes, dizendo *mi deixe*, em vez de *deixe-me*» (Constancio 1831: 259).

E, numa outra anotação, a propósito da «diminuição», ou seja, da supressão de sons, afirma:

o mesmo Povo rustico tira muitas vezes as vozes precisas ás palavras, pronunciando: *Cal, Calidade, Maginação* por *Qual, Qualidade, Imaginação* etc. E os Brasileiros tambem subtrahem ao Diphthongo *ai* a prepositiva dizendo *Pixão* em lugar de *Paixão*.¹¹

(Barbosa 1822: 53)

Como vimos, a partir do século XVIII, a diversidade de usos linguísticos próprios do Brasil no domínio do léxico e da fonética começa a ser notada com progressiva acuidade na produção linguístico-gramatical portuguesa. Por outro lado, também desde o início desse século a língua do Brasil era, para os autores dos textos gramaticais que sustentaram o nosso estudo, uma variedade regional do Português, sendo os usos linguísticos característicos desse território vistos ainda¹² como infracções à norma em vigor em Portugal.

Estava iniciada uma linha de investigação que experimentará ulteriores desenvolvimentos ao longo da história, sobretudo no século XX e inícios do século XXI.

5. Conclusão

Terminemos estas considerações com um balanço final sobre a consciência da dimensão imperial da língua manifestada pelos gramáticos que sustentaram a nossa investigação e que é variável de acordo com as épocas e as respectivas correntes históricas que determinaram o contexto em que se situam os vários autores e a ideologia linguística em vigor em cada época.

¹¹ Pretendia, provavelmente, o Autor fazer referência à absorção da semivogal pela consoante prepalatal, fenómeno que conduziria à redução do ditongo.

¹² A consideração das particularidades características do Brasil como infracções normativas manifesta-se com particular evidência e realce na *Grammatica analytica da lingua portugueza [...]*, de Francisco Solano Constâncio, publicada em 1831, alguns anos depois da independência do Brasil. Na «Parte Quinta», no ponto intitulado «Dos vícios de pronúnciação mais notaveis», ao assinalar «erros» de pronúncia desde o Minho ao Algarve, afirma: «Os Brasileiros, e especialmente os Bahianos, tem muitos **vícios de pronúnciação intoleraveis**: 1º. accentuã syllabas subordinadas: v.g. *ménino, pápel, Brásil, ássentado*; 2º. quasi que suprimem o *r* final, pronunciando *acabá, senhô, fazê, por acabar, senhor e fazer*; 3º. invertem o lugar dos pronomes, dizendo *mi deixe*, em vez de *deixe-me*; 4º. nos plurais em *s*, apenas fazem soar esta letra, dizendo *minhá* por *minhas*, ou lhe dão o som de *z*; 5º. mudão o *e* mudo em *i*, v.g. *mi* por *me*, *minino* por *menino*, *di* por *de*». (Constâncio 1831: 259). (O negrito é da responsabilidade da autora do presente artigo).

No século XVI e nalguns autores do século seguinte, associada à dignificação da língua “vulgar” e à apologia da língua, é bem patente a consciência da mudança produzida pela extensão do mundo português para além do Atlântico. No âmbito das discussões sobre a transformação do Português em “arte”, os gramáticos revelam consciência da dignidade da língua portuguesa, não só por ser a língua natural, própria dos Portugueses, a «nossa língua», e possuir um conjunto de requisitos e propriedades intrínsecas, fruto da secular exercitação linguística, mas também por ser língua de um vastíssimo Império que pode rivalizar com os grandes impérios da Antiguidade.

As referências a palavras trazidas desses novos territórios e adaptadas a Língua Portuguesa ou aquelas que são usadas apenas por aqueles que pisaram o solo extra-europeu de Portugal fazem parte do momento *então* presente do Português e são o reflexo da consciência histórica dos autores dos textos gramaticais em que figuram e revelam o interesse pelas línguas autóctones dos territórios que as descobertas e conquistas deram a conhecer.

A partir do século XVIII, nos textos de carácter gramatical assinala-se a diversidade de usos do espaço extra-europeu de Portugal, sobretudo do Brasil, em relação aos de Portugal e considera-se a modalidade que a língua assumiu no continente americano uma variedade regional do Português, em situação de igualdade com as variedades dialectais do Português da Península Ibérica.

É compreensível que, no contexto da ideologia linguística da época e da natureza normativa dos textos que referem os traços linguísticos diferenciadores da língua falada nesses espaços e muito particularmente no Brasil, essas particularidades sejam classificadas como «erros» ou «vícios» de pronúncia, tal como os traços que são próprios do Entre-Douro-e-Minho ou do Algarve. Têm presente os vários autores referidos que o Português ampliou extraordinariamente as suas fronteiras geográficas e, com toda a naturalidade, integram a língua falada nesses territórios extra-europeus e, especialmente, no Brasil, no domínio da Língua Portuguesa, mas o centro linguístico-normativo não se deslocou: continua a identificar-se, conforme os casos, com a língua da Corte e dos cortesãos, com a língua da então Província da Estremadura – que, no século XVIII, se estendia do Tejo ao Mondego –, ou com a língua das duas cidades que limitam a norte e a sul o chamado eixo Coimbra – Lisboa.

É necessário que decorra o lapso temporal necessário para que se sedimentem no Brasil novas modalidades da Língua Portuguesa, resultantes do seu transplante para novos ambientes geográficos e sociais, onde esteve exposta

a múltiplas situações de contactos interdialectais e interlinguísticos – neste último caso, sobretudo com as línguas indígenas e com as línguas africanas levadas para esse território pelas populações negras – e que nalguma(s) delas os brasileiros reconheçam exemplaridade normativa. A situação histórica do Brasil independente e a construção da identidade nacional e cultural do povo brasileiro assim como o quadro conceptual, primeiro da Linguística histórico-comparativa e, posteriormente, da Sociolinguística, permitirão criar esse objecto mental, «o Português do Brasil» e conhecer a(s) correspondente(s) norma(s) culta(s), não coincidentes com a norma do Português Europeu, que actua(m) como modalidades de referência para os falantes brasileiros.

Não se tendo ainda constituído nos países de África de língua oficial portuguesa normas linguísticas próprias, são as duas variedades nacionais do Português – o PE e o PB - , cada uma das quais com os seus centros normativos próprios e com as respectivas normas já codificadas que permitem incluir o Português entre as línguas a que o politólogo alemão Heinz Kloss deu o nome de “línguas pluricêntricas”.¹³

Referências

- Argote, Jerónimo Contador de ²1725. *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina*. Lisboa Occidental: Na Officina da Musica.
- Asensio, E. [1962] 1975. La lengua compañera del imperio. Historia de una idea de Nebrija en Españã y Portugal. In: *Estudios Portugueses*. Paris: Centro Cultural Português – Fundação Calouste Gulbenkian, 1-16.
- Auroux, S. 1992. *Histoire des idées linguistiques* – tomo 2: *Le développement de la grammaire occidentale*. Liège: Mardaga.
- Barbosa, Jerónimo Soares 1822. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: na Typographia da Academia das Sciencias.
- Barros, João de 1540. *Grammatica da lingua Portuguesa*. Olyssipone: Apud Lodouicum Rotorigui Typographum. Edição fac-similada publicada por Buescu 1971.
- Buescu, Maria Leonor Carvalhão (ed.) 1971. *Gramática da língua portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*. Reprodução facsimilada, leitura, introdução e anotações, Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

¹³ Sobre o conceito de “língua pluricêntrica”, veja-se Michael Clyne 1992: 1: «The term *pluricentric* was employed by Kloss 1978 II: 66-67) to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms».

- Carmelo, Fr. Luis do Monte 1767. *Compendio de orthografia, com sufficientes Catalogos, e novas Regras, paraque em todas as Provincias, e Dominios de Portugal, possam os curiosos comprehender facilmente a Orthologia, e Prosódia, isto he, a Recta Pronunciaçam, e Accentos proprios, da Lingua Portuguesa: Accrescentado com outros novos catalogos, e explicaçam de muitos Vocabulos antigos, e antiquados, para intelligencia dos antigos Escritores Portuguezes; de todos os Termos Vulgares menos cultos, e mais ordinarios, que sem algũa necessidade nam se devem usar em Discursos eruditos; das Frases, e Dicçoens Cómicas de mais frequente uso, as quaes sem hum bom discernimento nam se-devem introduzir em Discursos graves, ou sérios, e finalmente dos Vocabulos, e diversos Abusos da Plebe, mais conhecidos, e contrarios ao nosso Idioma, os quaes sempre se-devem corrigir, ou evitar.* Lisboa: Na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo.
- Carrera de la Red, A. 1988. *El “problema de la lengua” en el Humanismo renacentista español.* Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Clyne, Michael 1992. Pluricentric Languages – Introduction. In: Clyne, Michael 1992. (Ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1-9.
- Constancio, F. Solano 1831. *Grammatica analytica da Lingua Portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil.* Paris: Em Casa de J. P. Aillaud; Rio de Janeiro: Em Casa de Souza, Laemmert e C^a.
- Gandavo, Pero de Magalhães de 1574. *Regras qve ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua Portuguesa, com hum Dialogo que a diante se segue em defensam da mesma lingua.* Em Lisboa: Na officina de Antonio Gonsaluez. Edição fac-similada da 1^a. edição, com introdução de Maria Leonor Carvalhão Buescu 1981. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Gauger, H.- M. 2004. La conciencia lingüística en la Edad de Oro. In: R. Cano (coord). *Historia de la Lengua Española.* Barcelona: Ariel, 681-699.
- Guitarte, G. L. 1986. La dimensión imperial del español en la obra de Aldrete: sobre la aparición del español de América en la lingüística hispánica. In: A. Quilis; H.-J. Niederehe (Eds.). *The History of Linguistics in Spain.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 129-187.
- Head, B. F. 2000. Contributos da *Arte de Grammatica* para o estudo da fonética histórica tupi-portuguesa. In: *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998).* Vol. I. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 251-263.
- Lião, Dvarte Nvnez de. 1606. *Origem da lingoa portvgvesa.* Lisboa: Impresso por Pedro Crasbeeck.
- Meillet, A. 1912. L'évolution des formes grammaticales. In: *Scientia (Rivista di Scienze).* **12 (26)**. Inserido em A. Meillet 1948. *Linguistique historique et linguistique générale.* Paris: Édouard Champion.
- Moreno-Fernández, F. 2007. Social remarks on the history of Spanish. *International Journal of the Sociology of Language.* **184**: 7-20.

- Nebrija, A. de [1492] 1981. *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición por A. Quilis. Madrid: Editora Nacional.
- Oliveira, Fernão de [1536] 2000. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Edição crítica, semidiplomática e anastática, por A. Torres e C. Assunção. Lisboa: Academia das Ciências.
- Santos, I. Maria de Almeida 2006. *Norma e codificação. A produção linguístico-gramatical portuguesa*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Stewart, W. A. [1968] 1970. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: J. A. Fishman (Ed.): *Readings in the Sociology of Language*. The Hague. Paris: Mouton, 531-545. [2ª. ed.].
- Vasconcelos, J. Leite de 1929. A Filologia portuguesa (esboço histórico). In: *Opúsculos*, vol. IV. Filologia (Parte II). Coimbra: Imprensa da Universidade, 839-919.
- Vera, Álvaro Ferreira de 1631. *Breves lovvores da lingua portvgvesa, com notaveis exemplos da muita femelhança, que tem com a lingua latina*. Lisboa: Per Mathias Rodriguez.
- Verdelho, T. 2007. Brasileirismos. Em torno dos primeiros registos lexicográficos. In: J. N. C. Cardoso e Maria A. Ribeiro, *Circulações no espaço lusófono. IX Semana Cultural da Universidade de Coimbra*. («Estou vivo e escrevo Sol». O ambiente e os direitos humanos no ano internacional do Sol.). Coimbra: Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra, 5-81.

Clarinda Maia

O espaço da fonologia nas descrições gramaticais

Maria Helena Mira Mateus

mhm@mateus.com.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Instituto de Linguística Computacional ILTEC

Nota prévia

Quando, em 1995, escolhi apresentar no XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística o resultado de uma incursão nas gramáticas portuguesas em busca do conceito de *prosódia* e do que nele se incluía, tive ocasião de conviver com a *Historiografia Gramatical (1500-1920)* da autoria de Simão Cardoso (1994), trabalho que se constituiu como a principal fonte da minha pesquisa. A obra é rigorosa, rica e elaborada com critério metodológico seguro que a torna um estudo de referência no âmbito da historiografia gramatical portuguesa. É portanto com muito prazer que colaboro hoje na homenagem ao seu autor, o Professor Simão Cardoso, com a apresentação dos principais aspectos que, do meu ponto de vista, atribuem ao estudo dos sons uma particular importância na descrição da língua.

1. A Gramática

O título que dei a esta palestra – *O espaço da fonologia nas descrições gramaticais* – põe de imediato uma pergunta sobre a natureza do objecto em que se situa a análise: descrição da língua, descrição gramatical, ou simplesmente gramática. E se se tratar desta palavra, o que encerra, ou o que se esconde por detrás dela?

Na *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, Said Ali afirma:

Gramática é o conjunto das regras, observadas em um ou mais idiomas, relativas aos sons ou fonemas, às formas dos vocábulos e à combinação destes em proposições. A gramática de uma língua pode ser *histórica* ou *descritiva*.

Gramática histórica é aquela que estuda a evolução dos diversos factos da língua desde a sua origem até a época presente.

Gramática descritiva é a que expõe os factos da língua actual.

A gramática descritiva é prática quando tem principalmente em vista ensinar a falar e a escrever correctamente; é científica quando procura esclarecer vários factos á luz da ciência da linguagem e da gramática histórica.”

Como apresentar a relação entre estas duas perspectivas, *prática e científica*? Em qual destes cenários e sub-cenários será mais interessante e pertinente colocar o tratamento dos sons?

Como co-autora de uma gramática, deixem-me que vá um pouco mais longe na busca da caracterização deste objecto. Para tanto, refiro as seguintes palavras que estão incluídas no Prefácio da última edição da *Gramática da Língua Portuguesa*, da autoria de nove linguistas nas quais me incluo:

“Esta obra não é uma gramática normativa, ou seja, não é um instrumento que regule o bom uso da língua. O seu objectivo consiste na apresentação de descrições e análises de um largo conjunto, evidentemente não exaustivo, de aspectos da língua portuguesa.” (Mateus *et alii*, 2003: 17).

A esta afirmação interessa acrescentar um dos princípios explicitados na “Carta de Intenções” da *Gramática*: “Propor uma descrição consistente com um modelo de gramática que permita integrar factos de natureza lexical, sintáctica, morfológica, fonológica e semântica, e fundando as descrições propostas em resultados de investigação”¹.

Estamos portanto, neste caso, perante uma gramática descritiva que se pretende prática e científica (integra factos de várias natureza e é consistente com um modelo de gramática), na qual podemos descortinar um quadro teórico e, numa imagem levemente poética, o pulsar do coração de uma língua. A perspectiva que adopto como contexto para identificar o espaço da fonologia numa gramática da língua actual é a que subjaz às frases citadas.

¹ Mateus e Duarte (2005).

Ora tanto o quadro teórico quanto o pulsar do coração de uma língua exigem a análise das propriedades e da interação de todo o tipo de unidades linguísticas. Essa análise, essa interação são estudadas pela gramática. Espera-se, portanto, que uma gramática apresente as propriedades dos sons e as relações sistemáticas que estabelecem uns com os outros (*fonética e fonologia*), a formação das palavras (*morfologia*) e a construção das frases (*sintaxe*), assim como analise o significado tal como ele é estruturado nas línguas (*semântica*) e, ainda, os aspectos *pragmáticos* que têm a ver com as circunstâncias em que o discurso é produzido.

Bastaria este conjunto de definições, funções e objectivos para entender que a fonética e a fonologia – o estudo das unidades fónicas de que é feita a língua oral – têm um lugar incontornável na gramática visto que estão presentes em todos os níveis de análise acima citados. Não é suficiente, contudo, afirmá-lo. É necessário aduzir argumentos. Eis os que julgo significativos.

2. Alguns marcos históricos

Apesar de saber que outros participantes deste colóquio tratam aspectos da história da gramática, não resisti à tentação de me deter brevemente sobre o lugar que ocupou o estudo dos sons nos primórdios da descrição das línguas.

Nos primeiros anos dos cursos de letras todos ouvimos falar de Panini, um gramático indiano que viveu no século V (ou IV) antes de Cristo (520-460) e que é citado como o primeiro estudioso do sânscrito de que temos notícia: deu a conhecer uma longa tradição gramatical hindu que era transmitida oralmente e desenvolveu, por razões religiosas (e mágicas, segundo alguns autores), uma teoria sobre a fonética e a fonologia do sânscrito. Podemos perguntar: porquê a fonética e a fonologia, porquê a descrição dos sons que se integram sempre no contínuo sonoro, e por que não avançar logo para o estudo das palavras com significado? Na realidade, para os hindus, o menor erro ou defeito na enunciação e articulação dos sons que constituíam as formas rituais do sânscrito (que tinham que ser perfeitas, correspondendo ao significado de “perfeito” da palavra *sânscrito*) anulava o valor das cerimónias. Assim se justifica a cuidadosa descrição de Panini e a sua preocupação com a pureza da língua e com a explicação dos sons feita do ponto de vista articulatorio, de tal modo explícita, que torna possível conhecer a pronúncia das palavras em sânscrito embora esta língua tenha deixado de ser falada no século III a.c..

A preocupação de transmitir a palavra de forma estável e durável levou vários povos a criarem diferentes sistemas de escrita. Os fenícios são considerados os inventores do alfabeto fonético, que, em relação aos anteriores sistemas de escrita, significou a etapa final de uma longa evolução dominada por uma tendência analítica e simplificadora. O alfabeto criado pelos fenícios (segundo se crê, entre 1500 e 1300 a.c.) é formado por 22 sinais e regista apenas as consoantes, o que indica um elevado nível de abstracção, pois a capacidade de identificar o esqueleto consonântico da palavra pressupõe uma clara concepção de sua estrutura. O alfabeto fonético foi desenvolvido pelas línguas clássicas e ainda hoje é utilizado nas sociedades do mundo ocidental, com todas as alterações e refinamentos que lhe foram sendo introduzidos.

A propósito da vantagem da sua utilização, vale dizer que este tipo de alfabetos é mais económico e maleável do que os sistemas de escrita ideográficos ou logográficos, em consequência de ser muito mais reduzido o número de símbolos necessário para representar as palavras do que nas escritas baseadas na palavra ou nos morfemas. Aliás, se aceitarmos o nível de abstracção exigido pela invenção das representações dos sons da fala, podemos aproximá-lo do esforço que é preciso desenvolver na aprendizagem da ortografia com base num alfabeto fonético. Na realidade, os sons representados pelas letras ocorrem no contínuo sonoro da fala sem divisão entre eles. Quem foi alfabetizado no início da escolaridade nunca tomou consciência dessa grande dificuldade com que se defrontou quando aprendeu a escrever. Esta é uma pequena nota que chama a atenção para a difícil tarefa da criação do alfabeto e a aproxima do esforço de abstracção necessário na aprendizagem da escrita que se processa até ao presente.

No que respeita às descrições da língua grega, sabemos que elas apoiavam as análises linguísticas de cariz filosófico de Platão e Aristóteles, enquanto as descrições gramaticais da língua latina, a par de criarem um modelo ideal e normatizador da língua, tinham finalidades pedagógicas e exemplares sobretudo no campo da oratória e da retórica. Nestes dois contextos – gramáticas gregas e latinas – as análises linguísticas estão mais próximas da discussão de questões filosófico-gramaticais do que da preocupação de uma rigorosa explicação da articulação correcta dos sons.

Com o Renascimento sobreveio a importância das línguas vernáculas e surgiram as gramáticas escritas nas línguas da grande família indo-europeia. Era então necessário descrever as características das línguas particulares. Fernão de Oliveira, na sua *Gramática da Língua Portuguesa* de 1536, foi o primeiro

a utilizar o português para analisar a língua portuguesa. A sua capacidade de explicitar a natureza dos sons levou Coseriu a considerá-lo “o mais importante foneticista da Renascença na România”. Permitam-me que me detenha um pouco na estrutura da obra de Fernão de Oliveira, autor a quem consagro um carinho todo especial.

A *Gramática da Linguagem Portuguesa* está repartida em quatro partes que correspondem aproximadamente às divisões das gramáticas da época: a ortografia, a prosódia, a etimologia e a sintaxe. A originalidade de Oliveira reside no desenvolvimento dado a cada área. O que podemos incluir na ortografia e na prosódia tem a seguinte definição: “A primeira partição que fazemos em qualquer língua e sua gramática seja esta em estas três partes: *letras, sílabas e vozes*”. A essa primeira parte dedica o autor 23 capítulos, ao passo que as *dicções* (etimologia, analogia e classes de palavras) são tratadas em 18 capítulos, e a sintaxe apenas em 2. Nesta repartição do estudo está Fernão de Oliveira de acordo com Jerónimo Soares Barbosa que afirma, na sua *Gramática Filosófica* de 1822: “Em um homem bem criado releva-se mais, e é menos vergonhoso, um erro de sintaxe, que um erro de pronúncia ou de ortografia, porque aquele pode nascer da inadvertência, estes são sempre efeitos da má educação”.

Para estes gramáticos não há pois que justificar a importância das análises fonéticas porque são elas que dão a conhecer os aspectos particulares de cada língua (e evitam os efeitos da *má educação*). Quanto às descrições que Fernão de Oliveira faz da pronúncia dos sons, todos sabemos como elas são deliciosas. Vejamos o que diz das letras e das vozes: “Letra é figura de voz. Estas dividimos em consoantes e vogais. As vogais têm em si voz; e as consoantes não, senão junto com as vogais”. Está feita a distinção principal dos sons de uma língua. Em complemento, dá-nos Oliveira a indicação da pronúncia que opõe vogais abertas e fechadas: “é necessário que dividamos as letras vogais em grandes e pequenas, mas não já todas, porque é verdade que temos *a* grande e *α* pequeno, e *ε* grande e *e* pequeno, e também *ω* grande e *o* pequeno. Mas não temos assim diversidade em *i* nem *u*.” É de clara evidência que se esta descrição nos esclarece sobre aspectos do português falado no século XVI, também ela nos serve para compreender até que ponto Fernão de Oliveira tem a percepção fonológica do sistema da língua. E já que classifiquei as descrições como “deliciosas”, não resisto a citar a explicação da pronúncia de algumas consoantes:

- Pronuncia-se a letra *b* antrios beijos apertados, lançando para fora o bafo com ímpeto e quasi com baba.

- *c* pronuncia-se dobrando a língua sobre os dentes queixais, fazendo hum certo lombo no meio dela diante do papo, quasi chegando com esse lombo da língua ò céu da boca e empedindo o espírito, o qual por força faça apartar a língua e faces e quebre nos beijos com ímpeto.
- A pronunçiação do *f* fecha os dentes de cima sobre o beijo de baixo e não é tão inhumana antre nós como a Quintiliano pinta aos latinos; mas todavia assopra, como ele diz.
- A pronunçiação do *l* lambe as gengibas de cima com as costas da língua achegando as bordas dela òs dentes queixais.

Dificilmente podíamos encontrar uma descrição mais colorida da pronúncia destas consoantes. Dado que a obra contém inúmeras descrições igualmente claras e objectivas, é lícito afirmar que se trata de uma das mais interessantes gramáticas da língua portuguesa.

Relevem-me que faça agora um salto imenso no tempo e ultrapasse as preocupações didáticas das gramáticas dos séculos XVII e XVIII, orientadas para a aprendizagem da escrita e da ortografia (com os seus novos métodos “facilísimos” de aprender a ler), e deixe também sem comentário as gramáticas filosóficas que surgiram no século XVIII e se mantiveram por mais de cem anos. Interessa, para a finalidade que me proponho, chegar às primeiras décadas do século XIX e olhar as obras dos estudiosos das línguas indo-europeias como Franz Bopp, Grimm, Schleicher e, mais tarde, Osthoff e Brugmann.

Nelas encontramos uma descrição sistemática e comparada, a partir de critérios rigorosos e objectivos, dos conjuntos de unidades fonéticas e morfológicas das línguas em análise. Não se tratava mais de estudar questões históricas ou filosóficas através das línguas, mas, como dizia Franz Bopp a propósito da obra em que compara o sânscrito, o grego, o latim e as línguas românicas, “As línguas de que trata esta obra são estudadas por si mesmas, quer dizer, como objecto e não como meio de conhecimento”. Por isto se considera esta época como a do surgimento da linguística.

E qual era o principal foco na análise dessas línguas, que perdurou nas gramáticas históricas do final do século XIX e primeiras décadas do século XX? O estudo das unidades fonéticas na sua evolução dentro da língua, ou na comparação estabelecida entre línguas aparentadas, e a formulação das leis fonéticas decorrente do estudo dessa evolução². Este estudo era entendido como

² “As mudanças fonéticas, que podemos observar na história linguística fundada sobre documentos, processam-se segundo leis determinadas, que não são anuladas excepto de acordo com outras leis”. W. Scherer (1875) *apud* Mounin, p. 205

uma possibilidade de conhecer as línguas particulares e as suas relações com as que lhes eram próximas, esclarecer questões de linguística e, ainda, iluminar aspectos obscuros da história dos povos. Para confirmar o lugar de eleição que a análise fonética tinha nessas obras é suficiente lembrar uma das mais importantes gramáticas históricas do português, a de José Joaquim Nunes, datada de 1919. Neste *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, a primeira metade da obra é inteiramente consagrada ao estudo dos sons; na segunda parte, a descrição da evolução das formas morfológicas assenta frequentemente no funcionamento das unidades fonéticas e das leis a que essas unidades estão submetidas. As gramáticas históricas, com o seu foco dirigido para a análise fonética, tiveram uma função importante no conhecimento das línguas faladas na época, contemplando a sua origem e evolução e, muitas vezes, a variação dialectal.

3. O surgimento das perspectivas estruturais e pós-estruturais

Foi por volta dos anos 30 do século XX que o estudo das línguas recebeu novo impulso. Escusado é lembrar Saussure e a sua distinção entre língua e fala, mas vale a pena recordar que uma das primeiras aplicações desta perspectiva estrutural se fez pelo estabelecimento da diferença entre o som como facto físico objectivo (a análise fonética) e o som como elemento do sistema funcional de uma língua (a análise fonológica). A formulação das teses do Círculo Linguístico de Praga, que tiveram uma importância seminal no desenvolvimento da linguística estrutural, foi possível devido ao conhecimento excepcional que linguistas como Troubetzkoy ou Baudouin de Courtenay tinham características fonéticas de um grande número de línguas. Foi a partir desse conhecimento trabalhado numa perspectiva estrutural que se definiu o fonema³, a sua função na língua e a sua relação sistemática com as outras unidades fonológicas. Foi porque a análise confrontada e contrastiva dos sons de uma língua permitiu estabelecer relações proposicionais com base em propriedades (os “traços pertinentes”), que se tornou evidente o funcionamento em sistema dessas unidades, noção que se estendeu a outros níveis das línguas como os sistemas lexicais e os campos semânticos. A função económica e relacionável dos traços pertinentes (por exemplo, os traços surdo e sonoro, ou nasal e lateral das consoantes) foi posta em evidência por um

³ “A representação fónica mais breve que, na língua estudada, tem a faculdade de se associar a representações dotadas de significado, e de diferenciar palavras”.

autor paradigmático do estruturalismo francês, André Martinet. Na *Économie des changements phonétiques*, Martinet procurou provar a forma como evoluíam as línguas a partir das alterações que sofriam os sistemas fonéticos, quer por supressão quer por substituição das suas unidades. Esta obra desenhou um modelo de relação entre elementos dos diferentes níveis, exemplificando com análises das alterações fonéticas a economia que representam essas alterações para o funcionamento das línguas.

Foi com o estruturalismo linguístico e com a sua aplicação no nível fonético que surgiu o interesse pelas análises dos aspectos prosódicos que são, como dizia Martinet, “os factos do discurso que não entram na fonemática” e estão “necessariamente presentes em qualquer enunciado falado”. O tom, a entoação e o acento entraram de pleno direito nas análises linguísticas e foram de importância inegável para a descrição das línguas tonais que punham questões diferentes das indo-europeias tradicionalmente estudadas.

Ainda o estruturalismo linguístico estava pujante quando alguns autores apresentaram propostas de estudo das línguas que ultrapassavam a mera consideração do seu funcionamento a partir das relações superficiais. O nível subjacente às unidades a que temos acesso imediato, já anteriormente sugerido pelo estruturalismo como o locus das unidades abstractas que eram os fonemas, passou para um lugar de relevo num novo quadro teórico. Essa teoria propunha a formulação de um sistema de regras que relacionam o nível subjacente e o nível de superfície das línguas e permitem ao falante “produzir e interpretar frases (sentences) que nunca encontrou”, como gostava de assinalar o mais conhecido dos seus epígonos: Noam Chomsky⁴.

Para a formulação dessas regras é necessário recorrer a representações formais das unidades linguísticas. Com essas representações formais é possível estabelecer regras que, por sua vez, representam operações que se efectuam no funcionamento da língua. Os dados de superfície de uma língua são, então, o resultado de tais operações. A teoria desenvolvida com base nesses pressupostos designa-se teoria generativa.

E agora, vale a pena lembrar que o ano de 1968, importante pelos acontecimentos ocorridos em muitos países do mundo ocidental, também foi importante na história da fonologia. Foi nesse ano que Noam Chomsky e Morris Halle publicaram *The Sound Pattern of English*, uma obra de referência que tinha como

⁴ SPE, 1968.

objectivo aplicar os princípios do quadro teórico generativo e exemplificar a formulação das regras, a forma como elas interagem e como se aplicam sobre as unidades do nível subjacente gerando as unidades de superfície. O título mostra que se trata de uma análise do sistema de sons. É evidente que a existência de invariantes fonológicas e a possibilidade de identificar e manipular as unidades deste nível de língua levou os autores a considerarem que o sistema de sons permitia, da forma mais adequada, apresentar e confirmar os princípios da teoria: “we are interested in an analysis of the facts of English insofar as this analysis serves to reveal general principles of linguistic structure”. (p. 162)

Naturalmente, os linguistas foram fazendo aplicações do modelo em línguas diversas e adequando às necessidades das descrições gramaticais os instrumentos já desenvolvidos, ou criando novos. As autoras da *Gramática da Língua Portuguesa* trabalharam no âmbito deste quadro teórico, com enriquecimentos de abordagens recentes que evoluíram para uma *concepção modular da gramática* encarada como um sistema de *princípios e parâmetros*. Nesta perspectiva, *o módulo da fonologia* inclui os princípios universais (e aqui podemos referir a aceitação dos processos cognitivos que actuam no funcionamento da língua e a existência do nível subjacente da fonologia), a especificação dos parâmetros fonológicos do português (como a existência da vogal temática dos verbos e o seu funcionamento) e os processos fonológicos da língua que actuam nesse nível.

4. O estudo da fonologia e o conhecimento da língua

Vejamos agora a descrição de alguns aspectos significativos da fonologia do português, a sua importância e o lugar que ocupam na gramática da língua.

O estudo da fonologia actua em três vertentes inter-relacionadas: a descrição das mais pequenas unidades da língua – os segmentos fonológicos –, a sua organização em sistema e os processos e regras a que estão sujeitos esses segmentos.

A identificação e distribuição dos segmentos faz-se tradicionalmente a partir de oposições distintivas. O que nos demonstra esta descrição? Que o significado e/ou a categoria sintáctica das palavras pode depender da alternância de dois elementos do sistema fonológico. Isto é o que sucede com os habituais exemplos como *siló/selo/selo* ou *mando/mondo/mundo*, ou também *rasca/rasga* e *carol/carro*. Em presença dos falantes ou na comunicação a distância (ao telefone, p.ex.), a pronúncia clara das vogais ou das consoantes é imprescindível para a

compreensão do significado da palavra. Ora o conhecimento da distribuição das vogais e consoantes de uma língua, e o estudo das propriedades desses elementos fonéticos – os seus traços pertinentes, as suas características articulatórias – permitem-nos muitas vezes compreender uma mensagem para além da sua percepção auditiva.

De resto, o falante tem uma consciência fonológica em que entra o conhecimento de quais e quantas são as unidades fonológicas (o que não pode suceder com as frases) pelo que, mesmo não percebendo por vezes todos ou parte dos sons de uma palavra, o falante nunca “ouve” segmentos que não existam na sua língua.

A relação que estabelecemos entre o [a] tónico e o [ɐ] átono ou entre [ɛ], [e] e [i] (no português europeu) não é fortuita e faz parte dessa consciência, tal como a relação estabelecida entre o [ʃ] final de *português* [purtugéʃ], singular, e o [z] de *portugueses* [purtugézɨʃ], plural.

Estas questões são algumas das que se discutem no estudo da fonologia, e explicitam muitos aspectos do funcionamento da consciência fonológica como processo mental. É inegável a importância que tem este estudo em dois campos, principalmente: a iluminação da consciência fonológica como processo mental e o treino e desenvolvimento do raciocínio teórico. Esta afirmação assenta no facto de o estudo exigir a formulação e validação de hipóteses sobre os elementos a propor no nível subjacente e as suas características, sobre as regras a que estão sujeitos e a forma como se relacionam os dois níveis fonológico e fonético.

Um dos domínios mais desafiantes do estudo da fonologia diz respeito à incidência do acento tónico: como actua e que consequências tem. No que respeita ao português, o acento incide na última vogal do radical nos nomes e adjectivos. A variedade europeia tem uma especificidade que a distingue, nomeadamente, da variedade brasileira: a maioria das vogais colocadas entre consoantes e em fim de palavra que não recebem o acento tónico são drasticamente reduzidas e muitas vezes suprimidas. Esta supressão tem como consequência que, no nível fonético, se encontram sequências de várias consoantes, sendo possível existirem três consoantes seguidas como em *depenicar* [dɸnikár], quatro consoantes como em *despegar* [dʃpgár], cinco consoantes como em *despregar* [dʃprgár] ou mesmo seis como em *desprestigiar* [dʃprʃtigiár], o que contraria a intuição dos falantes no que respeita à divisão silábica das palavras. Aliás, também o português europeu aceita, mesmo sem supressão de vogais, palavras como *psicologia*, *absurdo* ou *afta* em que há sequências de duas consoantes que formam grupos

tradicionalmente não aceitáveis. Como se compatibiliza então a pronúncia destas palavras com as características da fonologia do português? Também a solução desta questão passa pela construção, a partir dos dados fonéticos, de uma hipótese de existência, no nível subjacente, de lugares de núcleos silábicos não preenchidos. Mais uma vez a capacidade de abstracção e de um raciocínio teórico é posta à prova no estudo da fonologia.

O conceito de modularidade da gramática está também presente na fonologia *autossegmental* e na *geometria de traços*. Estas teorias elucidam-nos sobre o funcionamento de aspectos não explicados em outros quadros teóricos. Vejamos.

Uma especificidade do português presente em todas as variedades consiste na alternância de vogais do radical em certos tempos verbais, relacionada essa alternância com as conjugações a que pertencem os respectivos verbos. Assim temos em português *pego/pegas/pega* e *coro/coras/cora* na primeira conjugação; *bebo/bebes/bebe* e *corro/corres/corre* na segunda; *firo/feres/ferre* e *durmo/dormes/dorme* na terceira. A análise das formas subjacentes destes verbos evidencia que a alternância está relacionada com a supressão da vogal temática (/a/ na primeira conjugação, /e/ na segunda e /i/ na terceira). Quando essa vogal é suprimida, a vogal do radical adquire propriedades da temática que desapareceu ou, dizendo de forma mais rigorosa, os traços de altura da vogal temática *projectam-se* sobre a vogal do radical acentuada. A relação estabelecida entre a vogal do radical e a temática denomina-se harmonização vocálica. Tanto neste caso como em alguns outros processos morfológicos, a fonologia tem uma explicação satisfatória da especificidade da língua utilizando instrumentos desenvolvidos no âmbito da gramática generativa.

A descrição dos sons das línguas enriqueceu-se notavelmente nas últimas décadas do século XX com o desenvolvimento da prosódia. Os traços prosódicos – o tom, a duração, a intensidade – são propriedades inerentes ao som e incidem não apenas sobre um segmento mas sobre constituintes mais vastos. Eles próprios delimitam e caracterizam constituintes prosódicos como o sintagma entoacional, o sintagma fonológico, a palavra prosódica e a sílaba.

A natureza da sílaba difere dos outros constituintes prosódicos porque é possível determinar objectivamente a sua estrutura interna, embora a sílaba seja sempre uma construção teórica que faz parte da consciência fonológica dos falantes. A inclusão do acento tónico nos traços prosódicos também se justifica se tivermos presente que ele resulta da conjugação das propriedades

de duração e intensidade do som vocálico e marca uma sílaba mais “forte” na sequência fonética. Como sucede com outros traços prosódicos, o acento em português funciona ainda para esclarecer aspectos de outros níveis da língua como a morfologia, determinando a categoria gramatical de certas palavras pelo lugar em que ocorre (p.ex. em *dúvida* e *duvida*) e identificando os elementos constitutivos da palavra, por incidir, nas formas nominais, na última vogal do radical.

Mas o funcionamento da prosódia na língua tem duas áreas de eleição mais notáveis do que a relação com a morfologia: esclarece a interpretação do significado de palavras e de frases e determina o ritmo da língua.

Os exemplos mais evidentes relacionam-se com a sucessão de tons altos e baixos que constituem curvas de entoação que distinguem uma frase com foco prosódico de uma frase neutra. A curva de entoação é por vezes a única forma de diferenciar uma afirmação e uma interrogação.

São também os constituintes prosódicos como o sintagma entoacional que permitem distinguir uma relativa restritiva de uma explicativa pela distribuição de proeminências de intensidade, ou seja, de acentos nucleares: a restritiva não inclui um acento nuclear e portanto na escrita não é separada por vírgulas (p.ex.: A minha filha que vive na Suécia está em Lisboa); a explicativa inclui um acento nuclear e é separada por vírgulas (A minha filha, que vive na Suécia, está em Lisboa).

O ritmo da língua é determinado basicamente por traços e constituintes prosódicos. As palavras e as frases podem constituir-se em unidades rítmicas. Nas palavras actua o acento tónico que, tornando proeminente uma determinada vogal, reduz a audibilidade das restantes. Essa redução pode ir ao ponto da supressão, como no português europeu, o que contribui para um evidente contraste entre a variedade europeia e a brasileira. E não podemos restringir esta valência prosódica à contribuição do acento, pois que a presença ou ausência das vogais átonas se traduz, no nível fonético, numa diferente constituição silábica das palavras.

Além do acento principal, podem encontrar-se outros pontos de proeminência na palavra, os acentos secundários (como em *poderoso* [ˌpuðˈrozɨ] em que o acento secundário incide sobre a primeira sílaba). De um ponto de vista prosódico os acentos secundários são entendidos como pontos de proeminência que estão sempre presentes na cadeia sonora, reforçam o poder informativo do

acento principal e organizam a cadeia fonética como um domínio rítmico por ocorrerem em intervalos regulares e sempre em sílabas pré-tónicas.

Na construção do ritmo da frase actuam, além dos acentos, as curvas de entoação, a sucessão de tons altos e baixos e a distribuição de acentos nucleares. Os traços prosódicos são, portanto, importantes propriedades das línguas que se apreendem no contacto imediato com o contínuo sonoro, melhor dizendo, com “a face exposta da língua”. São igualmente as primeiras marcas interiorizadas na aquisição da língua materna e por ventura das últimas a serem substituídas na aprendizagem de uma língua segunda.

Uma nota final

O espaço da fonologia nas descrições gramaticais é transversal e imenso: ela está sempre presente, ela modela a língua, determina a sua especificidade, produz as unidades que primeiro se adquirem, as que se cantam, as que identificam a língua. Ela constrói a melodia da língua porque, como dizia um antigo gramático, “Falar é tocar um instrumento de música, o mais perfeito de quantos harmónios têm sido inventados”.

Joaquim José Coelho de Carvalho, *Prosódia e ortografia* Lisboa: Imprensa Nacional, 1910.

Referências

- Barbosa, Jeronimo Soares 1822. *Gramatica Philosophica da Lingua Portuguesa ou Principios da Grammatica Geral applicados à Nossa Linguagem*. Lisboa: Tip. da Academia Real das Sciencias. (data da introdução: 1803)
- Barros, João de 1540. *Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Luis Rodrigues.
- Chomsky, Noam 1986. *Knowledge of Language*. New York: Praega Publishers. Tradução portuguesa coordenada por Inês Duarte, *O conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994 (as referências do texto são tiradas da tradução portuguesa).
- Chomsky, Noam e Morris Halle 1968. *The sound pattern of English*, New York: Harper and Row.

- Martinet, André 1955. *Économie des changements phonétiques – traité de phonologie diachronique*. Francke, Berne.
- Martinet, André 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin. Tradução portuguesa de Jorge de Morais Barbosa, *Elementos de Linguística geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1964.
- Mateus, M. H. M.; Duarte, I. 2005. *Os Caminhos da Nova Gramática*. Artigo a publicar na Revista da ALFAL.
- Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, Alina 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mounin, George 1967. *Histoire de la linguistique des origines au xxe siècle*, Paris: PUF.
- Oliveira, Fernão de 1536. *Gramática da linguagem portuguesa*. Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres & Carlos Assunção, com um estudo introdutório do Prof. Eugénio Coseriu. Lisboa: 2000.
- Troubetzkoy, Nicolas 1949. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck. (1ª edição em alemão, *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck e Ruprecht, 1939.)

A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?

*Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
mgraca@letras.up.pt
Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

I

Inúmeras são, por certo, as aplicações da gramática nos mais variados domínios, sobretudo se a entendermos num sentido plural que contemple nomeadamente gramáticas de tipo normativo ou prescritivo, de tipo descritivo e de tipo interiorizado (ver Possenti 2006: 63 ss.), bem como actividades com elas estreitamente relacionadas: actividade linguística, actividade epilinguística e actividade metalinguística (ver Franchi 2006a: 95-99). Achei então por bem, no contexto de um colóquio intitulado “Gramática, História, Teorias, Aplicações” e em virtude de me ter sido solicitado que falasse sobre as aplicações da gramática, abordar, com todas as limitações/precauções impostas pelo tema que me proponho tratar, possíveis aplicações/implicações dessa(s) gramática(s) numa área que tem despertado em mim um particular interesse nos últimos tempos: a linguagem em fases (mais) avançadas da vida (ver M. da G. Pinto 2008, sobretudo páginas 133 a 156).

Quem percorre a literatura que se ocupa da linguagem na pessoa idosa pode ver-se confrontado com duas posições possíveis: uma posição segundo a qual a linguagem, em especial o conhecimento verbal, “has often been heralded as a part of cognition that appears particularly resistant to age-related decline” (Federmeier & Kutas 2005: 133) (ver também, por exemplo, Burke & Shafto 2008: 402 e, acerca do efeito da idade nos resultados de testes destinados a avaliar o vocabulário (“a capacidade verbal”), Verhaeghen 2003); e outra posição que

remete para a existência de alterações da linguagem a vários níveis motivadas pelo envelhecimento (ver, entre outros: Hedden & Park 2001; Kemper & Sumner 2001; Kemper *et al.* 2001; Verhaeghen 2003; Juncos-Rabadán *et al.* 2005; Craik & Bialystok 2008: 565, 569; e, para uma abordagem geral, Burke & Shafto 2008).

Deve porventura fazer-se também alusão aos efeitos assimétricos que o envelhecimento pode causar na linguagem e que, como se pode depreender da leitura de Burke & Shafto (2008: 427), constituirão verdadeiros desafios para quem quiser estudar o que prevalece ao longo da vida e o que sofre o efeito negativo da idade. Essa assimetria diz particularmente respeito ao já mencionado conhecimento verbal, mais concretamente à forma como a idade interfere nas conexões entre as representações semânticas e as fonológicas (ver Burke & Shafto 2008: 402 e 426-427). Por outras palavras, ainda para estes autores, com a idade a recuperação semântica do significado das palavras, em princípio, mantém-se, mas a recuperação fonológica dos sons das palavras, em contrapartida, pode apresentar-se afectada (ver Burke & Shafto 2008: 426-427). A dificuldade passível de se verificar na recuperação de uma palavra adequada (sobre o “fenómeno da ponta da língua” ver, entre outros, Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 33; Diaz *et al.* 2007: 50 e Burke & Shafto 2008: 399-402), que com frequência é um nome, e a rapidez com que ocorre a sua definição para o suprir podem constituir bem prova desta assimetria e retratar o que a teoria/hipótese do défice de transmissão (ver Burke *et al.* 1991) postula, *i.e.*, que, no que toca ao conhecimento verbal, a idade afecta negativamente as conexões entre as representações semânticas e fonológicas (ver: Burke & Shafto 2008: 402; Craik & Bialystok 2008: 567). Juncos-Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 33) observam também a ligação do problema da transmissão à teoria geral do enlentecimento na velhice (para mais pormenores em torno do enlentecimento, ver Burke & Shafto 2008: 379-380). A alusão nesta oportunidade, no tocante aos problemas relativos à recuperação lexical, a deficiências relacionadas com os processos de controle parece fazer também todo o sentido. Na verdade, podem estar em causa o funcionamento da memória operatória e do controle inibitório, bem como diminuições da rapidez de processamento (ver Craik & Bialystok 2008: 567). Para Craik e Bialystok, o controle é importante desde sempre para fins, porém, distintos. Afirmam então os autores: “both representation and control are involved in the acquisition of vocabulary for children and the failure to access vocabulary in older age” (Craik & Bialystok 2008: 567-568). Convém ainda adiantar, reforçando a passagem transcrita, que Craik & Bialystok (2008: 571) encontram explicação para o défice das crianças sobretudo na falta

de conhecimento ou representação das palavras, enquanto consideram que nos adultos o défice tem a ver com uma falta a nível do acesso lexical. A dificuldade de acesso lexical pode ainda explicar-se por meio da teoria do défice de inibição, em conformidade com a qual “la dificultad para inhibir otros competidores da lugar al bloqueo en la aparición de la palabra adecuada” (Juncos-Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 33). Poderia avançar-se, com base em Craik & Bialystok (2008: 570), que o declínio da linguagem na pessoa de idade traduzirá mais uma afectação dos sistemas cognitivos que sustentam a linguagem do que necessariamente dos próprios sistemas linguísticos, o que justificaria o facto de, nas pessoas de idade, os processos de controle se tornarem menos efectivos (ver Craik & Bialystok 2008: 575). Resta saber, como questionam os autores referidos, se, em termos de controle cognitivo, existe “a single domain-general controller, or [...] each content area ha[s] its own mechanisms of selection, inhibition, goal setting, and conflict resolution” (Craik & Bialystok 2008: 579). Destacaria da citação acima transcrita a inibição – de certa forma já focada, quando foi referida a teoria do défice na inibição – e o seu papel como mecanismo que tem sido amplamente discutido no âmbito do declínio cognitivo relacionado com a idade (ver Kramer & Madden 2008: 211-212; ver ainda, a propósito da inibição e da idade: Hasher *et al.* 1991; Dempster 1992; Arbuckle & Pushkar Gold 1993; May *et al.* 1999). Fica, então, no ar a ideia de que se podem ter em consideração aspectos cognitivos quando se estuda o declínio da linguagem motivado pelo envelhecimento (ver Braver & West 2008, em especial, pp. 322-327, bem como Burke & Shafto 2008). Com efeito, no envelhecimento, tal como no desenvolvimento, torna-se relevante ter em mente duas posições: a posição dos que defendem a existência de processos específicos da linguagem, sistemas destinados a estar unicamente envolvidos no processamento da linguagem, e a posição dos que defendem que esses processos fazem parte do sistema cognitivo geral (ver Craik & Bialystok 2008: 570). Caplan & Waters (1999, referidos por Craik & Bialystok 2008: 565) partilham a ideia de uma explicação do declínio específico da linguagem que “points to the decline in components of working memory that are involved only in language processing”, enquanto a explicação de Wingfield (1996, referido por Craik & Bialystok 2008: 565), que se apoia no efeito do enlentecimento cognitivo, “leads to a more domain-general account of decline that connects changes in language ability with other cognitive systems”. No tocante ao enlentecimento cognitivo, designadamente no que respeita à velocidade de compreensão da linguagem, convirá ter também em conta o declínio a nível da percepção (auditiva). Schneider *et al.* (2005: 261) alertam para a circunstância de ser plausível que “the reason why older adults are more

affected by speeding is that the auditory systems of older adults are less able to handle these distortions than are the auditory systems of younger adults”. Importa pois reter, tomando por base a mesma fonte, que “it is possible that many cognitive declines are a consequence of inadequate signal processing by aging sensory systems” (Schneider *et al.* 2005: 271).

Vem de igual modo a propósito considerar a possibilidade de se olhar, por um lado, o conhecimento/representação referente à linguagem e, por outro lado, o seu processamento, termo que designaria mecanismos cognitivos básicos como, por exemplo, a velocidade de processamento, a capacidade de processamento e/ou processos inibitórios (ver McDaniel *et al.* (2008: 252) e também, no que concerne às representações do conhecimento verbal e à referência com alguma frequência deste último como não sensível à idade, Burke & Shafto (2008: 402) e Verhaeghen 2003). Craik e Bialystok, por sua vez, também ressaltam a ideia de, nos adultos mais velhos, quando lhes é solicitado o relato de acontecimentos, os sistemas representacionais permanecerem intactos e os processos de controle se tornarem menos efectivos, fazendo-os aceder mais facilmente ao geral do que ao particular (ver Craik & Bialystok 2008: 575). No que respeita à produção sintáctica, Burke & Shafto (2008: 425) avançam que, por exemplo, a produção de frases mais simples pela pessoa de idade sugere que estas constituem uma forma de responder à dificuldade de processamento (ver ainda Craik & Bialystok 2008: 568-571). Quanto ao acesso/recuperação lexical, Craik e Bialystok, entre outras abordagens à sua dificuldade com a idade, mencionam igualmente mudanças, défices e reduções a nível do processamento (ver Craik & Bialystok 2008: 567-568). Para Kemper & Sumner (2001: 314), a fluência verbal nos adultos mais velhos também pode sofrer limitações motivadas pela eficiência de processamento, enquanto nos adultos mais novos as limitações que se verificarem serão antes causadas pelo conhecimento lexical. Os autores escrevem a este propósito: “verbal fluency may be limited by processing efficiency for older adults but by lexical knowledge for young adults, resulting in a different configuration of verbal abilities in young and older adults” (Kemper & Sumner 2001: 314) E acrescentam que os dados obtidos sugerem que os adultos jovens com vocabulários mais vastos tendem a expressar-se de um modo mais sucinto, condensando mais informação nas suas frases relativamente ao número de palavras que produzem (ver Kemper & Sumner 2001: 320). Quanto aos adultos jovens com um grau de densidade de ideias mais baixo, os autores adiantam que estes tendiam a manifestar desempenhos pobres quando avaliada a sua fluência, o que poderá querer significar que apresentem uma eficiência de processamento reduzida (ver Kemper & Sumner 2001: 321).

Dos variados aspectos da linguagem que sofrem declínio com a idade, elegi dois para serem tratados neste texto: a *complexidade sintáctica/gramatical*, obtida, segundo Burke & Shafto (2008: 422), autores que utilizam a designação *sintáctica*, “by counts of different types of embedded clauses and of clauses per utterance”, e referida por Kemper *et al.* (2001: 229) e Kemper & Sumner (2001: 315), autores que optam pelo epíteto *gramatical*, como “rang[ing] from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”; e a *densidade de ideias*, ligada ao conteúdo semântico das produções orais e/ou escritas e definida por Kemper *et al.* (2001: 229) como “a measure of the content of a passage [...] the average number of propositions per 10 words” (ver igualmente Kemper & Sumner 2001: 315), sendo que, em conformidade com Kemper & Sumner (2001: 315) e Kemper *et al.* (2001: 229), “[e]ach utterance was decomposed into its constituent propositions, which represent semantic concepts/[elements] and relations between them”. Em Burke & Shafto (2008: 419), a densidade de ideias, relacionada com o conteúdo semântico do discurso produzido, pode ver-se associada ao “number of ideas produced relative to a fixed number of words and the degree to which these ideas are relevant to the topic”. Snowdon *et al.* (2000: 35), a este respeito, anotam que a densidade de ideias era definida como “the average number of ideas expressed per ten words” e observam que as ideias “corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or prepositional phrase”, contabilizando-se também as proposições complexas que “stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas”. Para Kemper *et al.* (2001: 228), a densidade de ideias (ou densidade proposicional) tem a ver com a capacidade de definir palavras e com medidas de eficiência de processamento do tipo da velocidade de leitura e da fluência verbal. Segundo a mesma fonte, níveis mais baixos de densidade de ideias corresponderão a uma expressão vaga, repetitiva e redundante, enquanto níveis mais elevados corresponderão a uma economia de expressão.

Comparando os dois aspectos verbais apresentados, para os autores referidos e porventura com base no estudo em que se apoiam, a densidade de ideias será menos afectada num processo de envelhecimento normal do que a complexidade gramatical, verificando-se um declínio na complexidade gramatical do discurso dos adultos mais velhos à medida que se verifica declínio na memória operatória com o envelhecimento (ver Kemper *et al.* 2001: 228). Os adultos mais velhos parecem favorecer a coordenação e as construções com ramificação à direita (ver Kemper & Sumner 2001: 312). Seguindo a mesma fonte, pode afirmar-se que se tem assumido que a assimetria entre construções com ramificação à

esquerda e com ramificação à direita se deve a limitações da memória operatória quando está em causa a produção de construções com ramificação à esquerda, *i.e.*, que contêm uma oração encaixada à esquerda da oração principal. Dito por outros termos, e voltando a Kemper & Sumner (2001: 312), à medida que, numa construção com ramificação à esquerda, a oração encaixada está a ser produzida, a forma correspondente ao sujeito da oração principal tem de ficar retida e a forma gramatical do verbo da oração principal tem de ser “antecipada” [aspas minhas]. Em contrapartida, como prosseguem os autores, numa construção com ramificação à direita, a oração encaixada ocorre à direita da oração principal, propiciando consequentemente uma produção sequencial de cada oração, o que facilita a tarefa em termos também de memória operatória.

Possíveis razões que terão levado Kemper *et al.* (2001) a optar por centrar a sua atenção unicamente na complexidade gramatical e na densidade de ideias, de entre as capacidades linguísticas por que poderiam ter optado, assentarão provavelmente, em meu entender, nos aspectos que passarei a focar. Na verdade, pode considerar-se que: 1. uma é mais da ordem da forma/processo/estrutura/sintaxe e a outra mais da ordem do conteúdo (ver Kemper & Sumner 2001: 313); 2. uma depende mais do controle cognitivo e a outra da representação do conhecimento; e 3. uma está mais relacionada com uma memória que requiera mais controle, como é o caso da memória episódica, e a outra com uma memória semântica, mais baseada nas representações de conhecimento (ver Craik & Bialystok 2008: 578 e 591; ver ainda Ferreira *et al.* 2008). Estaremos assim diante de variáveis com ligações a bases cognitivas diversas para além das de ordem linguística – apesar de se tratar de processos (de representação e de controle) interactivos que, em função da forma como estão disponíveis durante o desenvolvimento, poderão contribuir para o grau de sucesso em termos de controle e de flexibilidade da memória (ver Craik & Bialystok 2008: 578) – e que se nos apresentam com evoluções também diferentes. Ademais, interessa sublinhar que dificuldades a nível de processamento podem estar tanto associadas a uma das variáveis como a outra, uma vez que podem afectar a produção de frases e a recuperação lexical (ver: Barko & Schafto 2008: 425; Craik & Bialystok 2008: 567-571). A escolha destas duas formas de olhar a linguagem (complexidade gramatical/sintáctica e densidade de ideias) leva-me naturalmente a preferir neste texto outros aspectos verbais não menos importantes para quem se ocupa do estudo da linguagem na pessoa de idade. Muito embora as referidas variáveis não se possam considerar totalmente isoladas dos restantes desempenhos verbais, nesta oportunidade não serão abordados desempenhos como, por exemplo, o conhecimento relacionado com o léxico (ver: Verhaeghen

2003; James 2004; Federmeier & Kutas 2005; Craik & Bialystok 2008: 566-568), a verbosidade, definida por Arbuckle & Pushkar Gold (1993: 225) como “extended speech that is lacking in focus or coherence”, e a que designaria em português por tangencial (“off-target/topic”) (ver a respeito da verbosidade (tangencial), entre outros, Arbuckle & Pushkar Gold 1993; Pushkar Gold & Arbuckle 1995; James *et al.* 1998; Pushkar *et al.* 2000 e Burke & Shafto 2008: 419), bem como o fenómeno da ponta da língua (ver: Burke *et al.* 1991; Juncos-Rabadán 1998: 13; James & Burke 2000; Diáz *et al.* 2007; Burke & Shafto 2008: 399 e segs.) e a produção do discurso (narrativo), com implicações na conversação, caracterizado, entre outros, pela tendência ao recurso à referência a generalidades em detrimento da referência ao essencial (ver: Rice & Meyer 1986; Pratt *et al.* 1989; Tun 1989; Preti 1991; Morrow *et al.* 1992; Radvansky & Curiel 1998; Frieske & Park 1999; Craik & Bialystok 2008: 575; Juncos-Rabadán *et al.* 2005; Burke & Shafto 2008: 419-420).

A *complexidade gramatical*, na terminologia de Kemper *et al.* (2001), ou *complexidade sintáctica*, nas palavras de Burke & Shafto (2008), e a *densidade de ideias*, na terminologia de ambas as fontes referidas, constituem o objecto de atenção neste texto, em virtude de o material que sobre elas existe (ver sobretudo Kemper *et al.* 2001) nos permitir observar e mesmo discutir os resultados obtidos nessas duas variáveis à luz dos tipos de gramática e de actividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) convocados no início deste texto e talvez também à luz de processos quer simplesmente específicos da linguagem, quer dependentes da cognição geral. Além disso, considerar as ditas variáveis linguísticas justifica-se sobretudo por ser possível olhar o seu desenvolvimento ao longo da vida num estudo (o *Nun Study*), hoje tido como referência em termos do que se passa com a linguagem à medida que a idade avança e iniciado, em 1986, como estudo-piloto pelo médico David Snowdon, Professor de Neurologia do College of Medicine da Universidade de Kentucky, com uma população constituída por freiras do convento da congregação religiosa internacional *School Sisters of Notre Dame*, situado em Good Counsel Hill, Mankato, Minn. (ver nota 1 e ver Lemonick & Park 2001).

II

Atendendo a que este texto tem como objectivo dar conta do que se passa com a linguagem ao longo da vida, nomeadamente no que tange à complexidade gramatical e à densidade de ideias, servirão de suporte à apresentação e discussão dessas duas variáveis os dados apresentados por Kemper *et al.* (2001) num

estudo realizado, a partir de autobiografias de freiras de dois dos sete conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame* nos Estados Unidos da América – o de Baltimore, em Maryland, e o de Milwaukee, em Wisconsin –, no âmbito do *Nun Study*.

O *Nun Study*, como adianta David Snowdon¹, partiu de um esforço de colaboração entre a Universidade de Kentucky e a congregação *School Sisters of Notre Dame*, uma congregação religiosa internacional com mais de 150 anos de existência que começou na Baviera, Alemanha. Existem freiras da *School Sisters of Notre Dame* um pouco por todo o mundo e, nos Estados Unidos da América, contam-se sete províncias religiosas desta congregação. Essas províncias estão localizadas em St. Louis, Baltimore, Milwaukee, Chicago, Dallas, Mankato MN e Wilton CT (ver nota 1, pp. 2-3 de 4).

Seguindo a fonte referida na nota 1, o *Nun Study* visa determinar as causas e recolher informação conducente à prevenção da doença de Alzheimer e de outras doenças cerebrais, assim como da incapacidade mental e física em resultado do envelhecimento (ver nota 1, p. 1 de 4). Outras questões a que o *Nun Study* procurava dar resposta dizem respeito a factores que, em fases iniciais, intermédias e mais tardias da vida, podem levar a aumentar o risco de contrair a doença de Alzheimer ou outras doenças cerebrais e a determinar a longevidade e a qualidade de vida nas pessoas de idade (ver nota 1, p. 2 de 4).

Foram escolhidas estas freiras, provenientes da já citada congregação, como sujeitos desta pesquisa porque tudo levava a crer que nos encontrávamos perante uma população adulta homogénea relativamente ao estilo de vida e ao contexto: eram não-fumadoras, bebiam pouco álcool ou não bebiam, apresentavam o mesmo estatuto conjugal e a mesma história reprodutiva, viviam em casas similares com hábitos alimentares seguramente aproximados, tinham o mesmo tipo de acesso a cuidados médicos e de prevenção e exerciam profissões semelhantes (mais de 85% das participantes neste estudo eram professoras) (ver nota 1, p. 2 de 4, e também Riley *et al.* 2005: 345-346). A homogeneidade desta amostra, constituída por 678 participantes com uma média etária de 83 anos (ver nota 1, p. 2 de 4), só pode ser tida como invulgar e, por isso, muito promissora em termos de pesquisa no tocante ao controle de variáveis. A razão pela qual só constam mulheres nesta pesquisa reside, a meu ver, por um lado,

¹ Ver respostas dadas por David Snowdon a propósito de questões frequentemente colocadas acerca do *Nun Study* (FAQ), 4 p., (UK (University of Kentucky) Navigation Bar), “Last modified: September 23, 2007”, disponível na web em <http://209.85.129.132/search?q=cache:2sT7wsb2E7sJ:www.mc.uky.edu/nunnet/faq.ht>, acedida em 25-02-2009.

na possibilidade de inculir maior homogeneidade à amostra com todas as suas vantagens e, por outro lado, no facto de, de acordo com Snowdon, até então só se terem realizado estudos em homens brancos de meia idade. Além disso, como prossegue este estudioso, para lá de existirem poucos estudos sobre o envelhecimento e a saúde nas mulheres, elas constituem a maioria da população idosa no mundo (ver nota 1, p. 3 de 4). Com efeito, Kemper *et al.* (2001: 228), quando se referem aos factores que podem manter ou melhorar as capacidades intelectuais em idades avançadas, aludem ao estudo realizado por Pushkar Gold *et al.* (1995) com veteranos canadianos que foram avaliados durante a II Guerra Mundial e quarenta anos mais tarde.

Dois pontos fortes deste estudo têm de ser realçados. O primeiro consiste na existência de arquivos com informação inestimável sobre as freiras participantes neste estudo (ver Snowdon *et al.* 2000: 35). Desses arquivos constavam, acerca das freiras, registos de baptismos, certificados de nascimento, características socioeconómicas das famílias, documentos atestando as habilitações literárias, dados relativos à residência e à ocupação, com descrições sobre as suas existências ao longo dos tempos, bem como autobiografias escritas em etapas iniciais, intermédias e mais adiantadas das suas vidas (ver nota 1, p. 2 de 4, e Snowdon *et al.* 2000: 35). Em Snowdon *et al.* (2000: 35), pode ler-se que, em 1930, o director da congregação religiosa *School Sisters of Notre Dame* na América do Norte pedia que cada irmã escrevesse, no momento da entrada no convento, uma breve composição sobre a sua vida que incluísse informação do tipo “parentage, interesting and edifying childhood events, schools attended, and influences that led her to the convent”. Conforme consta em Snowdon *et al.* (2000:35), só foram contudo encontradas autobiografias manuscritas nos arquivos de dois dos conventos que participaram no *Nun Study*, *i.e.*, nos conventos de Baltimore, Maryland, e no de Milwaukee, Wisconsin. Este material autobiográfico revelou-se de primordial importância porque quem trabalha com pessoas de idade, com ou sem qualquer doença do tipo da doença de Alzheimer, sabe bem que o factor memória pode falsear a informação que elas nos fornecem sobre os seus históricos. Ora, as freiras que participaram no *Nun Study* quando ele começou tinham já idades compreendidas entre os 75 e os 102 anos (ver nota 1, p. 2 de 4). A descoberta da existência destes arquivos foi tão relevante que se me afigura de toda a pertinência transcrever as seguintes palavras de Snowdon: “Everything changed when we discovered the archives” (Lemonick & Park 2001: 3 de 9). Os elementos constantes dos arquivos e, em especial, os conteúdos das autobiografias revestiram-se sobretudo de um interesse particular quando surgiu o momento de tentar encontrar justificação para a diferença de

resultados obtidos, nomeadamente no que concerne à complexidade gramatical e à densidade de ideias, nos dois conventos mencionados, não obstante ter sido dito que estávamos perante um grupo invulgarmente raro se se atender à sua homogeneidade (ver Kemper *et al.* 2001: 237-238).

O segundo ponto forte tem a ver com a decisão tomada pelas freiras de doarem os seus cérebros para estudo aquando da sua morte. De facto, as 678 participantes no *Nun Study* concordaram em doar os seus cérebros à Universidade de Kentucky quando morressem. A este propósito, as palavras de Snowdon são elucidativas: “In addition to diagnostic information, the brain tissue provides a rich source of information on how the structure and chemical make-up of the brain may provide individuals protection against brain diseases” (ver nota 1, p. 3 de 4).

É natural que Snowdon não se tenha sentido muito à vontade quando tentou transmitir às participantes neste estudo a importância do legado dos seus cérebros. No entanto, é também revelador do espírito das freiras que nele participaram a forma como reagiu uma delas quando proferiu as seguintes palavras, que contribuíram seguramente para facilitar a tarefa: “He can have my brain, what good is it going to do me when I’m six feet under?” (Lemonick & Park 2001: 4 de 9).

Dos elementos constantes dos arquivos, o material que para este texto se reveste de uma importância capital é naturalmente o conteúdo das autobiografias. David Snowdon e James Mortimer, então pesquisador na área do envelhecimento no *Minneapolis Veterans Administration Medical Center*, conjuntamente com a psicóloga Susan Kemper, da Universidade de Kansas, especialista dos efeitos da idade no uso da linguagem, começaram a analisar as autobiografias com vista a encontrarem o que faria com que algumas pessoas mantivessem uma reserva extra de capacidade mental apesar de, no momento da autópsia, se verificar a existência de perda de tecido cerebral (ver Lemonick & Park 2001: 5 de 9). Como Susan Kemper já tinha mostrado que a “«idea density» - the number of discrete ideas per 10 written words – was a good marker of educational level, vocabulary and general knowledge” e que a “[g]rammatical complexity, meanwhile, was an indicator of how well memory was functioning.” (Lemonick & Park 2001: 5 de 9), Snowdon e Kemper, sempre seguindo a mesma fonte, descobriram com surpresa que as irmãs mais velhas com sinais de Alzheimer tinham escrito, meio século ou mais antes, textos que apresentavam uma baixa densidade de ideias e uma baixa complexidade gramatical. Deste modo, pelo menos na população em causa, a densidade de ideias revelava-se um forte preditor da doença de Alzheimer (ver: Lemonick & Park 2001: 5 de 9; Riley *et al.* 2005: 346; Brown

et al. 2008b: 3). Por outro lado, uma irmã, que em vida não tinha manifestado sintomas de Alzheimer e que tinha produzido em nova uma autobiografia rica em ideias e em complexidade gramatical, revelava à morte sinais de Alzheimer (ver Lemonick & Park 2001: 6 de 9). E os autores prosseguem que as irmãs que ensinaram durante grande parte da sua vida revelaram declínios mais moderados do que as que passaram a maior parte das suas existências a exercer tarefas da ordem dos serviços. Com base na mesma fonte, é possível perguntar se o exercício da capacidade cerebral oferece alguma protecção e se estimular o cérebro com uma actividade intelectual contínua mantém os neurónios saudáveis e vivos. Snowdon observa, porém, que estas actividades não são protectores absolutos e refere mesmo: “For some, a genetic predisposition may override even a lifetime of learning and teaching” (Lemonick & Park 2001: 6 de 9). Com efeito, Snowdon vem mesmo a identificar, mais tarde, bastantes mais factores que podem prever a doença de Alzheimer ou contribuir para ela (ver Lemonick & Park 2001: 8 de 9). Talvez se revele oportuno transcrever neste ponto as seguintes palavras de Snowdon, na sua qualidade de epidemiologista: “Lesson N.º 1 in my epidemiology training is that there are hardly any diseases where one factor alone, even in infectious disease, will always cause illness” (Lemonick & Park 2001: 6 de 9). Deixa-se assim em aberto o que pode contribuir ou não para o declínio cognitivo e da linguagem, lembrando contudo que as autobiografias encontradas trazem informação deveras importante relativamente ao modo como a linguagem se manifesta ao longo da vida, e o que poderá ser tentado para que se possa criar espaço para uma reserva cognitiva, *i.e.*, nas palavras de Snowdon (2003: 453), “the capacity of the brain to resist the expression of symptoms in the face of existing neuropathology” (ver, a este respeito: Alexander *et al.* 1997; Stern 2002; Stern *et al.* 2004; Gordon *et al.* 2008; Scarmeas *et al.* 2006). É meu entendimento que também interessa ter em conta o conteúdo emocional das autobiografias (ver Kemper *et al.* 2001: 236). Lemonick & Park (2001: 7 de 9) referem que, quando Snowdon e Kemper leram as primeiras autobiografias no início de 1990, notaram que os textos respeitantes às autobiografias não só diferiam no tocante à densidade de ideias, mas também diferiam em relação ao conteúdo emocional. A expressão de emoções negativas e positivas, seguindo Snowdon, levava a sugerir repercussões diferentes em termos de longevidade (ver Lemonick & Park 2001: 7 de 9). Por sua vez, também se observava um declínio na expressão de emoções positivas, assim como nas capacidades mentais, entre as primeiras autobiografias e as autobiografias escritas em fases mais avançadas da vida (ver ainda Lemonick & Park 2001: 7 e 8 de 9). Na verdade, os resultados encontrados por Snowdon e colaboradores a partir do *Nun*

Study indiciam, nas palavras de Snowdon *et al.* (2000: 34), “that low linguistic ability in early life has a strong relationship to poor cognitive function and the risk of dementia, [...] as well as to a reduced life expectancy.”

As 678 participantes que iniciaram o *Nun Study* em 1990-1993 – que, conforme já antes anunciado, possuíam idades compreendidas entre os 75 e os 102 anos e uma média etária de 83 anos (ver nota 1, p. 2 de 4) – concordaram em ser avaliadas periodicamente do ponto de vista cognitivo e físico, através de uma bateria de testes que permitia verificar se havia ou não sinais de demência, em doar o cérebro quando morressem e em permitir a consulta dos registos do convento (ver Kemper *et al.* 2001: 229). No que respeita às produções verbais, segundo a mesma fonte, só foram analisadas as de 180 participantes: 101 tinham professado e ingressado na congregação da *School Sisters of Notre Dame* no convento de Milwaukee, em Wisconsin, e 79 no convento de Baltimore, em Maryland, entre 1931 e 1943. Estes conventos conservavam os manuscritos das autobiografias originais redigidas quando as participantes professaram, tendo então idades compreendidas entre os 17 e os 32 anos (média etária de 22,0 anos)². Ainda de acordo com Kemper *et al.* (2001: 229), em 1957-1959 e em 1987-1989, por solicitação, algumas das freiras actualizaram as suas autobiografias e, em 1995-1996, foi de novo pedida a actualização das autobiografias às 139 freiras que participaram na avaliação anual do *Nun Study*, tendo somente 127 respondido ao solicitado. Nesta altura, as freiras tinham entre 78 e 90 anos (média etária de 83,1 anos). Kemper *et al.* (2001: 229) enunciam vários dados que figuravam nos arquivos dos conventos e que são aqui retomados por serem relevantes no âmbito deste texto: o facto de cada participante ser ou não falante nativa do inglês; as classificações obtidas na escola secundária em inglês, álgebra, geometria e noutras disciplinas; as habilitações literárias no momento da entrada na congregação (de habilitações correspondentes a menos do que a escola secundária até graus mais elevados); o número de graus adicionais que as participantes completaram depois de terem professado; o número de anos que as participantes ensinaram durante a vida e a proficiência ou não em duas ou mais línguas (sobre a importância do bilinguismo na cognição e, por exemplo, a sua possível implicação a nível dos mecanismos inibitórios com o envelhecimento, ver, entre outros: M. A. Pinto 1996; Bialystok *et al.* 2004; Zied *et al.* 2004; Braver & West 2008: 335).

² Em Riley *et al.* (2005: 342), pode, no entanto, ler-se: “The autobiographies were written within two years before the sisters formally joined the congregation”.

Em conformidade com o que ficou exposto, nas partes das autobiografias analisadas – a saber: nas últimas dez frases de cada autobiografia ou então no total de frases produzidas quando as autobiografias possuíam um número inferior a dez frases (ver: Kemper *et al.* 2001: 229; Riley *et al.* 2005: 342) – foram extraídas duas medidas: a complexidade gramatical e a densidade de ideias. A complexidade gramatical foi calculada com base num indicador originalmente desenvolvido por Rosenberg & Abbeduto (1987, referido por Kemper *et al.* 2001: 229) e, nas palavras de Kemper *et al.* (2001: 229), “ranges from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”. A segunda medida – a densidade de ideias – foi calculada seguindo os procedimentos descritos por Turner & Greene (1977)³ (ver Kemper *et al.* 2001: 229) e era definida “as the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon *et al.* 2000: 35). Para estes autores, como já foi referido, “[i]deias corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or prepositional phrase”, sendo também contabilizadas “[c]omplex propositions that stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas” (Snowdon *et al.* 2000: 35)⁴.

Apesar de Snowdon *et al.* (2000: 35) afirmarem que os seus estudos anteriores indicavam que só uma baixa densidade de ideias estava associada de forma mais consistente ao risco de demência e de morte prematura, neste texto consideram-se, com Kemper *et al.* 2001, não só a densidade de ideias, mas também a complexidade gramatical como indicadores da capacidade linguística das autoras das mencionadas autobiografias. Mais, serão tidos unicamente em conta os dados obtidos nesses indicadores por parte das participantes que não apresentavam nos exames realizados resultados compatíveis com quadros demenciais. Teremos pois em atenção o que se passou com esses indicadores na população de dois conventos (Baltimore e Milwaukee) em dois momentos

³ Em Snowdon *et al.* (2000: 35), encontra-se a forma como se calcula a densidade de ideias numa frase extraída de uma autobiografia. Para informação a respeito da medição automática da densidade de ideias proposicional, ver Brown *et al.* 2008a.

⁴ Esta leitura da densidade de ideias/proposicional (densidade proposicional, *P-density*) no sentido de Kintsch (1974) e de Turner & Greene (1977), correspondendo aproximadamente ao número de verbos, adjectivos, advérbios, preposições e conjunções dividido pelo número total de palavras (ver Brown *et al.* 2008b: 1), remete para uma noção de proposição que difere da das proposições da lógica e da semântica lógica. Para mais dados sobre o assunto, ver Brown *et al.* (2008b:3)

distintos, quando ingressaram na congregação em 1931-1943, com uma média etária de 22 anos, e em 1996, com uma média etária de 83 anos, *i.e.*, cerca de 61 anos mais tarde (ver Kemper *et al.* 2001: 235-236).

Este estudo de Kemper e colaboradores (Kemper *et al.* 2001: 230) revela que, nas avaliações efectuadas nas freiras dos dois conventos, os valores obtidos nas variáveis *complexidade gramatical* e *densidade de ideias* regridem com a idade. Se se considerarem unicamente as primeiras autobiografias e as últimas, no convento de Baltimore a densidade de ideias nas primeiras autobiografias apresentava um valor de 5,3 (0,6) e, nas autobiografias de 1996, um valor de 3,6 (1,1). No mesmo convento, aquando das primeiras autobiografias, a complexidade gramatical apresentava um valor de 4,6 (0,9) e, nas autobiografias de 1996, um valor de 2,9 (1,1). No que diz respeito ao convento de Milwaukee, o valor da densidade de ideias nas primeiras autobiografias era de 7,2 (1,1) e, nas de 1996, era de 5,5. (0,5). A complexidade gramatical, por sua vez, apresentava um valor de 2,9 (0,9) nas primeiras autobiografias e de 2,4 (0,9) nas de 1996. A diferença entre os valores obtidos nos referidos indicadores da capacidade linguística das participantes neste estudo provenientes dos dois conventos (Baltimore e Milwaukee) são estatisticamente significativas, sendo a densidade de ideias superior no convento de Milwaukee e a complexidade gramatical, em contrapartida, superior no convento de Baltimore. Ademais, seguindo os autores mencionados, se compararmos as duas populações, só nas classificações relativas ao inglês no ensino secundário é que ambas diferiam, manifestando-se o convento de Milwaukee superior ao de Baltimore. As participantes não diferiam nas classificações obtidas em matemática no ensino secundário e também não diferiam no tocante aos anos que ensinaram durante as suas vidas e aos graus que obtiveram depois de terem professado (Kemper *et al.* 2001: 230). Ainda segundo a mesma fonte, pode adiantar-se que, no momento da primeira autobiografia, o nível de escolaridade das participantes diferia nos dois conventos: 94% das participantes no convento de Milwaukee tinham completado a escola secundária, contra 73% no convento de Baltimore. Um outro aspecto relevante tem a ver com o caso de as participantes dos dois conventos serem “equally likely to be native speakers of English and to be proficient in two or more languages” (Kemper *et al.* 2001: 230). Além disso, ainda se pode ler em Kemper *et al.* (2001: 228) que a maior parte das participantes no *Nun Study* “were na[t]ive speakers of English *although some had been reared in non-English-speaking homes and acquired English only after entering school*” (itálico meu). Neste estudo de Kemper *et al.* (2001), foram analisados de perto possíveis preditores dos resultados obtidos. Ressalta contudo, a dado momento, a variável convento

como estando especialmente relacionada com os valores iniciais encontrados de complexidade gramatical e de densidade de ideias (Kemper *et al.* 2001: 237). Como notam os autores, as participantes que entraram no convento de Baltimore apresentavam valores mais elevados de complexidade gramatical e menos elevados de densidade de ideias do que as participantes que entraram no convento de Milwaukee. Efectivamente, existem diferenças entre os dois conventos, tanto em termos da sua localização geográfica, como do padrão de imigração para essas regiões. Prosseguindo com o que nos é facultado por Kemper *et al.* (2001: 237), as freiras do convento de Baltimore seriam de origem anglo-irlandesa, enquanto as que entraram no convento de Milwaukee descenderiam de grupos imigrantes provenientes da Alemanha, da Polónia e de outros países da Europa de Leste. Como já foi anteriormente referido, os dois conventos também pareciam seleccionar de modo distinto quem neles ingressasse: o convento de Milwaukee requeria o ensino secundário completo, enquanto o de Baltimore estaria mais receptivo a aceitar jovens sem o ensino secundário completo. Pode ainda ter acontecido que o ensino ministrado às freiras do convento de Baltimore tenha provavelmente insistido mais no conhecimento/domínio da gramática do inglês, advindo daí, como sugerem Kemper *et al.* (2001: 237), o uso de frases complexas, enquanto o ensino que foi ministrado às freiras do convento de Milwaukee pode não ter colocado tanta ênfase na gramática. Conforme continuam Kemper *et al.* (2001: 237-238), a pertença aos conventos não só exerceu influência sobre o nível inicial de complexidade gramatical e de densidade de ideias, mas também moderou o ritmo de declínio na complexidade gramatical, tanto das freiras sem sintomas como com sintomas demenciais, e o ritmo de declínio na densidade de ideias das freiras que evidenciavam sintomas de demência. Nesta oportunidade, os autores não excluem que as actividades de lazer possam ter sido responsáveis pelos resultados obtidos no convento de Milwaukee. E aludem à possibilidade de no convento de Milwaukee terem sido especialmente praticadas, para além das actividades regulares inerentes aos conventos, actividades de lazer intelectuais, tais como a leitura, a escrita elaborada ou o estudo bíblico, que podem ter contribuído para manter mais preservadas as capacidades verbais/linguísticas da população estudada em fases mais tardias da sua vida. Kemper *et al.* (2001: 238) também anotam que o número de anos passados a ensinar, em qualquer grau, pode ter igualmente moderado o declínio da complexidade gramatical nas participantes sem sintomas demenciais. Isto talvez se tenha verificado porque, de acordo com os autores, as freiras deste estudo terão continuado a trabalhar a gramática inglesa nas suas aulas, o que as terá feito prosseguir usando construções complexas ao

longo da vida, ou porque tivessem por hábito verificar a sua capacidade de usar construções complexas para avaliar se ainda estavam em boas condições para continuar a ensinar. Pode ainda acrescentar-se, com base na mesma fonte, que o número de graus académicos adicionais que as freiras possam ter obtido depois de terem professado não terá contribuído para um declínio mais moderado da complexidade gramatical e da densidade de ideias.

Interessa, por isso, retomar a análise de Kemper *et al.* (2001: 238) segundo a qual factores como, por exemplo, as classificações no ensino secundário ou estudos mais avançados não parecem exercer grande influência no nível inicial de complexidade gramatical e de densidade de ideias nas adultas jovens e no seu ritmo de declínio. Em contrapartida, a pertença a um ou a outro convento, pelo menos nas freiras estudadas pelos autores citados, parece estar fortemente ligada à sua capacidade linguística e exercer um efeito moderador sobre o seu declínio ao longo das suas existências (ver Kemper *et al.* 2001: 238).

É natural que Kemper *et al.* (2001: 238) sintam que é difícil generalizar os resultados a que chegaram, uma vez que, de facto, estes podem também depender, entre outros, das características sociodemográficas e étnicas da população dos dois conventos. De qualquer forma, a seguinte passagem com que os autores terminam o estudo que tem servido de base a esta exposição deve ser partilhada: “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span.” (Kemper *et al.* 2001: 238).

Antes de se partir para a discussão, na Parte III deste texto, do que tem vindo a ser exposto, deve salientar-se que foram apresentados diferentes aspectos que contribuem para mostrar como, finalmente, o carácter homogéneo da população do *Nun Study* também oferece aspectos que escapam à homogeneidade que se atribui de um modo geral a essa população. Na realidade, as diferenças que foram sendo enumeradas e que, tudo leva a crer, são fundamentais em termos da capacidade linguística nas várias fases da vida relacionar-se-ão muito provavelmente com o tipo de vivência em termos de linguagem de cada uma das participantes neste estudo antes de terem ingressado nos conventos de Baltimore e de Milwaukee. Pode assim deduzir-se que a forma como se investir nas capacidades linguísticas em fases iniciais da vida terá repercussões condizentes ao longo da existência (ver Snowdon *et al.* 2000: 34). Ademais, o exercício de actividades de lazer intelectuais também se revela muito significativo – particularmente, em minha opinião, a leitura e a escrita (elaborada) –, por poderem contribuir para a obtenção de níveis de literacia mais elevados por parte de quem as pratica, independentemente das habilitações literárias que

detenha (a respeito da importância da leitura ou da literacia, ver: Stern 2002: 455; Helzner *et al.* 2007; Manly *et al.* 2005; Howard 2008). Neste contexto, faz todo o sentido ler o termo “literacia” no seu sentido lato e sociocultural, como se pode encontrar respectivamente em Soares (2001: 47) e De Lemos (2002:3). Não será contudo casual a alusão mais frequente aos anos de educação, às habilitações literárias, do que ao nível de literacia nos dados recolhidos junto de informantes. A passagem seguinte extraída de Stern (2002: 455), muito embora se reporte a possíveis factores relacionados com o declínio cognitivo e com a reserva cognitiva, justifica efectivamente a referência mais frequente ao grau de educação do que ao nível de literacia e à prática de leitura: “Educational attainment has also been a widely used proxy for reserve, probably because it is relatively easy to ascertain.” No que toca à importância da literacia, Manly *et al.* (2005: 213), num estudo realizado com sujeitos de várias etnias, adiantam desde logo no resumo: “We found that literacy level was a better predictor of decline in memory, executive function, and language skills than was years of education”. Por outro lado, os autores ainda observam que o nível de literacia “does not assume that all persons set the same amount of learning from a certain grade level” (Manly *et al.* 2005: 216). A aprendizagem informal fora da escola, incluindo o exercício de actividades intelectuais que contemplam a leitura e a escrita, desempenha finalmente um papel que não pode ser menosprezado, mas que se revela mais difícil de contabilizar.

III

As variáveis linguísticas que, neste texto, são objecto de um enfoque especial, *i.e.*, a complexidade gramatical/sintáctica e a densidade de ideias/proposicional, baseadas em pesquisas que integram o *Nun Study* (ver especialmente Kemper *et al.* 2001), conferem-nos a possibilidade de olhar, sob prismas diferentes do ponto de vista da gramática e da vivência com actividades que a ela podem estar associadas (actividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, segundo Franchi 2006a), as capacidades verbais das participantes no mencionado estudo. Essa possibilidade resulta, por um lado, de dispormos de dados sobre o grau de complexidade gramatical e de densidade de ideias relativos às produções escritas das participantes neste estudo na altura da sua entrada e durante a sua estada em dois conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame*. Neste texto, tomando essencialmente por base o estudo de Kemper *et al.* (2001), serão considerados os valores dessas variáveis obtidos nas autobiografias escritas à entrada na congregação, entre 1931 e 1945, e nas autobiografias escritas em 1996, aquando de uma avaliação a que foram sujeitas em 1995-1996.

Os valores que Kemper *et al.* (2001) nos revelam indicam-nos, em particular, o efeito da idade nessas variáveis, que se repercute naturalmente no seu declínio mais ou menos acentuado motivado pela presença ou não de sintomas demenciais.

Por sua vez, Kemper *et al.* (2001), ao fornecerem-nos os valores das referidas variáveis por altura da entrada nos dois conventos, colocam-nos diante de duas situações distintas que nos forcem a ver uma provável razão de ser dessa diferença nos contactos até essa idade com métodos divergentes de ensino-aprendizagem da língua inglesa, que poderiam ter privilegiado também tipos de gramática diferentes. Kemper *et al.* (2001: 237), perante a diferença de valores obtidos na variável complexidade gramatical à entrada no convento de Baltimore e de Milwaukee, sugerem que o facto de quem ingressou no convento de Baltimore produzir frases mais complexas pode fazer pensar que passou por um processo de escolarização em que foi dada mais ênfase à gramática (seria oportuno perguntar a que tipo de gramática). Em contrapartida, quem ingressou no convento de Milwaukee pode ter sido submetido a um ensino da língua que conferiu menor ênfase à gramática. É notória, neste contexto, a ligação do gramatical ao sintáctico, aproximação que, de resto, se pode mesmo verificar no uso indistinto de complexidade gramatical e complexidade sintáctica, dependendo unicamente dos autores. Quanto aos valores relativos à densidade de ideias, estes são mais elevados na população do convento de Milwaukee, cuja população revela declínios mais moderados, tanto nesta variável como na variável complexidade gramatical. A interpretação destes valores poderá não prescindir de se atender à ascendência das freiras que entraram no convento de Milwaukee, que, na condição de descendentes de grupos imigrantes falantes de outras línguas que não o inglês, poderão ter crescido em ambientes bilingues porventura mais propícios à instalação de uma flexibilidade verbal e, com certeza, também de uma flexibilidade cognitiva (ver M. A. Pinto 2006: 330) favoráveis a uma relação com a linguagem conducente por certo a um desenvolvimento mais acentuado, neste caso, da densidade de ideias e a uma maior resistência ao declínio verbal. Essa resistência poderá pois fazer-nos pensar e levar-nos a sugerir que vive de uma capacidade verbal (a densidade de ideias em detrimento da complexidade gramatical neste caso) que deve ser desenvolvida desde sempre e que se encontrará mais associada a um conhecimento e vocabulário gerais (Riley *et al.* 2005: 346), a um conhecimento lexical mais vasto e a vocabulários mais abrangentes, resultando daí uma maior densidade de ideias/proposicional e consequentemente uma linguagem mais sucinta e concisa com frases que apresentam mais informação por número de palavras (ver Kemper & Sumner

2001: 320-321). Nesta linha, Snowdon *et al.* circunscrevem o seu trabalho de 2000 já referido (Snowdon *et al.* 2000: 35) aos dados obtidos em termos de densidade de ideias, em virtude de terem verificado que os resultados relativos a esta variável seriam os únicos que se encontrariam ligados de modo consistente ao risco de demência. De resto, os resultados obtidos por Riley *et al.* (2005: 346) também sugerem que “it is possible to identify persons who are at risk for developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood”. Além de, segundo a mesma fonte, possíveis mudanças neuropatológicas poderem intervir na capacidade linguística de adultos mais novos, nada obsta a que nos possamos interrogar sobre o que estará associado à variável densidade de ideias, enquanto capacidade verbal, para os autores ousarem pronunciar-se desta forma acerca desta variável. Chegou então o momento de se considerar a situação em termos da gramática utilizada, das actividades linguísticas praticadas e das metodologias seguidas com vista a aprendizagens bem sucedidas, neste caso do inglês, com as repercussões desejadas ao longo da vida. Um olhar deste teor revela-se tanto mais válido quanto se observaram desempenhos distintos, no tocante aos valores calculados em relação à complexidade gramatical e à densidade de ideias, nas primeiras autobiografias das freiras dos dois conventos, freiras essas que, conforme já dito, provinham de meios geográficos diferentes, caracterizados por padrões de imigração característicos desses meios. A ocorrência, entre a entrada nos conventos e a última avaliação, de declínios mais moderados na complexidade gramatical, sobretudo no convento de Milwaukee (ver Kemper *et al.* 2001: 234), cujas freiras apresentavam valores menos elevados do que as de Baltimore nesta variável no momento das primeiras autobiografias, mas mais elevados na variável densidade de ideias, merece por parte dos autores uma justificação que remete para uma possível prática por parte das freiras, que na sua maioria eram professoras, de um ensino do inglês apoiado de um modo especial na gramática, o que as terá habituado ao uso de frases complexas ao longo das suas vidas (ver Kemper *et al.* 2001: 238).

A minha experiência de análise da expressão de produções orais e escritas (Girolami-Boulinier *et al.* 1987; Girolami-Boulinier & Pinto 1988; 1990; 1991; 1992; 1993a; 1993b; 1994; 1995; M. da G. Pinto 1985; 1986; 1994; Pinto & Girolami-Boulinier 1989) permite-me sugerir que, com a idade, os níveis encontrados na variável complexidade gramatical, com todas as formas que esta possa abranger e tendo em conta os vários cálculos para a sua obtenção, tenderão a acompanhar os da variável densidade de ideias, apesar de ambas as variáveis poderem depender de memórias distintas, bem como de outros

aspectos cognitivos e também linguísticos. No entanto, se se tiver presente que, quando está em causa avaliar a densidade de ideias, está em causa contabilizar o número médio de ideias/proposições por 10 palavras escritas (Snowdon *et al.* 2000: 35; Kemper *et al.* 2001:229), somos com facilidade levados a pensar que tal facto requer de quem escreve um elevado grau de concisão na escrita que pode ter implicações na complexidade gramatical, na medida em que se torna relevante avaliar a informação veiculada numa frase relativamente ao número de palavras produzidas (Kemper *et al.* 2001: 228). Todavia, convém lembrar neste momento que Snowdon *et al.* (2000: 35), quando se referem à densidade de ideias/proposições, também afirmam que “[c]omplex propositions that stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas also were counted”. Nestas circunstâncias, do meu ponto de vista, muitas das “construções encaixadas”, como são denominadas por Kemper *et al.* (2001: 236), se bem que possam ser concretizadas verbalmente de modos diversos, também constituem nichos de ideias que contribuem para a densidade das mesmas e simultaneamente para o grau de complexidade sintáctica. Nada impede porém que se produzam frases com elevada densidade proposicional/de ideias e nas quais não se verifiquem nem frases encaixadas, nem frases subordinadas, razão pela qual provavelmente os valores encontrados no convento de Baltimore e de Milwaukee não são da mesma ordem. Residirá assim na capacidade de trabalhar a linguagem, assente também na flexibilidade cognitiva, a possibilidade de depararmos com desempenhos verbais que saibam dar formas diversas às mesmas significações, não dependendo obrigatória ou exclusivamente do recurso a frases complexas.

Como actuar então, apesar de tudo, para que as produções verbais (orais ou escritas) comportem níveis elevados de densidade de ideias e de complexidade sintáctica?

Acredito que, para que tal aconteça, seja necessário enveredar, desde muito cedo, por metodologias que, antes de mais nada, façam com que o aprendente viva a linguagem com base em situações que o façam passar, como diz Possenti (2006: 84) “pela exposição constante [...] ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão”, porque, segundo este autor, “[a]prender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (Possenti 2006: 92). A escola, para Possenti (2006: 84), deve pois atribuir um papel prioritário à leitura, à escrita, à narrativa oral, ao debate de todas as formas de interpretação (resumos e paráfrases, entre outros), porque deve dominar-se primeiro um dado objecto de estudo, neste caso a língua, antes de o descrever ou de partir para a sua sistematização. Esta forma de expor o

aprendente à língua nas suas múltiplas facetas, conforme prossegue Possenti (2006: 83 e 87-88), conduz à paulatina aquisição da gramática interiorizada e ao seu enriquecimento, mas exige também da escola uma atitude metodológica compatível com tal objetivo.

Carlos Franchi, partilhando uma óptica similar, também enfatiza o saber linguístico do falante, a sua gramática interna, e acrescenta que esse saber “se constrói na atividade lingüística e na atividade lingüística se desenvolve” (Franchi 2006b: 31). Ora, trabalhar a língua desta maneira não deixa de corresponder também a uma forma de trabalhar a gramática. Na verdade, quando se opera com a linguagem e com a língua através do que Girolami-Boulinier (1987) designava por *pedagogia do imediatismo*, prepara-se o caminho para uma melhor compreensão do papel da morfologia na sintaxe, da forma como se relacionam as estruturas sintáticas e da função dos diferentes constituintes dessas estruturas sintáticas (ver Franchi 2006a: 93). Ainda segundo Franchi, e em consonância com a perspectiva adoptada por Girolami-Boulinier, “[a]ntes de saber o que é um substantivo, um adjectivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões” (Franchi 2006a: 93). No que toca a classificar orações subordinadas, este autor, na sequência das palavras transcritas, também admite que, antes disso, se devem criar situações verbais em que o aprendente seja levado a integrar orações usando meios diferentes para a expressão de diferentes tipos de relações. Finalmente, o que Franchi nos transmite vem ao encontro do que propõe Girolami-Boulinier (1993: 101-102) quando se reporta às diferentes modalidades de exprimir as relações entre dois acontecimentos, quer através de conjunções coordenativas, quer por meio de conjunções subordinativas. O importante mesmo é que o aprendente comece a sentir a existência de várias formas de concretizar verbalmente significações similares. Dessa atitude face à língua, advir-lhe-ão certamente ganhos que o levam a uma melhor manipulação do material verbal de que dispõe e a uma maior flexibilização para transmitir os seus conhecimentos, contrariando assim a formação de automatismos nem sempre benéficos (ver Craik & Bialystok 2008: 591), porque mais não são do que meios verbais rotineiros e consequentemente redutores e impeditivos de um alargamento verbal que se pretende ver instalado e do desenvolvimento de uma capacidade verbal que contemple a complexidade gramatical/sintáctica e a densidade de ideias/proposicional.

Com este tipo de olhar a vivência com a língua por parte dos aprendentes defendido por Franchi (2006a), pretende-se fazer com que eles falem e escrevam recorrendo aos meios diversificados que a língua coloca ao seu dispor e dos

quais eles têm de ir aos poucos tomando consciência. O autor entende que a escola deve criar os meios que assegurem a prática do “saber lingüístico” dos aprendentes, da sua “gramática”, que se deve ir interiorizando nas suas trocas verbais com outros falantes de todas as idades. Acrescenta ainda Franchi, em sintonia com o que advoga Possenti e já focado neste texto, que a escola deve criar situações de aprendizagem da linguagem onde ganhem sentido “a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura.” (Franchi 2006a: 95). Salientaria, nesta ocasião, o modo como o autor se aproxima do que será para Soares (2001: 47) a literacia em sentido lato, *i.e.*, a literacia que, embora requeira que se saiba ler e escrever, se reporta mais à maneira como se cultiva e se põe em exercício as práticas sociais que assentam no uso da escrita.

Aos poucos, com base neste contacto vivo com a língua, através de uma actividade lingüística, o aprendente passa facilmente a uma actividade epilingüística, que se traduz, sempre de acordo com Franchi (2006a: 97), na forma como trabalha a linguagem, ao comparar expressões, ao transformá-las, ao tentar novas construções aceitáveis ou não, ao atribuir outras significações novas a formas lingüísticas já suas conhecidas e ao brincar com a linguagem (ver também M. da G. Pinto (1999: 31) a respeito deste brincar com a linguagem, que mais não é do que pôr em prática a actividade lingüística e até epilingüística acima focadas).

Resta perguntar se este estilo de abordar a linguagem deve ser visto enquanto uma mera actividade lingüística, dela estando excluída a gramática, ou como uma prática que se apoia numa linguagem-gramática. Estou em crer que se trata já de uma linguagem-gramática. Não no sentido de uma gramática que comporte noções descritivas ou que pretenda passar uma metalinguagem. Esse saber gramatical deve ser antes detido pelo professor que, para ensinar, necessita de instrumentos que lhe servirão para ganhar distância, observar e orientar cientificamente a actividade lingüística dos seus alunos (ver Franchi 2006a: 97-98). A lição a extrair do que foi exposto remete para a necessidade de contribuir para a expansão da gramática interiorizada do aprendente, que, através do uso da sua língua, aprende a saber usá-la e acaba por vivê-la de uma maneira que o familiariza com a sua constituição e com o papel desempenhado pelos vários elementos que a integram, sem precisar de aprender, nessa ocasião, a nomear os elementos que dão existência a essa língua. A metalinguagem, que terá de ser introduzida progressivamente, deve ser transmitida pelo professor nos momentos adequados ou então por solicitação dos próprios alunos quando dela sentirem necessidade ou por ela mostrarem curiosidade. No entanto, a

metalinguagem será tanto mais bem acolhida, quanto mais bem dominada e trabalhada for a língua que lhe serve de objecto. Em conformidade com o que salienta Possenti (2006: 84), o facto de se achar que o domínio da língua é prioritário, uma vez que não se deve descrever ou sistematizar algo que não se domina, não exclui a reflexão sobre a linguagem, quer no que respeita à descrição da sua estrutura, quer no que concerne à explicitação das suas regras: objectos da gramática descritiva e normativa. Importa, por isso, na óptica de Possenti (ver Possenti 2006:83), aumentar primeiramente no aprendente o domínio de recursos linguísticos, expondo-o a uma grande variedade de material verbal, do simples ao complexo, a fim de lhe alargar os limites da sua gramática interiorizada. Por meio dessas bases, que deviam já corresponder a uma gramática interiorizada compatível com desempenhos verbais tradutores de um domínio capaz da língua, o aprendente poderá partir para o confronto das formas linguísticas com que depara e que pode produzir, assumindo uma atitude própria da gramática descritiva, ou para uma tomada de posição mais de aceitação ou rejeição de certas formas, perfilhando uma posição característica da gramática normativa (ver Possenti 2006: 90). Ainda seguindo a mesma fonte, deve pois contribuir-se para a construção de um conhecimento gramatical interiorizado que se reveja num saber linguístico e numa consciencialização desse saber sem mitos ou preconceitos em relação a determinadas variedades de uso da língua, bem como sem atitudes preliminares de aceitação ou não dessas formas.

Que dizer então dos resultados obtidos no estudo de Kemper *et al.* (2001) relativamente às duas variáveis da capacidade linguística destacadas (complexidade gramatical e densidade de ideias), sabendo que estão em questão populações com histórias de ascendência também linguística distintas e com autobiografias, escritas aquando da sua entrada nos conventos, divergentes no que toca às duas variáveis mencionadas?

Se os resultados a que os estudiosos chegaram, a partir das avaliações feitas às freiras sem sintomas demenciais ao longo das suas existências, não apresentam declínios muito diversos nas referidas variáveis, em resultado seguramente de elas terem sido na sua maioria professoras – com práticas de ensino da língua baseadas em preparações continuadas, que se apoiaram, por certo, tanto na gramática descritiva como na prescritiva – e de terem exercido actividades de lazer que poderão ter favorecido os seus modos de envelhecer cognitivamente, não se encontrará com uma segurança similar uma explicação para os resultados obtidos nas autobiografias escritas por altura da sua entrada nos conventos e que se revelam, afinal, fulcrais no que se vai passar posteriormente em termos linguísticos. Na realidade, não será totalmente desajustado reiterar que Kemper

et al. (2001: 238) lembram que não é fácil generalizar sem mais, tomando por base o que encontraram neste seu estudo, uma vez que se serviram de uma única população, que, apesar de tudo, pode ser considerada excepcionalmente/relativamente homogênea (ver: Kemper *et al.* 2001: 238; Snowdon 2003: 450). Todavia, ao finalizarem o artigo, Kemper *et al.* observam com pertinência que “linguistic ability in young childhood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” (Kemper *et al.* 2001: 238) – passagem, de resto, já transcrita neste texto em virtude da sua importância. Quer isto dizer que a complexidade gramatical e a densidade de ideias declinam nesta população gradualmente e de um modo uniforme com a idade, desempenhando nesse processo especial influência as variáveis pertença a um dado convento e anos de ensino ao longo da vida (ver Kemper *et al.* 2001: 235 e 238). Sobressai, no entanto, a pertença a um convento como a variável mais particularmente ligada à capacidade linguística das freiras, enquanto adultas jovens, e ao declínio moderado dessa capacidade durante a vida.

Foquemos, neste momento, a nossa atenção na capacidade linguística desta população à sua entrada nos conventos de Baltimore, Maryland, e de Milwaukee, Wisconsin, sublinhando assim a primeira parte da passagem supratranscrita. Da informação contida nos relatórios individuais das freiras redigidos quando decidiram entrar na congregação, relevo como importante, no que concerne à linguagem, a referência ao serem ou não falantes nativas do inglês e ao serem proficientes ou não em duas ou mais línguas (Kemper *et al.* 2001: 229), variáveis que, conjuntamente com outras, não seriam responsáveis todavia mais tarde por uma variabilidade significativa da complexidade gramatical nas participantes sem quadro demencial (Kemper *et al.* 2001: 232). Acontece porém que, como já foi mencionado antes, não se torna muito claro o percurso de aquisição da língua inglesa em toda a população estudada que produziu autobiografias: umas seriam falantes de inglês desde sempre; outras terão crescido em ambientes não falantes de inglês até à sua entrada na escola (ver Kemper *et al.* 2001: 228 e 230). Deparamos desta forma com passagens do artigo de Kemper *et al.* (2001) que não nos disponibilizam informação sobre qual era a língua primeira de algumas das freiras, bem como o modo como era dominada, sobre o seu contacto ou não com o inglês e em que circunstâncias e, por conseguinte, sobre o tipo de bilinguismo que poderiam deter. Do ponto de vista linguístico, a falta de uma informação rigorosa acerca da(s) língua(s) usada(s) pelas participantes no *Nun Study* até entrarem para a escola, já para não mencionar a importância de dados a respeito de ulteriores usos de uma ou mais línguas, não nos faculta o conhecimento dos seus históricos de bilinguismo. Com efeito, esses históricos

de bilinguismo podem ter influenciado, a variados níveis, os valores encontrados nas variáveis complexidade gramatical e densidade de ideias, do mesmo modo que os declínios mais moderados verificados ao longo da vida nas freiras do convento de Milwaukee, Wisconsin. De facto, estas seriam, a meu ver, as que poderiam ter revelado, à partida, tipos de bilinguismo mais nítidos do que as participantes pertencentes ao convento de Baltimore, Maryland, de ascendência anglo-irlandesa.

Quando Kemper *et al.* (2001: 238) indicam como possíveis factores responsáveis pelo declínio moderado das capacidades linguísticas no convento de Milwaukee as actividades de lazer relacionadas com a leitura, a escrita elaborada e o estudo bíblico, não vejo razão para não valorizar o nível de literacia a que as participantes deste estudo estariam expostas, durante a sua infância e a sua adolescência, com as consequentes práticas verbais daí derivadas. Efectivamente, um convívio assíduo com a leitura, com práticas sociais apoiadas na escrita e com exposições variadas a uma ou mais línguas ao longo dos primeiros anos de vida em ambiente familiar e mais autonomamente quando chega o momento de o sujeito exercer essas actividades por sua livre iniciativa, não pode deixar de ser visto como uma atitude que favorecerá um alargamento do vocabulário, uma maior flexibilidade de uso de formas linguísticas para traduzir os seus sentimentos/pensamentos, uma sintaxe mais complexa e um contacto com uma escrita capaz de traduzir variados géneros textuais. Em suma, estamos perante vivências que exercitam a actividade linguística e, por certo, também a epilinguística, preparando o caminho para a metalinguística, com implicações que propiciam o indispensável e prioritário desenvolvimento da gramática interiorizada, do saber linguístico e consequentemente da complexidade gramatical/sintáctica e da densidade de ideias/proposicional a que se reporta o *Nun Study*.

Advoga-se pois que a criança mantenha um contacto primeiro com a língua ou línguas, no caso de ser bilingue ou plurilingue, que nos faça ver espelhado, no seu uso diversificado, um funcionamento linguístico caracterizado pela flexibilidade que também se começará a verificar a nível cognitivo (ver M. A. Pinto 1996: 330). Nesta perspectiva, compreende-se que, com Possenti (2006: 87-88), se preconize que a primeira gramática a ser trabalhada seja a interiorizada e, posteriormente, a descritiva e a normativa, à medida que se for sentindo necessidade de sistematizar e designar as práticas verbais, trabalho esse que vai ser objecto de uma elaboração continuada que começa, como adverte M. A. Pinto (1996: 332), de um modo próximo do lúdico para, aos poucos, poder atingir as formalizações abstractas dos linguistas, passando por formas de complexidade cognitiva intermédia nos adultos.

Retomando o estudo que tem servido de suporte a este texto, no caso das participantes descendentes de falantes em que a língua primeira não seria o inglês, designadamente as freiras que deram entrada no convento de Milwaukee, poderá lançar-se como hipótese que se trata de uma população bilingue provavelmente detentora de um tipo de funcionamento cognitivo mais flexível do que o que poderão apresentar sujeitos monolíngues (ver M. A. Pinto 1996: 330), sobretudo quando estes não provenham de meios ricos em termos de vivência com a linguagem nas suas diferentes modalidades (ver M. A. Pinto 1996: 337). Esta possível “vantagem” que os bilingues poderão deter, salvaguardada contudo a sua proveniência sociocultural, levá-los-á a criar uma maior distância face ao material verbal e a usá-lo em função das necessidades e das circunstâncias, conferindo-lhes um saber linguístico, que, sem dúvida, se revê nas formas já realçadas de fazer viver a linguagem perfilhadas por André Girolami-Boulinier e Carlos Franchi, e um maior à-vontade no exercício das actividades epilinguística e metalinguística. O acto de verbalizar um pensamento por meio de formas diversificadas, graças à referida flexibilidade cognitiva que também se espera extensiva à linguagem, do mesmo modo que o acto de jogar com formas alternativas e mais precisas para traduzir determinadas ideias, fugindo a dispersões desnecessárias, constituem uma postura perante a língua que conduz decerto à densidade de ideias evocada por Kemper *et al.* (2001). No que respeita à complexidade gramatical, que não consigo, apesar de tudo, ver totalmente desligada da densidade de ideias, estou em crer que poderá ser produzida com mais frequência e com maior espontaneidade se o ensino insistir, de um modo particular, sobre esse tipo de construção sintáctica ou se a criança estiver exposta desde cedo a material verbal que o contenha. Embora a densidade de ideias, em meu entender, também viva da construção sintáctica complexa, cuja aprendizagem poderá ser, em grande parte, da responsabilidade do ensino formal, ela dever-se-á de preferência a uma vivência com a língua (oral ou escrita) menos subordinada ao ensino formal e por conseguinte à metalinguagem, o que acabará também por torná-la, em certa medida, mais dependente de práticas de literacia do que de uma mera educação/instrução. Se a densidade de ideias vive mais do conhecimento verbal, bem como do alargamento do vocabulário e se desempenha um papel tão relevante na resistência ao declínio cognitivo (ver: Snowdon *et al.* 2000; Riley *et al.* 2005), resta-me deixar no ar a pergunta seguinte: “Será que a aquisição de novo vocabulário tem a ver com meras modificações “periféricas”, se tivermos em atenção a passagem de Chomsky que passo a transcrever: “Dada experiência apropriada, esta faculdade [da linguagem] passa de um estado inicial E_0 para um estado final relativamente estável E_E , que, então, sofre apenas

modificações periféricas (como, por exemplo, a aquisição de novo vocabulário).” (Chomsky 1986/1994: 44)? Não obstante se revestir de clareza, no quadro da teoria em causa e de acordo com a passagem transcrita, o que é periférico ou não, também se afigura oportuno, neste contexto, ler de modo um pouco crítico o termo *periférico*. É que se o vocabulário/léxico em constante aquisição, com as suas inevitáveis ligações à sintaxe e à semântica (ver, por exemplo, Possenti 2006: 70), é relegado para a condição de modificações periféricas, estas terão de ser lidas de forma a conferir ao periférico um papel igualmente central em termos obviamente também cognitivos e não só linguísticos, uma vez que constituirão, em minha opinião, o alimento da sobejamente invocada variável “densidade de ideias”, cuja importância no que tange ao envelhecimento cognitivo é considerada notória.

É meu entendimento que, não tomando como um dado adquirido que “[I]ow linguistic ability in early life may reflect suboptimal neurological and cognitive development” (Snowdon *et al.* 2000: 34), só mesmo formas distintas de trabalhar a língua ou línguas, por via formal ou informal sobretudo ao longo dos primeiros anos de vida e durante a escolarização obrigatória, poderão explicar a divergência de valores encontrados nas variáveis complexidade gramatical e densidade de ideias nas duas populações estudadas à entrada na congregação. Sugerir que o bilinguismo, apesar da diversidade de formas que lhe conhecemos (ver: Paradis 2004: 2-3; Grosjean 1992: 58), pode ter influência nos valores obtidos nas duas variáveis linguísticas em questão não nos conduz facilmente a uma explicação plausível para a divergência de valores encontrada nas duas populações à entrada para os respectivos conventos. Na verdade, Paradis (2004: 3), quando enumera diferentes dimensões ao longo das quais os bilingues podem diferir, para além do grau de proficiência ou dominância, acaba admitindo que cada uma dessas dimensões pode influenciar a organização da gramática. Neste contexto, em virtude da sua pertinência, salientaria somente as dimensões “structural distance between the languages” e “amount and type of interference” (Paradis 2004. 3). Tal facto leva mesmo o autor a realçar a extrema importância de descrever em pormenor os bilingues que integram as populações que se destinam a ser estudadas experimentalmente. O estudo de Kemper *et al.* (2001) revela-nos, com efeito, dados que, se, por um lado, podem explicar uma das variáveis, não justificam, por outro lado, o que se passa com a outra. Afigura-se assim menos problemático compreender a forma como evoluem ambas as variáveis no decurso da vida das freiras sem sintomas demenciais após a entrada nos conventos do que encontrar uma justificação para uma divergência tão visível de valores entre a complexidade gramatical e a densidade de ideias das duas populações

à entrada na congregação. Finalmente, a população que integra o *Nun Study*, que começa a desenhar-se excepcionalmente homogênea a partir da entrada na congregação, revela à partida uma heterogeneidade tão notória a nível da sua capacidade linguística relacionada com a complexidade gramatical e a densidade de ideias que, de momento e face aos dados existentes, só será possível lançar hipóteses ou sugerir algumas pistas para os valores encontrados.

Para concluir, salientaria que, do material que nos é oferecido pelo artigo de Kemper *et al.* (2001), deve ser feita uma leitura plural em termos disciplinares e, como tal, bem para lá de uma mera leitura linguística. Se as capacidades linguísticas assumem neste estudo um destaque particular, não devem ser todavia afastadas as suas ligações aos aspectos cognitivos que as suportam. A ordem que eu proporia, no tocante aos tipos de gramáticas a serem progressivamente trabalhadas nas populações visadas com prováveis implicações nos seus históricos linguísticos e porventura também com ligações inesperadas à cognição, seria a seguinte: num primeiro lugar, a gramática interiorizada, fundamental na aquisição do saber linguístico que serviria de alicerce às primeiras autobiografias e que se espelharia tanto nelas como nas subsequentes, e, nos lugares seguintes, a gramática descritiva e a gramática prescritiva, que seriam as que as freiras, enquanto estudantes, docentes e pessoas interessadas em prosseguir os seus estudos, necessitariam de conhecer e dominar de modo a aplicá-las, convertendo-as adequadamente, nas suas práticas de aprendizagem, de ensino e de literacia diárias.

Acabaria sublinhando que tudo o que foi apresentado para dar conta da diversidade de desempenhos das freiras dos dois conventos antes da sua entrada na congregação se circunscreve à esfera das hipóteses. Na realidade, para estudar as duas variáveis em questão não dispomos de todos os elementos necessários. Basta recordar que estamos perante populações que, para lá de poderem possuir outras particularidades que desconhecemos, são de ascendências que nos colocam diante de sujeitos com prováveis históricos de bilinguismo diversos e não somente anglófonos, com todas as implicações daí advenientes no que respeita aos seus desenvolvimentos linguísticos e também cognitivos ao longo da vida.

Referências

- Alexander, G. E.; Furey, M. L.; Grady, C. L.; Pietrini, P.; Brady, D. R.; Mentis, M. J.; Schapiro, M. B. 1997. Association of premorbid intellectual function with cerebral metabolism in Alzheimer's disease: implications for the cognitive reserve hypothesis. *Am J Psychiatry*. **154(2)**: 165-172.
- Arbuckle, T. Y.; Pushkar Gold, D. 1993. Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **48(5)**: 225-232.
- Bialystok, E.; Craik, F. I. M.; Klein, R.; Viswanathan, M. 2004. Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*. **19(2)**: 290-303.
- Braver, T. S.; West, R. 2008. Working memory, executive control, and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 311-372.
- Brown, C.; Snodgrass, T.; Kemper, S.J.; Herman, R.; Covington, M. A. 2008a. Automatic measurement of propositional idea density from part-of-speech tagging. *Behav Res Methods*. **40(2)**: 540-545.
- Brown, C.; Snodgrass, T.; Kemper, S. J.; Herman, R.; Covington, M. A. 2008b. Automatic measurement of propositional idea density from part-of-speech tagging. *Behav Res Methods*. Author manuscript; available in PMC 2008 June 9, 11p. NIH Public Access. Author manuscript. Disponível na web em www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=24232078&blobtype=pdf, acessado em 27-02-2009.
- Burke, D. M.; Shafto, M. A. 2008. Language and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 373-443.
- Burke, D. M.; MacKay, D. G.; Worthley, J. S.; Wade, E. 1991. On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*. **30**: 542-579.
- Caplan, D.; Waters, G. 1999. Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*. **22**: 114-126. Referido por Craik & Bialystok (2008: 565).
- Chomsky, N. 1986/1994. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. (Título original (1986): *Knowledge of language. Its nature, origin and use*). Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Coordenação Inês Duarte. Coleção Universitária, série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado Martins. Lisboa: Editorial Caminho.
- Craik, F. I. M.; Bialystok, E. 2008. Lifespan cognitive development. The roles of representation and control. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 557-601.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research

- (ACER), 41 pp. Disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm, acessado em 06-06-2004.
- Dempster, F. N. 1992. The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*. **12**: 45-75.
- Díaz, F.; Lindín, M.; Galdo-Alvarez, S.; Facal, D.; Juncos-Rabadán, O. 2007. An event-related potentials study of face identification and naming: The tip-of-the-tongue state. *Psychophysiology*. **44**: 50-68.
- Federmeier; K. D.; Kutas, M. 2005. Aging in context: age-related changes in context use during language comprehension. *Psychophysiology*. **42**: 133-141.
- Ferreira, V. S.; Bock, K.; Wilson, M. P.; Cohen, N. J. 2008. Memory for syntax despite amnesia. *Psychological Science*. **19(9)**: 940-946. Disponível na web em <http://download.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=121433741/PDFSTART>, acessado em 18-05-2009.
- Franchi, C. 2006a. Criatividade e gramática. In: C. Franchi; E. V. Negrão; A L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 34-101.
- Franchi, C. 2006b. Mas o que é mesmo “Gramática”?. In: C. Franchi; E. V. Negrão; A. L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 11-33.
- Frieske, D. A.; Park, D. C. 1999. Memory for news in young and old adults. *Psychology and Aging*. **14(1)**: 90-98.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: pour une pédagogie de l’immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. **610(I)**: 30-47
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L’apprentissage de l’oral et de l’écrit*. (Coll. «Que sais-je ? « N.º 2717). Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, A. ; Lux, F. ; Pinto, M. da G. ; Voiseux, F. 1987. Bilans de langage européens. *Folia Phoniatica*. **39** : 244-249.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1988. Extension et approfondissement des bilans européens de langage. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas*. II Série. **V(1)**: 157-171.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1990. Structures et vocabulaire en 4e primaires portugaises et françaises. Comparaison de récits oraux et écrits dans chaque langue. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas*. II Série. **VII**: 197-207.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1991. Estruturas e vocabulário no 4º ano primário italiano e português. Comparação de histórias orais e escritas nas duas línguas. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas*. II Série. **VIII**: 305-316.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1992. Les récits des enfants de CM1 à dix ans d’intervalle. Étude concernant l’expression. *Rééducation Orthophonique*. **30(169)**: 77-84.

- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1993a. L'enfant européen et la maîtrise de sa langue. *Folia Phoniatica*. **45**: 68-75.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1993b. An overview of the different language levels observed in classes of pupils of the same age. *International Journal of Psycholinguistics*. **9(2)**: 191-205.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1994. A linguagem-expressão na criança europeia. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. **XI**: 99-113.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1995. Oral and written language in Romance languages. Study on comparisons at the fourth year of the Primary school. In: I. H. Faria; M. J. Freitas (Eds). *Studies on the acquisition of Portuguese. Papers presented to the First Lisbon Meeting on Child Language with Special Reference to Romance Languages*. Lisboa: Edições Colibri /Associação Portuguesa de Linguística, 173-189.
- Gordon, B. A.; Rykhlevskaia, E. I.; Brumback, C. R.; Lee, Y.; Elavsky, S.; Konopack, J. F.; Mcauley, E.; Kramer, A. F.; Colcombe, S.; Gratton, G.; Fabiani, M. 2008. Neuroanatomical correlates of aging, cardiopulmonary fitness level, and education. *Psychophysiology*. **45**: 825-838.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Advances in Psychology 83, Editors: G. E. Stelmach and P. A. Vroom. North-Holland, Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier Science Publishers B. V., 51-62.
- Hasher, L.; Stoltzfus, E. R.; Zacks, R. T.; Rypma, B. 1991. Age and inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. **17(1)**: 163-169.
- Hedden, T.; Park, D. 2001. Aging and interference in verbal working memory. *Psychology and Aging*. **16(4)**: 666-681.
- Helzner, E. P.; Scarmeas, N.; Cosentino, S.; Portet, F.; Stern, Y. 2007. Leisure activity and cognitive decline in incident Alzheimer disease. *Arch Neurol*. **64(12)**: 1749-1754. Downloaded from www.archneurol.com at Columbia University, on December 11, 2007.
- Howard, M. 2008. *Alzheimer's prevention by reading? David Snowdon's Nun Study underlines importance of reading to kids*. 3p. Jan 20, 2008. Disponível na web em http://childrensbooks.suite101.com/article.cfm/prevents_alzheimersread_to_kids, acessado em 14-10-2008.
- James, L. E. 2004. Meeting Mr. Farmer versus meeting the farmer: Specific effects of aging on learning proper names. *Psychology and Aging*. **19(3)**: 515-522.
- James, L. E.; Burke, D. M. 2000. Phonological priming effects on word retrieval and tip-of-the-tongue experiences in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. **26(6)**: 1378-1391.
- James, L. E.; Burke, D. M. ; Austin, A.; Hulme, E. 1998. Production and perception of "verbosity" in younger and older adults. *Psychology and Aging*. **13(3)**: 355-367.

- Juncos Rabadán, O. 1998. Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In: O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, S. A., 1-20.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R. 1998. Acceso léxico en la vejez. In: O. Juncos Rabadán (1998) *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, S. A., 21-45.
- Juncos-Rabadán, O.; Pereiro, A. X.; Rodríguez, M. S. 2005. Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language*. **95**: 423-434. Available online at www.sciencedirect.com.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. **16(2)**: 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. **16(2)**: 227-239.
- Kintsch, W. 1974. The representation of meaning in memory. Hillsdale NJ.: Erlbaum. Referido por Brown *et al.* (2008b: 1 de 11).
- Kramer, A. F.; Madden, D. J. 2008. Attention. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 189-249.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study*. Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 p. Disponível na web em <http://www.time.com/time/printout/0.8816.999867.00.html>, acedido em 14-10-2008.
- Manly, J. J.; Schupf, N.; Tang, Ming-X.; Stern, Y. 2005. Cognitive decline and literacy among ethnically diverse elders. *J Geriatr Psychiatry Neurol*. **18**: 213-217.
- May, C. P.; Zaks, R. T.; Hasher, L.; Multhaup, K. S. 1999. Inhibition in the processing of garden-path sentences. *Psychology and Aging*. **14(2)**: 304-313.
- McDaniel, M. A.; Einstein, G. O.; Jacoby, L. L. 2008. New considerations in aging and memory. The glass may be half full. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 251-310.
- Morrow, D. G.; Leirer, V. O.; Altieri, P. A. 1992. Aging, expertise, and narrative processing. *Psychology and Aging*. **7(3)**: 376-388.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Studies in Bilingualism (SiBil) Editors: K. de Bot and T. Huebner, Vol 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, M. A 1996. Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères. S. Contento (Ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994). Cesena: Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Vol. II, pp. 330-337.
- Pinto, M. da G. L. C. 1985. Primeiros contributos para um estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita. *Revista*

- da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas. II Série. II:* 251-275.
- Pinto, M. da G. L. C. 1986. Estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita (cont.). *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas. II Série. III:* 231-242.
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, Coleção Linguística Porto Editora, N.º. 3. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. 1999. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: P. Feytor Pinto (Org.). *Português, propostas para o futuro 1. Transversalidades*. 3.º Encontro Nacional da APP. Associação de Professores de Português 1999. Lisboa: Associação de Professores de Português, 9-31.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. & Girolami-Boulinier, A. 1989. Comparación de evaluaciones de lenguaje en portugués, español y catalán. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. IX(3):* 147-154.
- Posidenti, S. 2006. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 15ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pratt, M. W.; Boyes, C.; Robins, S.; Manchester, J. 1989. Telling tales: Aging, working memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology. 25(4):* 628-635.
- Preti, D. 1991. *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise de conversação*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Pushkar, D.; Basevitz, P.; Arbuckle, T.; Nohara-LeClair, M.; Lapidus, S.; Peled, M. 2000. Social behavior and off-target verbosity in elderly people. *Psychology and Aging. 15(2):* 361-374.
- Pushkar Gold, D.; Arbuckle, T. Y. 1995. A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences. 50B(6):* 307-315.
- Pushkar Gold, D.; Andres, D.; Etezadi, J.; Arbuckle, T.; Schwartzman, A.; Chaikelson, J. 1995. Structural equation model of intellectual change and continuity and predictors of intelligence in older men. *Psychology and Aging. 10:* 294-303. Referido por Kemper *et al.* (2001: 228).
- Radvansky, G. A.; Curiel, J. M. 1998. Narrative comprehension and aging: The fate of completed goal information. *Psychology and Aging. 13(1):* 69-79.
- Rice, G. E.; Meyer, B. J. F. 1986. Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology. 41(4):* 469-480.
- Riley, K.P.; Snowdon, D.A.; Desrosiers, M. F.; Markesbery, W. R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging. 26:* 341-347.
- Rosenberg, S.; Abbeduto, L. 1987. Indicators of linguistic competence in the peer group

- conversational behavior of mildly retarded adults. *Applied Psycholinguistics*. **8**: 19-32. Referido por Kemper *et al.* (2001: 229).
- Scarmeas, N.; Albert, S. M.; Manly, J. J.; Stern, Y. 2006. Education and rates of cognitive decline in incident Alzheimer's disease. *J. Neurol. Neurosurg Psychiatry*. **77**: 308-316. Downloaded from www.jnnp.com, on 5 November 2008.
- Schneider, B. A.; Daneman, M.; Murphy, D. R. 2005. Speech comprehension difficulties in older adults: cognitive slowing or age-related changes in hearing? *Psychology and Aging*. **20**(2): 261-271.
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: Findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med*. **139**: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, pages 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12, acedido em 26-02-2009.
- Soares, M. 2001. Letramento. Um tema em três gêneros. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Stern, Y. 2002. Critical review. What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*. **8**: 448-460.
- Stern, Y.; Scarmeas, N.; Habeck, C. 2004. Imaging cognitive reserve. *International Journal of Psychology*, 39 (1), 18-26.
- Tun, P. A. 1989. Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **44**(1): 9-15.
- Turner, A.; Greene, E. 1977. *The construction and use of propositional text base*. Boulder: University of Colorado, Psychology Department. Referido por Kemper *et al.* (2001: 229).
- Verhaeghen, P. 2003. Aging and vocabulary scores: A meta-analysis. *Psychology and Aging*. **18**(2): 332-339.
- Wingfield, A. 1996. Cognitive factors in auditory performance: context, speed of processing, and constraints of memory. *Journal of American Academy of Audiology*. **7**: 175-182. Referido por Craik & Bialystok (2008: 565).
- Zied, K. M.; Allain, P.; Pinon, K.; Havet-Thomassin, V.; Aubin, G.; Roy, A.; Le Gall, D. 2004. Bilingualism and adult differences in inhibitory mechanisms: evidence from a bilingual stroop task. *Brain and Cognition*. **54**(3): 254-256. Available online at www.sciencedirect.com.

La théorie Sens ↔ Texte : histoire, théorie et applications

Françoise Bacquellaine
franba@letras.up.pt ; shirleybac@gmail.com
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Le titre de cette communication ressemble étrangement au titre du colloque. J'ai découvert dernièrement la théorie Sens-Texte dans deux contextes différents. Le premier est l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), le second est la néologie. Cette approche originale de l'objet complexe qu'est toute langue naturelle a éveillé ma curiosité. Or, quel meilleur moyen pour découvrir une théorie que d'en retracer la genèse, d'en définir les fondements et d'en expérimenter les applications ?

C'est cette découverte récente que je voudrais partager avec vous aujourd'hui, car cette théorie marginale, longtemps ignorée par la communauté internationale de linguistes, suscite de plus en plus d'intérêt depuis une dizaine d'années, comme le soulignait Jasmina Milićević (2006 : 1-2). Ce succès tardif est dû à la concurrence des théories génératives-transformationnelles et de l'approche dominante, plutôt sémasiologique qu'onomasiologique, qui procède plutôt selon la perspective du récepteur que selon celle de l'émetteur. L'atout de la théorie Sens-Texte est sans aucun doute son large champ d'application couvrant plusieurs domaines de recherche en plein essor à l'époque actuelle : non seulement le traitement automatique des langues naturelles (TALN) et ses nombreux sous-domaines, mais aussi l'enseignement/apprentissage des langues, la lexicologie et la lexicographie.

Comme le titre l'indique, mon exposé se divise en trois parties : l'histoire de la genèse et du développement de la théorie Sens-Texte ; une présentation succincte de ses fondements : le concept de « langue », les trois postulats sur lesquels elle repose, la définition du modèle général et d'un modèle particulier,

celui de Mel'čuk ; pour terminer, je présenterai un exemple d'application à la lexicographie et à l'enseignement/apprentissage des langues.

1. Histoire

Au début de l'ère informatique, la traduction automatique a connu un essor remarquable aussi bien à l'Est qu'à l'Ouest. Les scientifiques étaient persuadés que l'on pouvait modéliser la langue comme tout autre phénomène naturel. Or, la tâche s'est révélée bien plus ardue que prévu. Arnold *et al.* (1994: 15) ont comparé l'évolution de la traduction automatique aux montagnes russes. Après la montée vertigineuse, due à l'enthousiasme du monde scientifique et à l'abondance de fonds attribués à la recherche dans les années 1950, on assiste à la dégringolade hallucinante au début des années 1960 et à une remontée en pente douce depuis le début des années 1970. La dégringolade s'explique par les maigres résultats malgré les efforts déployés, dont fait état le fameux rapport ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee), commandé en 1964 par l'Académie des Sciences états-unienne et publié en 1966. Les investisseurs se tournent vers d'autres projets, mais les recherches reprennent timidement dans les années 1970, notamment au Canada. En effet, la traduction automatique et l'informatique en général sont capables de résoudre de nombreux problèmes dans ce pays bilingue, où la traduction occupe une place importante parmi les services, notamment publics. Les investissements consentis ont produit des outils performants tels que le système de traduction automatique METEO ou le Grand dictionnaire terminologique, deux exemples d'outils canadiens qui rendent des services inestimables aux traducteurs.

C'est dans les années 1960, dans un contexte de désenchantement face aux insuffisances de la grammaire générative-transformationnelle, qu'est née la théorie Sens-Texte à Moscou. Igor Mel'čuk est l'un de ses pères fondateurs et sa leçon inaugurale au Collège de France en 1997 présente les résultats de 30 ans de recherche pour mettre au point un modèle qui, selon lui, constitue « [l]e meilleur moyen d'[accéder] à la compréhension du fonctionnement de la langue », celle-ci étant elle-même « [l]e meilleur moyen d'[accéder] à la compréhension du fonctionnement de la pensée » (1997 : 37). Nous allons donc le suivre dans ce parcours.

Au début des années 1960, Mel'čuk découvre les *fonctions lexicales*, qu'il met au point avec l'aide d'Alexander Žolkovskij pour améliorer les performances de la traduction automatique en termes de *collocations*, que Mel'čuk définit comme des « cooccurrences lexicales restreintes » par opposition aux

« cooccurrences lexicales libres ». Il s'agit donc d'expressions phraséologiques telles que « tirar uma fotografia » en portugais qui correspond à « prendre une photo » en français. Ces fonctions « permettent d'établir les correspondances interlinguistiques entre cooccurrents contextuels de façon directe et logique » (1997 : note 12, p.39).

Juri Asprejan les rejoint pour former l'École sémantique de Moscou en 1965, année où Mel'čuk et Žolkovskij publient, en russe, les fondements de la Théorie Sens-Texte. Une présentation plus détaillée paraîtra deux ans plus tard et sera bientôt traduite en anglais puis en français en 1970. Mais l'équipe est dissoute car Mel'čuk est contraint à l'exil en 1976. Il continue ses recherches au Canada, où il s'installe en 1977.

A la tête d'une nouvelle équipe constituée de 4 à 6 membres, il publie 4 volumes du *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* (DEC) aux Presses de l'Université de Montréal : *Recherches lexico-sémantiques I* en 1984, *II* en 1988, *III* en 1992 et *IV* en 2000. Parallèlement, en 1995, il publie, avec André Clas et Alain Polguère, un ouvrage théorique – *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* – qui « se veut une initiation systématique à la lexicologie moderne », comme l'indique l'éditeur De Boeck Université. Ces deux ouvrages, lexicographique et lexicologique, ont servi de tremplin à la théorie Sens-Texte parmi les linguistes francophones.

L'année 1997 est marquée par deux faits importants. D'une part, l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte est fondé à l'Université de Montréal, d'autre part, Mel'čuk occupe la chaire internationale du Collège de France au cours de l'année universitaire 1997-1998.

Depuis 2003, une conférence internationale sur la théorie Sens-Texte est organisée tous les deux ans : à Paris, d'abord – ce qui constitue traditionnellement une sorte de consécration au sein de la Francophonie – puis à Moscou en 2005, à Klagenfurt, en Autriche, en 2007 et la prochaine doit se tenir à Montréal en juin 2009.

Le lexique actif du français, publié par Mel'čuk et Polguère en 2007, est beaucoup moins ambitieux que le DEC, mais il offre à la fois un exemple d'application lexicographique et pédagogique qui permettra d'illustrer cette théorie dans la troisième partie de mon exposé.

2. Théorie

Il est difficile de donner une idée claire de ce qu'est la théorie Sens-Texte en quelques minutes. Je vais donc me limiter aux traits principaux en commençant

par le point de départ, c'est-à-dire la conception de la langue sur laquelle repose cette théorie extrêmement complexe. Pour Mel'čuk et les co-fondateurs de la théorie Sens ↔ Texte, la langue est un mécanisme ou un système de règles qui permet au locuteur de faire deux choses : « parler » et « comprendre ».

« Parler », cela signifie que, grâce à la langue, l'émetteur peut « **faire correspondre à un sens**¹ qu'il veut exprimer **tous les textes** de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens **et choisir** celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné » ; d'autre part, « comprendre la parole », cela signifie que, grâce à la langue, le récepteur peut « **faire correspondre à un texte** qu'il perçoit **tous les sens** que, d'après lui, ce texte peut véhiculer **et choisir** celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné » (Mel'čuk, 1997 : 1).

Actuellement, l'ordinateur est capable de réaliser la première opération selon l'ensemble fini de données, de règles lexicales et grammaticales produites et encodées selon un modèle, qu'il soit génératif-transformationnel ou Sens ↔ Texte. L'obstacle principal au fonctionnement des moteurs de traduction automatique est justement le problème du choix qui suppose une initiative dont l'ordinateur est incapable (voir à ce sujet Alan Melby, 1995).

Outre cette définition du concept de *langue*, trois postulats complètent les fondements de cette théorie. Selon le premier, « [l]a langue est un système fini de règles qui spécifie une CORRESPONDANCE² multi-multivoque entre l'ensemble infini dénombrable de sens et un ensemble infini dénombrable de textes » (Mel'čuk, 1997 : 4). On peut représenter cette correspondance (1) selon la formule :

$$\{\text{RSém}_i\} \text{ langue}; \langle == \rangle; \{\text{RPhon}_j\} \mid 0 < i, j \in \infty \text{ (idem : 5)}$$

La partie à gauche du trait vertical représente la correspondance mathématique entre les représentations sémantiques, c'est-à-dire les « objets symboliques formels » représentant les « sens », et les représentations phoniques, c'est-à-dire les « objets symboliques formels » représentant les « textes » (*ibidem*). Les sens et les textes prennent forme grâce à la « langue », au système linguistique quel qu'il soit.

¹ C'est moi qui souligne.

² C'est l'auteur qui souligne.

À droite du trait vertical se trouvent les conditions auxquelles est soumise la transposition du *sens* en *texte* et vice versa. Si les règles constituent un ensemble fini, les *sens* et les *textes* sont en nombre infini ($0 < i, j < \infty$), mais on peut en dénombrer une partie, par exemple dans un *corpus*. C'est pourquoi cet ensemble est à la fois infini et dénombrable, ce qui permet à Mel'čuk de le qualifier de « discret » au sens mathématique et informatique du terme.

Selon le deuxième postulat, « [l]a correspondance (1) doit être décrite par un DISPOSITIF LOGIQUE, qui constitue un modèle fonctionnel de la langue de type Sens-Texte ; il doit être élaboré et présenté dans la direction Sens → Texte » (*ibidem*). Si la langue permet la correspondance dans les deux sens, la théorie Sens-Texte se limite à l'approche onomasiologique, au parcours dans le sens de la synthèse ou de la production de la parole et ne se préoccupe pas du parcours inverse, sémasiologique, dans le sens de l'analyse ou de la compréhension de la parole. Le modèle Sens-Texte est doublement fonctionnel : d'une part, il permet de représenter, de « modéliser » le comportement ou le fonctionnement de la langue ; d'autre part, il est organisé comme une fonction au sens mathématique du terme.

Quant au troisième et dernier postulat, il pose que

[d]ans la description de la correspondance (1), deux NIVEAUX INTERMÉDIAIRES de représentation des énoncés sont nécessaires pour mettre en lumière les faits linguistiques pertinents : la représentation SYNTAXIQUE [=RSynt], qui correspond aux régularités spécifiques à la PHRASE, et la représentation MORPHOLOGIQUE [=RMorph], qui correspond aux régularités spécifiques au MOT (*idem* : 6).

Comme tout modèle linguistique, un modèle Sens-Texte est une entité créée pour représenter l'entité étudiée ; c'est un système abstrait d'expressions symboliques, de règles ; c'est un modèle fonctionnel permettant de représenter, de modéliser le comportement observable d'un objet dont la structure interne est inobservable, ce que Mel'čuk appelle une « boîte noire » (*idem* : 4). Un tel modèle est facilement « falsifiable (au sens de Popper) » (*ibidem*), c'est-à-dire qu'un seul contre-exemple suffit à en démontrer l'inadéquation.

La particularité du modèle Sens-Texte réside dans plusieurs de ses caractéristiques que je résume ici. Il est discret et doublement fonctionnel. L'approche est onomasiologique. Il est aussi global et intégral puisqu'il tient compte de toutes les composantes de la langue et tend donc à la présenter « comme un tout indivisible » (*idem* : 7). Il est « équatif » ou « traductif » dans

la mesure où il fait correspondre à chaque représentation sémantique toutes les représentations phoniques qui peuvent l'exprimer dans une langue donnée et qui permettent donc au locuteur de « traduire » un *sens* donné en un *texte* qui l'exprime (*idem* : 6-7). Enfin, ce modèle se fonde sur la synonymie des énoncés ou « paraphrasage » puisque, à un sens donné, correspondent plusieurs textes synonymes (*idem* : 7).

Il s'agit là du tronc commun. Le modèle particulier que Mel'čuk a présenté au Collège de France il y a une dizaine d'années a bien sûr évolué et nous en verrons une application récente pour terminer cet exposé. La caractéristique « la plus générale et la plus saillante » de ce modèle, est, comme il le dit lui-même, « son caractère stratificationnel³ et modulaire » (*idem* : 21). Cette « stratification » découle du troisième postulat qui introduit des niveaux intermédiaires entre la représentation sémantique et la représentation phonique. Mel'čuk la schématise ainsi (*idem* : 8):

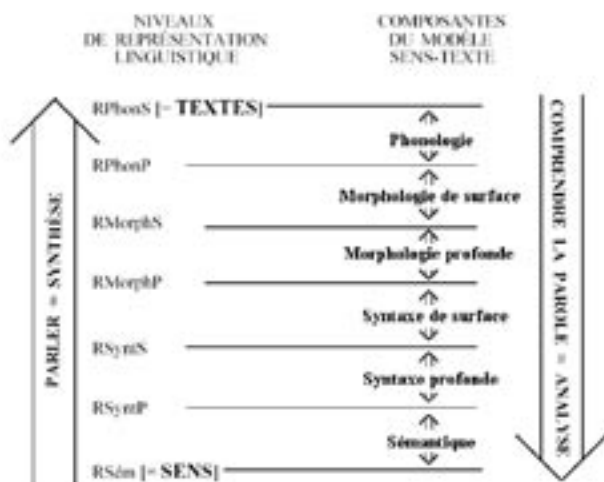


Figure 1 – Modèle Sens-Texte

La flèche de gauche indique le parcours onomasiologique de la synthèse et celle de droite, le parcours sémasiologique de l'analyse. Dans la colonne de gauche se trouvent les niveaux de représentation linguistique : sémantique,

³ L'expression « stratifié » employée par Polguère (1998) me semble plus correcte.

syntactique, morphologique et phonologique. Seul le niveau de représentation sémantique n'est pas dédoublé. Tous les autres se divisent en représentations profonde et de surface, la représentation de surface phonique étant le texte lui-même, écrit ou oral. Tous ces niveaux sont purement linguistiques, alors que le niveau de la représentation sémantique profonde sortirait du contexte exclusivement linguistique.

Chaque représentation est constituée d'une structure de base et de plusieurs autres structures qui se superposent à la première et la précisent. Les structures sont des objets formels. Par exemple, la structure de base d'une représentation sémantique est sa structure sémantique, « qui reflète le sens propositionnel, ou objectif, de l'énoncé représenté » (*idem* : 9), mais elle comporte également une structure sémantico-communicative, exprimant les oppositions telles que thème/rhème ou emphatisé/neutre, et une structure rhétorique, reflétant les intentions du locuteurs, telles que l'ironie, le pathétique, les registres de langues, etc.

Dans la colonne de droite, figurent les composantes, ou « modules », du modèle Sens-Texte de Mel'čuk. Un module est « un ensemble de règles qui assurent la correspondance entre les représentations de deux niveaux adjacents » (*idem* : 15).

Par souci de concision, je ne m'étendrai pas sur les modules et les structures, dont on trouvera des exemples dans la bibliographie. Disons simplement que le principe directeur du modèle Sens-Texte est de séparer le plus possible la représentation et la manipulation des phénomènes linguistiques qui sont de nature différente. Contrairement à ceux qui cherchent à tout prix à « construire une représentation unifiée de la phrase qui exprime SIMULTANÉMENT les liens hiérarchiques, anaphoriques et linéaires entre les éléments lexicaux », le mot d'ordre du modèle Sens-Texte est « distinguer et séparer » : « chaque aspect identifiable d'un fait à décrire reçoit une représentation autonome, pour établir ensuite des règles de correspondance entre ces diverses représentations » (*idem* : 21).

3. Applications

Les modèles Sens-Texte peuvent s'appliquer non seulement au traitement automatique des langues naturelles, notamment à la traduction automatique, à la génération de textes et aux systèmes d'interrogation de bases de données en langue naturelle, mais aussi à l'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères et à la création d'ouvrages de référence tels que les dictionnaires de collocations, de régimes ou de synonymes, les répertoires terminologiques, les grammaires de consultation ou les manuels. L'exemple du

Lexique actif du français de Mel'čuk et Polguère, publié en 2007, nous permettra de conclure cette brève présentation de la théorie Sens-Texte sur deux types d'application : lexicographique et pédagogique.

Le LAF présente quatre caractéristiques : c'est un dictionnaire « spécialisé » (Mel'čuk et Polguère, 2007 : 14) « qui aide à s'exprimer » (*idem* : 15), c'est un « échantillon » (*idem* : 17) de dictionnaire « formalisé » (*idem* : 16).

Il ne s'agit pas d'un dictionnaire spécialisé au sens habituel du terme, c'est-à-dire une nomenclature ou un répertoire terminologique. Le LAF est un dictionnaire spécialisé car il se focalise sur la description en profondeur de deux phénomènes particuliers : les collocations et les dérivations sémantiques (*cf. infra*).

Contrairement à la plupart des dictionnaires qui servent à comprendre et sont donc un outil d'analyse selon le parcours Texte à Sens, le LAF aide à s'exprimer. C'est un « outil permettant à son utilisateur d'encoder linguistiquement sa pensée » (*idem* : 15) selon le parcours Sens à Texte.

Le LAF est un dictionnaire expérimental qui « ne couvre qu'un sous-ensemble (...) du lexique français » (*idem* : 17). Il s'agit donc d'un échantillon de dictionnaire destiné à être complété. Son but est à la fois lexicologique et pédagogique. Il vise à « proposer une nouvelle façon de décrire le lexique » et à « servir de modèle de référence pour l'élaboration d'une pédagogie de l'enseignement des connaissances lexicales » (*ibidem*).

Enfin, le LAF est un dictionnaire formalisé car l'usage de nombreux formalismes permet de présenter une grande quantité d'informations sous une forme compacte. Cette caractéristique présente toutefois l'inconvénient que l'utilisateur « doit d'abord se familiariser avec la structure et les formalismes de ce dictionnaire pour en tirer le meilleur parti possible » (*idem* : 16). C'est pourquoi la première partie de ce dictionnaire original constitue une sorte de mode d'emploi qui doit d'abord être digéré.

Le LAF est un dictionnaire spécialisé qui ne contient que « des mots français qui contrôlent un ensemble significatif de dérivations sémantiques ou de collocations » (*idem* : 14). Ces *vocables* sont polysémiques comme « coup de balai » ou monosémiques comme « abeille ». Un vocable polysémique se compose de plusieurs *lexies* homonymes dont les sens sont apparentés de façon plus ou moins nette. Par exemple, le vocable « coup de balai » correspond à deux *lexies*. La première signifie au sens propre « nettoyage » et la deuxième, au sens figuré, « élimination ».

« Nettoyage » et « élimination » sont des *étiquettes sémantiques* correspondant à chaque lexie du vocable « coup de balai ». Les étiquettes sémantiques des lexies du LAF sont classées selon une *hiérarchie* – la « hiérarchie des étiquettes sémantiques » (HES)⁴. La HES est donc propre au français. Elle est fondée non seulement sur la relation hyperonyme/hyponymes mais aussi sur la synonymie et d'autres « liens qui relèvent de la dérivation sémantique » (*idem* : 43). Il ne s'agit pas seulement d'établir des relations entre les noms, mais aussi entre toutes les parties du discours. Les auteurs rejettent la segmentation « en **plusieurs**⁵ sous-hiérarchies (...) correspondant [chacune] à une partie du discours », ils considèrent que « la classification en parties du discours est avant tout grammaticale et non sémantique » et qu'« [e]lle ne doit donc pas conduire à une segmentation de la hiérarchie sémantique du dictionnaire » (*idem* : 44). Cette hiérarchie est « relativement 'plate' », car elle se développe plutôt en largeur qu'en profondeur, et elle « n'est pas strictement arborescente » puisque « certaines de ses étiquettes possèdent plus d'une mère ».

Les lexies décrites dans le LAF sont aussi organisées par *champs sémantiques*. Un champ sémantique est « un ensemble de lexies qui se regroupent naturellement dans l'esprit du locuteur car leurs définitions partagent une composante de sens particulière, qui joue un rôle relativement important dans ces définitions » (*idem* : 45). On trouvera par exemple « féliciter », « élogieux » et « exposé » parmi des dizaines d'autres lexies dans le champ sémantique de la communication.

Le LAF ne contient pas de définition au sens traditionnel du terme. Il est construit selon deux axes de description lexicographique : les *dérivations sémantiques* et les *collocations*. Ces deux axes reposent sur des liens lexicaux orientés, paradigmatiques dans le cas des dérivations sémantiques et syntagmatiques dans le cas des collocations. En effet,

[u]ne dérivation sémantique est une relation particulière entre deux lexies : une lexie de départ [par exemple *coup de soleil* ou *galop*] et une lexie « sémantiquement construite » à partir de celle-ci [par exemple *brûlure* ou *course*]. Il s'agit donc d'un lien lexical orienté : de la lexie d'origine vers la lexie dérivée. Ce type de lien est appelé **lien paradigmatique**⁶ (*idem* : 22).

⁴ Disponible sur le site de l'Observatoire de linguistique Sens-Texte : <http://olst.ling.umontreal.ca/>.

⁵ Ce sont eux qui soulignent.

⁶ Ce sont les auteurs qui soulignent.

Par contre,

Une collocation est une expression linguistique constituée de deux lexies, dont l'une – la base – contrôle l'emploi de l'autre – le collocatif. Une collocation n'est donc pas une relation. Cependant, une collocation présuppose une relation particulière de contrôle fonctionnel entre les deux lexies qui la constituent : la base contrôle le choix du collocatif. Ce contrôle est également un lien orienté : de la base du collocatif vers le collocatif. Ce type de lien lexical est appelé *lien syntagmatique* (*ibidem*).

Comme il s'agit dans les deux cas de liens lexicaux orientés, l'équipe de Mel'čuk a modélisé ces deux phénomènes au moyen d'un même outil descriptif : les *fonctions lexicales* correspondant à un ensemble restreint de patrons de liens lexicaux dérivationnels et collocationnels identifiés en 1995 dans l'*Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Comme l'explique l'auteur, « [c]haque lien lexical standard est modélisé comme une fonction mathématique qui s'applique aux lexies pour retourner la liste de leurs dérivés sémantiques ou de leurs collocatifs » (*idem* : 23). En langage mathématique, cela donne : $f(x) = y$, où « f » représente le lien lexical et « y » toutes les expressions possibles du lien lexical pour la lexie « x ». Par exemple, la fonction *Instrument* qui associe à la lexie-argument « coup de balai » la valeur du dérivé sémantique « balai » s'écrit : « *Instrument* (coup de balai) = balai » et la fonction *Donné de façon peu soignée* qui associe à la même lexie-argument la valeur des collocatifs « petit, rapide » s'écrit : « *Donné de façon peu soignée* (coup de balai) = petit, rapide ».

La macrostructure du LAF se présente comme un dictionnaire standard. Il comporte des entrées de vocables, un sommaire de l'entrée dans le cas des vocables polysémiques et un ou plusieurs articles décrivant chacun une lexie.

Quant à la microstructure, le mot-vedette est directement suivi de ses caractéristiques grammaticales : partie du discours, genre, etc., mais aussi, s'il y a lieu, des indications concernant le registre, les contraintes morphologiques (invar., pas de pl.,...) ou syntaxiques (emploi adverbial, ...). Jusqu'ici, rien de bien original puisque le *Petit Robert* fournit le même genre de données. Viennent ensuite – et c'est là que le LAF se distingue des autres – l'étiquette sémantique (« nettoyage » et « élimination » pour « coup de balai »), la formule actancielle dans le cas des prédicats sémantiques qui possèdent des actants (« Coup de balai donné par l'individu X dans le lieu Y »), les synonymes (« balayage »), les dérivations sémantiques (hyperonyme : « nettoyage ») et les collocations (soigné : « bon », « grand ») ainsi que les informations nécessaires à leur emploi (prépositions, emploi ou omission de l'article, position par rapport à la lexie, ...).

Finalement, le LAF propose, comme le *Petit Robert*, un ou plusieurs exemples et, le cas échéant, la liste des locutions incluant le mot-vedette. Par exemple, à l'entrée du mot-vedette « balai », on trouve comme locutions « coup de balai », « balai d'essuie-glace », « balai mécanique », « comme un balai », « manche à balai », « balai à chiottes » et « Du balai ! ». L'article du mot-vedette « coup de balai » contient toutes les rubriques sauf la liste de locutions et il permettra d'illustrer la microstructure (*idem* : 168-169) :

COUP DE BALAI, locution nominale, masc

I NETTOYAGE : *Il a donné un coup de balai dans sa chambre.*

II ÉLIMINATION : *Il faudrait un sérieux coup de balai dans l'administration publique.*

I NETTOYAGE

Coup de balai donné par l'individu X dans le lieu Y [Prép_{loc} N]

☞ balayage

Génér. nettoyage **Instrument avec lequel X donne un C.D.B.** balai **Donné de façon soignée** bon, grand | antépos **Donné de façon peu soignée** petit, rapide | antépos [X] **donner un C.D.B.** donner, passer [ART ~ Prép_{loc} N_Y]

- *Il suffit d'un dernier coup de balai pour finir de nettoyer ta chambre.*

II ÉLIMINATION

Coup de balai donné par la personne X [= de N, A_{poss}] visant les individus ou l'entité sociale Y [= contre N (**ex.** *contre les politiciens corrompus*), Prép_{loc} N (**ex.** dans les milieux politiques)]

☞ élimination, épuration, nettoyage ☞ ☞⁷ congédiement

Important grand, important, sérieux ! antépos [X] **donner un C.D.B.** donner, effectuer, opérer [Art ~ contre/ Prép_{loc} N_Y]

Cet acte pourrait mener à un sérieux coup de balai dans les milieux de la lutte antiterroriste. La nouvelle administration effectue un grand coup de balai à la tête de la fonction publique.

⁷ « Introduit une liste de lexies qui, sans être des synonymes du mot-vedette, sont tout de même perçues comme en étant sémantiquement très proches » (*idem* : 74)

Le LAF est donc conçu comme un outil de recherche d'informations permettant, d'une part, de découvrir des familles sémantiques de lexies, soit à partir de la HES disponible en ligne, soit à partir des étiquettes sémantiques ou des champs sémantiques consignés dans les annexes 1 et 2 du LAF (*idem* : 51-52), et, d'autre part, d'« exprimer linguistiquement ses idées » selon le parcours onomasiologique : le locuteur qui se demande comment on appelle « l'espace de comptoir dans une gare où on achète les billets » trouvera la lexie « guichet » dans l'article du vocable « gare » (*idem* : 48-51).

Mais ce dictionnaire a aussi été conçu comme un outil pédagogique favorisant le parcours du réseau lexical du français plutôt que la simple consultation pour permettre aux apprenants de prendre conscience des relations paradigmatiques et syntagmatiques existant au sein de ce réseau extrêmement complexe. Les auteurs proposent trois types d'activités : exploration du lexique, production linguistique et lexicographie.

L'exploration de la structure du lexique peut se faire par l'étude de la polysémie, trop souvent absente des cours de langues. La structure polysémique d'un vocable donné peut être comparée, d'une part, à celle d'un dérivé nominal, verbal, adjectival ou adverbial, d'autre part, à celle de vocables dont certaines lexies sont classées sous la même étiquette sémantique. Ce type d'activité permet de mieux comprendre le « développement, souvent anarchique et imprévisible, de la polysémie », d'identifier des « patrons de polysémie », c'est-à-dire des « familles de relations sémantiques » récurrentes (métaphores, métonymies, rétrécissement ou élargissement du sens, etc.), et de prendre conscience de l'importance du régime et des collocations propres à chaque lexie, si l'on veut parler correctement, c'est-à-dire faire vivre les mots (*idem* : 57-58). L'élaboration de mini-lexiques thématiques à partir des étiquettes et des champs sémantiques est une autre façon d'explorer la structure du lexique. Il ne s'agit pas d'élaborer de simples listes de lexies, mais bien de les analyser pour transformer chaque liste en réseau lexical structuré selon divers critères tels que « les types de signification, les parties du discours, les proximités sémantiques, etc. » (*idem* : 56-57)

Le LAF permet d'accéder aux dérivés sémantiques et aux collocations pour produire un texte à partir d'un sens, c'est-à-dire exprimer linguistiquement ses idées (*cf. supra*). Il permet aussi d'explorer le potentiel de paraphrasage, car « [l]a langue est (...) plus qu'un outil pour exprimer nos pensées : c'est un outil pour exprimer nos pensées de multiples façons » (*idem* : 58). Les règles de paraphrasage « mettent en jeu des procédés se situant au confluent du lexique et de la grammaire » (*idem* : 59) et ce type d'exercices présente donc un double intérêt pour le cours de langue.

Enfin, le LAF constitue le point de départ de nombreuses activités lexicographiques. Le LAF comporte des erreurs et les apprenants peuvent les corriger en utilisant diverses ressources traditionnelles et électroniques (*corpus*, informateurs, dictionnaires). Ils peuvent aussi le compléter en introduisant des quasi-synonymes, des synonymes dans d'autres registres de langue/variétés régionales, voire en créant les entrées de vocables féminins pour les vocables masculins décrits, ou vice versa, ce qui peut révéler des différences de structuration polysémique, comme entre « taureau » et « vache » ou « tigre » et « tigresse ». Ils peuvent enfin rédiger les définitions analytiques de lexies sémantiquement apparentées à partir de leur étiquette sémantique, de leur structure prédicative et de leurs éventuelles affinités sémantiques décrites par les liens paradigmatiques et syntagmatiques. Cette liste n'est pas exhaustive et les auteurs invitent les enseignants et les apprenants à faire preuve de créativité pour exploiter leur outil (*idem* : 59-61).

4. Conclusion

En somme, le LAF est un outil déroutant lorsqu'on l'ouvre pour la première fois, mais après avoir lu le mode d'emploi et navigué sur le site de l'OLST, il apparaît comme un outil innovant qui permet en effet le parcours du sens au texte et la réalisation d'activités pédagogiques sortant des sentiers battus. Toutefois, outre l'inconvénient que constituent ses nombreux formalismes, il est regrettable que les exemples soient forgés et manquent donc parfois de naturel.

Quant aux perspectives d'avenir de la linguistique Sens-Texte, Mel'čuk lui attribue une utilité pratique dans le TALN, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et maternelles et la création d'ouvrages de référence. Il lui attribue aussi un intérêt théorique « encore plus important », celui de développer « de bons modèles de la pensée humaine » afin de répondre au « besoin aigu d'un SUPERCERVEAU⁸, c'est-à-dire [de] machines capables de penser à une échelle que l'Homme seul ne saurait atteindre », face au problème crucial du XXI^e siècle, à savoir « le manque de ressources naturelles pour une population qui s'accroît » (Mel'čuk, 1997 : 36). Certes, « on ne pourra jamais comprendre comment notre cerveau traite les informations sans savoir comment la langue y fonctionne », certes, « les modèles fonctionnels de la langue [tels que le modèle Sens-Texte] (...) peuvent contribuer de façon essentielle à la compréhension que nous avons

⁸ C'est l'auteur qui souligne.

(...) de notre pensée » (*idem* : 37), certes, « la meilleure approche existant à ce jour pour mener à bien le traitement automatique des langues » est sans doute la théorie Sens-Texte (Polguère, 1998 : 9), mais, comme Melby, je doute que la machine parviennent jamais à *penser*, à prendre des décisions, des initiatives, à créer, à innover. Mel'čuk reconnaît lui-même que l'ensemble des sens et celui des textes sont tous deux infinis. Il admet que son modèle est synchronique et ne tient pas compte de la variation géographique et sociale. Or, la langue est un objet dynamique. Des néologismes lexicaux et syntaxiques sont créés tous les jours et de manière différente selon les régions, voire les individus. Il semble donc utopique d'élaborer un programme informatique qui aurait tout prévu, selon un ensemble fini de règles, consignées dans un dictionnaire et une grammaire. La machine ne fera jamais que ce pour quoi elle a été programmée.

Et quand bien même on y parviendrait, cela est-il vraiment souhaitable ? Comme le fait remarquer Melby avec humour en citant Douglas Robinson, pour conclure son article de 1995, un ordinateur doté de la capacité de faire des choix résultant de sa propre volonté, des choix éthiques dont il serait seul responsable, peut refuser un beau jour de faire ce qu'on lui demande : « Douglas Robinson (1992) puts it well. He asks whether a machine translation system that can equal the work of a human might not 'wake up some morning feeling more like watching a Charlie Chaplin movie than translating a weather report or a business letter' » (1995: 16).

J'espère avoir éveillé la curiosité de ceux qui, comme moi, découvrent seulement maintenant, 40 ans après sa genèse, la théorie Sens-Texte, son modèle fonctionnel et ses applications.

Références

- ALPAC 1966. *Language and machines: Computers in Translation and Linguistics*. A Report by the Automatic Language Processing Advisory Committee. Washington, D.C.: Division of Behavioral Sciences, National Academy of Sciences, National Research Council.
- Arnold, D.J.; Balkan, L.; Meijer, S.; Lee, R. 1994. *Machine Translation: an Introductory Guide*. Londres : NCC Blackwell.
- De Boeck Université, page consultée le 20 octobre 2008 sur le World Wide Web : <http://universite.deboeck.com/livre/?GCOI=28011100391790&fa=details> .
- Melby, A.K. 1995. *Why can't a computer translate more like a person ?* Article en ligne

- téléchargé le 30 novembre 2006 du World Wide Web : <http://www.mt-archive.info/Melby-1995.pdf> .
- Mel'čuk, I. 1976. *Das Wort. Zwischen Inhalt und Ausdruck*. München : Wilhelm Fink Verlag.
- Mel'čuk, I.; Arbatchewsky-Jumarie, N.; Elnitsky, L.; Iordanskaja, L., Lessard, A. 1984. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I; Pertsov, N. 1987. *Surface Syntax of English. A formal model within the Meaning-Text Framework*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Mel'čuk, I.; Arbatchewsky-Jumarie, N.; Dagenais, L.; Elnitsky, L.; Iordanskaja, L.; Lefebvre, M.-N.; Mantha, S. 1988. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques II*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I.; Arbatchewsky-Jumarie, N.; Iordanskaja, L.; Mantha, S. 1992. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques III*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I.; Clas, A.; Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I. 1997. *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale au Collège de France téléchargée le 07 juin 2008 du World Wide Web : <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf> .
- Mel'čuk, I.; Arbatchewsky-Jumarie, N.; Iordanskaja, L.; Mantha, S.; Polguère A. 1999. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. 2001. *Semantics and the Lexicon in Modern Linguistics*. Article téléchargé le 07 juin 2008 du World Wide Web : <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/MelcukMTTIntro.pdf> .
- Mel'čuk, I.; Polguère, A. 2007. *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Milićević, J. 2006. A short Guide to the Meaning-Text Linguistic Theory. *Journal of Koralex*. 8 : 187-233. Téléchargé le 07 juin 2008 du World Wide Web : <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/IntroMTTJM.pdf> .
- Polguère, A. 1998a. La Théorie Sens-Texte. *Dialangue*. 8-9 : 9-30. Téléchargé le 07 juin 2008 du World Wide Web : <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/PolgIntroTST.pdf> .
- Polguère, A. 1998b. Pour un modèle stratifié de la lexicalisation en génération de texte. *Traitement Automatique des Langues (T.A.L.)*. 39 (2) : 57-76. Téléchargé le 07 juin 2008 du World Wide Web : <http://www.olst.umontreal.ca/FrEng/LexAPol.pdf> .
- Université de Montréal 2009 (dernière mise à jour). *Observatoire de linguistique Sens-Texte*. Dernière consultation le 08 avril 2009 sur le World Wide Web : <http://olst.ling.umontreal.ca/> .

Valente, R. 2002. *La « Lexicologie explicative et combinatoire » dans le traitement des unités lexicales spécialisées*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, Département de linguistique et de traduction. Téléchargée le 07 juin 2008 du World Wide Web : www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/valente_r-s/these.pdf.

O uso de conectores argumentativos num corpus de gramáticos quinhentistas

Clara Barros

mbarros@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Pretendo, neste trabalho, proceder à análise do uso de operadores argumentativos num *corpus* constituído por textos de gramáticos portugueses quinhentistas. Para este tipo de análise de textos escritos do passado, que se inscreve genericamente na Pragmática histórica, é particularmente importante a escolha do *corpus*. Com efeito, para ser possível estabelecer a relação entre o uso linguístico escrito e os seus contextos, torna-se fundamental a escolha de textos de que se conheça a tradição, a função, a intenção do Locutor e o tipo de acção que representam. Os textos deste *corpus* pertencem a um tipo de discurso específico com determinado grau de homogeneidade e contêm, em si mesmos, elementos do quadro situacional e das condições de enunciação que permitem a reconstituição das suas condições de produção e de interpretação.

Tomando como base o material disponibilizado em Maria Helena Paiva (2002) nomeadamente o «Índice Geral de Vocábulos» e as «Pré-edições» incluídos nessa obra, procurei detectar e explicar as diferenças observáveis na frequência e na utilização pragmática de conectores causais, contrastivos e conclusivos em textos de Fernão de Oliveira, João de Barros, Gândavo e Leão. Sendo todos os textos do século XVI¹, podem no entanto ser consideradas duas

¹ A *Origem da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão é editada apenas em 1606, mas o seu autor representa seguramente o discurso característico de um gramático quinhentista português.

sincronias: Fernão de Oliveira e João de Barros, com obras publicadas em 1536 e 1540, constituem uma primeira sincronia, enquanto Magalhães Gândavo, com obra publicada em 1574, e Duarte Nunes de Leão em 1576 e 1606 dão testemunho de uma segunda sincronia.

Para além de detectar, em cada um dos gramáticos referidos, a maior ou menor frequência de uso de operadores argumentativos (que é mais persistente em Fernão de Oliveira), tentei dar conta de aspectos da especificidade discursiva e da estruturação textual, assinalando o predomínio de certos actos discursivos como os de planificação e de justificação, entre outros.

A análise pragmática na sua aplicação a textos de sincronias mais remotas depende da existência de edições e estudos prévios que possam torná-los mais acessíveis. Em relação aos textos dos gramáticos portugueses quinhentistas existem diversas edições disponíveis², mas tomei como ponto de partida quase exclusivamente a obra já referida de M^a Helena Paiva, cuja investigação exaustiva, séria e rigorosa não pode deixar de ser uma inspiração para quem se debruça sobre questões da história da gramática ou da história do Português. Analisei os textos disponibilizados nas “Pré-edições” e parti do “Índice Geral de Vocábulos” para elaborar uma hipótese acerca das frequências relativas dos conectores argumentativos nos textos dos diferentes gramáticos³.

Trata-se, sem dúvida, de um *corpus* específico com assinalável grau de homogeneidade que apresenta condições de análise muito favoráveis. O ‘Índice geral de vocábulos’ permite uma imediata percepção das frequências relativas e conduz a pesquisa das ocorrências em contexto⁴. É sem dúvida muito benéfica a existência de detalhada informação disponível sobre estes textos. A investigação que se debruce sobre este período da língua poderá facilmente utilizar os dados do tratamento informático. Mas o confronto dos números só pode ser directo entre os dois gramáticos da 1^a sincronia – com obras publicadas em 1536 e em 1540 –. Assim, são comparáveis os dados referentes a Fernão de Oliveira e João de Barros, dadas as dimensões do *corpus* desses dois gramáticos, que

² Como por exemplo as edições críticas de diversos textos de gramáticos portugueses quinhentistas da autoria de Maria Leonor Carvalhão Buescu e a edição crítica, semidiplomática e anastática da *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536) de Fernão de Oliveira elaborada por Amadeu Torres e Carlos Assunção, Lisboa, 2000.

³ A Prof. M^a Helena Paiva facultou-me ainda, gentilmente, materiais de concordância de formas, que muito facilitaram a minha análise.

⁴ Como aliás a autora sublinha ao iniciar o capítulo V^o – respeitante à referência – com a seguinte afirmação: (p.80) “Uma das vantagens do tratamento informático é a possibilidade de localização de cada ocorrência no ponto preciso de cada obra”.

são aproximadas: 35,7% e 37,3% (73,1% do total dos textos analisados) – o que permite um confronto em termos numéricos simples. Trata-se também do tratamento de textos integrais, enquanto os textos analisados de Leão e Gândavo são muito menos extensos, sendo o texto deste último particularmente curto. O *corpus* analisado de Gândavo, com 3,1% do total, e o de Leão com 23,6% (somam portanto 26,8%) representam um quarto das respectivas obras⁵.

Encontrei percentagens de frequência diferentes nos dois gramáticos da primeira sincronia: as conjunções analisadas encontram-se esporadicamente em João de Barros, mas são sobretudo persistentes em Fernão de Oliveira. A observação dos dados numéricos que traduzem a frequência relativa dos conectores argumentativos poderá evidenciar algumas características do discurso dos dois gramáticos da primeira sincronia.

Procurei, ao analisar este *corpus*, responder a duas questões principais: quais os contextos predominantes de ocorrência dos conectores adversativos e em que tipo de enunciados/actos de discurso surgem.

Analisei segmentos idênticos dos textos, como a dedicatória, os actos de planificação do discurso e de construção do *ethos* do Locutor. No entanto, ainda que qualquer desses segmentos seja mais extenso na *Gramática* de Fernão de Oliveira, esse facto não suscita o uso acrescido de conectores argumentativos. É no próprio discurso da descrição gramatical que estes surgem, e surgem mais no texto deste gramático do que no de João de Barros.

Tendo verificado que a percentagem do uso de conectores argumentativos é superior no texto de Oliveira, procurei estabelecer uma correlação dessa maior frequência com a maior extensão de certos segmentos do discurso argumentativo, tentando relacioná-la com os actos discursivos predominantes.

Através das evidentes afinidades da segmentação destes textos verifica-se que Oliveira cita mais do que os outros gramáticos, manifestando maior presença de autoridades que reforçam a sua convicção assertiva. A título de exemplo: nos seis primeiros capítulos apresenta uma citação de autoridades em série, sobretudo notória no sexto capítulo em que cita 17 autores. O tema do capítulo suscita essa exibição de garantias da sua convicção assertiva; de facto, é a parte do texto em que se define gramática e se procura referir os que primeiro ‘ensinaram letras’. Como já se torna evidente, este processo concorre para o delinear de uma imagem consistente do *ethos* Locutor, ajustada ao seu importante objectivo – a descrição da língua portuguesa.

⁵ Cf. Paiva (2002: 31).

Observa-se, efectivamente, na *Gramatica* de Oliveira, uma maior extensão da dedicatória e dos actos de construção do estatuto de autoridade do locutor. No entanto, o primeiro acto de planificação do discurso é análogo na gramática de Oliveira e na de Barros: na primeira surge no final do capítulo quinto (exemplo (1)); na segunda figura nas primeiras linhas que seguem a dedicatória (exemplos (2) e (3)):

(1) “A primeyra partiçãõ que fazemos em qualquer lingua & sua grãmatica seja esta em estas tres partes. Letras Syllabas & Uozes: que tambẽ ha na nossa de Portugal com suas considerações cõformes a propria melodia” (OGR0 5 10 15-19)⁶

(2) “Capítulo inicial: Difiñicám da Grãmatica e as pártes della.

GRAMMATICA, E uocabulo Grægo: quer dizer, çiençia de leteras. E segundo a difiñicám que lhe os Grãmáticos derã: e hũ módo çerto e iusto de falár, & escreuer, colheito do uso, e autoridáde dos barões doutos.” (BGR0 1, 2R, 4- 10) 15.

(3) “...[os latinos.] Os quães pártem a sua Grammatica em quáрто pártes, ã Orthografia, que tráta de letera, em Prosodia, que tráta de syllaba, em Ethimologia, que tráta da diçam e em Sintaxis, a que respõde a cõstrçã, á imitaçã dos quães, (por termos as suas pártes,) diuídímos a nõssa Grãmatica. E porque a mais pequena destas pártes e a letera, dôde se todalas dições cõpõem: ueiamos primeiro della, e desy das outras tres. Nam segũdo conuẽ a órdẽ da Grãmatica especulatiua, mas como requiere a preçeiuiua: usando dos termos da Grãmatica latina cujos filhos nós somos, por nam degenerar della. E tãbem, por que as çiençias requerẽ seus próprios termos per onde se am de aprẽder, como as óbras mecanicas instrumentos com que se fãzem, sem os quães, nenhũa destas cousas se póde entender nem acabar.”(BGR0, 1, 2V 11-25)

Trata-se de um discurso (de um meta-discurso) composicional que denota, por parte do Locutor, um conhecimento de normas e convenções, mas também uma competência activa da composição textual e macro-textual, sobretudo a que respeita às partes da gramática entendida como arte da construção⁷.

Há certamente uma maior densidade de citações no início dos textos, nomeadamente na introdução dos temas e o discurso dos gramáticos tem

⁶ Refiro a localização dos excertos citados de acordo com o texto das «Pré-edições» apresentadas em Paiva (2002). A primeira maiúscula refere a inicial do autor, as seguintes as letras iniciais da obra como por exemplo : OGR = Oliveira, Gramática; a numeração refere capítulos, parágrafos e linhas, sendo o número 0 atribuído aos segmentos iniciais, como as dedicatórias. Aligeirei os critérios de edição utilizados nas «Pré-edições», nomeadamente no que diz respeito à grafia do “s”. Eliminei os sinais convencionais indicando translineação, junção/separação, abreviatura, gralha corrigida/mantida.

⁷ Não é por acaso que três dos gramáticos estudados citam o arquitecto Vitruvius quando referem o processo de construção que empreenderam.

características gerais comuns quanto às dimensões de ordem composicional do discurso. Uma parte substancial desse discurso respeita a disposições que derivam de – ou são associadas especificamente a – definições ou denominações.

Estas dimensões são relevantes no que respeita a um aspecto central do discurso dos gramáticos: a sua feição de discurso didáctico inerente à preocupação de explicitude e à orientação de ordem informativa e pedagógica que o marcam e justificam. São-lhe correntemente averbadas consequências ou implicações de ordem prescritiva. É um discurso que não só descreve mas também preconiza o uso correcto da língua.

Em que moldes estão configurados a construção do estatuto do Locutor e a afirmação da pertinência deste discurso didáctico dos Gramáticos? O que se torna interessante verificar é que o Locutor não deixa de indicar os motivos da existência destas obras. Eles resultam de uma convergência de razões, que são referidas, logo no início dos textos, sendo o principal objectivo do texto um objectivo didáctico – ensinar ou facilitar o uso da língua. É muito clara a afirmação da importância da língua e do seu uso esclarecido. A *Gramatica* de Oliveira, por exemplo, envereda, logo após a dedicatória, por uma reflexão e um decidido louvor da língua e da sua dignidade que se estende por seis capítulos, invocando autoridades em defesa das suas posições.

O texto de Fernão de Oliveira, tal como, em geral, o dos outros gramáticos, é marcado por uma heterogeneidade enunciativa. À voz do Locutor aliam-se outras vozes particularmente autorizadas. As razões que conferem pertinência a este texto são de diversa índole, mas sublinha-se que se trata da “língua de tão nobre gente e terra como é Portugal”. Contraste flagrante se observa entre a alegada importância da obra empreendida e a humildade do seu auto. O Locutor – ao autodefinir-se na Dedicatória como “hum homem baixo e estende-se a pouco meu animo” que escreve uma obra designada, com igual modéstia, “primeyra anotação...da lingua portuguesa”–, recorre a um *topos* da humildade, modéstia e empenhamento conscientes, um lugar comum dos pedidos de benevolência, mas destaca o prestígio desta língua, decorrente da nobreza da gente que a fala e da terra em que é falada. A língua portuguesa é mesmo apresentada como um modelo de perfeição: “Notarei o seu bo costume para que outros muitos aprendam e saibam quão prima é a natureza dos nossos homens, porque ela por sua vontade busca e tem de seu a perfeição da arte”. Estes são os dois aspectos principais de uma estratégia de sedução que visa dispor bem o Alocutário. É também sublinhado o pedido feito por D. Fernando de Almada no sentido de assegurar a docência de seu filho D. Antão, pedido que poderá ter

sido interpretado de algum modo como uma motivação para produzir material de apoio à leccionação.

Na *Gramática* de João de Barros encontramos de igual modo uma dedicatória, mas não a um patrono qualquer: ao príncipe herdeiro D. Filipe, o sexto filho de D. João III⁸. Surge também a convocação de autoridades, mas com menor extensão e com menos ‘vozes’ convocadas. O texto entra aliás sem grandes preâmbulos na matéria não sem salientar na dedicatória o trabalho, esforço e mérito necessários para perseguir o objectivo pretendido. A autoridade do gramático é sustentada pelo seu prestígio, entendido como reconhecimento de competência num domínio particular⁹:

(4) “Dedicatória ao mvito alto e excelente príncipe dom filipe nosso senhor

Qual será lógo a linguágem que...mais natural e obediente uos deue ser, senam a uóssa portuguesa, de que uos deos fez principe & rey em esperança. Aquella que em Európa æ estimada, em Africa e Assia por amor, armas & leys tam amada & espantósa: que per iusto titulo lhe pertença a monarchia do már & os tributos e os tributos dos infiães da tærra. . Aquella que como hũ nouo apóstolo, na força das mesquitas& pagódes de totalas seitas & idolátrias do mundo, despræga prægando &e uençêdo as reães quinas de Christo: com que muitos pouos da gentildade sam metidos no curral do senhor.” (Barros: 0, 4, 7-17)

(5) “os preceitos da lingoa portuguesa que ofereço a uóssa alteza...E ante que se trate da gramática poerey os primeiros elementos das letras, em módo de árte memoratiua, por mais facilmête aprenderê a ler e dessi os preceitos da ley & os mãdamêtos da igreja, cõ hum tratádo de ouuir a missa. E no fim da grammática uam dous diálogos, ...: materia conueniente á idade...” (BGRD 0, 5, 11-23).

Neste mesmo passo, como se vê, fica fixado o objectivo didáctico da obra, que é apresentado como sendo o de ensinar ou facilitar a aprendizagem.

No que respeita às definições e denominações inscritas nestes textos, começo por anotar que elas são introduzidas em actos assertivos que detêm um estatuto particular: dado o quadro enunciativo em que são produzidas, tais asserções valem propriamente como declarações – pelo que constituem verdadeiras asserções declarativas.

⁸ D. Filipe era o príncipe herdeiro, após a morte do irmão D. Manuel, ocorrida em 1537.

⁹ Sem esquecer que o recurso à autoridade divina e os correspondentes argumentos apodícticos não estão ausentes desta obra: João de Barros usa o texto do *Missal* e invoca S. Bernardo.

Observo que a definição, que geralmente se desdobra em elementos de descrição e explicação de elementos linguísticos – sons, grafias, pronúncias, letras, dições ou itens lexicais – constitui um procedimento de marcada explicitude que em muito convém a, e está de acordo com, a natureza deste discurso.

De um modo geral, as definições seguem o esquema ‘**x é y**’ – em que se supõe que o elemento **y**, que é sinonímico de **x**, já faz parte do universo de saberes do Alocutário e é, portanto, de significado mais acessível. Naquele esquema, **ser** é claramente um predicado identificacional, que permite estabelecer uma correlação de identidade entre dois elementos, desenhando um equativo ou uma estrutura de tipo descritivo/atributivo, como se pode observar nos seguintes exemplos:

(6) “Letera (segundo os grammaticos) **e** a mais pequena páрте de qualquer diçam que se pôde escrevuer”: a que os latinos chamáram nóta, e os gregos carater, per cuja ualia e poder formamos as palàvras. E a esta formaçam **chamã** elles primeiros elementos da linguágem: ca bem como do aiuntamento dos quátro elementos se compõen todalas cousas: assi do aiuntamento das leteras hũas com as outras per órdem natural, se entende cada hum em sua linguágem, pola ualia que pos no seu, A, b, c.” (BGR 10, 3R, 3-12)

(7) “Syllaba, **e** hũa das quátro pártes da nóssa Grammática que corresponde á Prosodia, que **quer dizer** acento e canto: a qual Syllaba **e** aiütamêto de hũa uogal, cõ hũa e duas e as uezes tres cõsoantes...” (BGR 20, 3V, 23 - 4R, 1)

5. “Nome (segũdo a difinçã dos grammaticos): **e** aquelle que se declina per cásos sem tẽpo **sinificãdo** sempre algũa cousa que tẽha corpo, ou sem corpo.” (BGR 31, 5R, 4 – 6)

(8) “Patronymico nome **e** aquelle que **significa** filho, neto, ou descendête daquelle que tem o nome donde ô nós formámos & deriuámos: como Ioám Fernandez, filho de Fernando” (BGR, 31, 7R, 25 – 7V, 3)

(9) “**Chamamos** nomes Verbáes todolos que se deriuã de algũ uerbo: como de amár, amor, de sospirár, sospiro, e de chorár, choro. **Podemos** tambem **dizer serem** nomes uerbáes todolos infinitiuos...” (BGR, 31, 8V 14 – 17)

8. “Nvmero ã o nome, e aquella distincã per que apartamos hum de muitos, E ao numero de hũ **chamã** os grãmaticos. Singulár, e ao de muitos, Plurár” (BGR 31, 10R – 12)

(10) “A. **He** letra vogal simplez & pura, & acerca de nos duuidosa na quãtidade, como acerca dos Gregos & Latinos: porque pode ser breue, & pode ser longa, segũdo as letras, a que se ujunta, ou o lugar onde cae.” (LRTO, 10, 2V, 7-10)

(11) “Til **não he** letra, mas hũa linha & abbrevuiatura, que se põe sobre as dições, com que suprimos muitas letras” (LRTO,10, 24R 4-6)

O discurso didáctico contém definições, como vimos. Mas acompanhadas de justificação que pode surgir previamente à formulação da definição ou depois de ela estar enunciada. Há diversas formas de justificação que acompanham a descrição-exposição propriamente dita. No texto de Fernão de Oliveira surgem esporadicamente enunciados do discurso didáctico, com asserções que traduzem definições. Mas são acompanhadas por uma explicação que geralmente toma a forma de um raciocínio causal-conclusivo. As causais introduzem inequivocamente o discurso justificativo. Vejam-se os exemplos seguintes:

(12) “O til e hũa linha dereita lãçada sobre as outras letras sua força e tão brãda que a não sentimos se não mesturada cõ outras: & **por tanto** não tẽ nome apropriado mais de quanto lhe o costume quis dar. E eu digo que e neçessareo todas as vezes que despoys de vogal em hũa mesma syllaba escreuemos . m .ou . n . & muito mais sobre os ditõgos.” (OGR, 14,19, 9-14).

(13). “**porque** os homens falão do que fazẽ: & **por tanto** os aldeãos não sabẽ as falas da corte: & os çapateiros não são entendidos na arte do marear...” (OGR 32, 43, 21-23)

(14). “E **porque** as letras liquidas nas partes das diuisões que já fezemos não tem lugar nem fazẽ genero ou espeçia de letras por si. Mas somente são letras semiuogaes deminuidas de sua força. **Por tanto** aqui juntamẽte falaremos dellas.” (OGR 11,15, 11-15)

Note-se, em (12), o carácter assertivo e o acto ilocutório traduzido na expressão «eu digo». É manifesta, em (13) e (14), a presença de raciocínios de tipo causal-conclusivo.

A invocação/convocação de autoridades constitui, nas obras gramaticais em análise, uma estratégia adoptada pelo Locutor para ampliação ou reforço da sua autoridade que, na verdade, está também sustentada pela apresentação, que é feita de modo sistemático, de garantias que suportam as suas convicções assertivas. Essas autoridades são invocadas/convocadas como modelos de sabedoria porque emitem opiniões tomadas como particularmente qualificadas. Como é sabido, os actos ilocutórios caracterizam-se também pelo recorte de dimensões sequenciais e interactivas, sendo que a asserção manifesta com nitidez uma condição de argumentatividade, respeitante à convocação de suportes ou fundamentos que a sustentem. É frequente que esta condição de argumentatividade seja preenchida precisamente através da convocação de autoridades.

Uma parte significativa da estratégia de convocação dessas autoridades consiste no recurso a citações. Entram, assim, outras vozes no discurso, nele desenhando uma explícita heterogeneidade enunciativa. A heterogeneidade

enunciativa que marca os textos em estudo surge também realizada por outras vias, e nem sempre se concretiza de modo explícito – como acontece, em particular, na conjugação da voz do Locutor com as vozes correspondentes a *topoi* ou a *doxas* trazidos ao discurso. Veja-se, a título de exemplo, o seguinte comentário justificativo da inclusão de usos periféricos na norma: «Uerdade he que não ha cousa tam aspera que o vso não abrande...». (OGR0 37 51 20-21)

Sempre que o Locutor envolve no seu discurso a voz concordante de outros enunciadores, o seu estatuto sai reforçado e oferece mais garantias. Tendo o suporte de outras vozes, de inquestionável autoridade, o Locutor constrói a sua própria autoridade sobre o ‘já dito’ e também supostamente ‘já aceite’. Convocar vozes concordantes institui uma co-responsabilidade discursiva. Ou seja, a voz do Locutor incorpora outras vozes, com projecção de polifonia concordante, que pode consistir na efectiva introdução de um discurso relatado em citação, em que cede a voz a outras vozes reconhecidamente aceites – como as de Varrão, Quintiliano ou César – que vêm apoiar a convicção assertiva e funcionam como garantia da sua legitimidade¹⁰.

Todos os gramáticos citam, mostrando a sua erudição. Não é fácil determinar uma percentagem genericamente mais elevada de citações no texto de um dos gramáticos. A recorrência depende do autor citado. Nota-se que Oliveira cita tendencialmente a autoridade de gramáticos como Varrão, Quintiliano e Aulo Gélío. Podemos observar, no quadro seguinte, a distribuição das ocorrências de citações de alguns autores latinos:

Tabela I

Lista de ocorrências de autoridades clássicas citadas

	Total	Oliveira - Gramática	Barros - gramática e Diálogo	Gândavo- Ortografia e Diálogo	Leão - Ortografia e Origem
Quintiliano	29	22	5	0	2
Varrão	10	8	1	0	1
Marciano	4	4	0	0	0
Messala	4	0	2	0	2
César	16	0	8	0	8
Catulo	23	4	11	0	8

Cf. Paiva (2002): «Índice Geral de Vocábulos», p.131, 138, 463, 449, 642 e 771.

¹⁰ Sobre as várias dimensões do relato de discurso, ver Duarte (2003).

As citações dos gramáticos da Antiguidade clássica constituem argumentos de difícil refutação que quase prescindem de prova. Mas mesmo na citação de autoridades Oliveira faz opções e reformulações, procedendo por vezes a uma acareação dos gramáticos citados: “ Desta letra .q. parece Quintiliano duuidar antre os latinos: a quem segue Diomedes, mas porem Marçiano diz outra cousa: & com tudo os latinos aperfiem consigo...”(OGR0 17 24 17-19).

O gramático produz um discurso expositivo mas por vezes também põe hipóteses, deduz e argumenta. Seleccionei certos elementos que particularmente se encontram envolvidos na argumentação e centrei a análise dos conectores argumentativos sobre os morfemas contrastivos.

Neste discurso didáctico gramatical, o aparecimento de contrastivos está certamente ligado a uma antecipação de dúvidas, de hesitações; inscreve-se, portanto, numa preocupação de exaustividade, de explicitude e de convencimento/persuasão, tornando particularmente notória a interacção e a presença efectiva de um Alocutário.

Importa sublinhar a singularidade das dimensões argumentativas assim realizadas, que conferem mobilidade de argumentação.

O estudo dos morfemas contrastivos exige, por norma, que se tome em consideração o quadro em que se movem Locutor e Alocutário. Em termos gerais, o uso de contrastivos aparece ligado a discursos conflituais, em que surge uma oposição entre interlocutores e vozes diferentes, num cenário em que se debatem opiniões. O enunciado em que figura o contrastivo constitui uma qualquer fractura de norma pressuposta, tida como verdadeira, se não universalmente, pelo menos por alguns¹¹.

Os contrastivos conectam orações que contêm argumentos anti-orientados; avançam uma nova direcção argumentativa e simultaneamente fazem-se eco de uma outra voz individual ou plural, do senso comum, sendo, pois, uma típica expressão de polifonia, e de polifonia discordante, em que se assiste a uma mais ou menos marcada “fricção de vozes”¹². A conjugação de vozes assim realizada pelo Locutor constitui mais um momento, de recorte e orientação específicos, da heterogeneidade enunciativa que, por diferentes vias, se institui com particular acuidade no texto de Oliveira.

¹¹ Uso a definição já clássica de Anscombe (1995); Ducrot (1995).

¹² Ver Fonseca (1994), sobre as dimensões que cabem na heterogeneidade inscrita na língua e no discurso. Ver também, mais especificamente sobre a “organização enunciativa do discurso”, Marques (2000).

Enquanto nos textos dos outros gramáticos o discurso em geral que descreve e ensina toma a forma de definição seguida de explicação/justificação (sob a forma de causais, comparativas e analogias), no texto de Oliveira observamos abordagens multifacetadas. Encontramos uma opinião construída em sucessivos momentos de observação dos dados. À definição segue-se a justificação, mas são ainda considerados outros discursos, outras opiniões, outros dados, outras vozes. Contra-argumenta, por vezes, contra a norma por ele próprio anteriormente estabelecida, numa progressão de raciocínio em que o discurso se vai construindo. No texto de Oliveira também surgem definições, mas a configuração mais característica do seu discurso é de cariz argumentativo, registando-se uma frequência considerável (33 ocorrências) do morfema “com tudo”. Veja-se o seguinte exemplo:

(17) “E se assi e verdade que os gregos com os latinos: & os ebraycos cõ os arabigos e nos com os castellanos que somos mais vezinhos cõcorremos muitas vezes em hũas mesmas vozes e letras: & **cõ tudo** não tanto que não fique algũa particularidade a cada hũu por si hũa so voz & com as mesmas letras (OGR 07, 12, 5-11)

Nesta ocorrência, “com tudo” poderá aproximar-se ainda do seu valor etimológico, pelo carácter anafórico de retoma de dois predicados, da oração anterior, embora se pressinta já um valor aproximado do actual.

De um modo geral, os usos de “com tudo” que observei no texto da gramática de Oliveira apresentam já um sentido contrastivo, mesmo quando se pode ainda verificar alguma retoma anafórica de elementos do cotexto anterior. Este contrastivo introduz frequentemente a contraposição da própria experiência, da própria observação dos dados, da própria opinião, muito frequentemente enunciada na 1ª pessoa. Vejam-se os seguintes exemplos:

(18) “na lingua grega as dições que depois de si tẽ partes encleticas ou atrativas tẽ asinado hũ acento sobre a parte enclética & outro seu proprio sobre si[...] & assi cumo os gregos tem isto pode ser que tãbem outras gentes o tem com elles & **com tudo** se pronunção ambos aquelles acentos ou qual delles elles o saibão: eu não dou conta mais que escasamẽte da minha lingua a qual não tem mais nem outra cousa que o dito” (OGR 28, 35, 22[...]32)

(19) “E agora quando a cada vogal quasi muda sua voz: não diremos logo que temos as mesmas letras: nem tantas como os latinos: mas temos tantas figuras comiẽlles: & quasi as mesmas ou imitação dellas. E **com tudo** nam deixa d’ aver falta nesta parte porque as nossas vozes requerem que tenhamos trinta & duas: ou trinta & tres letras:” (OGR 06, 11, 12-18)

(20) “ E porque aqui e tempo como de caminho quero dizer deste auerbio ate o qual antre nos responde ao que os latinos dizem vsqz este auerbio digo, alghũs o

pronunção cõforme ao costume da nossa lingua que he amiga d'abri"la boca: & danlhe aquella letra.a.que digo no começo: mas outros lhe tirão esse .a. & não dizẽ ate: mas dizẽ te não mais começando ã .t. Antre os quaes eu contarey tres não de pouco respeito na nossa lingua: antes se ha de fazer muyta conta do costume de seu falar & são estes. Garçia de resende em cujas obras o eu li no Cançoneyro portugues que elle ajuntou & ajudou. E Joam de Barros ao qual eu vi afirmar que isto lhe parecia bem: & a mestre Baltasar com o qual falando lhe ouui assi pronuoçar este auerbio que digo sem a, no começo & **com tudo** a mi me parece o contrayro: & ao contrairo o vso dandolhe .a. no começo: assi como damos a muytas dições segundo o que fica dito" (OGR 35, 47, 9 – 25)

(21) "Nos generos dos verbos não temos mais que hũa so voz acabada em .o. pequeno: como ensino . amo . & ando: a qual serue como digo em todos os verbos tirando alghūs poucos como são estes . sei. de saber. & vou . & dou. & estou. & mais o verbo sustãtiuo o qual hūs pronunçia em. om. Como som. & outros em ou. como . sou. & outros em .ão. como são. & tãbẽ outros que eu mais fauoreço em .o . pequeno como . so . no parecer da premeira pronunçiação cõ . o . & . m. Que diz som. He o mui nobre johã de barros & a rezão que da por si e esta: que de som . mais perto vẽ a formaçã do seu plural o qual diz . somos . . **com tudo** sendo eu moço pequeno fui criado em são domingos D'euora onde fazião zõbaria de mÿ os da terra porque o eu assi pronunçiaua segũdo que o aprendera na beira" (OGR 47, 71, 21 – 72, 2)

(22) "Alghūs que escreuẽ liuros ãcostumão fazer nos principios prologos de sua defensão o que eu não fiz: e tenho esta razão que me não quero queixar åtes de ser ofendido. & mais quẽ pode dizer mal de mi que bo seja pois aos maos não posso fugir: mas por qualquer parte sempre me hão de mal tratar: & **com tudo** eu não dou liçença que alguẽ possa ser meu juiz se não quem ler os liuros que eu li : & com tanto trabalho & tam bẽ ou melhor entẽdidos. (OGR 50, 74, 27 – 75, 3)

(23) " A Quantidade das sylbas na nossa linguae muy façil de conhecer : porque as vogaes em si dão çerta voz destinta as grandes das pequenas, & as pequenas das grandes : **com tudo** as grandes podem gastar mais ou menos tempo hũas que outras : & as pequenas outro tanto antre si, segundo as consoantes que se seguema diante as quaes tambem ajudão acreçentar ou demenuyr nas vozes" (OGR 27, 31, 21-29)

Note-se que em todas as ocorrências a forma "com tudo" surge ainda não aglutinada (o que denuncia um processo recente de gramaticalização) mas funciona já inequivocamente como operador de inversão da direcção argumentativa, como é característico das conjunções adversativas. O processo de gramaticalização da expressão «preposição mais adverbial» parece estar concluído.

No exemplo (21) creio que, no morfema "com tudo", 'tudo' tem ainda, em parte, o valor adverbial anafórico, de retoma resumptiva de argumentos

anteriores, nomeadamente ‘o prestígio do mui nobre João de Barros’ e o seu argumento baseado numa regularidade paradigmática, flexional. No entanto, tais argumentos não são considerados suficientes pelo Locutor para anular o contra-argumento que passa a expor – o do aparente desprestígio da variável.

No exemplo (23) “com tudo” impõe novo rumo argumentativo, claramente contra-expectativa dada a afirmação inicial, no cotexto próximo “A quantidade das sylbas na nossa lingua e muy façil de conhecer”, imediatamente justificada por uma causal “porque as vogais se distinguem”. Àquela ‘facilidade’ da definição inicial contrapõe-se agora a complexidade de uma dupla subdivisão da quantidade das vogais, ou seja, há uma quebra de regularidade que o uso de contrastivos sempre envolve, ainda que a forma do morfema não se tenha estabilizado por completo.

A ocorrência seleccionada de “com tudo” no exemplo (20) evidencia uma tomada de posição do locutor em relação à pronúncia do advérbio *até*, que é antagónica de uma opinião corrente, sob todos os aspectos respeitável e a ter muito em conta, segundo o próprio locutor. Assim este enuncia a opinião presente nos textos de Garcia de Resende, na afirmação expressa de Joam de Barros e no uso de mestre Baltasar, prior do Carmo; três modelos prestigiados. O morfema introduz neste caso a opinião contrária do Locutor, que se reflecte no uso que actualiza e que agora recomenda.

Das 33 ocorrências de “com tudo” na Gramática de Oliveira, duas apresentam a lexia “mas com tudo” que reforça o sentido contrastivo, como se pode ver no seguinte exemplo:

(24) “Fingir ou achar vocabolos nouos e perigo diz Quintiliano em tanto que se são bos não vos louão por isso & se não prestão zombão de vos. Uerdade he que não ha cousa tam aspera que o vso não abraude : **mas com tudo** não se faça ley do costume dos piores: porque as falas dos que não sabem farão escarneio de si mesmo & de quem as faz & vsa.” (OGR 37, 51, 18-24)

Verifica-se, neste excerto, que o locutor impõe um acréscimo informativo de uma instanciação particular que restringe uma regra tida como universal, explicitamente referida. O Locutor concede que há unanimidade na aceitação da doxa: ‘não há nada que o hábito não torne natural’ ou ‘o hábito torna tudo natural’, mas contrapõe uma recomendação da necessidade de prudência na generalização de (maus) usos linguísticos.

Procurei sublinhar os traços característicos do comportamento dos conectores argumentativos no discurso dos gramáticos quinhentistas. A

observação das tabelas II e III, que traduzem a frequência relativa destes morfemas, poderá sublinhar as características diferenciais apontadas no discurso de Fernão de Oliveira em relação ao dos outros gramáticos.

Tabela II

Distribuição no *corpus* de “porque”, “ca” e “por tanto”

	Total	Oliveira	Barros	Gândavo	Leão
Porque	468	218	143	9	98
Ca	54	1	46	0	7
por tanto	17	14	1	0	2

Cf. PAIVA (2002): «Índice Geral de Vocábulos», p.593, 114 e 595.

Tabela III

Distribuição de “mas”, “porem”, “com tudo(todo)/cõ tudo”, “toda via” e “pero”

	Total	Oliveira	Barros	Gândavo	Leão
Mas	233	155	36	4	38
Porem	36	30	3	1	2
Com tudo	33	33	0	0	0
Toda via	19	17	0	2	0
Pero	13	0	12	0	1 (objecto da descrição)

Cf. PAIVA (2002): «Índice Geral de Vocábulos», p.592, 164, 743 e 575.

A análise destes quadros evidencia que o contrastivo de mais elevada frequência nos textos analisados é a conjunção “mas”, com muito mais ocorrências do que as restantes, “porem”, “toda uia” e “com tudo”. A conjunção “mas” aparece com frequência na função de introdutor de acréscimos como se vê no exemplo seguinte:

(25) “As dições apartadas a que os latinos chamão simprezes ou singelas são aquella cujas partes não podē ser dições inteiras : **mas** diuidēse somēte em syllabas & letras ou també não se podē deuidir quando não tē mais do que hũa so letra...” (OGR 34, 45, 4 -8)

Note-se também, no entanto, que esse acréscimo de informação é genericamente contra-expectativa e que a conjunção conecta argumentos anti-orientados, tendo, portanto, um valor/função primordial de contra-argumentação. Este morfema recorta no enunciado, por um lado, uma instrução discursiva, e, por outro, constrangimentos respeitantes à progressão do discurso, orientando-o para uma conclusão.

As orações introduzidas por adversativos – contra-argumentativos – surgem tendencialmente como especificação de uma situação inicial; esta especificação é muitas vezes contra-expectativa, de reduzida probabilidade de ocorrência e representa uma quebra ou fractura de ordem ou regularidade anteriormente estabelecida e que seria susceptível de gerar dúvidas, hesitações ou de dar lugar a uma objecção que justamente estas especificações antecipam.

Não posso, neste contexto, deixar de fazer uma referência, mesmo que muito breve, a aspectos de ordem diacrónica. O inventário dos morfemas contrastivos que surgem nestes quadros não corresponde exactamente àquele que tenho observado em textos de sincronias anteriores¹³. De facto, em contraste retrospectivo, observa-se o resultado de um fazer-se do sistema conjuncional a partir de formas adverbiais, preposicionais, nominais ou de fraseologias que transitam para o valor de conectores discursivos. Há portanto morfemas que se vêm a fixar como contrastivos e não o eram tão claramente no português medieval. Ocorreram casos de gramaticalização de certos morfemas como “toda via”, “com tudo” e “por en” que surgem já claramente como conjunções adversativas. Houve também contrastivos que caíram em desuso, como “pero”, ou “maguer”. Ambos constam da lista “De algũs vocabulos antigos portugueses que se achão em scripturas e sua interpretação” que constitui o cap. XVIIIº do texto da *Origem da lingua portuguesa* de Duarte Nunez de Leão. No entanto, o texto de Barros apresenta 12 ocorrências de *pero* e 46 de *ca*, o que, entre outros aspectos, indicia certa tendência arcaizante do seu uso do português.

Antes de terminar, quero retomar e reforçar o que deixei já expresso atrás sobre a especificidade do discurso gramatical de Fernão de Oliveira.

A análise a que procedi do uso de conectores argumentativos na sua Gramática permitiu-me captar um acentuado e peculiar dinamismo argumentativo. É muito frequente em Oliveira a estratégia discursiva que parte de uma definição seguida de argumentação e proposta de sucessivas hipóteses. Para além dos vários exemplos já anteriormente analisados, encontramos uma ilustração clara deste procedimento no capítulo xxxii, “Das dições” e no capítulo xxxiii, “Das novas dições”, de que retiro o seguinte excerto:

“As dições alheas são aquellas que doutras linguas trazemos a nossa por algũa neçessidade de costume trato arte [...] E arcabuz há sete ou oyt’anos pouco

¹³ Cf. Barros (2002) “Alguns aspectos do funcionamento dos contrastivos no Português medieval.”. In: Head, et al. (orgs., 2002), *História da Língua e História da Gramática. Actas do Encontro*. Braga: 2002: 72-82

mais ou menos que veo ter a esta terra com seu nome dantes nunca conhecido nella :& **porem** a este podemos chamar nouo mais que alheo, porque pode ser que tão puoco dantes não era vsado nessa terra dôde o nos trouxemos ou tomamos. **Ora** pois de tal nome como este [...] se quisermos saber a etimologia ou naçimêto delle ha mester que saibamos onde premeiro nasceu esta cousa a que chamamos arcabuz... : nã so a terra : **mas** a pessoa particular hauemos de saber & êtão lhe preguntaremos porque lhe assi chamou: & pode ser que...: ou **por ventura** ...: ou **por vêtura**...etc: assi que e trabalhoso & pouco çerto querer saber os naçimêtos particulares das dições. E neste parecer he tâbẽ Quintiliano no primeyro liuro. **Mas porẽ** podemos saber & e bẽ nõessario que saibamos os naçimêto em genero...”

Os ensinamentos, a descrição gramatical, não têm apenas uma forma assertiva ou assertiva declarativa, integram também segmentos argumentativos. Há um esforço de confrontar e pesar hipóteses diferentes. Num estilo muito próprio, Oliveira vai lançando hipóteses que valida ou sobretudo invalida, seguindo novos rumos na sua argumentação e atribuindo, por vezes, um carácter provisório às suas próprias definições.

A argumentatividade do discurso de Fernão de Oliveira tem, realmente, uma configuração específica. Tal como os outros gramáticos, apresenta definições, propõe terminologia e expõe explicações e justificações vazadas em construções causais. Mas considera sempre outros discursos, outras opiniões, outras vozes. O seu discurso é sem dúvida o mais marcado pela heterogeneidade enunciativa. A sua perspectivação dos temas é multifacetada, contemplando mais do que uma opinião, traduzindo o reconhecimento da possibilidade de outras interpretações, prevendo dúvidas. As suas próprias opiniões e decisões são construídas em sucessivos momentos de observação. Chega a reagir contra a norma por ele próprio anteriormente estabelecida, numa progressão do raciocínio que se vai construindo sob os olhos do Alocutário.

Assim, encontrámos ocorrências múltiplas de construções com causais e conclusivas no texto de Fernão de Oliveira, sendo frequente o uso dos conectores *mas*, *com tudo*, *porem*, *todavia*, que conjugam, como vimos, a função de conector discursivo com função semântica e pragmática de contra-argumentação. Estes contrastivos focalizam circunstâncias excepcionais em contraste com uma norma geral denotando uma diferente concepção da fundamentação dos juízos elaborados. Na sua reflexão sobre a linguagem e sobre a língua portuguesa a observação é o critério que se sobrepõe à autoridade.

Estas quebras de uma regularidade anteriormente estabelecida, estas reformulações, destacam-se no discurso deste gramático renascentista, conferindo-lhe um estilo inconfundível de descrição linguístico-gramatical no conjunto dos textos dos gramáticos portugueses seus contemporâneos.

Referências

- Anscombre, Jean-Claude; Ducrot, Oswald 1977. «Deux mais en français?» In: *Lingua*, 43: 23-40.
- (1983), *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles.
- Anscombre, Jean-Claude (ed.) 1995. *Theorie des topoi*. Paris.
- Barros, Clara 1996. “Para uma análise do discurso jurídico medieval: Enquadramento argumentativo dos actos injuntivos”. In: *Diacrítica (In Memoriam José de Azevedo Ferreira)* 11: 175-185. Publicado também in: Fonseca (org.) 1998. *A Organização e funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*. 2 Tomos, Porto, II.
- 2002. “Alguns aspectos do funcionamento dos contrastivos no Português medieval.” In: Head, Brian, et al. (orgs., 2002), *História da Língua e História da Gramática. Actas do Encontro*. Braga: 72-82.
- Buescu, Maria Leonor Carvalhão (ed.) 1971. João de Barros *Gramática da Língua Portuguesa* Reprodução facsimilada, leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa.
- 1975. *Gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa.
- (ed.) 1975. *A Gramática da Linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira*, introdução, leitura actualizada e notas por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa.
- Ducrot, Oswald et al. 1980. *Les Mots du discours*. Paris.
- «Topoi et formes topiques». In: Anscombre (ed.) 1995.
- Duarte, Isabel Margarida 2003. *O relato de discurso na ficção narrativa, Contributos para a análise da construção polifónica de “Os Maias” de Eça de Queirós*. Lisboa.
- Fonseca, Joaquim 1994. *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto (Colecção Linguística, vol. 5).
- Heine, Bernd; Traugott, Elizabeth (eds.) 1991. *Approaches to Grammaticalization Volume I. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam.
- Hopper, Paul; Traugott, Elizabeth 1993. *Grammaticalization*. Cambridge.
- Jucker, Andreas H. (ed.) 1995. *Historical Pragmatics. Pragmatic Developments in the History of English*. Amsterdam.

- Marques, Maria Aldina 2000. *O Funcionamento do Discurso Político Parlamentar*, Braga.
- (eds.) 2004. *Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso. Actas do II Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso*. Braga.
- Paiva, Maria Helena Novais 2002. *Os gramáticos portugueses quinhentistas e a fixação do padrão linguístico* (tese de Doutoramento), II «Pré-edições»; III «Índice Geral de Vocábulo»
- Torres, Amadeu; Assunção, Carlos (eds.) 2000. Fernão de Oliveira *Gramática da Língua Portuguesa* (1536) Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa.

Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna

Isabel Margarida Duarte

iduarte@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto*

O conhecer precede e condiciona o agir

Fernanda Irene Fonseca

0. Introdução

As formas de tratamento são, em português, um item de reconhecida dificuldade, não só no que concerne à sua tradução para outras línguas, mas também no que diz respeito ao ensino da língua, quer enquanto língua estrangeira quer enquanto língua materna.

No que toca à tradução e só para verificarmos, de passagem, as dificuldades que as formas de tratamento colocam¹, veja-se o exemplo eloquente retirado da tradução francesa² de *O Ano da Morte de Ricardo Reis* (1984), de José Saramago, em que a primeira ocorrência de “Vossa Senhoria” se transforma em “Diable”, a segunda é traduzida por “Monsieur” e a terceira desaparece:

Que ajuntamento é este, **senhor guarda**³, e o agente de autoridade responde com deferência, vê-se logo que o perguntador está aqui por um acaso, É o bodo do Século, Mas é uma multidão, Saiba **vossa senhoria** que se calculam em mais de

¹ A ambiguidade gerada pela tradução pouco adequada das formas de tratamento do português para o castelhano é referida por Pere Comellas (2008: 109), que comenta um exemplo bem ilustrativo.

² Utilizo a tradução de Claude Fages, *L'année de la mort de Ricardo Reis*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, coll. Points.

³ Sublinhados nossos no original e na tradução.

mil os contemplados, [...], Muito obrigado pelas suas informações, **senhor guarda**, Às ordens de **vossa senhoria**, passe **vossa senhoria** por aqui, [...] (p. 69).

Cet attroupeement, qu'est-ce donc, **monsieur l'agent**, et le représentant de l'autorité répond avec déférence, il est évident que l'homme qui l'interroge est ici par hasard, Ce sont les bonnes œuvres du *Seculo*. Quelle foule. **Diable**, vous savez, on estime qu'il y a plus de mille personnes ici. [...] (p.68) Merci beaucoup pour ces informations, **monsieur l'agent**. Je vous en prie, **monsieur**, tenez, passez par là, [...] (p. 69).

Quanto ao seu ensino para estudantes estrangeiros, as formas de tratamento são referidas, desde longa data, como um item a merecer particular atenção, como se pode confirmar pelas informações de Ponce de León (2008) sobre a *Gramática Elemental de la Lengua Portuguesa* (Heidelberg, 1911), de Francisco Carrillo Guerrero, onde os comentários sobre as formas de tratamento em Português, diferenciando a variante europeia da que se falava no Brasil, atestam a complexidade da sua aprendizagem, aumentada pela existência de diferenças notórias nas duas variantes, já à época da publicação da gramática. Vale a pena transcrever uma das citações do autor espanhol:

El "usted" castellano [se traduce en Portugal] por *Vossa Excellencia* [...]: ó por *Vossa Senhoria* [...], en plural *Vossas Excellencias* ó *Vossas Senhorias*, usando el verbo en 3ª persona del singular ó del plural. En el Brasil se traduce "usted" por *Vossa Mercê* [...] del que se ha formado en el trato familiar *Vossmecê* y *Vozê*, y en ambos países se dice el *o senhor, a senhora*; ej: *que diz o senhor?* ¿Qué dice V.? Por consiguiente ¿Tiene V.? Se traduce por *Tem V.M^ç ó V. S^a?* [...] El tutearse no se usa sino en el trato íntimo, y no siempre. El tratamiento puede preceder ó seguir al verbo: *o senhor deseja, tem, está...?* etc (Carrillo Guerrero, 1911: 41-42, apud Ponce de León, 2008: 121-122).

Não é por acaso que vários estudos sobre esta problemática foram feitos por docentes e especialistas do ensino do Português língua estrangeira, e/ou por investigadores estrangeiros (cf. Carreira (1997, 2001, 2002, 2004, 2007), Hamermueller (2004), entre outros), mas sim dada a complexidade de que a sua aprendizagem se reveste para os falantes não nativos.

A questão ganha, a nossa ver, em ser tratada tendo em conta os princípios reguladores da interacção discursiva, tal como os entende a Pragmática Linguística. Nas formas de tratamento cruzam-se questões linguísticas e não linguísticas, o princípio de cortesia, a adequação ao destinatário, a necessidade de não ameaçar a sua face (cf. Goffmann). O locutor tem de ter em conta, ao dirigir-se ao alocutário, as diferenças sociais, de idade, a proximidade ou a

distância da relação, a formalidade ou informalidade da situação discursiva, isto é, o conjunto dos papéis sociocomunicativos de um dado acontecimento interaccional. Por regularem as relações intersubjectivas, as formas de tratamento permitem perceber a subjectividade enunciativa, e através delas se valoriza positiva ou negativamente o alocutário. São atravessadas pela atitude subjectiva do locutor, o respeito pelas convenções sociais, os sentimentos em relação àquele com quem se fala e o lugar que se lhe atribui.

Pode dizer-se das forma de tratamento o que Catherine Détrie escreve mais especificamente sobre a apóstrofe, acentuando o seu carácter intersubjectivo: « manifestation explicite de la nature pulsionnelle de l'activité langagière, tournée vers l'autre du *je*, l'apostrophe ancre la parole dans un espace émotionnel et intersubjectif, la production langagière se construisant dans la présence de l'autre, qu'elle discrimine. » (2006 : 187).

As formas de tratamento, como as formas de delicadeza em geral, são peças fundamentais na regulação da relação interpessoal. Carreira fala, a propósito do seu uso, de « modalização interlocutiva» (Carreira, 2001 : 51), perguntando: «De quels moyens verbaux de modalisation disposent les sujets parlants d'une langue, pour réguler leur distance interlocutive?» (45-46). As formas de tratamento são, justamente, um desses meios, porque fazem parte das normas que regulam a interação linguística. Mostram «[...] l'intersubjectivité coénonciative en la soulignant, en la mettant au premier plan» (Détrie, 2006: 194).

Carreira sublinha «la complexité de la tripartition du portugais, dont le paradigme, très vivant, permet de manifester des nuances dans la désignation de l'allocutaire et, par ce biais, de réguler la relation interlocutive.» (Carreira, 2007 : 15).

As formas de tratamento podem ser, como sabemos, nominais, pronominais e verbais. Na alocação, em PE, a 2ª pessoa usa-se em contexto de proximidade social ou familiar e os locutores utilizam, normalmente, a 3ª pessoa para se dirigirem ao alocutário. Nas situações mais formais e nos usos mais próximos da norma, utiliza-se a forma nula de sujeito, ou seja, o locutor dirige-se ao alocutário na 3ª pessoa sem o pronome “você”, ou com formas de tratamento nominais como “o senhor”, “ a senhora”, o título profissional, o nome do alocutário precedido de artigo definido, etc: «[...] il est possible de nuancer le vouvoiement grâce à une multiplicité de formes qui combinent différemment le prénom, le nom, les termes de déférence, les titres (professionnels, dans la plupart des cas)». (Carreira, 2001 : 55). No plural, combina-se « vocês » e / ou « os senhores » / « as senhoras » (consoante a formalidade da relação e da situação interlocutiva) com a 3ª pessoa do plural e muito mais raramente com

« vós », a 2ª pessoa do plural, cada vez menos usada e sobretudo só em certas variedades diatópicas.

A complexidade deste item seria ainda maior se considerássemos as duas principais variedades do Português, uma vez que, entre o PB⁴ e o PE, há notórias diferenças que, para um falante estrangeiro, são de difícil compreensão. Mas, mesmo limitando a reflexão ao PE, ela tem de ter em conta as variedades diatópicas e diastráticas, nomeadamente no que toca a formas de deferência e ao uso de *você*. Como Carreira (2007) mostrou, é talvez neste emprego que mais instabilidade se nota não só do ponto de vista diacrónico (cf. Cintra, 1972) mas também sincrónico, sendo compreensível a flutuação verificada nos nossos dias, uma vez que se relaciona com a mudança constante das relações sociais entre os falantes e ela foi rápida em Portugal, nas últimas décadas, como, aliás, noutros países. Veja-se a evolução atestada para “o português brasileiro das grandes metrópoles” (Silva, 2008: 185), no mesmo sentido de uma crescente proximidade entre os interlocutores, no que tange ao uso das formas de tratamento. Da “indeterminação ritual da sociedade portuguesa” nos tempos recentes se ocupa o artigo de Gouveia (2008)⁵, significativamente intitulado “As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em português europeu”. Segundo este autor (Gouveia, 2008: 97),

As dimensões da mudança são as referentes a uma outra visão do outro, a uma outra visão de nós próprios, em que as relações interpessoais se constroem contextualmente a partir de uma base de maior igualdade em termos de estatuto entre os actores sociais.

Num contexto global marcado pela mudança e a instabilidade, mais complexas se tornam as tarefas quer de estudar e investigar, quer de ensinar o sistema das formas de tratamento em português.

1. Formas de tratamento e ensino do Português Língua Materna

⁴ No que concerne ao PB, veja-se o artigo de Luiz Antônio da Silva (2008) que, à luz dos princípios da cortesia verbal, estuda as formas brasileiras *você* / *o senhor* e a evolução recente dos seus empregos, sobretudo analisando a fala dos grandes centros urbanos.

⁵ Dela dá conta também o excerto de uma crónica de Miguel Esteves Cardoso que transcrevemos: “Nem no Japão a complicação é tanta como em Portugal. Aqui o culto obsessivo das formas de tratamento levou à maior das confusões. Das 32 [cartas] que me escreveram, só duas se me dirigem da mesma maneira («Exmo Sr. Miguel Esteves Cardoso»). As trinta restantes apresentam uma variedade complexa que reflecte a indeterminação ritual da sociedade portuguesa em fins do século XX. (Cardoso, 1988)”.

Apesar de, como afirma Gouveia (2008: 97), estarmos “presentemente a sofrer as transformações da passagem de um sistema de face e solidariedade de base hierárquica e deferencial para um sistema de base igualitária e de envolvimento”, somos convictamente a favor da aprendizagem, no Ensino Básico, das formas de tratamento da variedade designada por português padrão, por o seu desconhecimento dar azo a mal entendidos e penalizações escolares e sociais de vários tipos, pois um emprego desadequado deste recurso da regulação da interacção pode parecer uma ameaça à face do interlocutor. A intuição e a opinião pública dizem-nos que os jovens não sabem utilizá-las convenientemente (cf. texto de Isabel Hub Faria in *Público*, 18 /01/ 2006).

Costa (2008: 164) refere a necessidade de se ensinar gramática nos Ensinos Básico e Secundário entre outras razões também para se resolver, com mais eficácia, no âmbito do aprofundamento da competência de produção oral, o problema do uso inadequado das formas de tratamento:

Um outro aspecto básico da oralidade reside no domínio das formas de tratamento. Tradicionalmente, ensinam-se as diferenças entre pronomes formais e informais (“você” vs “tu”), mas não se explicita que o uso mais formal implica o uso da forma nula do pronome na posição de sujeito. A explicitação das formas pronominais associadas a diferentes funções sintácticas e, em particular, a descrição dos contextos em que um sujeito pode ser nulo possibilitam, assim, a formulação de uma regra simples que permitirá a adequação das diferentes formas pronominais a diferentes contextos discursivos.

Para não nos limitarmos a intuições impressionistas, realizámos um pequeno trabalho exploratório, que partiu da aplicação de um conjunto de 6 exercícios propostos a 104 alunos de 4 turmas do 9º ano de escolaridade, com uma média de idades de 14,06⁶: duas turmas são de uma escola implantada numa zona rural, frequentada por alunos oriundos de famílias com muito baixa escolarização e pertencentes à classe média baixa (escola A)⁷ e as restantes são de uma escola urbana de prestígio, localizada numa zona residencial nobre do Porto, com pais

⁶ O desvio padrão é de .725. Os mais novos têm 13 anos e os mais velhos 16. Agradeço à Teresa Santos Silva o tratamento e validação dos dados em SPSS.

⁷ A caracterização desta Escola, numa zona rural do distrito do Porto, pode ser lida no relatório de avaliação respectivo na página da IGE, em <http://www.ige.min-edu.pt>. De lá retirámos o seguinte excerto: “No que concerne a habilitações académicas das famílias, a grande maioria da população possui baixos níveis de escolarização, reflectindo-se esta realidade na pouca valorização da escola e na reduzida disponibilidade para acompanhamento dos educandos. Aproximadamente 63% dos

com escolarização elevada (quase sempre de nível Superior) e pertencentes à classe média e média alta (escola B)⁸.

O teste era composto por três questões de resposta redigida e três de escolha múltipla e procurou permitir fazer um levantamento exploratório de algumas dificuldades de emprego das formas de tratamento que decorrem, entre outros motivos, do facto de a sociedade actual ser menos hierarquizada do que, por exemplo, quando Cintra (1972) estudou o assunto, ou seja, da instabilidade linguística decorrente das mudanças sociais (Gouveia, 2008), da eventual influência do PB, do castelhano e do inglês, mais “igualitários” do que o PE, da pouca atenção da escola aos usos mais formais da língua. Temos consciência, bem entendido, de que este estudo exploratório exige continuação e aprofundamento, bem como a combinação dos itens usados no teste com outras tarefas que permitam cruzar dados e assim compreender a complexidade dos factores em causa, de modo a poder intervir mais direccionada e proficuamente na escola.

Análise de alguns resultados

a. Três questões de redacção a partir de uma instrução, onde é mais palpável a diferença entre as escolas:

Escola A

Nota-se, aliás em ambas as escolas, uma preocupação quase generalizada de os alunos adequarem correctamente a forma como se dirigem ao seu interlocutor não só às características deste, mas também à finalidade do acto discursivo, no caso em apreço um acto de pedido, em que o locutor está numa posição interactiva baixa em relação ao seu alocutário. Há ainda a ter em conta o reforço desta distância entre os interlocutores, por o locutor ser mais novo e o alocutário ser, pelo menos no terceiro exercício proposto, o professor.

Iremos passar em revista as marcas dessa deferência procurada, mesmo quando a forma de tratamento não é adequada, chamado a atenção para factores

encarregados de educação têm como escolarização o 1º Ciclo do Ensino Básico e enquanto os homens são essencialmente operários, as mulheres dividem-se entre os empregos nas fábricas e o trabalho doméstico sendo este maioritário. O número de alunos que beneficia de auxílio económico no âmbito da Acção Social Escolar ronda os 50% e reflecte as necessidades económicas das famílias.”

⁸ Excerto da caracterização do relatório da Avaliação Externa das Escolas (ver <http://www.ige.min-edu.pt>), no que diz respeito à escola B, situada numa zona habitacional nobre da cidade do Porto: “O nível socioeconómico e social da maioria dos alunos é alto, como é patente pelo perfil académico e profissional dos pais, havendo, no entanto, alunos de todos os estratos sociais. Os apoios, no âmbito da Acção Social (ASE) escolar, são para um número muito baixo de alunos, necessariamente.”

que podem ter facilitado esta busca de adequação discursiva:

- a. o facto de os docentes da escola em causa estarem a fazer um trabalho correcto na aula de Língua Portuguesa;
- b. o facto de, em zona rural, os alunos revelarem comportamentos de deferência mais acentuados em relação aos que consideram seus superiores do que em meio urbano.

Assim, com raras excepções que a seu tempo referiremos e contrariamente às nossas expectativas, (1) *a forma de tratamento é quase sempre adequada ao destinatário* do discurso (uma funcionária da escola, uma empregada dos correios e a professora de Língua Portuguesa), indiciadora de respeito, da consciência da assimetria de posições discursivas dos locutor e alocutário.

(2) Em quase todas as respostas, os alunos utilizam a indirecção como forma de delicadeza, ou de atenuação do acto de pedido e da eventual ameaça da face do destinatário: “importa-se de...?”. É pois frequente o uso de verbos modais (sobretudo *poder*), da pergunta enquanto acto indirecto de pedido, bem como do futuro como modalizador / atenuador: “será que me podia emprestar” ou “será que não se importaria de me emprestar”. Há uma altíssima frequência do uso do imperfeito e sobretudo do condicional de delicadeza, de que decorre uma utilização errada da mesóclise na quase totalidade dos testes, questão que não vem a propósito do tema, mas merece a nossa atenção...: “*Poderia-me emprestar cola, se faz favor?*”⁹ Só em dois casos os alunos usam “empreste-me” no conjuntivo, sem qualquer atenuação do acto de pedido.

(3) Uso muito frequente do atenuador do acto de pedido que se relaciona com um “código de boas maneiras”, a saber “se faz favor”, “por favor” e “se faz o favor” a encerrar a vez. Outra forma menos frequente de encerrar a vez é o agradecimento final: “obrigada” ou “muito obrigada”.

(4) A saudação inicial enquanto forma de cortesia é frequente também: “Olá, bom dia”, “boa tarde, ...”. Para chamar a atenção do destinatário, alguns alunos usam a fórmula “desculpe, ...” a abrir a vez.

(5) A preocupação argumentativa de tornar o pedido aceitável revela a noção

⁹ João Costa (2008: 164) chama a atenção para a necessidade de o professor corrigir estes erros a partir da reflexão sobre a regra: “Será desejável que, à saída do Ensino Básico, os alunos sejam capazes de adequar o registo oral a diferentes contextos de formalidade e que dominem formas e expressões que não tornem o seu uso da língua factor de exclusão social. Há desvios à norma frequentes que decorrem da falta de hábitos de reflexão sobre a estrutura da língua: as dificuldades em flexionar o verbo “intervir”, o acento mal colocado na primeira pessoa do singular do presente do conjuntivo, ou a dificuldade em utilizar a mesóclise podem ser facilmente colmatadas se se formularem regras.”

que os alunos têm do tipo de acto ilocutivo em causa e pode ainda ser entendida como uma forma de delicadeza ou atenuação do pedido. Há várias respostas em que os alunos acrescentam orações subordinadas causais com valor explicativo ao seu pedido: “Senhora professora, será que podia-me emprestar o livro que estive a apresentar à turma, pois achei muito interessante e gostaria de o ler?”. E há formas de atenuação gramaticalmente marcadas como “emprestava-me *um pouco de cola*”, “*um bocado de cola*”, “*um bocadinho de cola*”, ou “fica-me com a mochila durante 10 *minutinhos?*”, “*apenas durante 10 minutos*”, “*só por 10 minutos*”.

São nítidas, no entanto, algumas dificuldades que diagnosticamos de seguida e exigiriam uma intervenção mais direccionada por parte da escola:

(1) As inadequações no emprego das formas de tratamento propriamente ditas devem ser destacadas, analisadas e devidamente corrigidas. Se é verdade que a maioria dos alunos as utiliza correctamente, dirigindo-se à empregada do correio por “Sr^a funcionária” ou só em terceira pessoa, numa forma de evitamento de que Carreira (2007) e Hammermuller (2004) já falaram, e se à funcionária da escola os alunos se dirigem sobretudo usando a forma “D. Rosa”, às vezes “a senhora” + 3^a pessoa (“a senhora empregada”, “a senhora funcionária não se importava”), há quem diga só “senhora” ou “Sr^a Rosa” (o que parece menos adequado (Carreira, 1994)), mas vários alunos acrescentam *você*, a seguir a “D. Rosa”, “*você* podia-me guardar a mochila”. Este uso é ainda mais problemático quando dirigido quer ao empregado dos correios quer à professora (“Setora, *você*,...”). Tal exemplo é aliás semelhante ao apresentado por Isabel Hub Faria: “Excelentíssimo Senhor Presidente, *você* não sabe que...”. Num dos testes, o *você* é mesmo acrescentado depois e por cima, prova de que o aluno, aliás de nível 4 a Língua Portuguesa, pensou e melhorou o seu texto, talvez porque, na sua variedade do português, o *você*, contrariamente ao que acontece na língua padrão, seja uma marca de respeito, como acontece em várias zonas geográficas do chamado Grande Porto¹⁰.

¹⁰ A complexidade do seu emprego no PE actual, “a quase generalização do uso do *você*” de que fala Gouveia (2008: 94) levam este autor a salientar a dificuldade em chegar “a um consenso relativamente à definição e descrição dos contextos de uso de *você* e das variáveis sociais a eles associados.” Creio que não se trata apenas de considerar variedades sociais, mas também diatópicas.

1. Dirija-se a uma empregada da sua escola que conheça e peça-lhe que lhe guarde a mochila durante 10 minutos: *Dirija-me à funcionária e perguntava-lhe: - senhora funcionária, se faz favor, poderia-me guardar a minha mochila durante 10 minutos?*
2. O João vai ao correio e precisa de pedir cola emprestada à funcionária. Escreva as palavras que o João dirige à empregada: *- senhora funcionária, poderia-me emprestar cola para eu tirar uma carta aos correios, se faz favor?*

Figura 1: *Você* acrescentado posteriormente

(Seja dito em aparte que os alunos da Escola A se dirigem à professora de formas tão variadas como: “Professora”, “Sr^a professora”, “a senhora Professora” e na modalidade mais informal, em cinco variantes: “Stora”, “S’tora”, “«Stora»” (as aspas talvez revelem a consciência do excesso de informalidade), “Setora” e “Stôra”).

(2) São claras as inadequações por hipercorreção. Num caso, uma aluna de nível 5 dirige-se à professora por “Vossa excelência” e há ainda outro uso de uma fórmula exageradamente distanciadora na oralidade, como “Excelentíssima senhora professora” ou até descabida, como “D. funcionário”.

(3) Outro aspecto a merecer intervenção, apesar do que acima ficou dito sobre o assunto, são as formas inadequadas de iniciar a vez, revelando alguma rudeza e podendo ser entendidas, pelo alocutário, como ameaças da face: “olhe, você podia”, “Ó D. Rosa” “Oh professora” e “Oh! Sr^a funcionária”.

Escola B

(1) Tal como na Escola A, os alunos procuram adequar correctamente a forma de tratamento ao destinatário e à finalidade do acto discursivo de pedido. O tratamento é sempre adequado: para a empregada é sempre “Menina”, exceptuando um caso “ – Desculpe, senhor /a ..., podia guardar-me a pasta durante 10 min?” e, para a professora, com excepção também de um caso de “Stora”, sempre “Professora”. Em relação à empregada dos correios, enquanto destinatária eventual do discurso redigido pelos alunos, há um claro evitamento das formas pronominal e nominal, começando a vez, geralmente, por “desculpe”, ou por uma saudação, seguida do verbo na 3^a pessoa.

(2) Reforçando uma tendência já visível na Escola A, na Escola B, em quase

todas as respostas, os alunos utilizam a indirectão como forma de delicadeza, ou de atenuação do acto de pedido: “Menina, acha que me podia guardar?”, “Menina, pode-me emprestar cola, por favor? Precisava para ir ao correio... Empresta-me?”, “Desculpe, importava-se de me guardar a mochila por 10 minutos? Obrigada”. É quase generalizado o uso do verbo *poder*, e, embora muito menos frequente, do futuro enquanto modalizador / atenuador: “Olá, boa tarde (ou bom dia, depende). Será que me podia guardar a mochila por dez minutos, por favor?”. Há um aluno que usa “guarde-me”, “empreste-me” no conjuntivo, sem qualquer atenuação do acto de pedido, mas todos os outros utilizam o imperfeito do indicativo de delicadeza, não havendo nenhum emprego do condicional. A preferência pelo imperfeito em detrimento do condicional, na escola B, talvez possa explicar-se pelo facto de o uso da forma de delicadeza por atenuação se ficar mais a dever a eventual “aquisição” natural feita em ambiente familiar, do que a “aprendizagem” formal e explícita originada na escola.

(3) Uso mais frequente do que na Escola A do atenuador do acto de pedido que se relaciona com um “código de boas maneiras”, a saber “se faz favor”, “por favor”, “fachabor” (sic) a encerrar a vez. Mais frequente também é o agradecimento final quase generalizado: “obrigada” ou “muito obrigada”.

(4) A saudação inicial enquanto forma de cortesia é quase generalizada também: “Olá, menina”, “bom dia, ...”. Para chamar a atenção do destinatário, muitos alunos, mais do que na Escola A, usam a fórmula “desculpe, ...” a abrir a vez.

(5) A já referida preocupação argumentativa de tornar o pedido aceitável, entendida como uma forma de delicadeza ou atenuação existe na Escola B, embora aqui menos nítida, como se os alunos soubessem que a delicadeza por eles utilizada é já suficientemente adequada ao acto de pedido. Notam-se também formas de atenuação gramaticalmente marcadas como “Boa tarde, será que me podia emprestar a sua cola, por favor? *Eu já a devolvo*. Muito obrigada”, “Pode-me guardar a mochila *só* um bocadinho, por favor?”, “ou “Bom dia / tarde, menina! Pode-me guardar por favor a minha mochila por uns minutinhos?” e “Podia *só* guardar a mochila enquanto vou *só* à secretaria tratar de um assunto? É *só* durante 10 min”.

Outras diferenças:

Na escola B, não se nota qualquer dificuldade no emprego das formas de tratamento propriamente ditas. Não há um só caso do uso de *você*. Não existe, igualmente, qualquer exemplo de hipercorreção. Não se notam formas inadequadas ou rudes de iniciar a vez: “Olá”, “Menina” e “Desculpe” são as mais utilizadas, havendo um só emprego inicial de “olhe, [Menina]”. Os alunos

parecem ser naturalmente mais competentes do ponto de vista da adequação discursiva, isto é, revelam mais capacidade para usar os marcadores linguísticos de relações sociais e as regras de delicadeza. A variedade de português que estes alunos falam em casa é, com toda a probabilidade, a variedade padrão, daí o uso adequado das formas de tratamento em particular e de outras normas de cortesia em geral.

No que respeita às 3 questões de escolha múltipla, não há uma relação sensível entre o número de respostas certas e as escolas, as habilitações dos pais, ou o nível de classificação dos alunos. Mas ela já se nota quanto ao uso do *você*: na escola A, os alunos optam dezanove vezes, erradamente, pelo *você*, o que, na escola B, só acontece 4 vezes. A escolha do “vós” é residual (quatro casos) e não relacionável com qualquer variável. Curiosamente, há também diferenças sensíveis quanto à idade: os alunos muito mais novos dirigem-se mais facilmente por *tu*, na rua, para pedirem uma informação a uma rapariga que não conhecem. Esta foi, aliás, a resposta em que menos alunos acertaram, talvez por lhes ter faltado o parâmetro sobre se a rapariga era da idade deles ou não e essa fosse uma variável fundamental para se decidirem entre o tratamento de 2ª ou 3ª pessoa. A consciência da importância da variável idade mereceu um comentário crítico de um aluno que vale a pena reproduzir e exigirá aperfeiçoamento da instrução numa futura aplicação de um teste da natureza do utilizado neste estudo.

5. Na rua, quer perguntar as horas a uma rapariga desconhecida.

Escolha o modo mais adequado de se lhe dirigir

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| a. Você importa-se de... | <input type="checkbox"/> | |
| b. Importas-te de... | <input checked="" type="checkbox"/> | se for da minha idade |
| c. A menina importa-se de... | <input type="checkbox"/> | |
| d. Importa-se de... | <input checked="" type="checkbox"/> | se for uma senhora |

Figura 2: a importância da idade (exemplo)

Conclusão: Algumas propostas de percursos pedagógicos

Face à análise de dados realizada, que desmente, em parte, os nossos receios, mantemos, no entanto, a convicção de que, em algumas escolas, tendo em conta as variedades diatópica e diastrática faladas pelos alunos, as suas características sociolinguísticas, terá de ser mais insistente o trabalho dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito quer a formas de tratamento, quer à

selecção de expressões adequadas para introduzir a tomada de vez, para que os adolescentes tenham pleno acesso ao português padrão e às formas de tratamento usadas na norma. Não descarto a hipótese de o facto de o teste ter sido aplicado pelas docentes de Língua Portuguesa em aulas desta disciplina ter influenciado positivamente as respostas dos alunos. Creio que é visível, no desempenho deles, o esforço dos docentes de ambas as escolas (sobretudo da A) para que as formas de tratamento e as normas de cortesia tivessem sido interiorizadas e utilizadas. Vale a pena, no entanto, prosseguir esse esforço, porque a escola não pode conformar-se com “o miserabilismo dos empregos correntes do português predominante hoje” (Mendes, M.V., 1992: 67). Apontaria, para terminar, algumas pistas possíveis:

1. A exposição dos alunos a *inputs* linguísticos variados que lhes sirvam de objecto de observação e descrição de dados, obviamente conduzidas pelo professor.

2. A formulação de regras, regularidades ou tendências.

3. A explicação dos diferentes usos e respectivos contextos feita pelo docente.

4. A resolução de exercícios de escolha múltipla e de jogos de simulação e desempenho de diferentes papéis sociais, em diversas situações e com diferentes intenções. Alterar as variáveis em jogo implica, frequentemente, modificar a forma de tratamento.

No que concerne ao ponto 1., a riqueza dos dados linguísticos a que a escola deve expor os alunos, sugere-se a recolha e análise de formas de tratamento na literatura¹¹, em filmes portugueses¹², telenovelas, outros programas de televisão e de rádio.

Alguns alunos precisarão mais destas aprendizagens do que outros. Mas, como escreveu Maria Armanda Costa (1996: 65), numa passagem em que distingue “aquisição” de “aprendizagem”, e que vale a pena recordar a propósito do ensino das formas de tratamento,

Não quer dizer que certas capacidades comunicativas e certos saberes linguísticos não se adquiram por exposição prolongada aos dados, pela persistência, pelos muitos

¹¹ Por exemplo, e por sugestão de Maria Helena Carreira, a leitura do conto de Mário Dionísio (1986) “Monólogo a duas vozes”, in *Monólogo a duas vozes*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Defendo o trabalho com a língua a partir de textos literários, na senda de Fernanda Irene Fonseca (2002).

¹² À semelhança do que fez, para o italiano, Sylviane Lazard em « Les termes d’adresse dans l’usage italien des années 2000. Étude d’un corpus de film », em Dezembro de 2007, na Journée d’études “Mignonne, allons voir si la rose...” Termes d’adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes, na Université Paris 8, in *Travaux et Documents* (no prelo).

erros que fazemos, pela intervenção dos conselheiros de imagem a que com sorte poderemos ter direito ao longo da vida, mas, sendo assim, aprende-se de forma demasiado lenta e penosa. É função da escola ensinar o que constitui novidade e acelerar o desenvolvimento, potenciar capacidades.”

Propomos, portanto, que as formas de tratamento sejam objecto de aprendizagem na escola. E, para tal, o professor tem de começar por estudar bem o que sobre elas há para saber, diagnosticar os problemas dos alunos, gizar um plano de intervenção, aplicá-lo utilizando materiais e estratégias variadas e avaliá-lo, porque, e cito a epígrafe de Fernanda Irene Fonseca escolhida, “o conhecer precede e condiciona o agir”.

Referências

- Carreira, M. H. 1997. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution : proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris : Peeters
- Carreira, M. H. 2001. *Semântica e discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)*. Porto : Porto Editora.
- Carreira, M. H. 2002. La designation de l'autre en portugais européen: instabilités linguistiques et variations discursives. *Instabilités linguistiques dans les langues romanes, Travaux et Documents*. 16: 173-184. (org. Carreira, M. H.), Paris: Université Paris 8.
- Carreira, M. H. 2004. Les formes d'allocution du portugais européen : valeurs et fonctionnements discursifs. *Franco-British Studies*, 35-45 (também no sítio do Instituto Cervantes de Paris, consultado em 02/02/2008
http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_araujo.pdf)
- Carreira, M. H. 2007. Le pronom d'adresse portugais « você » : valeurs et évolution. In: Cuniță, A.; Lupu, C.; Tasmowski (Eds.), *Studii de lingvistică și filologie romanică. Hommages offerts à Sanda Reinheimer R»peanu*. București : Editura Universității din București, 15-19
- Cintra, L. F. L. 1972. *Sobre « formas de tratamento » na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Comelleas, P. 2008. Os erros de tradução como pistas didácticas. In Dasilva, X. M. (Ed.), *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa*, II. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 93-111
- Costa, J. 2008. A gramática na sala de aula. In Reis, C. (Ed.), *Actas, Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa : DGIDC, 149-165
- Costa, M. A. 1996. Se a língua materna não se pode ensinar, que professores temos de formar?. In Delgado-Martins, M. R. (Ed). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 75-84

- Détricé, C. 2006. *De la non-personne à la personne: l'apostrophe nominale*. Paris: CNRS Éditions
- Duarte, I. M. 2008. Termes d'adresse en portugais: linguistique, littérature et didactique, comunicação apresentada ao 3^{ème} Colloque International «L'Europe des Langues et des Cultures»: «Le sens et sa complexité», *Uniwersytet Jagielloński*, Cracóvia, 5-7 Junho 2008, a sair em *Synergies* n° 6 (2009)
- Duarte, I. M. 2007. Termes d'adresse, modalisation et discours rapporté en portugais, comunicação apresentada nas Journées d'Etudes *Formes d'adresse, modalités énonciatives et construction du discours*, 7 - 8 Dezembro 2007, Université Paris 8 – Saint Denis, a sair em Carreira M.H. (Ed.), *Termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes*. Saint Denis: Université Paris 8, *Travaux et Documents* (no prelo)
- Duarte, I. M. 2008. Noms d'adresse dans le discours indirect libre de *Os Maias*: traductions espagnoles et française. In: Rîpeanu, S.; Iacob, M. (Eds.), *Estudios Hispánicos I, Lingüística y Didáctica*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 107-118
- Faria, I. H. 2006. « Exmo Senhor Presidente, você não sabe que... ? ». In jornal *Público*, 18 de Janeiro de 2006
- Fonseca, F. I. 2002. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. In: Mello, C. (Ed.), *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, 37-45
- Gouveia, C. 2008. As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. In Duarte, I.M.; Oliveira, F. (Eds.) *O fascínio da Linguagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 91-100
- Hammermueller, G. 2004. Adresser ou eviter, c'est la question... Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente. (sítio do Instituto Cervantes de Paris, consultado em 02 /02/2008
http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_hammermueller.pdf)
- Mendes, M. V.. 1992. *A educação literária no ensino básico. O Professor*. 26 (3^a série)
- Ponce de León, R. 2008. Gramática y Traducción en la Historia de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España La *Gramática Elemental de la Lengua Portuguesa* (Heidelberg, 1911) de Francisco Carrillo Guerrero. In: Dasilva, X. M. (ed.), *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa*, II. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 113-127
- Saramago, J.1984. *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Editorial Caminho
- Saramago, J. 1988. *L'année de la mort de Ricardo Reis*. Paris: Éditions du Seuil, (traduction Claude Fages).
- Silva, L. A. da. 2008. Cortesia e formas de tratamento. In Preti, D. (Ed.) *Cortesia Verbal*. S.Paulo : Humanitas, 177-192

Aspectos da teoria verbal na *Grammatica ingleza para uso dos Portuguezes* de José Urcullu (Porto 1848)

Sónia Duarte
duarte.sonia@sapo.pt

Nota preliminar

A obra de José Urcullu aqui focada é uma obra que, no século XIX, assume um importante papel na difusão da língua inglesa, tanto entre falantes de língua portuguesa, como de língua espanhola. Com efeito, desta gramática existem versões orientadas para o público espanhol e versões orientadas para o público português, sendo de realçar que ambos os casos tiveram publicação em Portugal¹. Neste estudo, procurar-se-á levar a cabo uma sumária apresentação da edição portuguesa de 1848 e uma aproximação a aspectos da teoria verbal aí exposta, nomeadamente os relativos ao próprio conceito de verbo e à sua classificação. Esta abordagem é motivada quer pela carência de estudos sobre a versão portuguesa, quer pelo desequilíbrio na projecção editorial das duas versões, conforme se pode aferir do inventário das obras de Urcullu proporcionado por Jenny Brumme (2005: 327-332): três edições em território nacional da gramática para portugueses, *versus* treze edições, dispersas pela Europa e América, da destinada aos espanhóis. Este significativo quase vazio de informação a respeito de uma obra relevante para o ensino de línguas estrangeiras no Portugal do século XIX foi, sublinhe-se, o principal elemento motivador deste trabalho. A opção

¹ Em concreto, há conhecimento de uma edição para o público espanhol (Porto 1840) e de três edições para o público português, das quais, adiante, se falará com mais detalhe.

pela aproximação à teoria verbal decorre do facto de ser esta a matéria que o texto parece destacar, quer pelo número de páginas que lhe é dedicado, quer pelas considerações que sobre a dificuldade da mesma nele se tecem.

Contextualização biobibliográfica

Grande parte da informação disponível sobre o autor, contexto de edição, redacção e concepção da obra em estudo chega-nos directamente através da própria *Grammatica Ingleza*. Atentando, por exemplo, na respectiva folha de rosto, observa-se que a edição de 1848 dá conta de que a mesma corresponde à segunda edição da obra. Por sua vez, em nota inicial da mesma edição, fica claro que a primeira data de 1830². Cotejando o título das duas primeiras edições, constatamos ainda que a segunda consiste numa versão “consideravelmente acrescentada e corrigida”. Na folha de rosto, da edição de 1848, pode igualmente ler-se o seguinte acerca do seu autor: “Cavalleiro da Ordem de Christo, Socio Correspondente da Real sociedade Geográfica de Londres, das de Paris e Rio de Janeiro, e autor de varias obras Hespanholas e Portuguezas”. Inocêncio Silva, no seu *Diccionario Bibliographico Portuguez* (2001 [1858-1923], tomo V: 14), acrescenta ainda: “foi natural de Hespanha e serviu militarmente a sua patria durante a guerra peninsular. Perseguido depois por razões politicas, refugiou-se em Portugal, onde casou. Morreu a 8 de Junho de 1852”. Do ponto de vista bibliográfico, esta informação é complementada por uma nota final na segunda edição da *Grammatica* (1848: 363-364), nota essa da qual se conclui que a produção escrita de Urcullu incide sobre temas tão díspares como as Ciências Físicas e Naturais, a Aritmética, as Ciências Sociais, a Filologia e a Gastronomia. Curiosamente, a primeira edição acrescenta ainda alguns dados quanto à produção em Espanhol, ampliando esta lista com algumas obras de Urcullu sobre a expressão artística e as normas de civilidade (1830: 294). Observe-se também que a sua obra abrange tanto a tratadística, como a tradução e a produção literária, e que se estende, naturalmente, para além das obras mencionadas nas duas listagens proporcionadas em cada edição, pois nelas não estão, evidentemente, contempladas as que foram editadas após essa data,

² Não foi possível consultar um exemplar da terceira edição (Lisboa 1853), embora esteja localizado, em Lisboa, na Biblioteca Nacional de Portugal. Relativamente às duas primeiras, foram consultados os exemplares conservados na Biblioteca Pública de Braga. No que se refere à segunda edição, foi ainda consultado um exemplar conservado na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

mas que se encontram identificadas no já referido inventário de Jenny Brumme (2005: 328-330).

Motivações editoriais

Na nota inicial intitulada “Algumas palavras sobre esta nova edição” (1848: V), o texto explicita igualmente o motivo subjacente à redacção de uma segunda edição desta obra. Urcullu refere-se aí ao desejo de intervir sobre este texto no sentido de o melhorar:

Conheci que era chegado o tempo de fazer n’ ella [nesta obra] algumas alterações, e de a melhorar; em fim de a pôr ao nível da minha GRAMMATICA INGLEZA para uso dos Hespanhoes, da qual se tem feito *muittissimas* [sublinhado de Urcullu] edições em Londres, na América, em Barcelona, no Porto em 1840, em Cádiz em 1845 e no presente anno de 1848” (1848: V).

De facto, para além da consciência de um grau de qualidade diferente entre as duas gramáticas, a própria diferença na recepção da obra parece constituir um factor decisivo na saída à luz de uma nova edição do texto para portugueses. Se, por um lado, da edição para o público espanhol se sabe que, anteriormente ao ano de 1848, contava já com oito edições, das quais algumas já reimpressas, por outro lado, da edição para portugueses não se conhece mais do que uma edição. Esta situação prende-se com o facto de a edição para espanhóis ter usufruído de bom acolhimento em contexto escolar, como foi atestado, não só pelo autor, mas também por outras entidades, conforme se depreende quer da nota inicial, quer do extracto do “Parecer que deo a Terceira Secção do Ministerio do Comercio” (1848: VIII-X), os quais figuram ambos na mesma edição³. O sucesso das duas versões é ainda documentado pelo plágio que uma e outra sofreram, como esclarecem tanto o autor, através da “Advertencia importante” e do anteriormente referido “Parecer” incluídos ambos na segunda edição (1848: VII-X), como Inocêncio Silva, no seu *Diccionario Bibliographico* (2001 [1858-1923], tomo V: 14). No tocante à versão de que se ocupa este estudo – a orientada para o público português –, as fontes anteriormente citadas dão conta de que esta foi plagiada por Francisco Solano Constâncio, a partir da edição de 1830.

³ Na realidade, o sucesso da edição para espanhóis de 1825 já tinha anteriormente estado na base da redacção da primeira edição para portugueses, como se lê no “Prólogo” da mesma: “Em 1825 publiquei uma Grammatica Ingleza reduzida a XXII Lições para os Hespanhoes aprenderem o Inglez. Estimulado pelo modo lisongeiro, com que ella foi acolhida pelo Publico literario, apresento esta, confiado em que será benignamente recebida pelos Portuguezes” (1830: V).

Outro sintoma do significativo impacto da versão para portugueses é ainda a referência privilegiada que lhe é feita na *Grammatica Hespanhola para uso dos Portugueses*, editada por António Nicolau Peixoto – uma obra gramatical que se orienta igualmente para o ensino de línguas estrangeiras em Portugal, saída à luz no mesmo ano e tipografia que a de Urcullu⁴. Finalmente, a relevância da obra de Urcullu para o ensino do Inglês em Portugal ficou também bem atestada por Inocêncio Silva, quando, no seu já referido *Diccionario* (2001 [1858-1923], tomo III: 24), afirma, a respeito do *Mestre Inglez* (Lisboa, 1814), de Francisco de Paula Jakú, que “foi tida pela melhor grammatica que possuímos no seu genero enquanto não apareceram as de Constancio e Urcullu”⁵. Tudo isto, não obstante a nota de modéstia de José Urcullu, relativamente ao facto de realizar, por meio da edição para portugueses, aquilo que ele próprio qualifica no prólogo da primeira edição como “importuno trabalho”, por consistir numa aproximação ao que designa, no mesmo texto, como “duas linguas para mim estrangeiras” (1830: III)⁶.

Propósitos didácticos

É igualmente através de informação paratextual (as dedicatórias) que ficam expressos os propósitos didácticos desta obra. O esclarecimento que encontramos, no prólogo da primeira edição (a respeito da dedicatória da edição de 1830 a D. Felicidade Firmina Ferreira Pinto) torna-se a esta luz muito

⁴ Conforme exposto noutra lugar (Duarte 2007; 2008; inédito), a obra de Urcullu é referida por duas vezes em Peixoto (1848: 30 e 120-121): uma, a respeito do exemplo espanhol sobre a simplificação ortográfica e outra, sobre a resistência à importação linguística do Espanhol num contexto de, paradoxalmente, abundante presença de estrangeirismos no Português. É de salientar que esta última referência a Urcullu consiste, aliás, na única transcrição textual em toda a *Grammatica* de Peixoto – o que é significativo, relativamente à importância que José Urcullu alcança em Nicolau Peixoto. Embora Peixoto (1848: 30) remeta textualmente para a *Grammatica* de Urcullu na sua edição também de 1848, poderá haver indícios de que Peixoto conhecia igualmente a edição abreviada lisboeta de 1830, nomeadamente pelo facto de a *Grammatica Espanhola* adoptar uma das duas epígrafes presentes na edição de Urcullu de 1830, mas não na de 1848 (*Autant de langues que l'homme sait parler, autant de fois est-il homme. (Charles-Quint)* O homem tantas vezes o é, quantas são as linguas que possui. (Carlos 5.^o)). Não se pode descartar contudo a hipótese de que a referida epígrafe não surja em Peixoto através de Urcullu, já que poderia ter dela conhecimento directo e tratar-se tão somente de uma coincidência.

⁵ Para mais informação sobre outros antecedentes desta obra na gramaticografia anglo-lusitana, consultar Torre (1985, 1988), Sánchez Escribano (2006) e Sáez Rivera (2007).

⁶ A fim de aferir o grau de conhecimento do Inglês e do Português por parte de Urcullu, seria interessante levar a cabo o estudo exaustivo das interferências do Espanhol no seu discurso. Não obstante, tal empresa ultrapassa largamente os objectivos deste trabalho.

relevante, permitindo confirmar que a gramática se destinava efectivamente a um contexto de instrução: “offerecer a V. S. meios, a meu vêr, faceis e claros de adquirir o conhecimento da Língua Ingleza, a cujo estudo sei que consagra as horas tão bem aproveitadas, he o fim a que me proponho quando tomo a liberdade de dedicar a V. S. esta Obra” (1830: III). Apesar de a dedicatória da segunda edição (a D. Luís Filipe, duque do Porto) não surgir expressamente justificada na obra, nos textos preambulares que a integram, torna-se já claro que, tal como aconteceu com a edição para espanhóis, também a dirigida aos portugueses foi adoptada institucionalmente enquanto material de apoio à aprendizagem. Com efeito, na nota inicial à edição de 1848, Urcullu refere que, dezoito anos após a sua primeira edição, para além de receber o elogio público da imprensa, “muitos Professores de inglez e Directores de collegios a adoptáram para o ensino da lingua ingleza” (1848: V). A vertente metodológica e didáctica da obra é, contudo, um aspecto cujo tratamento vai para além do escopo desta comunicação, e merece, por si só, um tratamento diferenciado.

Na tentativa de delinear com certa nitidez os contornos do contexto de aprendizagem ao qual a obra se destinava, um dos elementos relevantes é o público-alvo. Referindo-se a este, no prólogo da segunda edição, o autor emprega as expressões “publico literario”, “discipulo” e “mestre”. Para além do grau de instrução e da sua condição docente ou discente – ainda que não enquadrada oficial e institucionalmente –, relativamente à caracterização do público, será particularmente relevante focar ainda a sua origem. Embora dirigida a portugueses, por um lado, e a espanhóis, por outro, curiosamente, é em França que a obra, na sua versão para espanhóis, tem maior difusão, contando, no conjunto das suas diversas edições, com um total de 10 impressões, comparativamente com as 9 em territórios anglófonos e as 6, nos hispanófonos, segundo, mais uma vez, dados de Jenny Brumme (2005: 327-332). Uma explicação para esta situação poderá estar na relevância da França, junto com a Alemanha, enquanto principal foco produtor de materiais didácticos e berço de autores de relevo, no contexto de reforma do ensino das línguas modernas que marca o século XIX europeu – contexto esse no qual a Inglaterra só mais tardiamente alcança um papel de relevo, conforme esclarece Aquilino Sánchez (1997: 97-98)⁷.

⁷ Sobre a situação do ensino das línguas modernas em Portugal na época de que aqui se trata, sugere-se a consulta do trabalho de Ana Teresa Santa-Clara (2000: 47-63). Dentro da mesma perspectiva espaço-temporal, mas especificamente sobre o caso do Inglês, remete-se para Cardim (1915), cuja obra, infelizmente, não foi possível consultar no âmbito deste estudo.

O texto gramatical e os seus pressupostos teóricos

Passando ao plano do texto propriamente dito, este consta, na sua edição de 1848, de 363 páginas organizadas em vinte e sete lições *versus* as 296 páginas organizadas em vinte e cinco lições, na edição anterior. Em palavras do autor, a edição de 1848 apresenta, relativamente à de 1830, as seguintes particularidades e vantagens:

A GRAMMATICA INGLEZA para uso dos Portuguezes, fica n'esta nova Edição dividida em três partes. Na parte grammatical tem-se feito alterações de bastante consideração tanto nas regras como nos exemplos. Uma lista alfabética das principaes partículas inglezas, acompanhada de numerosos exemplos; uma explicação de palavras latinas e francesas introduzidas na lingua ingleza, e mais de trezentas abreviaturas que usam os Inglezes na conversação e por escrito, distingue esta Edição da anterior. (Urcullu 1848: V)

O autor aponta assim, em primeiro lugar, para diferenças na estrutura do texto. Para além de algumas notas sobre a pronúncia, ambas as edições constam de uma primeira parte dedicada à morfologia e sintaxe da língua inglesa. No entanto, diferem no facto de que a primeira edição reúne, numa segunda parte, as secções reservadas à conversação (como por exemplo os diálogos) e as reservadas a material lexical e gramatical de suporte (listas de verbos, de abreviaturas, de preposições, etc.), enquanto que a edição aqui tratada leva a cabo a separação desse material (orientado para a conversação, por um lado, e para o léxico e gramática, por outro) distribuindo-o por uma segunda e terceira parte (respectivamente).

A parte dedicada à morfologia, como era comum na tradição gramatical, é a mais extensa (162 páginas em 363), destacando-se o relevo assumido pela teoria verbal, como se conclui da extensão de páginas que a mesma ocupa: 67 páginas, às quais acrescem 10 de exercícios de tradução incidindo sobre esta categoria gramatical e as duas listas de verbos integrantes da terceira parte. Sublinhe-se que, da primeira para a segunda edição se regista uma ampliação dos capítulos dedicados ao verbo, através da adição de dois capítulos sobre os verbos auxiliares “to be” e “to have” (capítulos XVI e XVII respectivamente), de mais um capítulo (o XXI) complementando a lição sobre os usos dos diferentes verbos ingleses e da introdução de dois capítulos (XXV e XXVI) sobre a sintaxe dos verbos ingleses, os quais aparecem em lugar do capítulo único que, na edição de 1830, se intitula “Varias Observações sobre os Verbos”.

Concentrando-nos sobre o disposto no texto relativamente à definição e classificação verbais, observe-se o modo como o primeiro destes aspectos é apresentado pelo próprio José Urcullu:

O verbo é uma palavra, cujo uso principal é afirmar: tem pessoas, modos, e tempos. Na oração, *a virtude é amavel*, afirma-se que a qualidade *amavel* pertence á *virtude*.

Os verbos tem *dous numeros*, singular e plural; e cada número tres pessoas.

Ha varias classes de verbos; a saber: *activo, passivo, neutro, reflexivo*, ou *reciproco, defectivo, e impessoal*.

(Urcullu 1848: 23)

Nesta definição, parece importante marcar, por um lado, a própria preocupação conceptual, o que situa a gramática de Urcullu numa perspectiva que, não obstante orientada para o ensino da língua estrangeira, revela preocupações teóricas tradicionalmente mais comuns nas gramáticas de língua materna; por outro lado, importa ainda sublinhar o seu carácter eclético, na medida em que a supracitada definição assenta não só em traços formais (tempos, modos, pessoas, número), mas também, e sobretudo, em traços semânticos (a afirmação). Se bem que a tradição da Academia espanhola arranca com uma definição de verbo marcadamente formal, como evidenciam José Jesús Gómez Asencio (1981: 186) e Mercedes Quilis (2005:1324-1325), essa tradição⁸ evolui de forma a inverter-se, acabando por, em meados do século XIX, predominar a definição assente em traços semânticos. A esta luz, parece significativo, para o enquadramento da teoria de Urcullu nas ideias linguísticas do seu tempo, que a vertente semântica da definição por si proposta seja não só a primeira na ordenação da mesma, mas ainda a mais presente, pois é a única que tem ilustração em exemplos concretos: “*a virtude é amavel*” (Urcullu 1848: 23). Contudo, a formulação desses traços semânticos no texto em estudo já não apresenta – partindo mais uma vez do levantamento de Mercedes Quilis (2005: 1325) – o mesmo grau de identificação com o discurso académico espanhol, já que a “afirmação” não está entre os significados que o verbo assume para a Academia Espanhola e em cujo discurso predominam, ainda segundo a mesma

⁸ Quilis baseia o seu estudo na análise das definições de verbo em dicionários e outras obras não académicas.

autora, os conceitos de “acção” e “estado”. Não obstante, José Jesús Gómez Asencio (1981: 187) refere o conceito de “afirmação” como uma das ideias para as quais apontam os traços semânticos da definição de verbo, na generalidade do discurso gramatical de entre finais do século XVIII e meados do século XIX, pese embora não o conotar com a sua linha mais tradicional, mas antes com a Gramática Filosófica de Port-Royal, ainda que não nas suas configurações mais radicais.

Também no que se refere à proposta de classificação verbal – em *activo*, *passivo*, *neutro* ou *intransitivo*, *reflexivo* ou *recíproco* ou *pronominal*, *defectivo* e *impessoal* ou *unipessoal* (para além, da classificação paralela em *regulares* e *irregulares*) – constatamos o mesmo eclectismo⁹. Não se incidirá aqui sobre a segunda proposta tipológica, já que, tanto segundo Mercedes Quilis (2005: 1329-1330), como segundo José Jesús Gómez Asencio (1985: 95), tal proposta praticamente não provocou dissensão entre os gramáticos. Já no que respeita à primeira, observa-se que há classes verbais cuja definição assenta em critérios exclusivamente formais (as três últimas: *reflexivo*, *defectivo* e *impessoal*), enquanto outras (as cinco restantes) conciliam critérios formais (morfosintácticos) com critérios semânticos. Mercedes Quilis (2005:1327) observa, a respeito dos verbos impessoais, que, efectivamente, as definições no *corpus* por si estudado remetem, no seu conjunto, para a admissão exclusiva da terceira pessoa. O contrário afirma a mesma autora (2005: 1327), a respeito das propostas consultadas relativamente à classificação dos verbos em activos passivos e neutros, propostas essas assentes, na sua opinião, em traços semânticos. Tanto neste caso, como no caso da classificação que identifica *pronominais*,

⁹ *Verbo activo* é aquelle, cuja acção, e significação passa a outra cousa, que é o termo, com preposição ou sem ella; como: *amar a Deos; aborrecer o vicio*: o objecto desta acção chama-se regime. Também pode dizer-se, que expressa uma acção que passa do *agente* ao *paciente*, e neste caso chama-se *transitivo*.

O *verbo passivo* expressa soffrimento ou recepção d’uma acção do agente; como: *o ladrão será castigado pela Justiça*.

O *verbo neutro* ou *intransitivo* é aquelle, cuja acção ou significação não passa a outra cousa; isto é: que não admite substantivo depois d’elle; como: *a creança dorme*: não tem regime como o activo.

O *reflexivo*, ou *reciproco*, ou *pronominal* é aquelle, que se conjuga com dobrados pronomes pessoaes em todos os seus tempos; como: *eu me visto*, etc.

O *defectivo* é aquelle, a quem faltão alguns tempos ou pessoas, que o uso não admite; como os verbos *Prazer, Feder*, etc.

O *impessoal*, ou *unipessoal* é aquelle, que não se emprega senão nas terceiras pessoas do singular, como: *chove, tropeja* etc.” (Urcullu 1848: 23-24)

recíprocos ou *reflexivos*, a proposta de Urcullu tem uma formulação que veio a ser superada na tradição gramatical ocidental, por um lado, no sentido da sua substituição (dos *passivos*, *ativos* e *neutros* por *transitivos* e *intransitivos*) e, por outro, no da sua diferenciação (no caso dos *pronominais*, *recíprocos* ou *reflexivos*), segundo os dados apresentados por Mercedes Quilis (2005: 1329-1330). Observe-se, ainda, que o desvio à classificação em *verbos substantivos* e *verbos adjetivos* afasta a proposta classificatória de Urcullu da seguida pelos gramáticos de Port-Royal e, anteriormente a eles, pelos gramáticos sanchistas, proposta essa sobre a qual já se pronunciaram outros autores (Quilis 2005: 1328-1329; Gómez Asensio 1985: 115-128).

Ainda neste âmbito (o da classificação dos verbos), reveste-se de particular interesse o facto de Urcullu procurar precaver, em cada caso, erros típicos por interferência da língua portuguesa: sobre os verbos passivos, alerta para o recurso à preposição “by” em lugar de “from”¹⁰; sobre os verbos reflexos, alerta para a não repetição do pronome oblíquo em estruturas reflexas¹¹; o autor alerta ainda para a não correspondência absoluta do traço de reflexividade entre os verbos portugueses e ingleses, apresentando uma lista das situações de disparidade¹² e, neste contexto, precisa em termos teóricos o conceito de verbo reflexo, denunciando, eventualmente, uma representação menos positiva da consciência linguística do seu público relativamente à própria língua portuguesa¹³; sobre os verbos recíprocos, Urcullu alerta para a variabilidade de estruturas pronominais regidas em inglês – “one another” / “each other” – contrastivamente com

¹⁰ “Elle é amado de todos : *He is loved by every body.*

O mundo foi conquistado por Alexandre.

The world was conquered by Alexander.”

(Urcullu 1848: 143)

¹¹ “Elle se louva a si mesmo: *He praises himself.*”

(Urcullu 1848: 144)

¹² A lista de verbos que apresenta como “os mais principaes” tem início com o seguinte exemplo:

“*To abstain;* abster-se.”

(Urcullu 1848: 144)

¹³ Ha ocasiões em que se põe o pronome *se* antes d’ um verbo portuguez como se fosse verbo reflexo, porém não o é. V. g.

Em Portugal *se* bebe bom vinho; e em Inglaterra *se* come boa carne:

They drink good wine in Portugal, and they eat good meat in England.

Ou de outro modo:

There is good wine drink in Portugal, and there is good meat eaten in England

Traduzido litteralmente quer dizer:

Ha bom vinho bebido em Portugal; e ha boa carne comida em Inglaterra.

(Urcullu 1848: 145)

o Português “uns aos outros”¹⁴; sobre os verbos unipessoais, alerta para a necessidade de recurso ao pronome “it”¹⁵, bem como para a consideração ou não de “must” como verbo unipessoal¹⁶ e discorre ainda sobre a tradução para inglês de expressões verbais impessoais em Português com “fazer” e “valer” (1848: 147); sobre os verbos defectivos, resume a dificuldade no uso dos verbos “ought” e “should” à presença/ausência da preposição “to” respectivamente¹⁷.

Conclusão

Para terminar, sublinhe-se que, neste estudo, se procurou dar visibilidade a uma obra pouco estudada, incidindo sobre questões elementares da teoria verbal, que nela assumiam maior relevo, procurando, simultaneamente, situá-la (a obra e respectiva teoria) face à tradição precedente. Do estudo realizado, parece ser possível concluir que a postura do autor é predominantemente ecléctica e mais orientada para as finalidades pragmáticas e contrastivas de uma gramática de língua estrangeira do que para objectivos metalinguísticos, não obstante o seu considerável grau de aprofundamento teórico enquanto gramática de língua não-materna. Para além da linha de trabalho assumida, ficam também indicadas outras perspectivas carentes de estudo, como é o caso do tratamento e confronto das opções metodológicas do texto ou, através do estudo das interferências linguísticas, a aferição do grau de conhecimento, por parte de Urcullu, da língua-meta (o Inglês) e da língua de trabalho (o Português).

¹⁴ They love one another : elles se amão uns aos outros.
Também se pode usar de each other, em lugar de one another. V. g.
It is said that they love each other:
Dizem que elles se amão uns aos outros, ou mutuamente.

(Urcullu 1848: 145)

¹⁵ De que é exemplo: “it rains, ou it does rain; chove, ou está a chover” (Urcullu 1848: 146).

¹⁶ “Ser preciso, ser necessario, se traduz em inglez por must, que nunca varia de terminação, e sem embargo não é unipessoal em inglez, pois se conjuga com todas as pessoas. Outras vezes must significa dever.”(Urcullu 1848: 146)

¹⁷ “Não ha difficuldade no uso do ought, e do should, os quaes (á excepção do gosto) se empregão quasi indifferentemente. Basta dizer que ought vai sempre seguido de to antes do verbo, e should nunca.” (Urcullu 1848: 149)

Referências

- Brumme, J. 2006. “Las lecciones de moral, virtud y urbanidad de José de Urcullu” in A. Roldán Pérez, R. Escavy Zamora, E. Hernández Sánchez, J. M. Hernández Terrés y M^a I. López Martínez (eds.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Murcia: Universidade de Murcia, 319-332.
- Cardim, L. 1929. “Portuguese-english Grammarians and the History of the english Sounds”, in *Estudos de Literatura e de Linguística*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 159-205.
- 1931. “Gramáticas anglo-castelhanas e castelhano-ânglicas (1586-1828)”, *Separata de O Instituto*, vol. 81.º. n.º 2. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Duarte, S. 2007. «O contributo de Nicolau Peixoto para o ensino do Espanhol em Portugal: edição crítica da *Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*». Tese de mestrado. Universidade de Évora.
- 2008. “Los apéndices de la “*Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*” de Nicolau Peixoto: el apartado “Phrases familiares” “, in *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, n.º. 6: 29-46
- (inédito). “Fuentes de la *Grammatica Hespanhola para uso dos Portuguezes* de Nicolau Peixoto (1848)”. Comunicação apresentada ao colóquio internacional « Las relaciones entre lenguas en los contextos educativos en Europa : mediaciones, circulaciones, comparaciones, rivalidades (siglos XVI-comienzos XX)». Granada, Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, 5, 6 e 7 de Novembro de 2008.
- Gómez Asencio, J. J. 1981. *Gramática y categorías verbales en la tradición Española (1771-1847)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- 1985. *Subclases de palabras en la tradición Española (1771-1847)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Peixoto, N. A. (ed.) 1848. *Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes, dada á luz por Nicolau António Peixoto*, Porto: Typ. Commercial.
- Quilis Merín, M. 2006. “Ideas gramaticales en diccionarios españoles del siglo XIX: el concepto de verbo”. in A. Roldán Pérez, R. Escavy Zamora, Eulalia Hernández Sánchez, José Miguel Hernández Terrés y M^a Isabel López Martínez (eds.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística*. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Murcia: Universidade de Murcia, 1323-1334.
- Sáez Rivera, D. 2007. «La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en europa (1640-1726)», Tese de doutoramento, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez Escribano, J. 2006. “Portuguese in England in the sixteenth and seventeenth

- centuries”, in *SEDERI: Yearbook of the Spanish and Portuguese Society for English Renaissance Studies*, n.º16.
- Santa-Clara, A. T 2000. “As línguas estrangeiras modernas no ensino liceal de meados do século XIX” in *Actas do I Colóquio da Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (23-24/11/2000)*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 47-63.
- Silva, Innocencio 2001 [1858-1923]. *Diccionario bibliographico portuguez*, col. Biblioteca Virtual dos Descobrimentos Portugueses, 9, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses [documento electrónico].
- Torre, M. G. da 1985. «Gramáticas inglesas antigas: Alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820». Trabalho Complementar à Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- (sd). “O interesse pelo estudo do Inglês em Portugal no século XVII” in *Actas do Colóquio comemorativo do VI Centenário do Tratado de Windsor*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 41-54.
- Urcullu, José 1840. *Grammatica Inglesa reducida a veinte y cinco lecciones*. Porto: Tipografia Comercial Portuense.
- 1848. *Grammatica Ingleza para uso dos Portuguezes*. Porto: Typ. Commercial.

Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática

Olívia Figueiredo
oliviaf@letras.up.pt
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Em conformidade com o título, vou reflectir, muito brevemente, sobre alguns modelos que envolveram e envolvem o ensino e a aprendizagem da gramática e o seu desempenho no paradigma didáctico. Fá-lo-ei espelhando a minha ideia por pontos.

1º ponto: a linguagem

Temos como certo que a linguagem conforma todo o suceder vital do ser humano. Como facto cognitivo, cultural e social desenvolve-se e coabita connosco na nossa quotidianidade e, por isso, é um padrão a eleger-se em instrumento indispensável para o nosso devir diário. Aí buscamos o estabelecimento do vínculo social sem o qual não haverá reconhecimento identitário e aí buscamos o proveito da sua funcionalidade.

2º ponto: a língua

Fica claro que ninguém nasce ensinado e fica mais claro ainda que, como diz Evanildo Bechara, “o preparo dos alunos já não pode deixar para amanhã os compromissos da competição do mundo moderno”. Dada a importância deste elemento exclusivamente humano na configuração das nossas capacidades cognitivas, o ensino da língua é necessário e fundamental. Um processo educativo que privilegia a educação linguística e a educação literária terá de ser sempre a rampa de acesso aos conhecimentos e à descoberta do funcionamento do mundo o que implica saber fazer uma real integração entre as áreas básicas em que se estrutura o ensino da língua materna (*ouvir-falar, ler-escrever*) e a

descrição dessa mesma língua. Este ponto é consensual. A escola deve ensinar a língua nas suas distintas formas e nos seus distintos usos.

3º ponto: aquisição das competências básicas

A tarefa mais complicada e difícil é saber qual a opção metodológica mais idónea para o desenvolvimento de condições óptimas para a apreensão dos conhecimentos e dos procedimentos atitudinais.

Em todas as instâncias é sempre a pessoa do professor que decide da pertinência da escolha de uma ou outra alternativa metodológica sempre com base nos pressupostos assumidos (*objectivos, conteúdos, estratégias...*) e tendo em vista o quadro referencial estruturado.

Neste quadro, da pertinência da escolha metodológica, vem-me à memória uma ideia-chave de Bernard Villers, pintor belga contemporâneo, que acerca do conceito de “escolha” diz e cito-o:

A escolha.

Todas as cores são belas.

Todas as formas são boas.

Todos os suportes são adequados.

Resta decidir o formato.

O que é verdade para a arte de pintar, é verdadeiro para a técnica de ensinar.

“Decidir o formato”, em termos pedagógicos, é saber em cada momento o que seleccionar para trabalhar com aquele aluno, naquele momento, com aquele texto, que tarefas seleccionar, que estratégias implementar, que actividades accionar, que inferências activar, tudo isto de forma a proporcionar que, significativamente, a aprendizagem se realize.

Ensinar é uma actividade complexa que expõe o professor a um julgamento permanente por parte dos alunos e da sociedade em geral. Frequentemente ouvimos dizer a alunos, de todos os graus de ensino, do Básico ao Universitário: “aquele professor pode saber muito, mas não sabe ensinar”. No ensinar e no aprender, o que vem ao de cima são sempre questões pedagógico-didácticas, já que quanto aos saberes científicos estes são inerentes à condição de ser professor. Os saberes teóricos e o saber-fazer pedagógico-didáctico são pressupostos para a configuração de um trabalho metodológico eficiente na sala de aula no que respeita ao ensino e à aprendizagem da língua materna. Não há

bom ensino sem o conhecimento profundo do objecto de ensino, é certo, mas não haverá mesmo ensino, nem bom nem mau sem operacionalidade pedagógico-didáctica. É este elemento que dá forma ao que se realiza em terreno pedagógico em função das muitas opções que o professor faz ou que não faz.

A relação entre o saber como objecto e o saber como processo exige do professor competências e capacidades muito específicas, tratando-se ainda por cima do ensino e aprendizagem da língua materna, objecto cognitivo, cultural e social. Entendendo-se este ensino e esta aprendizagem da língua de forma mais ampla do que a consideração da língua como um mero instrumento, neutro e técnico, de comunicação, onde predomina um conjunto didáctico simplista e moralizante, onde prima uma pedagogia da correcção em oposição a uma pedagogia da comunicação.

No caso concreto da aula de Português, coordenar e conjugar sistemicamente o objecto de saber, a língua, código heterogéneo em constante actualização, com o saber como ensinar esse saber a alunos num constante evoluir entre níveis de ensino e factores cognitivos é a função primordial da escola, a qual não devia pactuar com pedagogias de facilitação, onde sempre prevalece a preocupação de encontrar recursos e técnicas de aprendizagem que simplificam o que é impossível de simplificar.

Este procedimento que refloresce nos manuais escolares conduz a actividades rotineiras e empobrecidas do ensino da gramática a ponto de se assimilarem as novas propostas a velhas metodologias.

4º ponto: a escola de hoje e a de ontem

Tendo a escola, hoje, por etapa última, a educação linguística e a educação literária, entendendo-se estas como objectivos educativos, mas nunca como conteúdos de aprendizagem, como já foi destacado, é natural que as actividades de ensino e aprendizagem se tenham de centrar em projectos que levem o aluno a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada em situações específicas de interacção comunicativa para produzir os efeitos de sentido pretendidos, seja em contexto oral ou escrito, seja em contexto literário ou não literário. Como será difícil manter a exercitação linguística longe do proceder do ser humano, a alternativa metodológica é procurar-se uma centralidade mais consentânea na perspectiva pragmático-funcional, superando-se, de passagem, as etapas da rigidez estruturalista e de outras teorias mal assimiladas pelos professores ao longo das últimas décadas. É certo que a fonte material para o trabalho de gramática na sala de aula são os estudos nas suas diversidades teóricas e correntes

linguísticas. Mas também é certo que a transferência desses estudos para a sala de aula não se faz de maneira directa e nem sempre na forma de actividades metalinguísticas.

Resulta curioso que, enquanto as ciências da linguagem, a linguística, a gramática nas suas investigações mais recentes e constantes se desprendem das amarras de um código normativo restrito, por ser alheio à própria língua, a escola, no geral, mantém-se fiel aos princípios e, em boa parte, às actividades de língua-gramática, estabelecidas só em torno da polaridade correcto-incorrecto, o que determina a preponderância no currículo escolar de uns conteúdos, objectivos e exercícios orientados para a aquisição de um código linguístico homogéneo, que não tem nada a ver com a própria língua como objecto de estudo. Certamente, que um critério não invalida o outro: é um facto que a intervenção normativa se põe ao serviço do intercâmbio comunicativo, mas fazer primar as regras do correcto-incorrecto, sobre as regras do aceitável-inaceitável ou da eficácia comunicativa é converter tais conteúdos a conhecimentos marginais, que de nenhum modo permitem ajudar o aluno a conhecer a natureza real da língua no seio da comunidade humana em que ele pensa e age.

Como diz Gilles Gagné (1983) e cito “o esforço pedagógico recai mais sobre as formas linguísticas que sobre o sentido veiculado ou as funções das mensagens. Dissocia-se assim a ferramenta da sua função e a actividade linguística do seu sentido”.

Deste ponto de vista, a escola sempre se conflitua com ela própria; fala uma língua real de uso que é dinâmica, mas ensina uma língua que é estática; inova para parecer moderna, mas o que faz é maquilhar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam.

Assim, de nada vale ao aluno assimilar de forma memorística uma série de conteúdos, de palavras, de regras gramaticais se isso só acantona a língua em algo estático (*ergon*) e não a flexibiliza na sua condição de potência (*energeia*).

5º ponto: perspectivas

Diante da variedade de estudos das ciências sociais e humanas, de teorias como a dos actos de fala, da argumentação, da conversação e outras que estudam justamente o fenómeno social que é a língua, colocam-se hoje aos pedagogos e aos professores duas questões: que tópicos seleccionar entre a massa de conhecimentos gerados pelos estudos linguísticos; qual o grau de profundidade desses tópicos e como relacioná-los entre si.

O consenso é o estabelecimento de um quadro geral dos conteúdos da estrutura da língua a trabalhar com os alunos, de acordo com os níveis de ensino e o enfoque didáctico; para isso, e simultaneamente, haverá que levar o aluno à apreensão de nomenclaturas para facilitar a referência e ressaltar os elementos da língua que são o foco nas actividades da aula: por exemplo usar nomenclaturas como “este verbo, esta oração, este conector argumentativo, este marcador da oralidade, esta voz polifónica, este tropo, etc.

Nos últimos tempos, o progresso nos estudos linguísticos não se tem reflectido unicamente na ampliação ou desenvolvimento de novas metodologias para estudar a dimensão gramatical e a unidade superior da sua análise, a frase, mas também no estudo progressivo de outras unidades mais complexas, como o enunciado, entendido este como a unidade mínima de comunicação. Num certo nível de estruturação, a combinação de enunciados determina unidades temáticas ou sequências textuais, as quais constituem o texto ou discurso, ao mesmo tempo produto e estratégia. Se avançarmos mais um grau na complexidade, depois do enunciado textual, como unidade monológica, veio o intercâmbio, unidade já dialógica; da análise oracional à análise do discurso e deste à análise conversacional deverá ser o passo a dar; assim como dos factos enunciativos aos factos argumentativos e destes aos factos conversacionais. Enfim. Um itinerário que vai da língua à fala, da abstracção à concreção, do discreto ao continuum, da língua aos seus usos.

Ao aprender a usar a língua, aprende-se não só a emitir frases gramaticais correctas, mas também a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo, de forma aceitável, e em que contextos fazê-lo de uma maneira adequada, apropriada e eficaz.

Ser competente de um ponto de vista comunicativo é ser competente na gramática da sua língua, mas é também ter um conjunto de competências estratégicas, sociolinguísticas e textuais que permitem a quem usa a palavra adaptar a organização do discurso aos temas que são objecto da enunciação linguística, ao canal utilizado (*oral* ou *escrito*), às finalidades do intercâmbio comunicativo (*narrar, descrever, argumentar, instruir, persuadir, expor...*) e ao tom que deriva das características dos interlocutores e da situação de enunciação (*formal, informal, coloquial...*).

6º ponto: enfoque didáctico

Ensinar português não é fácil se pensarmos na diversa origem sociocultural dos nossos alunos, nas suas capacidades comunicativas e no seu desigual acesso aos bens linguísticos e às diferentes situações de comunicação. Mas também

não é impossível se a gramática a implementar na sala de aula for feita por duas entradas, no dizer de Luís Carlos Travaglia: a entrada pelos recursos da língua, onde se poderão trabalhar os itens gramaticais (desde os fonemas, às consoantes, palavras, orações...) escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à sua disposição; a entrada pelas instruções de sentido, onde se poderá analisar o tipo de recurso da língua em particular posto em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos, sejam orais ou escritos.

Todos os recursos da língua, em todos os planos e níveis, unidades e estruturas, funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos inferenciais e pressuposições, por princípios e por factores variados.

Neste sentido, estudar língua é estudar os recursos de que a língua dispõe para expressar uma determinada instrução; é verificar como cada recurso a exprime, que diferença há entre um ou outro tipo de recurso usado para expressar tal sentido.

Por exemplo, para promover em sala de aula o estudo dos recursos disponíveis na língua para expressar, num texto narrativo de 1ª pessoa, a “indicação de tempo” poder-se-á orientar o estudo em três directrizes:

- o tempo referencial (cronológico): ordem em que as situações / eventos ocorrem e se sucedem;
- o tempo textual (anafórico): indicação das relações temporais entre orações, frases, parágrafos, sequências linguísticas que constituem o texto na sua linearidade;
- o tempo da enunciação (deíctico): formulação linguística das vozes polifónicas do “eu” do locutor-narrador e do “eu” e do “tu” dos interlocutores-personagens.

Relacionados com as formas verbais, poderiam estudar-se os grupos adverbiais, preposicionais e os nomes que indicam tempo, por exemplo. O importante neste esforço pedagógico é mostrar os recursos da língua em seu funcionamento, em situações diferenciadas para que o aluno perceba quando se usa e como usar ele próprio tais recursos para expressar a instrução de sentido que está sendo focalizada. Este trabalho sistematizado por meio de duas aprendizagens (com entradas pelo tipo de recurso e com entradas pela instrução de sentido) resulta na assimilação de elementos de gramática da língua, na aquisição de capacidades práticas para usar a língua e na aquisição de conhecimentos teóricos para analisar a língua.

Ensinar a língua ao mesmo tempo que se ensina sobre a língua é um procedimento que se deverá manter em equilíbrio desde os níveis mais básicos até aos níveis mais avançados.

7º ponto: o contributo da retórica

Considerar a língua como fenómeno social que perpassa todas as situações da nossa vida e praticamente dá forma a tudo o que somos, pensamos e sentimos, inclusive como grupo social e cultural, são questões a que não são alheias as ciências humanas e sociais e a retórica.

Nos últimos cinquenta anos a retórica não deixou de suscitar o interesse de múltiplos estudiosos e disciplinas, deslumbrados por um saber imenso e vivo sobre a linguagem, o pensamento, o discurso. Assim, hoje, a retórica revive e reencarna-se com força inusitada em disciplinas como a linguística, a teoria literária, a filosofia, o direito, a sociologia, a semiótica, a pragmática, ao mesmo tempo que estabelece pontes entre elas.

Sendo a retórica ciência da linguagem e teoria do texto, o pensamento retórico, adequadamente recuperado, situa-se como fundamento ou peça-chave de novas disciplinas e actividades relacionadas, de diversos pontos de vista, com o texto ou o discurso, e com a comunicação humana. Neste sentido, como disciplina eminentemente pragmática, é evidente o seu lugar essencial no estudo da língua e da literatura e na reflexão sobre o seu ensino.

A retórica é teoria construtiva do discurso e, ao mesmo tempo, das unidades que o compõem: as orações, os grupos de palavras, os sons. O objecto, não obstante, é sempre o discurso. E assim se penetra até ao fundo da palavra com o seu sentido pleno, aquele que o outorgam os leitores-ouvintes e o contexto, possibilitando não só o conhecimento gramatical, sintáctico ou lexical, mas também potenciando o sentido crítico e a opinião reflexiva. Sendo difícil manter a exercitação linguística longe do proceder do ser humano, de nada vale então a escola levar o aluno a assimilar conteúdos que não contribuem para melhorar os processos de aprendizagem de tipo instrumental como a leitura, a escrita, o oral.

8º ponto: considerações finais

Na constatação de que os sistemas linguísticos não são blocos homogéneos, mas sistemas que se resolvem numa multiplicidade de soluções fonéticas, gramaticais, lexicais, pragmáticas que os convertem em estruturas enormemente ricas e complexas e na convicção de que estes sistemas interagem em conjugação com outros sistemas de códigos para proporcionar mecanismos sociais e senhas

de identidades aos indivíduos, a escola jamais pode consolidar um conceito de língua à margem da sua especificidade cognitiva e da sua funcionalidade social. A aprendizagem do código normativo institucional é fundamental, mas não conduz a um melhor conhecimento da língua. Conduz às regras da língua.

Para se desenvolver com rigor a competência comunicativa, objecto da educação linguística, é necessário que a escola tome conscientemente os seguintes procedimentos:

- romper com a tradição didáctica baseada no estudo formal e normativo e só da modalidade escrita;
- fomentar actividades de língua focalizadas nas realizações verbais em mensagens de intercâmbio conversacional, em diferentes contextos e situações;
- adquirir conhecimentos que permitam compreender e produzir diferentes tipos de textos e géneros discursivos, sabendo adequar a cada um deles os elementos e as construções gramaticais que os diferenciam;
- adquirir experiência sobre as normas sociais que regulam e condicionam as intervenções e os usos da língua;
- adaptar-se com êxito a necessidades contextuais e expressivas diferentes;
- reconhecer as variedades que actualizam e dão forma concreta à língua.

Na medida em que a escola consiga tudo isto, estaremos conseguindo também a plena integração em cada indivíduo de todos os elementos que configuram a sua dimensão verbal, em condições que lhe permitam por sua vez a comunicação eficaz para interactuar com e no mundo e reconhecer-se na sua cultura linguística. Esta é a tarefa essencial do ensino de uma língua, mas de uma língua que sirva a vida e não a afaste da vida que ela é. Mas, muitas vezes a aula de Português torna a língua artificial e sem sentido para o aluno.

É o que denuncia Carlos Drummond de Andrade no poema que vou ler e com o qual acabo esta comunicação.

AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender.

A linguagem

Na superfície estrelada de letras,

Sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,

E vai desmatando

O amazonas de minha ignorância

Figuras de gramática, esquipáticas,

Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,

Em que pedia para ir lá fora,

Em que levava e dava pontapé,

A língua, breve língua entrecortada

Do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade – 1979)

Referências

ANDRADE, C. D. 1979. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro. Record.

GAGNÉ, Gilles 1983. «Norme et enseignement de la langue maternelle», in É. BÉDAR e J. MAURIS: *La norme linguistique*. Québec e Paris. Conseil de la langue française e Éditions le Robert.

TRAVAGLIA, L. C. 2006. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo. Cortez Editora, 11ª edição.

Olívia Figueiredo

‘Desagravo’ da gramática portuguesa (1820-1824) – Contribuições para uma historiografia das polémicas gramaticais em Portugal

Filomena Gonçalves

mfg@uevora.pt

CIDEHUS – Centro Interdisciplinar de História,
Culturas e Sociedades da Universidade de Évora

*Desagravo. Satisfação que se toma do agravo. Desagravo da reputação
offendida, da injúria que se fez ao crédito.*

Rafael Bluteau

1. Precedentes

Desde a sua origem, a gramática mostrou-se propensa a polémicas, porquanto nela, como género codificador, sempre repercutiram conceitos e metalinguagens que traduzem o compromisso teórico dos autores. Da polarização conceptual, metalinguística e pedagógica em torno da gramática constitui bom exemplo a polémica da ‘gramática latina’ (Freire 1964; Lima 1981; Andrade 1982; Torres 1998; Gonçalves 2006b), na qual, entre outros nomes relevantes do Portugal de Setecentos, intervieram Luís António Verney (1713-1792) e António Pereira de Figueiredo (1725-1797), autores que pugnaram pela renovação dos métodos e das práticas, alinhando no chamado ‘iluminismo linguístico’ (Gonçalves 2006a). Embora a contenda se centrasse no método de ensino e na organização da gramática latina, nem a língua nem a gramática portuguesa ficaram arredadas da discussão, já que então se reivindicava, ademais da implicação do idioma no processo de ensino-aprendizagem, na esteira da valorização dos vernáculos modernos como línguas da comunicação científica, a simplificação estrutural e expositiva da gramática. Ora, a aprovação da obra de António José

dos Reis Lobato¹ para o ensino do português inscreve-se precisamente numa política linguística em que à gramática nacional cabia um papel relevante na formação intelectual dos jovens. Isso explica que ao emaranhado de regras e excepções que caracterizava os manuais dos partidários da gramática alvaresiana², contrapusessem os Oratorianos (Lima 1981) uma gramática cuja organização, com vista à utilidade e eficácia do ensino-aprendizagem, atendesse a ‘princípios’³ ou regras comuns, conforme defendera, inspirado no racionalismo de Sánchez de las Brozas, o seiscentista Amaro de Roboredo, que ainda no século XIX continuava a emprestar epígrafes a gramáticas assumidamente filosóficas, como a de Joaquim José de Campos Abreu e Lemos (1822). Aquela linha racionalista, redesenhada a partir do modelo port-royalino (1660), havia sido reavivada, *mutatis mutandis*, graças ao influxo filosófico das Luzes, período em

¹ A sua *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa* tornou-se manual oficial em Alvará régio de 30 de Setembro de 1770: “Sou servido ordenar que os Mestres de Língua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discipulos para lha ensinarem, os instruaem previamente por tempo de seis mezes, se tantos forem necessarios para a instrucção dos Alumnos, na Grammatica Portuguesa, composta por Antonio Jose dos Reis Lobato, e por mim approvada para o uso das ditas Classes, pelo methodo, clareza, e boa ordem, com que he feita”. Com este método se pretendia seguir o exemplo das “Naçoens illuminadas” e “adiantar a cultura da língua Portuguesa” para que “possa haver Vassallos úteis ao Reino”. No entanto, segundo Jerónimo Soares Barbosa (1807: XI), a imposição do ensino da gramática da língua materna precedesse o da latina não tivera aplicação prática: “Não consta que este Alvará tivesse execução alguma, não obstante vigiar sobre sua observância o mesmo Tribunal, que o tinha promovido”.

² Sob o foco das Luzes e do racionalismo que àquelas estava subjacente, o método seguido em tais manuais era pernicioso à formação dos jovens, consoante mostra o célebre Alvará de 30 de Junho de 1759: “Tendo consideração outrosim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavaõ quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuitas; em razão de que estes **com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduziraõ nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraraõ sustentallo contra a evidencia das solidas verdades**, que lhe descobriraõ os defeitos, e os prejuízos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por ele conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavaõ no fim delles taõ illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destitu”dos das verdadeiras noçoens das Línguas Latina, e Grega, que se tem feito familiares a todas as outrs Naçoens da Europa, que aboliraõ aquele pernicioso Methodo; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária á quasi total decadencia das referidas duas Línguas; sem nunca já mais cederem, nem á invencível força do exemplo dos maiores Homens de todas as Naçoens civilizadas [...]”. O negrito é nosso.

³ Na sua *Grammatica Latina* (1816[1758]: VII-VIII), Verney sublinhava: “[...] a noticia fundamental das regras commuas de Grammatica, e de todas as suas miudezas, he o material da obra: mas o formal está no methodo ou ordem, que se lhe da: e sem este não se compõem obra, que preste”. A este novo método estava associado o conceito de sistema, ao qual também Verney se refere mais adiante: “[...] em duas palavras, huma boa Grammatica he hum systema de doutrina bem concebido, e bem ordenado. E só as Logicas modernas são as que ensinão a compor hum bom systema: quero dizer: compor qualquer doutrina systematicamente” (Verney 1816 [1758]: VIII-IX).

que a *grammaire générale* (Arrivé 1975: 61-120) destrinça os ‘princípios gerais’, consonantes com categorias lógicas universais, dos ‘princípios particulares’, referentes à especificidade (*idiotismo*)⁴ de cada língua.

Na polémica da gramática latina, o confronto das posições anuncia-se nos títulos dos continuadores da gramática de Manuel Álvares e dos seus impugnadores setecentistas, títulos esses que mostram quer a oposição ideológica e metagramatical em presença – *Alvarista defendido, Antiprologo Critico, Antiprologo Critico e Apologetico, Antídoto Gramatical, Contramina Gramatical, Defesa do Novo Methodo da Grammatica Latina* (Torres 1998: 19-37; Hassler 2006) –, quer o jogo de réplicas e contra-réplicas inerentes à polémica⁵.

Ao contrário desta polémica setecentista, cuja repercussão, efeitos e duração ninguém ignora (Lima 1981), a dos anos vinte do século XIX não conheceu nem o alcance nem as consequências daquela, tendo passado despercebida nos estudos da gramaticografia portuguesa. Resulta claro que os contextos históricos, sociais e ideológicos em que uma e outra se desenrolaram são distintos, ainda que à segunda não sejam totalmente alheios os ideais iluministas que nortearam a primeira: se em Setecentos, a necessidade se substituir os manuais inicianos⁶, o emergir do Iluminismo e as reformas do ensino demandavam uma racionalização da gramática (latina ou portuguesa) de molde “geral” ou “filosófico”, já nas primeiras décadas de Oitocentos, com o liberalismo (Verdelho 1981; Serrão 1992; Gonçalves 2009b) e as ideias revolucionárias em pano de fundo, o debate incide na teoria “ideologista”, facto tanto mais importante quanto é sabido que a gramática geral se caracteriza, entre nós, pelo pendor eclético, consoante mostram as de João Crisóstomo do Couto e Melo (1818) e Jerónimo Soares

⁴ Para Bluteau (1713: 30), o termo remetia para a variação sociolectal: “Modo de fallar plebeio; Phrase popular”. No entanto, o termo passará a referir qualquer traço específico de dada língua, como seria o caso do infinitivo pessoal que era descrito como idiotismo do português.

⁵ A polémica redundou, por outro lado, num melhor conhecimento da tradição gramatical, conforme sublinha J. Vicente Gomes de Moura: “Estas controvérsias entre Oratorianos e Alvaristas, como versavam sobre matérias de Gramática Latina, levaram ambos os partidos ao exame mais sério dos monumentos da língua para provarem suas asserções; e puseram os leitores em circunstância de julgar da bondade, ou da importância dos dois métodos e das doutrinas de ambas as escolas” (Moura 1823: 356).

⁶ A expulsão dos Jesuítas, em 1759, implicou a adopção de manuais que estivessem sintonizados com as orientações da Reforma. Porque o livro escolar, como instrumento ou ferramenta do ensino-aprendizagem, reflecte e transmite as correntes vigentes na sociedade, é evidente que não se tratava de mera substituição de uns materiais por outros, porquanto, como bem salienta Maria Helena Teves Costa (1979: 287), “o livro escolar resulta de uma metodologia e didáctica, que por sua vez se insere numa corrente pedagógica e esta, numa visão global do mundo e da situação do homem nele, isto é, numa ideologia e numa cultura”.

Barbosa (1822). Porque se prende com a recepção da *Idéologie* (Baum 1982; Schäfer 1991, 1994), a polémica do *Desagravo* merece ser inscrita na história das ideias linguísticas e gramaticais em Portugal.

2. A polémica do *Desagravo*: os intervenientes

Os dados biográficos colocam os polemistas em extremos opostos tanto no que respeita à orientação política como na perspectiva gramatical. A *Grammatica Portugueza* (1820) foi publicada por Sebastião José Guedes de Albuquerque (1800-?), cirurgião da Escola de Lisboa. A crer em Inocêncio da Silva⁷ (1859: 216), um dos poucos a comentar a polémica suscitada por aquela *Grammatica* (Cardoso 1994: 136), o verdadeiro autor da obra seria Fr. José da Encarnação Guedes, tio de Guedes Albuquerque, que teria ocultado a sua identidade porque, sendo franciscano, não poderia auferir os lucros da publicação. Antes da *Grammatica Portugueza* já havia dado à estampa uma *Arte de Traduzir de Latim para Portuguez, reduzida a principios* (1818). Ambas eram dedicadas ao Illustríssimo Senhor D. Francisco de Sales e Lencastre (1811-1840), Conde das Alcáçovas, que lutou nas guerras liberais, o mesmo lado em que combateu o gramático.

O outro interveniente, Joaquim José de Campos Abreu e Lemos (1780-1863), foi professor de gramática latina em Freixo de Numão, em Trancoso e no Fundão⁸, tendo publicado uma *Grammatica Elementar da Lingua Latina por Systema Filosofico*⁹ (1822). No *Desagravo da Grammatica, ou Reflexões sobre a Grammatica Portugueza* (1820), opúsculo de 84 páginas, Lemos examina criticamente a doutrina de Guedes Albuquerque, com quem se envolve numa polémica: este responde ao *Desagravo* com uma *Réplica ao Desagravo da Grammatica* (1821); Lemos volta à carga com a *Sustentação do Desagravo da grammatica* (1822) e Guedes dá *Resposta à Treplica sobre a Replica ao Desagravo da Grammatica* (1822). Apesar de a polémica não encontrar eco em outros autores, em 1823 e 1824 deu o mote para a *Elaboração antilógica*

⁷ Ainda segundo Inocêncio, Sebastião Guedes de Albuquerque teria viajado para França em 1828.

⁸ Participou na campanha peninsular e, a partir de 1828, nas lutas civis, apoiando a causa miguelista. Por volta de 1857, exercia cargos municipais no Fundão.

⁹ No “Prefação” à obra, enumera as fontes estrangeiras e portuguesas que lhe serviram de exemplo: “Para o desempenho de huma tão ardua empreza consultei os melhores Grammaticos, como: *Vossio, Sanches, Perisonio, Linacro, Vernei, Port-Royal, Mr. Du Marsais, Girard, Beauzée e Gebelin*; tendo igualmente em vista as Artes Grammaticaes de *António Pereira, Felis Mendes, Dantas, Maia, Mello, e Jeronymo Soares Barbosa*, sem que pozesse de parte as do *Padre Manoel Alvares, Feijó, Franco, &c*” (Lemos 1822: VI).

ou grammatica das grammaticas portuguezas e grammatica universal. Diver-timento suscitado sobre o Desagravo da grammatica, seguida da Elaboração antilógica 3º ponto, sobre o prefacio do Desagravo da Grammatica, que Xavier Gaioso assinou em tom jocoso a propósito do Desagravo. Não há notícia de novas réplicas.

3. Os contornos da polémica

Com a sua *Grammatica Portugueza*, Guedes Albuquerque visava um duplo objectivo: opor-se à recepção, em Portugal, da ‘gramática geral’ ou ‘gramática filosófica’ de inspiração ideológica ao mesmo tempo que reagia ao programa da Real Academia das Ciências, no qual se previa a publicação de uma gramática daquela estirpe. As palavras do gramático não deixam dúvidas quanto ao repúdio da ‘nova theoria das línguas’ – a *Idéologie* –, fundado em argumentos de ordem religiosa e filosófica:

Basta ler o Programa em que a Real Academia das Sciencias de Lisboa manifestou o desejo de huma Grammatica philosófica da Língua Portugueza, accommodada ao ensino da Mocidade nas Escolas das primeiras letras para que convencer que, o que ella quer, he huma Grammatica de que a lição attenta e reflectida faça ver, prescindindo-se das luzes da Revelação, como as linguas se pudêrão formar naturalmente, e chegar com o andar do tempo, ao maior grão de perfeição de que são susceptíveis as producções do Espirito humano. Não me admira ter o publico passado quarenta annos na expectação dessa portentosa producção; além da difficuldade da empreza, quem havia de pegar na penna com a certeza, ou quando menos, o risco de perder seu tempo, e de receber. Em paga do seu trabalho, a applicação do parto da Montanha.

Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus?

O que me admira he que, sem averiguar que sequito tinham no seu paiz os Authores dessa nova Theoria das línguas, de que ella aconselha a lição, sem reparar que, sob o pretexto de remontar á fonte dos conhecimentos humanos, o seu fim, ora confessando ingenuamente os limites de sua intelligencia, quando esta confissão he sem consequencia alguma, ora negando peremptoriamente a existencia de quanto passa dos limites da mesma intelligencia na hypothese que não lhes faz conta admittir, he extender o seu scepticismo até onde convem a seu systema; o Corpo, que em seu seio reúne as mais brilhantes luzes da Nação, se capacitasse realmente da possibilidade de converter em alimento sadio para a Mocidade, o veneno preparado e offerecido por esses Especuladores estrangeiros” (Albuquerque 1820: 5-6).

Cunhado por Destutt de Tracy, o termo *Idéologie*¹⁰ (1754-1836) remete para a origem e a formação das ideias. À luz de tal Ideologia, a gramática, sem deixar de ser a “science des signes”, é sobretudo a “continuation des sciences des idées” (Destutt de Tracy 1803: 421), uma vez que o estudo das faculdades intelectuais devia preceder o da gramática e o da lógica (Destutt de Tracy 1803: 7), concepção que, de algum modo, contactava com o sensismo ou sensorialismo de Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780), o filósofo de Grenoble que inspirara os chamados *Idéologues* (Désirat 2000). A estes se refere Guedes de Albuquerque (1820: 6), quando comenta as tendências da gramática europeia:

Em Inglaterra, a Grammatica que anda nas mãos da Mocidade he a de Murray, e em França, a de Lhomond reunio os sufrágios do Jury d’instrucção publica, a quem Condillac, o Coryptheo dos Ideologistas, não era desconhecido.

Tal como naqueles países, em Portugal, o ‘clima de opinião’, vale dizer, o contexto de produção dos materiais pedagógico-didáticos, não terá sido aspecto de somenos na circulação das ideias filosóficas e linguísticas. Para se compreender a polémica gramatical entre Lemos e Albuquerque, importa sumariar o estado da gramaticografia portuguesa nas primeiras décadas de Oitocentos. Por volta de 1820, já tinham vindo a lume gramáticas filosóficas como as de Melo Bacelar (1783), Sousa de Dias (1804), Morais Silva (1806), Soares Barbosa¹¹ (1807), Pinheiro e Aragão (1812), Couto e Melo (1818) e Leite Ribeiro (1819), as duas últimas influenciadas pela *idéologie* (Schäfer 1991: 103-111), vindo depois a lume a gramática de Jerónimo Soares Barbosa (1822), à qual, junto com a de Dias de Sousa, se refere Abreu e Lemos¹², que em tudo as tem como mais acertadas que a de Albuquerque. Se alguma característica define bem a versão portuguesa da gramática geral é o seu ecletismo, resultado da confluência terminológica e conceptual de distintas soluções evolutivas da *grammaire générale*, porquanto na portuguesa foram integrados, não raro apenas em notas,

¹⁰ É o autor dos *Éléments D’Idéologie*, publicados entre 1801 e 1803. A teoria de Destutt de Tracy relacionava-se com a corrente sensista ou sensualista, do filósofo Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780). Neste tinham os *Idéologues* um mestre.

¹¹ Trata-se da primeira gramática de Soares Barbosa, intitulada *As duas Línguas ou Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa comparada com a Latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo*, publicada em Coimbra em 1807.

¹² Segundo Lemos (1820: VIII), àqueles gramáticos se devia a introdução, entre nós, da gramática filosófica ou geral: “[...] cujas doutrinas nos tem já sido communicadas pelos nosso sapientíssimos Grammaticos, Manoel Dias de Sousa, Jeronymo Soares Barbosa, Deputado da Real Junta da Drectoria Geral dos Estudos na Universidade de Coimbra, e outros [...]”.

contributos mais ou menos explícitos do logicismo cartesiano (Joly 1977) e port-royalino (Delesalle 1986: 85-88) do ‘sensismo’ condillaciano e da *Idéologie* de Tracy, hibridismo doutrinal que requer rastreio das influências e, sobretudo, um fino cotejo textual. No que tange ao contexto escolar e institucional do primeiro quartel de Oitocentos, é de realçar que algumas Escolas procuravam acompanhar o que então constituía a vanguarda gramatical. Com efeito, na década de vinte, João Crisóstomo do Couto e Melo (Gonçalves 1996, 2009a) dirigia a Escola Militar, onde seguia o método Lancastriano (ou Método de Ensino Mútuo) e havia adoptado uma *Gramática Filosófica* de sua autoria, e que, como referido atrás, apresenta influências do sensismo e da *Idéologie*. Couto e Melo, ao invés da maioria dos gramáticos – Jerónimo Soares Barbosa, por exemplo, raras vezes indica as suas fontes –, não só as menciona como delas faz citação. Nesse rol se incluem os seguintes autores da *grammaire générale* e enciclopedistas: Du Marsais (1676-1756), Duclos (1704-1772), De Brosses (1709-1777), Batteux (1713-1780), Condillac (1714-1780), D’Alembert (1717-1783), Nicolas Beauzée (1717-1789), Sicard (1742-1822) e Garat (1749-1833). Aos dois últimos, conhecidos *idéologues*, não acrescenta o nome de Destutt de Tracy. Por último, refira-se que o Programa da Real Academia das Ciências previa a publicação de uma gramática filosófica, tendo para o efeito realizado um certame em que não saiu premiada nenhuma das obras concorrentes. No entanto, em 1822, é impressa, com a chancela da Academia, a *Gramática Philosophica* de Soares Barbosa, sócio académico que morrera em 1814, deixando a obra inédita.

A par do terreno filosófico e gramatical, também no ideológico e político se manifestava o influxo francês, conforme indica o facto de não serem poucos os revolucionários afectos à *Idéologie*. Todavia, o português Guedes Albuquerque, não obstante ser adepto das ideias liberais, não nutria apreço pelos *ideologistas*, cuja teoria gramatical conheceria bem, pois refere Condillac, “Coryphee dos Ideologistas” e os *Elementos de Gramática Francesa* (1780), de Charles Lhomond¹³ (1727-1794), obra que Miguel de Bourdieu, reitor do Colégio Francês em Lisboa, verteu em português em 1817, tradução que registou pelo menos 4 edições até 1851. Abreu e Lemos, que não alinhou com os liberais, critica o *Mestre Guedes* porque este expõe “principios oppostos, regras menos verdadeiras, e finalmente um systema, que desmente aquele conceito [gramática filosófica], que delle tinha formado” (Lemos 1820: IV).

¹³ Em 1805, após a morte do Abade Lhomond, Letellier publicará uma edição revista, corrigida e aumentada dos *Elementos*.

Embora defina a gramática como ‘ciência dos sinais’ e assuma a distinção entre a gramática geral e a particular¹⁴, Guedes e Albuquerque rejeita, porém, a *Ideologia*, considerando-a uma teoria inadequada ao ensino elementar pois, ademais de requerer conhecimentos próprios de um “Philosopho”, poderia ter efeitos funestos sobre a Mocidade. Na teoria dos “Ideologistas” vê o *Mestre Guedes* (na expressão do seu oponente) uma verdadeira *apostasia* ou *Zoologia* que, ao arrepio da concepção de “Deos como Author da Natureza”, procurava “os signaes do pensamento nas creaturas” (Albuquerque 1820: 5), defendendo por isso um sistema teoricamente menos comprometido:

[...] systema da língua Portugueza assentado na base da Grammatica Geral, cujos princípios applicarei ás regras introduzidas pelo uso, não do povo miúdo, mas por aquelle outro que muitas vezes tem occasião de admirar em pessoas pertencentes ás Classes Superiores da Sociedade. As palavras de que todos usam, são ordinariamente as mesmas; porem o modo de usar dellas he ás vezes muito differente. Franquear a todos o meio de chegar ao mesmo grão de perfeição no manejo da mesma lingua, foi o objecto deste meu trabalho, que submetto ajuízo Publico (Albuquerque 1820: 11-12).

Guedes de Albuquerque, para quem a gramática filosófica constituía o “remate dos estudos”, defende que a dimensão filosófica, vale dizer, ideológica, devido à sua complexidade, excedia o âmbito de uma iniciação gramatical, motivo por que critica quantos acorreram ao certame académico sem possuírem preparo filosófico e, sobretudo, sem ponderarem a repercussão da “nova Theoria das Línguas” na formação da mocidade. Acrescente-se que os Ideólogos foram perseguidos em França, onde eram considerados perigosos, revolucionários e subversivos. Se a Ideologia servia, na perspectiva do *Mestre Guedes*, principalmente aos objectivos de uma ‘gramática geral’, à formação dos jovens prestava melhor serviço a ‘gramática particular’, que deveria obedecer aos seguintes requisitos:

[...] observar as origens da lingua, procurar o fundamento das suas regras, illustrar estes princípios com o uso e exemplo dos melhores Authores, e aproveitar até os erros em que ás vezes cahirão, he obrigação de quem se propõe a fazer huma Grammatica particular (Albuquerque 1820: 9).

¹⁴ A esse propósito, esclarece o Guedes Albuquerque: “Quero que a Grammatica abranja todos os conhecimentos humanos, já que ella he a sciencia de seus signaes, por onde temos e communicamos aos outros, sempre he innegavel que, se nas artes a Authoridade he a guia dos principiantes, he principalmente nesta; primeiro que se lhe chegue ao supremo grão, he indispensavel começar pelo Alphabeto com o Mestre ou a Mestra” (Albuquerque 1820: 7).

Que as reservas do *Mestre Guedes* à gramática ideológica em contexto pedagógico-didático eram essencialmente de ordem filosófica e religiosa, é o que se conclui do seguinte passo:

Para isso he necessario estar inteirado nos princípios da Grammatica Geral; porém isto não quer dizer que, para dar á Mocidade Portugueza huma boa Grammatica da sua lingua, seja preciso mostrar-lhe penosa e dilatadamente, á imitação dos Ideologistas, como as línguas se formarião naturalmente, principando pelas Impressões que nos fazem os objectos exteriores pelo órgão dos sentidos, quero dizer as idéas que deixão em nós, até chegar á linguagem d'acção, hum dos meios de as manifestar, passando dalli á Interjeição, e desenvolvendo esta em Proposição ou expressão de hum juízo, cousas essas todas de que Mocidade, que frequenta as Escolas, não tem que fazer; podem-se muito bem evitar essas difficuldades entrando na carreira ao clarão da tocha da Revelação (Albuquerque 1820: 9).

Para lá das diferentes posições quanto à Ideologia, o que separa Lemos do *Mestre Guedes* é a doutrina que este, desatendendo a lição de gramáticos franceses e portugueses, expôs na sua gramática:

Mas depois que apparecêraõ, e setem vulgarisado as Grammaticas Ge-raes e Filosoficas de Port-Royal; Girard; Harris; Du Marsais; Duclos; Beauzé; Condillac; Court de Gebelin; e outros doutissimos e celeberrimos Herões, cujas doutrinas nos tem já sido sabiamente comunicadas pelos nossos sapientissimos Grammaticos, Manoel Dias de Sousa, Jeronymo Soares Barbosa, Deputado da Real Junta Geral dos Estudos da Universidade de Coimbra, e outros he sem duvida para notar-se que o nosso Author Sebastião José Guedes de Albuquerque se atrevesse a dar á luz huma Grammatica Portugueza, que, longe de esclarecer e reduzir as doutrinas destes a hum methodo mais claro e fácil fugindo a Methafisicas, nos apresenta principios falsos, e regras defeituosas, e não accomodadas á capacidade de hum Menino, que por ellas tem de regular-se (Lemos 1820: VIII).

Nas vinte e duas *Reflexões críticas* que tece no *Desagravo da Grammatica*, Lemos esmiúça vários pontos da doutrina do *Mestre Guedes*, assinalando aqueles em que este gramático, apesar de conhecer a gramática filosófica, não segue princípios consonantes com essa orientação. Em tais *Reflexões* revela-se o filosofismo gramatical¹⁵ e, em particular, o 'sensismo' do polemista, para quem

¹⁵ A fundamentação da gramática segundo princípios lógicos ou filosóficos também se manifestava na *Grammatica Elementar da Língua Latina por Systema philosophico* (1822), onde Lemos aponta os nomes de Vossius, Sanches, Perizônio, Linacro e Verney, destacando ainda Port-Royal, Du Marsais, Girard, Beauzée e Gebelin. Entre as fontes portuguesas, salienta António Pereira

Condillac era um exemplo a seguir pelos autores portugueses em matéria de construção e de coordenação do período:

Condillac nos adverte sobre hum tão importante objecto, e nos offerece diversos exemplos de Escritores famosos, huns de construcção exacta, para os imitarmos; e outros na construcção viciosa, para os não seguirmos.

Na verdade que se se agora houvesse em Portugal hum Condillac, que desse a escrever sobre estas matérias, não se esqueceria daquelle período, quando pertendesse mostrar qual he a construcção viciosa, e embaraçada, de que todos devem fugir (Lemos 1820: 82).

O elenco dos assuntos tratados por Lemos nas *Reflexões Críticas sobre a Grammatica Portuguesa* traduz os pontos nevrálgicos da polémica:

Reflexão I – Número das partes do discurso. Para Guedes são sete; para Lemos, dez, sendo que este inclui o artigo, o pronome e o participio.

Reflexão II – Definição de nome. Lemos discute a definição de Guedes.

Reflexão III – Artigo. Com 5 páginas, é uma das Reflexões mais extensas. Invocando o Genuense, Lemos refuta a doutrina do *Mestre Guedes* que situava o artigo entre os adjectivos determinativos.

Reflexão IV – Determinação (inexistência de casos em Português). Lemos condena Guedes pela não identificação os vários tipos de relação entre proposições: subjectiva, vocativa, restritiva, terminativa, completiva ou objectiva e circumstantial.

Reflexão V – Definição de adjectivo. O autor das *Reflexões* recrimina o Mestre Guedes pela inexactidão da definição.

Reflexão VI – Adjectivos explicativos, restritivos e determinativos. Lemos acusa Guedes Albuquerque de apenas identificar os dois primeiros.

Reflexão VII – *Hum, huma*. O polemista discute se tais palavras são adjectivos ou artigos.

Reflexão VIII e Reflexão IX – Pronomes pessoais. Lemos condena o tratamento superficial desta classe de palavras na gramática de Guedes, discorre sobre a natureza desses pronomes.

Reflexão X – Noção de complemento. Rejeitando a terminologia do *Mestre Guedes*, cuja doutrina incluía o “agente” e o “regime”, Lemos defende a teoria dos complementos.

Reflexão XI – Pessoal gramatical. O autor das *Reflexões* assinala as imprecisões da doutrina de Guedes sobre este assunto.

de Figueiredo, Félix Mendes, Dantas, Maia, Mello, Jerónimo Soares Barbosa, sem descartar, porém, outros de distinta linhagem: Manuel Álvares, Madureira Feijó e António Franco.

Reflexão XII – Futuro. Abreu e Lemos critica Guedes para quem o futuro (tereí, defenderei...) é um tempo composto.

Reflexão XIII – Particípio. Lemos alonga-se no particípio, ao qual Guedes dera um tratamento escasso.

Reflexão XIV – Definição de palavra reflexiva. O polemista detém-se na partícula *se* e na sua natureza.

Reflexão XV – Sujeito. Lemos discute a terminologia do Mestre Guedes, que usa o termo Nominativo.

Reflexão XVI – Infinitivo pessoal. Numa das mais extensas Reflexões (9 páginas), o autor do *Desagravo* discorda da doutrina da *Grammatica Portugueza*, onde o infinitivo pessoal era descrito por referência à elipse.

Reflexão XVII e Reflexão XVIII – Elipse. A propósito da elipse e do anacoluto, o polemista demora-se na análise do conceito de “construção”.

Reflexão XIX – Concordância gramatical. Lemos critica em Guedes a escassez doutrinal sobre a concordância.

Reflexão XX – Noção de proposição. Na mais extensa de todas as suas *Reflexões Críticas* (13 páginas), discorre Lemos sobre os critérios de identificação das proposições, refutando a doutrina do *Mestre Guedes* a respeito das principais, subordinadas e incidentes.

Reflexão XXI – Preposições. Lemos discute a definição apontada por Guedes.

Reflexão XXII – Construção do período. Como corolário das *Reflexões*, Lemos critica Guedes pela falta de clareza expositiva da *Grammatica Portugueza*.

4. Desagravo: o discurso da polémica

A polémica¹⁶ define-se pelo confronto de posições mas caracteriza-se igualmente por marcas e estratégias – semânticas, enunciativas e argumentativas – inerentes a um género que intrinsecamente comporta um referencial bélico. A polémica pressupõe, no mínimo, dois antagonistas que esgrimem teorias ou pontos de vista contrários, numa disputa em que ambos recorrem a um arse-

¹⁶ Integrada na nomenclatura portuguesa desde 1720, a palavra “polémica” remetia, na sua origem, para o campo da guerra, da arquitectura militar (Bluteau 1720: 574). Para Bluteau, embora a palavra devesse ser admitida na língua portuguesa, não se encontrava ainda em muitos autores portugueses. Insira-se aqui um parêntesis para sublinhar que, não obstante figurar em Bluteau, o Dicionário Houaiss (2001) desatendeu tal abonação, situando a palavra na obra de Alexandre Herculano (1846-1853). Ainda em Houaiss (2001), o adjectivo “polémico” tem 1789 como 1ª datação, antedatação que assenta na 1ª edição do dicionário de Morais Silva.

nal retórico e argumentativo apoiado em figuras como a ironia, a metáfora, a comparação, a hipérbole, a interrogação e a exclamação. A contra-argumentação de cada um visa não só atacar o outro, exibindo as debilidades dos seus argumentos, mas também convencer o leitor, que não raro é chamado a dirimir a contenda sancionando uma das posições em confronto. Como género discursivo, a polémica distingue-se, desde logo, pela assunção explícita do conflito no frontispício das obras, conforme mostram os títulos de Lemos e do *Mestre Guedes*. A propósito deste, note-se que o autor do *Desagravo*, aparentando enaltecê-lo com tal tratamento, na verdade pretende rebaixá-lo. De facto, quer a amplificação quer a menorização dos méritos do adversário são estratégias que visam a desvalorização da sua doutrina. Como toda a metáfora lexicalizada, a polémica possibilita a construção de múltiplos sentidos no terreno da refrega ideológica, porquanto os intervenientes, pela retomada das palavras do outro, refutam as suas ideias, criando “um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase [...]” (Orlandi 1996: 24).

Alguns exemplos bastarão para ilustrar quer a assunção da conflitualidade, quer o jogo retórico-argumentativo dos antagonistas da polémica do *Desagravo*.

Abreu de Lemos

Desagravo da Grammatica

...julgou de pouca monta aquelles saudaveis conselhos, e se deo toda a pressa em publicar a sua Grammatica..

...nos apresenta principios falsos, e regras defeituosas, e não accommodadas á capacidade de hum Menino...

Ah, Genuense, Genuense, quão pouco apreço de tuas doutrinas fez o nosso Autor !

O nosso eruditissimo Author...

Deixou-se persuadir deste erro, por não attender aos principios verdadeiros..

O nosso A. profere asserções, com se destroem com os mesmos exemplos, com que pretende comprovallas...

Nesta nota pertende o nosso A. enriquecer-nos com huma nova descoberta, e engenhoso invento.

Guedes de Albuquerque

Réplica ao Desagravo/Resposta á Tréplica

...discussão polémica...

...meu benevolo antagonista...

...foi quanto bastou para assanhar-se o Campeão da Grammatica...

...diz elle com toda a ridicula seriedade do pedantismo..

...a enfadonha profusão de suas ironias amargosas...

He supérfluo reparar na MÁ FÉ, com que o Critico supõe...

... o Critico me arme huma trapaçaria...

‘Desagravo’ da gramática portuguesa (1820-1824) – Contribuições para uma historiografia das polémicas gramaticais em Portugal

Mas á vista da descoberta do nosso eruditissimo Author está quasi desvanecida a nossa persuasão.	Desta vez sim, foi que contribui ao divertimento do Publico.
...e se he produção propria de seu illustrado engenho, faça-nos huma demonstração mais circumstanciada, e mais evidente, para assim podermos seguir sem receio a nova doutrina, que nos propõe...	O Critico na reflexão XVII me ataca...
Melhor fora que o nosso A. applicasse a si mesmo o que aqui imputa, e quer aplicar aos outros.	De raivoso dá em si cada dentada, que se não excitasse a compaixão, excitaria o riso. Quer morder, e não acha em que pregar dente.
Não posso deixar em silencio a inconsequencia, e falta de exactidão da doutrina do nosso Author...	Como porém elle está aferrado á mentira, de balde se procuraria arrancar-lhe da boca a confissão da verdade, e de sua derrota.

O discurso polémico chama ainda a atenção pelo estilo ou tom jocoso. Lançada como ‘desagravo’, esta polémica visa, pelo lado de Lemos, reparar a ofensa cometida contra a gramática geral, modelo teórico hegemónico, ao passo que Guedes Albuquerque procura sustentar a doutrina criticada, consoante mostra um passo em que, ridicularizando o antagonista, tenta convocar o leitor a seu favor:

À vista do *Desagravo da Grammatica*, dir-se-hia que se acabara de commetter algum delicto horrendo, capaz de comprometter a segurança publica, no caso que não se lhe atalhassem as funestas consequencias; e, sabidas as contas, não era nada, senão *pruido em hum amigo da litteratura*, para armar questões de nome; e tal pruido que, desattendendo ás sólidas razões por elle deduzidas contra si mesmo, se apressou a publicar a sua propria condemnação (Guedes 1821: 1).

Inerente ao código do texto preambular, a *captatio benevolentia* fazia (faz) parte dos artificios dirigidos ao leitor, no suposto de que o vencedor será quem melhor souber convencê-lo da bondade ou justeza dos seus argumentos, motivo por que o *Mestre Guedes* (1821: 1), vendo no contra-ataque a melhor defesa, a ele se dirige nos seguintes termos:

Pela impressão entreguei nas mãos do respeitavel Publico a sorte da minha obra, boa ou má. A escolha que elle fizer, decidirá a questão entre nós, adoptando-a, se for do seu agrado, ou tratando com a mesma indifferença as reflexões criticas, e o que faz o objecto dellas.

A pretexto desse respeito pelo leitor, Guedes mantém o seu ponto de vista, o que constitui outra das marcas da polémica. Com efeito, os antagonistas reafirmam a respectiva posição extremando a argumentação ao ponto de ser impossível a vitória de um sobre o outro. Em última instância, quem parte para uma polémica gramatical não espera convencer o adversário, nem que este reconheça os erros ou as falhas da sua doutrina, antes procura enaltecer a sua pelo rebaixamento do oponente. Assim, não é de estranhar que Guedes (1822: 3-4) redobre a modéstia para seduzir o leitor da sua *Replica ao Desagravo da Grammatica*:

O Profundo respeito que sempre professei ao Publico, a cujo submetti a minha Grammatica Portuguesa, não me permittia o mais leve descuido em fazer desaparecer, quanto me cabia no possível, qualquer imperfeição capaz de desmerecer a sua judiciousa approvação, que junta aos interesses da geração nascente, foi o alvo de meu trabalho; assim como não me permite agora, na sua justificação, que se encaminha ao mesmo fim, desabafar os sentimentos, que me suggerio a lição das reflexões criticas de hum pretendido amigo da Litteratura. Não me pertence julgar as suas intenções; serão puras, como elle o quer insinuar, se bem que custa ao Leitor imparcial capacitar-se disso, á vista de seu modo de proceder. Empreheendi simplificar a arte, diminuindo a imitação de outros muitos Grammaticos, o numero dos termos technicos, que se podem escusar, e evitando a Metaphysica, que os Meninos não entendem. Foi quanto bastou para assanhar o Campeão da Grammatica.

5. Nota final

A polémica entre Abreu e Lemos, autor do *Desagravo da Grammatica*, e Guedes de Albuquerque, autor da *Grammatica Portuguesa*, embora pareça um episódio menor da gramaticografia portuguesa, merecerá um lugar entre as polémicas gramaticais portuguesas, pois revela aspectos da recepção da *grammaire générale* formatada pela *idéologie*, corrente de pensamento filosófico e linguístico que impregnou as gramáticas europeias nas primeiras décadas de Oitocentos. Por outro lado, importa realçar que as polémicas metagramaticais, salvo a relativa à gramática latina, têm sido pouco estudadas nas suas várias dimensões: linguísticas, metalinguísticas, discursivas, pragmáticas e historiográficas.

Por último, é de realçar que a polémica aqui descrita tem interesse não apenas porque dela se não tinha notícia na Historiografia do Português mas também porque evidencia as muitas lacunas do conhecimento sobre uma tradição gramatical que ainda encerra algumas surpresas. Se ninguém ignora

quais são e qual é o valor dos textos maiores da tradição, em especial dos que estiveram no centro de polémicas mais ou menos longas ou intensas, trata-se agora de recuperar a memória textual esquecida ou desconhecida, uma vez que o acesso às fontes continua a ser um entrave ao estudo da tradição portuguesa, para cujo conhecimento contribuirão estas breves notas sobre o ‘desagravo’ da nossa gramática.

Referências

- Albuquerque, S. J. G. de. 1818. *Arte de traduzir de latim para portuguez, reduzida a principios*. Lisboa: Imprensa Regia.
- Albuquerque, S. J. G. de. 1820. *Grammatica portugueza para o uso do illustrissimo Senhor D. Francisco de Sales e Lencastre*. Lisboa: Imprensa Regia.
- Albuquerque, S. J. G. de. 1821, *Replica ao desagravo da grammica*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Albuquerque, S. J. G. de. 1822. *Resposta à treplica sobre a Replica ao desagravo da grammica*. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira.
- Andrade, A. A. B. de. 1982. *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Alvará de 30 de Setembro de 1770. In: *Collecção das Leys, Decretos e Alvarás que comprehende o Feliz Reinado del Rey Fidellissimo D. Jozé o I. Desde o anno de 1750 de nosso Senhor até o fim de Março de 1760*. Lisboa: Na Off. de Miguel Rodrigues.
- Arrivé, M.; Chevalier, J.-C. 1975. *La grammaire. Lectures*. Paris : Klincksieck.
- Barbosa, J. S. 1807. *As Duas Linguas ou Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa comparada com a Latina para ambas se aprenderem ao mesmo tempo*. Coimbra: Na Real Imprensa da Universidade.
- Barbosa, J. S. 1822. *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa, ou Principios da Grammatica Geral Applicados á nossa Linguagem*. Lisboa: Na Typographia da Academia das Sciencias.
- Baum, R. 1982. La grammaire idéologique et sa place dans l’histoire de la grammaire philosophique. *Histoire Epistémologie Langage – HEL*, vol. 4, Fasc. nº 1, 23-33.
- Bluteau, Rafael. 1713. *Vocabulario Portuguez e Latino*, t 3. Coimbra: Na Off. do Real Collegio das Artes da Companhia.
- Cardoso, S. (comp. e org.).1994. *Historiografia gramatical (1500-1920). Língua Portuguesa – Autores Portugueses*. Porto: Faculdade de Letras.
- Condillac, E. B. de 1947[1746]. *Oeuvres philosophiques*. Ed. Georges L Roy, vol. 1. Paris: Presses Universitaires de France.
- Costa, Maria Helena Teves. 1979. Livros escolares de Latim e Grego adoptados pela

- reforma pombalina dos Estudos Menores. In: *Arquivos do Centro Cultural Português*, vol. XIV. Paris, 287-329.
- Delesalle, S.; Chevalier, J.-C. 1986. *La linguistique, la grammaire et l'école. 1750-1914*. Paris: Armand Colin.
- Désirat, C. 2000. Le programme des idéologues. In : S. Auroux (dir), *Histoire des idées linguistiques*, 3. Liège-Bruxelles: Mardaga, 263-277.
- Freire, António. 1964. A «Gramática latina» do padre Manuel Álvares e seus impugnadores. In: V. Nemésio (org.), *As grandes polémicas portuguesas*. Lisboa: Verbo, 335-389.
- Gaioso, I. X. 1823. *Elaboração antilógica ou grammatica das grammaticas portugueza e universal. Divertimento suscitado sobre o Desaggravo da grammatica*. Lisboa: Typographia de José Baptista Morando.
- Gaioso, I. X. 1824. *Elaboração antilógica 3º ponto, sobre o prefacio do Desaggravo da Grammatica [...]*. Lisboa: Typographia de José Baptista Morando.
- Gonçalves, M. F. 1996. A Gramática Filosófica de João Crisóstomo do Couto e Melo (1818). In: *Actas do IV Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza. Em Homenagem a Ferdinand de Saussure*. Vigo: Associação Galega da Língua, 79-91.
- Gonçalves, M. F. 2006a. As ideias pedagógicas e linguísticas de António Pereira de Figueiredo: os manuscritos autógrafos da Biblioteca Pública de Évora. In: W. Thielemann (ed.). *Século das Luzes – Portugal e Espanha, o Brasil e a Região do Rio da Prata*. Frankfurt am Main: TFM, 133-152.
- Gonçalves, M. F. 2006b. Iluminismo e pensamento linguístico em Portugal: o exemplo das gramáticas filosóficas. In: *VII Congrès de Linguística General* (18 al 21 diábril de 2006). Barcelona: Universitat de Barcelona, 18pp. CDrom. ISBN84-475-2089-8
- Gonçalves, M. F. 2009a. Revisitando as ideias linguísticas de João Crisóstomo e Melo. In: M. F. Gonçalves (coord.). *500 Anos de Língua Portuguesa* (Actas). Lisboa: Edições Cosmos (no prelo).
- Gonçalves, M. F. 2009b. Ideas pedagógicas y lingüísticas en el liberalismo portugués: algunos apuntes. In: *Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Cádiz, 10pp. (no prelo).
- Hassler, Gerda. 2006. Dois Antídotos da língua no Século XVIII. In: W. Thielemann (ed.). *Século das Luzes – Portugal e Espanha, o Brasil e a Região do Rio da Prata*. Frankfurt am Main: TFM, 117-131.
- Joly, André. 1977. La linguistique cartésienne : une erreur mémorable. In: A. Joly et Stéfani, J. (présent. de): *La grammaire générale. Des Modistes aux Idéologues*. Lille: Publications de l'Université de Lille II, 165-199.
- Lemos, J. J. C. de A. e. 1820. *O Desaggravo da Grammatica, ou Reflexões sobre a Grammatica Portugueza*. Lisboa: Oficina de Antonio Rodrigues Galhardo.
- Lemos J. J. de C. A. e. 1822. *Grammatica Elementar da Língua Latina, por Systema Philosophico*. Lisboa: Typ. de Antonio Rodrigues Galhardo.

- Lemos, J. José C. de A. e. 1822. *Sustentação do Desagravo da Grammatica, contra a resposta e mais arrazoados de Sebastião José Guedes de Albuquerque*. Lisboa: Na Officina de António Rodrigues Galhardo.
- Lima, Ebion. 1981. Os Oratorianos e a polémica da gramática latina no século XVIII. *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*. 36: 57-72
- Melo, J. C. do C. e. 1818. *Gramática Filosófica da Linguagem Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Régia.
- Moura, V. G. de 1823. *Noticia succinta dos monumentos da língua latina e dos subsídios para o estudo da mesma*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Orlandi, E. P. 1996. *Discurso e leitura*. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Schäfer, B. 1991. Contribution à la grammaire idéologique au Portugal. In: B. Schlieben-Lange et al. (org.). *Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge zum Umkreis der 'idéologie'*. Band 2. Münster : Nodus Publikationen, 101-117.
- Schäfer, B. 1994. 'A escola sensualista passou de moda': Die französischen Ideologen bei Manuel Pinheiro de Almeida e Azevedo. In: B. Schlieben-Lange et al. (org.). *Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge zum Umkreis der 'idéologie'*. Band 4. Münster: Nodus Publikationen, 209-221.
- Serrão, J. 1992. Liberalismo. In: J. Serrão (dir.): *Dicionário de História de Portugal*, III. Porto: Livraria Figueirinhas, 508-517.
- Silva, I. F. da S. 1858-1923. *Diccionario bibliographico portuguez. Estudos applicáveis a Portugal e ao Brasil*, 23 vols. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Torres, A. 1998. Introdução. *Parvum Lexicon de António Pereira de Figueiredo*. Reprodução fac-similada da edição princeps de 1760 com introdução e notas por [...]. Braga: Edições Humanitas, 17-48.
- Verdelho, T. dos S. (1981): *As palavras e as ideias na Revolução Liberal de 1820*. Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica.

Anexo 1

GRAMMATICA PORTUGUEZA

FARA O USO

DO

ILLUSTRISSIMO SENHOR

D. FRANCISCO DE SALES E LENCASTRE, L.

ORDENADA

POR

S. J. G. A.

606

*Quid voveat dulci nutricula majus alumno
Quàm sapere et fari possit quid sentiat ?
Horat. Lib. 1. epist. 4.*

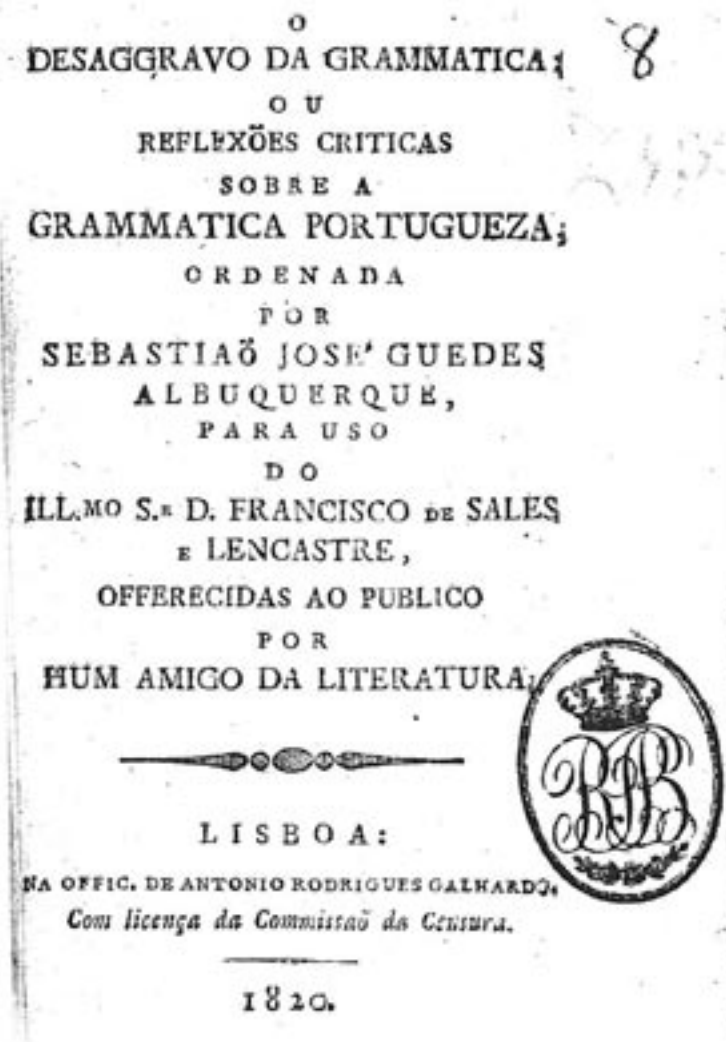


LISBOA:

NA IMPRESSÃO REGIA. ANNO 1820.

Com licença.

Anexo 2



Anexo 3

(3)

R'ÉPLICA

AO

DESAGGRAVO DA GRAMMATICA:

Grammatici certant, et adhuc sub iudice lis est!

O Profundo respeito que sempre professei ao Publico, a cujo juizo submetti a minha Grammatica Portugueza, não me permitia o mais leve descuido em fazer desaparecer della, quanto me cabia no possível, qualquer imperfeição capaz de desmerecer a sua judiciosa approvação, que junta aos interesse da geração nascente, foi o alvo de meu trabalho; assim como não me permite agora, na sua justificação, que se encaminha ao mesmo fim, desabafar os sentimentos, que me suggerio a lição das *reflexões criticas de hum pretendido* amigo de litteratura. Não me pertence julgar as suas intenções; serão puras, como elle o quer insinuar, se bem que custa ao Leitor imparcial capacitar-se disso, á vista de seu modo de proceder. Empreheendi simplificar a arte, diminuindo, á imitação

* 2

Anexo 4

RESPOSTA Á TREP LICA
SOBRE A RÉPLICA

A O

DESAGGRAVO DA GRAMMATICÁ.

*Nunquãẽm hodiẽ effugies, veniam quocumquẽ
vocãris.*

SE meu Antagonista mostrasse no sêu procedimento aquella urbanidade que he de esperar se ache em quem se dá por Amigo da Literatura, levando a discussão que suscitou, com os terminos inviolavelmente guardados em casos desta natureza entre pessoas que tem algum uso do Mundo; poder-se-hia acreditar até certo ponto a pureza de suas intenções ao entrar na contenda actual, sem maior consideração no que comprehendia, tornar-se-hia interessante, e fosse qual fosse o fim do litigio, sempre lhe ficaria hum tal qual titulo ao agradecimento devido á sua boa vontade, ainda que frustrada nos seus effeitos. Mas dominado de huma paixão desenfreada, rompeo por todos os foros da decência, unicamente para satisfaze-la. Até no frontispicio da minha Grammatica achou que reprehender ao annuncio de não sei que, que logo deo lugar á engenhosa applicação do parto da montanha que se lê pag. 2 do *Desagravõ*.

Ufano de tão feliz lembrança, na embriaguez de sua alegria, entra a queimar in-

cent.

Anexo 5


2.
264

GRAMMATICA ELEMENTAR
D A
LINGUA LATINA
P O R
SYSTEMA FILOSOFICO,

COM HUM APPENDIX, QUE CONTEM TRES TRATADOS;
1.º DE ANALYSE GRAMMATICAL;
2.º DE REGRAS PARA TRADUZIR DE LATIM
PARA PORTUGUEZ;
E 3.º PARA A COMPOSIÇÃO LATINA:
OFFERECIDA
AO ILLMO E EXMO
Sr. SEBASTIAO JOSE DE CARVALHO,
MINISTRO E SECRETARIO DE ESTADO DOS NEGOCIOS
DA FAZENDA, PRESIDENTE DO THEOURO
PUBLICO NACIONAL;
E O R D E N A D A
P O R
JOAQUIM JOSE DE CAMPOS ABREU E LEMOS,
PROFESSOR DE LATINIDADE.

—X—

L I S B O A :
NA TYPOGRAP. DE ANTONIO RODRIGUES GALHARDO,



1822.

Gramática: produzir significados na escrita¹

Carlos A. M. Gouveia

carlos.gouveia@flul.ul.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Instituto de Linguística Teórica e Computacional

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, // Muda-se o ser, muda-se a confiança; // Todo o mundo é composto de mudança, // Tomando sempre novas qualidades”. Vêm estas palavras de Luís de Camões a propósito do objectivo do presente texto e do seu título: “Gramática: produzir significados na escrita”. Efectivamente, tendo como propósito questionar a aplicabilidade de certas noções de gramática ao ensino, e em particular ao ensino da escrita, e defendendo que a análise do discurso, em geral, e o modelo descritivo da linguística sistémico-funcional, em particular, representam disciplinas e modelos de aplicabilidade também escolar, a presente comunicação evoca a mudança das vontades focada nos versos de Camões, que Foucault tão bem retratou no seu oposto (a ausência da vontade de mudança) ao falar do carácter histórico do discurso e dos chamados regimes de verdade. Mais do que a apologia de uma linguística aplicada, o que defendo aqui, a partir de considerações sobre a importância da gramática no ensino da escrita e da centralidade do lugar da escrita nas práticas sociais, é o princípio de uma linguística aplicável, aquilo a que me tenho vindo a referir como uma linguística do consumidor (*vd.* Gouveia, 2006, por exemplo).

¹ Duas versões ligeiramente diferentes deste texto foram apresentadas como comunicações em congressos: a primeira, intitulada “Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática”, foi apresentada na mesa-redonda “Interações com a LSF”, coordenada por Leila Barbara, no 4º Congresso da Associação de Linguística Sistémico-Funcional da América Latina, realizado em Florianópolis, Brasil, de 29 de Setembro a 3 de Outubro de 2008; a segunda, intitulada “Gramática: produzir significados na escrita”, foi apresentada no *Colóquio Gramática, História, Teorias, Aplicações*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro de 2008. Agradeço a ambos os públicos as suas questões e comentários.

Essenciais às estruturas e ao funcionamento da sociedade, os regimes de verdade, no dizer de Foucault (1980), ou discursos hegemónicos, na formulação faircloughiana (Fairclough 2003: 218), são a base constitutiva das relações de poder que governam a produção e a disseminação dos discursos na sociedade, assim legitimando certas actividades e deslegitimando outras. O todo coerente de um sistema de pensamento ou regime de verdade manifesta-se, num dado tempo e espaço, em função dos vários discursos, das várias práticas, das várias leis e sistemas de crença, das várias instituições que o legitimam, e em função da relação dialéctica que estes com ele mantêm. Daí que muitas vezes se mudem os tempos, mas não se mudem as vontades, como parece ser o caso com o ensino da escrita, pelo menos no que a Portugal diz respeito, mas não só, quer quanto ao entendimento do lugar da escrita nas práticas sociais, quer quanto à importância da gramática no ensino da escrita.

Relativamente a este último aspecto, a importância da gramática no ensino da escrita, é no mínimo curioso verificar como Richard Hudson (2001: 1) coloca a questão precisamente em termos de mudança de vontades, ao dar conta das alterações, no contexto anglófono, de um paradigma do tipo “o ensino formal da gramática é irrelevante para o desenvolvimento da escrita pela criança” para um paradigma do tipo “o ensino da gramática é importante para o desenvolvimento da escrita pela criança”: “(...) muita coisa mudou tanto no Reino Unido como nos Estados Unidos da América, e o pêndulo parece estar no movimento da volta. Seria ingénuo pensar que o pêndulo é movido pela investigação académica - efectivamente, tem havido pouca investigação sobre gramática e escrita desde a agitação dos anos 60 e 70 -, pelo contrário, o pêndulo reflecte mudanças gerais de atitude na educação e mais genericamente por toda a sociedade.”²

Estas mudanças gerais de atitude na educação e na sociedade, as “vontades” de que fala Camões, fazem com que haja agora, no dizer do mesmo Hudson (*ibidem*), um maior entusiasmo e uma maior abertura em certos círculos educacionais para o princípio geral de que a gramática e o seu conhecimento explícito, alcançado por via de ensino formal, pode ter o benefício de melhorar a qualidade da escrita.³

² Tradução minha do original inglês: “(...) much has changed in both the UK and the USA, and the pendulum seems to be on the return swing. It would be naive to think that the pendulum is driven by academic research - indeed, there has been very little research on grammar and writing since the flurry in the 60s and 70s; rather it reflects very general attitude changes in education and more generally throughout society.”

³ A este respeito, veja-se o que diz Hudson (2001: 1), na continuação do excerto anterior: “(...) However the result is that there is now much more enthusiasm in some educational circles for

Mas a dúvida que se coloca, perante esta afirmação de Hudson, e que o próprio não parece muito preocupado em responder, é «Que gramática?», ou seja, com que noção de gramática estamos a lidar quando defendemos uma asserção como “o ensino da gramática é importante para o desenvolvimento da escrita pela criança”? O mesmo Hudson ainda (*idem*: 3), mais uma vez de uma forma clara e incisiva, questiona-se: “Se as crianças escrevem melhor quando lhes é ensinada análise gramatical, é relevante qual o tipo de análise gramatical que aprendem? Os estudos tentaram gramática tradicional, gramática transformacional (de uma “colheita” antiga) e partes específicas de gramática sistémica, mas não é claro que qualquer das abordagens tenha uma vantagem clara, e muitos estudos não foram sequer pensados para a comparação de gramáticas alternativas. Nem os estudos relevantes concordam entre si.”⁴

Embora importante, a questão do tipo de análise gramatical torna-se irrelevante se não nos questionarmos primeiro com que noção de gramática estamos a trabalhar e, fundamentalmente, se não investigarmos a noção de língua que lhe é subjacente e a motiva. Efectivamente, das várias palavras fundamentais da área da linguística, a palavra gramática é porventura uma das mais complexas, razão pela qual se tem prestado às mais variadas confusões ao longo dos tempos, um pouco em razão dos diferentes significados que lhe são atribuídos. Desde gramática como *estudo* das regras que determinam o funcionamento de uma língua, até gramática como *sistema* de elementos e padrões que organiza a expressão linguística, passando por gramática como “um *modelo de conhecimento* da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que correspondem aos vários tipos de saber linguístico intuitivo de tal falante” (Faria *et al.* 1996: 14), várias são as acepções possíveis a considerar na construção da noção de gramática. As estas depois juntam-se novas significações em razão dos modificadores que com a palavra são usados (por exemplo, gramática descritiva, gramática formal, gramática escolar, gramática funcional, gramática tradicional, etc.). Trata-se de um vale-tudo que em nada dignifica a área disciplinar em

the idea that conscious grammar (resulting from formal teaching) could have the useful benefit of improving writing.

⁴ Cf.: “If children do write better when they are taught grammatical analysis, does it matter what kind of grammatical analysis they learn? The studies have tried out traditional grammar, transformational grammar (of an early vintage) and specific parts of systemic grammar, but it is not clear that any approach has a clear advantage, and most studies were not intended to compare alternative grammars. Nor do the relevant studies agree.”

que trabalhamos e que na língua portuguesa é agravado pelo facto de, por exemplo, não fazermos a distinção terminológica que na língua inglesa se faz entre *grammar* e *grammatics*.

Mas mesmo aceitando uma noção de gramática afastada das noções mais tradicionais de gramática como estrutura, como gramática da frase, conceptualizando-a, ao invés, como gramática da frase e do texto, um “conjunto de recursos para a produção de significado”, por exemplo, ou como um sistema “organizado em torno do conceito de gramaticalização, em função do qual o significado é construído em redes de contrastes relacionados” (Halliday, 2004: 10, 47)⁵, torna-se fundamental localizar tal noção relativamente à visão de língua que evoca.

A visão de gramática como potencial de significação que aqui convocámos, desenvolvida no quadro de investigação e descrição gramatical da chamada linguística sistémico-funcional (Halliday 1978, 1993, 2004; Martin 1992; Martin and Rose 2002), organiza-se como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com o seu propósito social e o seu contexto motivador. Nesta acepção de gramática, o texto é tratado tanto como *artefacto* quanto como *espécime*: “(...) não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, a não ser relacionando-o com o sistema linguístico como um todo; e igualmente não podemos usá-lo como janela para o sistema, a não ser que compreendamos o que ele significa e porquê. Mas o texto tem um estatuto diferente em cada um dos casos: ou é visto como **artefacto** ou, ao invés, visto como **espécime**.”⁶ (Halliday 2004: 3). Em ambos casos, o texto deverá ser explicável no quadro de uma descrição (“*grammatics*”) que seja tão rica quanto a gramática (“*grammar*”) ela própria.

Esta noção de gramática tem por detrás uma visão de língua como realidade social e material, o que, mais do que a noção de gramática em si, ajuda a configurar e a distinguir processos, metodologias, teorizações e contextualizações fundamentais para o modo como queremos que as nossas

⁵ Cf. “The perspective moves away from structure to consideration of grammar as system, enabling us to show the grammar as a meaning-making resource (...)”, e ainda “A systemic grammar is one which is organized around this concept of grammaticalization, whereby meaning is construed in networks of interrelated contrasts.”

⁶ Cf.: “(...) we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why. But the text has a different status in each case: either viewed as **artefact**, or else viewed as **specimen**.”

crianças se relacionem com o seu instrumento de comunicação por excelência: a língua. Quero com isto dizer que não é só a afirmação de que qualquer tipo de ensino de gramática é melhor do que nenhum ensino de gramática⁷ que deve ser questionada e contraditada; também deve ser questionada e contraditada a afirmação de que qualquer visão da língua serve para motivar uma concepção de gramática útil para contextos escolares.

Assim, antes de nos preocuparmos com a construção da placa ou laje que possibilita a construção do primeiro andar da casa, deveremos não só verificar primeiro se o piso térreo não será suficiente para os nossos propósitos habitacionais, como verificar se os alicerces nos permitem a construção desse primeiro andar. Ou seja, antes de tudo o mais, deveremos perceber porque queremos nós que as nossas crianças aprendam gramática. Por necessidade de utilização de uma metalinguagem, uma necessidade de falarmos da língua como falamos de biologia ou de política, por exemplo, necessitando para tal de uma terminologia específica? Por necessidade de tornar explícito, e portanto, descritível e manuseável, o conhecimento implícito da língua que ainda em criança nos faz ser falantes adultos da língua? Por precisarmos de perceber e de tornar claro o uso da língua como instrumento de comunicação, potenciando assim melhores e mais eficientes comunicadores nos seus propósitos? O modo como nos relacionamos com estas perguntas e as ordenamos em termos de importância relativa, produz resultados diferentes de aplicação em contexto escolar. Até há muito pouco tempo a terceira pergunta não era de todo considerada para efeitos de ensino de língua materna, sendo a importância da comunicação apenas considerada no ensino de línguas estrangeiras. À língua materna bastava uma resposta afirmativa à segunda pergunta, constituindo-se o conhecimento explícito da língua como competência nuclear a desenvolver na sua área curricular (cf. LMEB-CN: 12). Mas enquanto capacidade de elaboração sobre o conhecimento intuitivo ou implícito da língua, o conhecimento explícito faz obviamente uso de uma metalinguagem particular, pelo que pela resposta positiva à segunda pergunta se concretiza também uma resposta positiva à primeira.

Dentro desta lógica das relações entre as diferentes perguntas, ou melhor das respostas a essas perguntas, é de salientar, porém, que os resultados práticos decorrentes das aplicações pedagógicas consequentes de uma resposta afirmativa à última pergunta englobam em si mesmos os resultados práticos das respostas

⁷ Veja-se a seguinte formulação de Hudson (2001: 2): (...)However the early research should act as a warning to any who might argue that any kind of grammar teaching is better than none.”

afirmativas às duas outras perguntas. Todavia, o inverso não é verdadeiro, isto é, os resultados práticos decorrentes de uma resposta afirmativa às duas primeiras perguntas não englobam em si os resultados práticos decorrentes das aplicações pedagógicas consequentes de uma resposta afirmativa à terceira pergunta. Na imagem da construção civil, a terceira pergunta alicerça tanto o plano térreo quanto a laje do primeiro andar.

A ênfase na comunicação que a terceira pergunta contempla permite-nos defender a pertinência da análise do discurso, em geral, e do modelo descritivo da linguística sistémico-funcional, em particular, para a pedagogia da língua materna e da expressão escrita, porquanto representam tentativas de descrição do funcionamento da língua em função de um movimento de retroacção da gramática à retórica, numa conjugação disciplinar outrora existente e que urge recuperar. Embora este aspecto possa parecer despidendo, não o é de facto, até porque, como afirmam Martin & Rothery (1993: 138), “Até muito recentemente, a gramática tradicional estava intimamente ligada ao estudo da retórica (...). Actualmente, a gramática e a retórica (para não falar da sofística) têm um mau nome, mas é importante compreender porque é que isso acontece. Christie (1981, 1990^b) sugere que tal se deve, em parte, ao facto de a gramática tradicional ter sido dissociada da retórica nas escolas, pelo que perdeu o seu propósito; e uma vez afastado o propósito de ensinar os estudantes a falar e escrever mais eficientemente, a gramática também se banalizou.”⁸

A situação do ensino da língua materna nas escolas portuguesas ao longo das últimas décadas pode ser vista como o reflexo desta disjunção entre a gramática e a retórica nos estudos linguísticos. São os próprios documentos oficiais do Ministério da Educação, por exemplo, que operam a dissociação entre o conhecimento explícito da língua, o domínio da gramática e da metalinguagem, e a sua função comunicativa. E cito do documento *A língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares*: “À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua materna, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento

⁸ Cf.: “Until relatively recently, traditional grammar was closed allied with the study of rhetoric (...). Currently, grammar and rhetoric (not to mention sophistry) have a bad name, but it is very important to understand why this is so. Christie (1981, 1990^b) suggests that this is in part because traditional grammar became disassociated from rhetoric in schools, and so lost its purpose; and once the purpose of teaching students to speak and write more effectively was removed, the grammar became trivialised as well.”

e de manipulação da língua para além de objectivos estritamente comunicativos. Dito de outra forma, estamos perante os primórdios do que virá a transformar-se no conhecimento explícito da língua.” (LMEB-CN: 46). Neste documento oficial, conhecimento explícito da língua e capacidade de manipulação retórica em função de objectivos comunicativos são, portanto, duas coisas dissociadas, com a agravante de em momento algum o documento as associar. E porque por conhecimento explícito se entende “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”, como referido num outro documento oficial, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (CNEB-CE: 32), depreende-se que estratégias de uso e manipulação linguístico-retórica não fazem parte nem do conhecimento implícito, nem do explícito, e estão para além do “conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”.

Mas voltemos agora ao primeiro dos dois aspectos sobre o ensino da escrita que introduzi no início deste texto. Até agora tratei do segundo aspecto, relativo à importância da gramática no ensino da escrita; passo agora ao segundo aspecto, relativo ao entendimento do lugar da escrita nas práticas sociais.

Em razão do que até agora enunciei, tenho para mim que a escrita, enquanto prática inegavelmente social, é mais bem explicada, ensinada e avaliada no quadro de teorias que encaram a língua como uma realidade fundamentalmente social e material (Beaugrande 1998; Hyland 2001), e a própria escrita como um sistema que não é meramente secundário face à oralidade. Apesar dessa secundariedade ser defendida, por exemplo, no documento oficial do Ministério da Educação atrás citado (cf. LMEB-CN: 24), em que se afirma claramente que “(...) a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário”, só muito restritivamente poderemos dizer que a escrita é (apenas) a representação do oral. De facto, a escrita é também um sistema autónomo de funcionalidade complementar à oralidade, usado na cultura em razão de motivações e contextos que de secundário nada têm e que nada devem à oralidade.

A insistência neste aspecto, isto é, da secundariedade da escrita relativamente à oralidade, pressuposto de importância indiscutível para o desenvolvimento dos estudos linguísticos ao longo do século XX, pode ser profundamente contraproducente, quando as motivações do olhar são antropológicas e sociais e com reflexos educacionais. Em primeiro lugar, porque tal pressuposto não é pacífico para certos autores, como Derrida (1967), por exemplo, que questiona a precedência temporal e a conseqüente primazia da palavra falada sobre a

palavra escrita.⁹ E em segundo lugar, e muito mais importante, porque o mesmo desencadeia linhas de raciocínio e de desenvolvimento de asserções fundamentais de investigação e de descrição que não são completamente correctas, nem fazem jus à especificidade da escrita, como, por exemplo, a caracterização (não apenas didáctica, infelizmente) da pontuação, toda ela explicada a partir da subsidiariedade da escrita relativamente ao oral, como se a sua função fosse apenas a de substituir na escrita aspectos que são fundamentalmente orais.

Mesmo aceitando o carácter secundário da escrita, coisa que qualquer linguista de bom senso não deixará de fazer, será sempre necessário, para um correcto ensino da escrita, perceber a funcionalidade da escrita como sistema autónomo de significação. Como refere Halliday (2004: 7), “Uma vez que a linguagem se desenvolveu como fala na vida da espécie humana, todos os sistemas de escrita são na origem parasitários da linguagem oral; (...). Mas à medida que os sistemas de escrita se desenvolvem, e à medida que vão sendo dominados e postos em prática pela criança no seu processo de crescimento, eles tomam vida própria, indo directamente ao fraseado da língua em vez de acederem ao fraseado via o som; e este efeito é reforçado pela complementaridade funcional entre a fala e a escrita. A escrita desenvolveu-se nos seus contextos funcionais próprios da contabilidade e da administração, à medida que a ‘civilização’ inicialmente se desenvolveu – nunca foi apenas “fala posta no papel”; e (pelo menos até aos avanços recentes da tecnologia) as duas continuaram a ocupar domínios complementares.”¹⁰

⁹ A escrita enquanto sistema alfabético, notacional, é sem dúvida dependente da fala, da oralidade, no sentido em que a representa visualmente, mudando o modo da comunicação (do modo oral para o modo escrito, este fundamentalmente visual). Mas a escrita na sua dimensão semiótica, de modo visual, é não só uma alternativa à oralidade, como um sistema de significação de pleno direito. Nesta segunda acepção, a que nos interessa do ponto de vista da génese e produção textual, a escrita tem as suas origens não no aparecimento dos alfabetos, mas na expressão visual paralela à expressão oral, que desde sempre existiu, desde as pinturas rupestres aos hieróglifos egípcios ou às pinturas aborígenes na areia. É esta dimensão da escrita, enquanto sistema alternativo de comunicação, com funcionalidades e contextos de uso próprios, que é relevante no âmbito da presente texto e que tenho estado a defender para valorização nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

¹⁰ Cf.: “Since language evolved as speech, in the life of the human species, all writing systems are in origin parasitic on spoken language; (...). But as writing systems evolve, and as they are mastered and put into practice by the growing child, they take a life of their own, reaching directly into the wording of the language rather than accessing the wording via the sound; and this effect is reinforced by the functional complementarity between speech and writing. Writing evolved in its own distinct functional contexts of book keeping and administration as ‘civilizations’ first evolved – it never was just ‘speech written down’; and (at least until very recent advances in technology) the two have continued to occupy complementary domains.”

É precisamente o reconhecimento desta complementaridade entre a oralidade e a escrita que não conseguimos encontrar expressa nos documentos oficiais do Ministério da Educação, em Portugal, onde o que se coloca mais insistentemente é *de facto* a subsidiariedade da escrita relativamente ao oral, como se pode ver em mais um exemplo: “A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita).” (LMEB-CN: 35). Num outro documento, a expressão escrita é “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (CNEB-CE: 32).

Penso que não restam dúvidas sobre a situação e as práticas de ensino da escrita no ensino básico em Portugal, se tivermos como referência o que se defende nos documentos oficiais do Ministério da Educação. A política educativa da língua materna em Portugal atribui uma importância reduzida a aspectos antropológicos e sociais das dinâmicas de uso da língua e à necessidade da aprendizagem desses aspectos em contexto escolar. Neste aspecto em particular, a política de ensino da língua portuguesa como língua materna em Portugal é radicalmente diferente da política de ensino da língua portuguesa como língua materna no Brasil. A menorização da função comunicativa da língua, primeira e fundamental, que certos sectores da linguística e das ciências da educação em Portugal continuam a defender e a praticar¹¹, tem reflexos sérios em todo o

¹¹ Um exemplo daquilo que acabo de escrever ocorreu num dos contextos de apresentação de uma versão preliminar deste texto, no colóquio *Colóquio Gramática, História, Teorias, Aplicações*, realizado no Porto, em Outubro de 2008. A minha defesa da importância da dimensão comunicativa da língua e do carácter determinante que certas teorias lhe atribuem na descrição foi contra-argumentada com uma pergunta recorrente nestes debates: “Mas qual a função comunicativa de um texto literário?” ou “Qual a minha intenção comunicativa quando escrevo um poema ou um romance?” Tais perguntas, para além de desconhecem questões fundamentais abundantemente discutidas na área da teoria da literatura e dos estudos literários, e de uma certa caracterização social da literatura (por oposição à sua caracterização meramente linguística), descaram o papel da alteridade, da interpessoalidade e da intencionalidade (e consequentemente das suas manifestações via comunicação), na caracterização do ser humano. O trabalho de Tomasello (por exemplo, 2003, 2004 e 2008) é fulcral em tal apreciação. Veja-se, a título de exemplo, Tomasello (2003: 21): “(...) children begin to acquire language when they do because the learning process depends crucially on the more fundamental skill of joint attention, intention-reading and cultural learning – which emerge near the end of the first year of life. And importantly, a number of studies have found that children’s earliest skill of joint attentional engagement with their mothers correlate highly with their earliest skills of language comprehension and production (...). This correlation derives from the simple fact that language is nothing more than another type – albeit a very special type – of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another’s attention.”

sistema de ensino português. Em comparação com os documentos brasileiros *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹², também produzidos na segunda metade da década de noventa do século passado, os dois documentos oficiais do Ministério da Educação aqui convocados perdem em pertinência, em modernidade, em eficácia e em resultados.

O Ministério da Educação português, como o seu homólogo brasileiro, reconhece que a aprendizagem da escrita carece de ensino formal¹³, mas, muito mais do que aquele, constrói tal processo apenas como um processo cognitivo, individual e descontextualizado, descrito e potenciado como um acto de luta individual pela expressão do significado, sem atentar a aspectos antropológicos e sociais, como se depreende de uma formulação como: “Esta competência [a expressão escrita] implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (CNEB-CE: 32). Nesta acepção, a escrita é encarada como um processo, de facto, mas um processo cognitivo, não um processo social, pelo que pouca ou nenhuma atenção é dada ao modo como os significados são socialmente construídos.

Apenas a título de ilustração, comparem-se as citações sobre escrita que tenho vindo a fazer dos dois documentos portugueses com a seguinte citação do volume dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* brasileiros relativo aos 4 primeiros anos de ensino: “As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.” (PCNLP1-4: 48).

¹² Refiro-me aqui a dois documentos em particular, o documento *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa Ensino de primeira à quarta série* (PCNLP1-4), publicado pela Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, em 1997, e o documento *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries)* (PCNLP5-8), publicado pela mesma Secretaria em 1998.

¹³ Tal asserção é visível no seguinte enunciado (LMEB-CN, p. 24): “A emergência e o desenvolvimento da escrita não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal.”

É de facto aos aspectos discursivos referidos nesta citação, ou seja, “às forças fora do indivíduo, que ajudam a conduzir os objectivos, a estabelecer relações e que ajudam a configurar a escrita” no dizer de Hyland (2003: 18)¹⁴, que a política educativa da língua materna para o ensino básico em Portugal tem atribuído uma importância reduzida, para além de que, em termos da relação escrita/oralidade, tudo se passa, em tais documentos, como se o acto de escrita, por oposição ao acto de oralidade, que é visto como espontâneo, fosse sempre um acto de premeditação. Ora, o que é verdade em termos gerais não é válido em termos particulares, uma vez que também há preparação e premeditação na oralidade, como há também espontaneidade na escrita. Veja-se, mais uma vez, o que nos diz um dos documentos aqui em análise: “Deste modo, o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários” (LMEB-CN: 30).

Todos estes aspectos mostram que, na política do Ministério da Educação, à reduzida importância atribuída aos processos de uso da língua, tem correspondido uma excessiva caracterização mentalista e psicolinguística dos fundamentos, processos e práticas do ensino/aprendizagem, muitas vezes sem uma afirmação clara da noção de língua e de linguagem que os motiva. Isso mesmo descreve Hyland (2003: 18) ao referir-se às chamadas abordagens processuais da escrita: “Basicamente, o escritor precisa de se basear em princípios gerais de reflexão e de composição para formular e expressar as suas ideias. Mas enquanto esta visão nos direcciona para o reconhecimento das dimensões cognitivas da escrita e para encarar o aprendente como processador activo de informação, ela negligencia os verdadeiros processos de uso da língua”.¹⁵

¹⁴ Cf.: “Because process approaches have little to say about the ways meanings are socially constructed, they fail to consider the forces outside the individual which help guide purposes, establish relationships, and ultimately shape writing.”

¹⁵ Cf.: “Basically, the writer needs to draw on general principles of thinking and composing to formulate and express his or her ideas. But while this view directs us to acknowledge the cognitive dimensions of writing and to see the learner as an active processor of information, it neglects the actual processes of language use.”

Como se depreende, muitas destas questões estão para além de qualquer consideração sobre a importância da gramática no ensino da escrita, porque a elas se não restringem, e dependem muito mais da permanência e manutenção, nas ciências da linguagem e nas ciências da educação, de certos discursos hegemónicos ou regimes de verdade, do que propriamente do valor ou pertinência da realidade que aqui defendi (cf. Gouveia, 2006; 2008). Uma coisa me parece óbvia, porém: é que quanto mais social for a teoria de explicitação do funcionamento do sistema linguístico, ou seja, quanto mais preocupada ela estiver com as dimensões simbólicas da comunicação linguística humana, mais abrangente será a noção de gramática que dela venha a resultar. Como afirma Tomasello (2003: 9): “(...) o uso humano de símbolos é fundacional, com o cenário evolutivo mais plausível a ser o de a espécie humana ter desenvolvido competências motivadoras do uso de símbolos linguísticos filogeneticamente. Mas a emergência da gramática é um caso histórico-cultural – provavelmente originado muito recentemente na evolução humana – sem o envolvimento de eventos genéticos adicionais *per se* (excepto possivelmente algumas competências de processamento de informação auditório-vocais que contribuem indirectamente para processos de gramaticalização).”¹⁶

Enfim, mudaram-se os tempos, urge agora mudar as vontades e fazer da dimensão comunicativa da língua, oral e escrita, uma realidade pedagógica nas aulas de português língua materna, mas fazê-lo para além da gramática, com a gramática.

Referências

- Beaugrande, R. de 1998. Performative speech acts in linguistic theory: The rationality of Noam Chomsky. *Journal of Pragmatics* 29: 765-803.
- Departamento de educação Básica (s/d): *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Derrida, J. 1967. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit. Tradução inglesa de Gayatri Chakravorty Spivak, *Of Grammatology*. John Hopkins University Press, 1998.

¹⁶“(...) the human use of symbols is primary, with the most likely evolutionary scenario being that the human species evolved skills enabling the use of linguistics symbols phylogenetically. But the emergence of grammar is a cultural-historical affair – probably originating quite recently in human evolution – involving no additional genetic events concerning language *per se* (except possibly some vocal-auditory information-processing skills that contribute indirectly to grammaticalization processes).”

- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Ed. by C. Gordon. New York: Pantheon Books.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge. London.
- Gouveia, C. A. M. 2006. A linguística e o consumidor: teoria, política e política da teoria. *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto, 2005*. Lisboa: APL, pp. 427- 433.
- Gouveia, C. A. M. 2008. A glória de uns e o domínio de outros: sobre relações de poder na prática da linguística. Texto apresentado na *Oficina de Filosofia das Ciências Sociais e Humanas*, 27 Maio 2008, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (Edição em linha disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/TextosOficina.pdf>)
- Halliday, M. A. K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd Ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.
- Hudson, R. 2001. Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17 (1): 1-6.
- Hyland, K. 2001. *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12: 17-29.
- Martin, J. R.; J. Rothery 1993. Grammar: Making Meanings in Writing. In Cope, B. & M. Kalantzis, eds.: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press: 137-153.
- Secretaria de Educação Fundamental 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa - Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Secretaria de Educação Fundamental 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Sim-Sim, Inês et al. 1997. *A língua materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2004. What kind of evidence could refute the UG hypothesis? Commentary on Wunderlich. *Studies in Language*, 28 (3): 642-645.
- Tomasello, M. 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wyse, D. 2001. Grammar for Writing? A Critical Review of Empirical Evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49 (4): 411-427.

Carlos A. M. Gouveia

Gramática Emergente: uma leitura

Ana Martins

acsmartins@mail.telepac.pt

Centro de Linguística da Universidade do Porto

0. O objectivo desta apresentação é ver que ilações válidas há a retirar da concepção de gramática que Paul Hopper defendeu em 1987, e retomou em 1998, a que ele chamou de “gramática emergente”, se lhe moderarmos as assunções mais radicais.

1. Uma grande parte da empresa de teorização levada a cabo por Paul Hopper encerra-se no propósito de contrariar o pressuposto de que as línguas residem em estruturas organizadas em regras sistemáticas e completas, previamente disponíveis e anteriores ao processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua. Basicamente, Hopper nega a imagem da língua como um sistema abstracto, fixo, pré-discursivo, sustentado por um conjunto fechado de regras, que deixe a descoberto ocorrências desviantes.

A gramática redefinida por Hopper é inteiramente fundada nos usos discursivos e corresponde a uma organização cognitiva apurada a partir de experiências passadas de activação discursiva individuais de cada sujeito falante. Nesta medida, aquilo que os falantes accionam cognitivamente quando falam não é um conjunto fixo de postulados, mas apenas experiências passadas de uso de certas construções, a que acresce a avaliação/ponderação do contexto interactivo, com especial enfoque na imagem do interlocutor. A capacidade cognitiva dos falantes permite-lhes, então, a partir dos eventos discursivos, categorizar e classificar similaridades e diferenças.

A noção de estrutura é assim deslocada do centro para a periferia da comunicação, na medida em que, nesta perspectiva, a gramática não é a chave ou a fonte da intercompreensão; a gramática é antes um produto da actividade verbal.

O adjectivo “emergente” da designação “gramática emergente” capta o carácter provisório, transitório, fluído da estrutura da língua, sempre adiada, sempre negociável na interacção real, cujo processo de formação nunca está acabado. Há sempre conjuntos e subconjuntos de activação de formas e de expressões recorrentes que estão em constante processo de inovação e alargamento e, concomitantemente, estão a fazer rrear e contrair outros usos e práticas. A gramática é vista assim como um fenómeno social, tal como o discurso.

A noção de frequência, regularidade ou rotinização é uma noção-chave na defesa teórica de uma gramática a emergir do discurso. É o registo da difusão sistemática da frequência com que certas distribuições de formas ocorrem que conduz ao apuramento de padrões emergentes, em movimento continuado rumo à estrutura. A estrutura da língua obtém-se, então, pela constatação das similaridades de comportamento das construções e seqüências interfrásicas que ressaltam do discurso, que o moldam e são moldadas por ele.

A sistematicidade da língua é desenhada a partir das sedimentações parciais de formas usadas recorrentemente, donde é possível apurar subsistemas.

Uma descrição sumária das propostas de Hopper, como esta, faz crer numa atitude radical do autor: de facto, segundo Hopper, a gramática quer das teorias formais, quer das abordagens funcionais, não existe. A gramática que ele designa por “gramática apriorística” - concebida enquanto conjunto de relações relativamente estáveis entre as unidades linguísticas e os seus valores semânticos e pragmáticos - é uma construção irreal.

Uma total transmutação de princípios de investigação em linguística parece estar em questão quando o autor defende que a língua não é um objecto circunscrito mas uma confederação solta de experiências sociais abrangentes. Uma gramática assim é uma gramática totalmente flexível, é sempre negociável para cada situação e é 100% dependente do seu contexto comunicativo.

2. Este radicalismo só deve ser reconhecido se atendermos ao grau e não à qualidade das assunções, porque o que é facto é que todas as formalizações estão apoiadas na observação de usos e da frequência dos usos. Já se sabe que a frequência é um conceito exploratório em linguística teórica e aplicada, capaz de agregar vários tipos de abordagens.

Que a frequência de uso de certas construções têm impacto nas representações linguísticas dos falantes, está provado, por exemplo, na distinção que o falante faz entre aquilo que na língua está convencionalizado e aquilo que não está.

A frequência desempenha um papel importante na explicação da variação e mudança linguística: as línguas são entidades sociais e culturais, constringidas pela selecção imposta pelos falantes e, de geração para geração, o que sofre alterações é a selecção dos itens em repetição ou reprodução.

Afinal, apesar de uma apresentação inovadora de um modo de pensar a teorização, Hopper segue na esteira daquilo que no último quarto de século, pelo menos, é dado como consensual:

- todas as formalizações estão fundadas na observação de frequências e usos, sendo que a questão não está em saber se esta ou aquela teoria tem motivação discursiva, mas que focagem e que lugar essa motivação ocupa neste ou naquele programa de investigação;
- por outro lado, há muito que se sente como necessário o abandono de uma representação exclusiva e binária do sistema da língua, em benefício de uma lógica inclusiva e por aproximação.

Não é certo, portanto, que uma gramática dos usos tenha de abdicar da caracterização de um sistema discreto, formal e algébrico.

Por outro lado, aceitar que a gramática emerge naturalmente do discurso é esquecer que uma teoria é sempre uma construção de um linguista e que, quer à detecção de frequências quer ao modo de as agregar em subsistemas, presidem intuições e opções de experimentação. A ter em conta o que diz Hopper, só há uma gramática, a gramática emergente, uniformemente emergente, diríamos. E se a gramática é apenas sedimentação, então esta gramática é indistinguível do discurso.

O que se passa é que a sistematicidade da “gramática emergente” não suplanta a sistematicidade da *Gramática Apriorística*, simplesmente porque é de ordem diversa, é de ordem cognitiva. Só assim é que se pode aceitar que se diga que a gramática não seja feita de moldes estáveis e relações discretas e modulares, mas que emerge do discurso em formas que reflectem directamente a experiência interlocutiva passada do falante.

Sobrevém que no trabalho de estruturação de subsistemas de formas, tal como propõe Hopper, é incontornável o recurso ao instrumentário legado pela *Gramática Apriorística*, donde se conclui que o que está em causa não é um novo quadro teórico, mas a ponderação da viabilidade de uma perspectiva em que a descrição dos fenómenos linguísticos começa por – e não inclui apenas – o nível da motivação comunicativa/interactiva dos encadeamentos de enunciados individuais.

3. Mas uma dose considerável de cepticismo face às propostas de Hopper é sobrelevada face a uma – pelo menos uma – ilação teórica profíqua, que é esta:

Se a gramática é um conjunto de padrões emergentes de mecanismos de activação linguística, então qualquer forma deve ser encarada como um vestígio de um epifenómeno. É revelador o trabalho desenvolvido por Hopper (Hopper; Thompson 1980; Thompson; Hopper 2001) sobre o papel da transitividade na dimensionalização textual. Na determinação discursiva dos factores da “alta transitividade” foram apuradas estreitas correlações ao nível de:

- participantes: envolvimento de, pelo menos, dois participantes;
- agentividade: presença de participante agentivos;
- afectação do objecto: elevado grau de transferência da acção para um paciente;
- volição: da presença de mecanismos morfossintácticos que exprimem propósito ou intenção depende o maior ou menor efeito sobre o paciente;
- afirmação: dominância de frases afirmativas;
- individualização: dado que um objecto definido ou um indivíduo especificado é vulgarmente visto como mais completamente afectado do que um objecto indefinido ou uma multidão indeterminada;
- modo: uma acção transitiva é uma acção certa, com realização efectiva, assertada como correspondendo directamente a um evento real;
- classe aspectual/*aktionsart*:
- quanto ao movimento: as acções dinâmicas podem ser transferidas de um participante para outro, mas já não os estados ou as actividades;
- quanto à duração: as acções pontuais têm um mais marcado efeito sobre os pacientes;
- aspecto: uma acção acabada é mais efectivamente transferida para um paciente.

Outro exemplo que pode ser aduzido, ainda que nunca trabalhado por Hooper ou pelos seus colaboradores, consiste no apuramento dos mecanismos de expressão da evidencialidade no discurso. O termo evidencialidade cobre o facto de, na maioria das circunstâncias de comunicação, o locutor asserir conteúdos de que não é fonte directa – seja por distanciamento no espaço e no tempo relativamente aos estados de coisas veiculados, seja por disjunção

de fontes enunciativas. Nesta medida, o locutor não está em condições de assegurar totalmente a validação da informação que transmite. Este é um factor activo na construção semântica dos enunciados, determinado por combinações de construções modais (modalidade epistémica), construções perifrásticas aspectuais, formas verbais de referência temporal, verbos factivos, verbos de acção interna e processos citacionais. (Veja-se a propósito a teorização desenvolvida por Dendale e Tasmowski 2001, Plungian 2001 e Guentchéva 1994).

É estimulante verificar que esta perspectiva epifenomenológica abre caminhos ainda inexplorados em linguística textual.

Finalmente: há uma importante ressonância das propostas de Hopper no estudo dos processos de aquisição de uma língua segunda, que reside na sensibilidade do aprendiz à frequência de ocorrências. Nestes processos está sempre actuante a capacidade de o aprendiz abstrair informação sobre a L2 a partir da sua experiência particular, subjectiva, acidental de exposição a *input*, a capacidade de o falante capturar regularidades que emergem dessa experiência de língua como categorias e padrões prototípicos. Acresce que os fragmentos de língua assim capturados, para além das propriedades morfológicas, sintácticas e lexicais, acarretam cumulativamente valores semânticos, pragmáticos e discursivos.

O problema é que para os aprendentes de uma L2 fazerem as generalizações acertadas têm de ter processado exemplares consideravelmente vastos para que a experiência acidental e finita em L2 seja verdadeiramente representativa dos usos da comunidade de falantes nativos. Nessa altura, intervém o ensino explícito, que, orientado por objectivos e seccionando desempenhos, permite uma arrumação mais rápida de tipos específicos de ocorrências, encurta o esforço de levantamento de hipóteses de categorização e consolida a memorização, enfim, acelera o processo geral de aquisição da L2.

Mas a questão fundamental mantém-se, que é a que valida a descrição de uma gramática emergente: a aquisição de uma L2 corresponde à aquisição de mapas pessoais de regularidades e à expansão de repertórios de actuações em contextos comunicativos.

Referências

- Dendale, P.; Tasmowsky, L. 2001. Introduction: evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*. **33**: 339-348.
- Guentchéva, Z. 1994. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. *Langue Française*. **102**: 8-23.
- ___ Guentchéva, Zlatka 1995. L'énonciation médiatisée et les mécanismes perceptifs. In: J. Bouscaren ; J.J. Franckel; S. Robert (eds). *Langues et langage, Problèmes et raisonnement en linguistique, Mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris : PUF, 301-315.
- ___ 1996. Introduction. In: Z. Guentchéva (ed.). *L'Énonciation Médiatisée*. Louvain: Paris Peeters, 11-18.
- Hopper, P. J. 1987. Emergent Grammar. *Berkeley Linguistic Society*. **13**: 139-153.
- ___ 1988. Emergent Grammar and the Apriori Grammar Postulate. In: D. Tannen (ed.). *Linguistic in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood: Ablex, 117-134.
- ___ 1998. Emergent Grammar. In: Michael Tomaselo (ed.). *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah: Erlbaum Associates, 155-175.
- Hopper, P. J.; Thompson, S. A. 1980. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*. **56**: 251-299.
- Plungian, V. A. 2001. The place of evidentiality within the universal grammatical space. *Journal of Pragmatics*. **33**: 349-357.
- Thompson, S. A.; Hopper P. J. 2001. Transitivity, Clause Structure and Argument Structure: Evidence from Conversation. In J. L. Bybee; P.J. Hopper (eds.). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: John Benjamins, 27-60.

Significado, Contexto e Gramática

Pedro Santos
psantos@ualg.pt
Universidade do Algarve

1. Semântica e Pragmática

Não é polémica, hoje em dia, a identificação da semântica como uma das disciplinas basilares da linguística e, primariamente, como uma das componentes essenciais do conhecimento gramatical de um falante. A capacidade de produzir e compreender o significado de expressões linguísticas simples ou complexas e de derivar o das mais complexas do das mais simples, em geral composicionalmente, constitui um elemento reconhecidamente essencial da competência linguística e, nessa medida, um elemento essencial da gramática, entendida como o sistema de regras cujo domínio permite a um falante competente de uma língua L produzir e compreender correctamente sequências de L, bem como identificar correctamente sequências linguísticas possivelmente confundíveis com sequências de L, mas que o não são realmente.

Não é também polémica, hoje em dia, a identificação da pragmática como outra das disciplinas da linguística, aquela que estuda um conjunto de mecanismos de interacção comunicativa que permitem que um falante transmita mais do que aquilo que a frase ou frases que proferiu diz explicitamente e que um ouvinte seja capaz de identificar esse excedente de significado por meio da identificação das intenções comunicativas do falante. Está longe de ser consensual, porém, onde traçar a fronteira entre aquilo a que se poderia chamar, usando alguma liberdade expressiva, “competência pragmática” (o domínio desses mecanismos) e o conhecimento gramatical.

É necessário dizer, antes de mais, que as desconfianças não exactamente acerca do lugar da pragmática nos estudos linguísticos ou acerca da sua relação com o conhecimento gramatical, mas antes acerca da própria possibilidade de a

pragmática se constituir como disciplina sistemática têm algum peso histórico. Robyn Carston, no seu livro *Thoughts and Utterances*¹ descreve sucinta mas iluminantemente essa tendência como estando presente, com graus diversos de explicitude, em alguns autores consagrados, linguistas ou filósofos da linguagem, como N. Chomsky, D. Davidson e J. Fodor. Para Davidson, por exemplo, a interpretação de sequências linguísticas num contexto comunicativo convoca toda a rede de informação disponível ao intérprete, visto não haver, à partida, restrições que limitem o tipo de indícios contextualmente relevantes para aceder às intenções comunicativas do falante; estar-se-ia portanto no domínio de processos interpretativos insusceptíveis de sistematizar ou de explicar por meio de princípios gerais – acerca dos quais, portanto, hipóteses de análise testáveis empiricamente seriam impossíveis de formular. Em Chomsky, aparece frequentemente² uma ideia semelhante que podemos formular com um vocabulário ligeiramente diferente: a produção e interpretação de significados linguísticos em contexto constituem um fenómeno extra-gramatical e portanto tendencialmente descritível apenas nos seus aspectos mais genéricos, mas (de novo) insusceptível de ser analisada como um mecanismo de produção/ interpretação regido por princípios específicos e claramente formuláveis, rigorosamente testáveis e constitutivos de uma teoria.³

Em Fodor, a interpretação extra-semântica, aquela que apela para o processamento de informação contextual, é o resultado de mais do que a computação composicional dos significados de expressões linguísticas, sendo apenas de forma remota abrangida por restrições advindas de um sistema de regras específico como o que, argumentavelmente, produz a forma lógica de uma dada frase; não é automático, e não seria, na sua essência, replicável computacionalmente (referir-me-ei a este ponto na secção 4). Não seria também, crucialmente, descritível por meio de um conjunto de princípios gerais como os que dão forma às gramáticas das línguas que conhecemos ou, na hipótese arrojada de Fodor, à chamada “linguagem do pensamento”. Na influente acepção fodoriana do termo, não seria, portanto, “modular”.

Grice e, em particular, a sua teoria da implicatura conversacional teve, entre outros méritos assinaláveis, o de tornar evidente que esta concepção pessimista

¹ Na introdução.

² Veja-se, por exemplo, Chomsky (1992).

³ É no entanto importante fazer notar que o ponto de vista chomskiano acerca deste tópico é mais complexo do que a descrição acima poderia levar a crer, concedendo o autor explicitamente, por vezes, algum espaço para a noção de competência pragmática (veja-se, por exemplo, Stemmer 1999). Este ponto é realçado e discutido em Kasher (1991).

acerca da sistematicidade e da tractabilidade dos mecanismos pragmáticos é demasiado severa. O conceito griceano de implicatura conversacional ajuda-nos a compreender como certos conteúdos de significado implícitos são derivados, segundo certas regras (as “máximas conversacionais”), portanto de modo sistemático e não arbitrário, do conteúdo explícito de uma frase, tendo em conta informação contextual relevante. Por outro lado, tais características tornam razoável a ideia de que este tipo de fenómeno é sistematizável, teorizável e susceptível de ser analisado e explicado por teorias empiricamente testáveis. O Princípio de Cooperação de Grice e as máximas conversacionais a que ele o associou são exemplos típicos de hipóteses explicativas, integradas num sistema coerente, dos processos de produção e interpretação de significados em contexto. É certo que não se trata de sistemas de regras de dedução lógica, nem inferências como as que encontramos nas implicaturas conversacionais são *dedutivas* (são, manifestamente, canceláveis e, logo, de carácter não monotónico); mas é manifesto que se trata de processos interpretativos cuja ocorrência é evidência da existência de *regras* de inferência que, como outras, podem ser ou deixar de ser observadas por um ouvinte num dado contexto conversacional, com consequências diferentes para a correcção e para a proficiência com que a mensagem é entendida. E, em cada caso, as nossas hipóteses acerca do conteúdo dessas regras de inferência estarão em condições de ser testadas.

2. A Fronteira Semântica-Pragmática

Uma consequência das considerações anteriores parece evidente: a de que a fronteira entre semântica e pragmática, se quisermos traçar alguma, não pode ser traçada segundo um critério de tractabilidade teórica. É, por isso, pertinente discutir a questão de saber segundo que contornos e sob que restrições conceptuais e epistemológicas essa delimitação “territorial” poderá ser produtivamente efectuada. A semântica e a pragmática têm evoluído por caminhos próximos e algumas vezes entrecruzados – há até fenómenos linguísticos que não podem consensualmente ser classificados como pertencentes exclusivamente a uma das disciplinas (por exemplo, a pressuposição e a resolução de anáfora). Há ainda, reconhecidamente, fenómenos que tem sido apresentados (sobretudo recentemente, mas com base em pistas presentes na literatura desde há muito) como ilustrativos da confluência de processos de construção e descodificação de significados quer semânticos, quer pragmáticos (por exemplo, a atribuição de referentes a dêicticos e a identificação do domínio de quantificação dos

quantificadores). É um facto que, como se verá abaixo, algumas destas zonas de confluência são problemáticas para quem se proponha traçar criteriosamente a fronteira entre as duas disciplinas, quer no que diz respeito ao domínio de fenómenos abrangidos quer do ponto de vista puramente metodológico. No entanto, só por si, a existência de tais zonas de confluência não é suficiente, *a priori*, para mostrar que as duas disciplinas são, em aspectos essenciais, indistintas. Os praticantes de cada uma estarão, apesar delas, em condições de garantir que as suas análises e hipóteses explicativas gozam de algum grau de autonomia epistemológica. Terão de o fazer, aliás, se quiserem que elas assentem em alicerces teóricos e metodológicos sólidos. Que não haja consenso sobre quais possam ser esses critérios é um problema quer para semanticistas quer para pragmaticistas, mas não um problema para a autonomia das duas disciplinas enquanto tal⁴.

Uma formulação recente e particularmente clara daquilo a que se poderia chamar o ponto de vista tradicional acerca da fronteira entre a semântica e a pragmática é apresentada em King & Stanley 2005. Os aspectos fundamentais da concepção de semântica (e, por contraste, de pragmática) que podemos aí encontrar podem resumir-se na ideia de que o conteúdo semântico de uma frase e a sua estrutura sintáctica estão indissociavelmente ligados. Por um lado, considera-se que, onde haja uma componente de significado de uma elocução *E* de uma frase *f* que conte como *semântica*, tem de existir também um elemento sintáctico que seja o seu portador. Por outras palavras, qualquer componente semântica de uma frase tem de poder ser identificada com um elemento da estrutura sintáctica de *f*, ainda que esse elemento não seja visível a um nível de análise superficial, mas apenas, digamos, em Forma Lógica.⁵ Conversamente,

⁴ Como se torna evidente, esta é uma discussão substancial acerca das características de certos tipos de mecanismos de produção e descodificação de significados e não uma discussão meramente terminológica sobre o melhor modo de entender os termos “semântica” e “pragmática”. Diferentes autores, abraçando várias perspectivas sobre estas questões fronteiriças, põem ênfase neste ponto (veja-se, por exemplo, Salmon 2005, King & Stanley 2005 ou Recanatí 2004). Como se tornará claro no fim deste artigo, diferentes aceções dos termos estão associadas a diferentes perspectivas sobre o tema, mas estão-no apenas no sentido em que a opção por uma perspectiva determina a aceção a privilegiar (e não vice-versa).

⁵ Esta ideia encontrou uma influente sistematização em Stanley (2000), onde o autor apresenta o seu célebre “binding criterion”. A proposta de Stanley centra-se em argumentos tendentes a mostrar que a dependência do contexto típica do modo como expressões quantitativas seleccionam domínios de quantificação está associada a um elemento na forma lógica das expressões nominais correspondentes, o qual argumentavelmente apresenta um comportamento típico de uma variável ligada – sendo portanto esses casos entendidos como casos de deixis.

argumenta-se também que, onde haja um elemento sintáctico de uma frase f (de novo, não precisa de ser lexicalizado), o processo através do qual f é atribuído um significado conta como semântico, ainda que a sua identificação requeira, em alguma medida, a detecção das intenções comunicativas do falante que proferiu F .

Esta concepção conservadora explora uma ideia um tanto idílica dos objectivos de uma teoria semântica das línguas naturais. Segundo essa ideia, supõe-se que uma tal teoria explique a atribuição de significados a expressões linguísticas sintacticamente simples e, apelando a mecanismos composicionais, também a expressões sintacticamente complexas. É verdade que, uma vez que as línguas naturais são, reconhecidamente, linguagens deícticas⁶, o objectivo de atribuir um conteúdo verocondicional a cada *frase-tipo* seria absurdo. Pelo contrário, considera-se que a semântica (como é já evidente na Gramática de Montague) tem por objectivo atribuir conteúdos de significado a frases *relativamente a contextos de elocução*, i.e. relativamente aos parâmetros contextuais relevantes para atribuir um referente a cada expressão deíctica. Em resumo, é suposto que a semântica dê conta da atribuição a uma expressão linguística do seu significado contextualmente invariável, bem como o seu conteúdo referencial contextualmente variável, no caso de expressões deícticas, permitindo a intervenção, para este último efeito, de alguma informação extralinguística (como por exemplo relativa à identificação do falante, da audiência, do lugar ou do tempo da elocução). Alguma dessa informação contextual apela para factores intencionais: para mencionar apenas um caso particularmente óbvio, o mecanismo subjacente à determinação do referente de um demonstrativo é claramente dependente, em parte, daquilo a que alguns autores chamam as intenções referenciais do falante; e a audiência identificará correctamente o referente desse demonstrativo apenas se for capaz de identificar correctamente essas intenções.

Estas inferências de carácter intencional intervenientes na determinação do conteúdo semântico de uma frase/elocução são identificadas, em King & Stanley 2005, com “efeitos pragmáticos fracos”, por oposição aos “efeitos pragmáticos fortes” tipicamente observáveis em casos como os de implicaturas conversacionais, e que se caracterizam (não só as implicaturas *a particularizadas*, mas também as *generalizadas*) por ser, em grande medida, independentes do

⁶ Traduzo com este termo o termo inglês “indexical”, seguindo alguma prática corrente, por muito que eles não sejam extensionalmente equivalentes.

conteúdo linguístico de uma frase. Assim, de acordo com esta concepção, é ainda a semântica que dá conta do papel das intenções do falante na determinação do referente de uma expressão deíctica, apesar de o mecanismo por meio do qual essa determinação é efectuada contar apenas como “fracamente pragmático”: é pragmático porque apela para um processo inferencial que permite ao ouvinte detectar as intenções do falante, mas é-o apenas de modo “fraco”, uma vez que é desencadeado a partir da informação codificada linguisticamente e é, portanto, uma parte essencial do processo composicional que produz o significado literal da frase. Na determinação do conteúdo literal de uma frase, as intenções comunicativas do falante intervêm apenas, portanto, na medida em que o *significado linguístico* exige que elas intervenham. De acordo com King e Stanley, este é o traço distintivo dos mecanismos semânticos de produção e interpretação de significado; nesta acepção, portanto, mecanismos “fracamente pragmáticos” de atribuição de significado (para além dos subjacentes à identificação dos referentes dos deícticos tradicionais, são também por vezes aceites aqueles que seleccionam os domínios de quantificação dos quantificadores – ver nota 5) são na verdade mecanismos essencialmente semânticos, como o são as componentes de significado correspondentes.

Por contraste, uma componente de significado (de uma elocução de uma frase *f*) é pragmática “de pleno direito” se for resultante de mecanismos “fortemente pragmáticos”, ou seja, se não for resultante da interpretação de um elemento da estrutura sintáctica de *F*. É assim feita uma distinção clara entre, por um lado, mecanismos fracamente pragmáticos e, por exemplo, o modo como as implicaturas conversacionais são geradas pela intervenção de princípios de interacção comunicativa.

Esta maneira de organizar conceptualmente a relação entre significados semânticos e pragmáticos reserva ao semanticista a tarefa de dar conta da criatividade e da produtividade do conhecimento linguístico de um falante no que diz respeito ao significado – i.e. da capacidade que os seres humanos têm de produzir e compreender frases que nunca encontraram na sua vida linguística anterior, as quais, como se sabe, são em número potencialmente infinito. É que, subjacente a essa capacidade está uma componente essencial daquilo a que podemos chamar a competência semântica de um falante a que, de passagem, já me referi antes: o domínio de um mecanismo composicional de geração e interpretação de significados de expressões complexas a partir do significado das suas expressões componentes. Um tal mecanismo poderia de facto ser aprendido de uma maneira condicente com a rapidez, a eficácia e a regularidade com que uma criança, comprovadamente, desenvolve a

capacidade de lidar com os significados de expressões complexas novas; sem postulá-lo, a criatividade semântica dos falantes das línguas naturais deixaria de poder ser explicada, pelo menos de maneira óbvia⁷. Os significados de expressões deícticas podem, portanto, deste ponto de vista, ser comodamente arrumados no “compartimento” dos significados gerados (e descodificados) composicionalmente, na exacta medida em que resultam da acção de mecanismos apenas fracamente pragmáticos. Se, na nossa descrição, permitíssemos que processos genuinamente (i.e. “fortemente”) pragmáticos interferissem na acção deste mecanismo, argumentam King e Stanley, ele não seria então um mecanismo estritamente composicional. O processo de interpretação de significados fráscicos, em particular, deixaria de poder estar vinculado a um módulo autónomo da gramática, o da semântica, entendida aqui como sistematização da competência linguística de um falante na produção e interpretação de significados linguísticos e não poderia, portanto, desempenhar o papel central que seria desejável atribuir-lhe em qualquer teoria explicativa aceitável desse tipo de competência. Parece portanto existir motivação teórica para considerar os mecanismos de atribuição de significados mencionados acima como essencialmente semânticos, apesar de eles apresentarem um conjunto de características que poderiam, se fôssemos insensíveis a estas preocupações explicativas, levar-nos a classificá-los como pragmáticos. Esta é, poderia dizer-se, a prática mais comum num semanticista formal que pretenda preservar o poder explicativo da sua disciplina e, simultaneamente, garantir que o seu raio de acção empírico não seja drasticamente diminuído, permitindo-nos continuar a descrevê-la como a disciplina que formaliza as condições de verdade literais das frases das línguas naturais – para o que, dada a omnipresença da deixis nas línguas naturais, é necessário admitir a intervenção de alguns factores contextuais.

Se esta concepção geral do papel da semântica puder ser aceite, ela traz duas vantagens óbvias. Do ponto de vista metodológico, legitima a adopção, por parte do semanticista, de estratégias heurísticas de detecção de significados literais que tenham em conta, sobretudo, propriedades da *frase* e não tanto propriedades da *elocução da frase*. Do ponto de vista teórico e fundacional, garante que a semântica desempenha um papel substancial, bem definido e autónomo na investigação dos princípios através dos quais as línguas naturais exprimem significados podendo, vale a pena enfatizar, ser feita corresponder a um módulo da gramática.

⁷ Este ponto é enfatizado em Larson e Segal (1995) (ver sobretudo a introdução).

Estabelece-se assim, de modo considerado sistemático e fundamentado, quer do ponto de vista conceptual quer do ponto de vista empírico, uma distinção clara entre semântica e pragmática. Com efeito, se existe uma linha de demarcação entre as duas disciplinas, faz sentido que ela seja traçada a partir da distinção entre o potencial de significado de uma expressão *e*, abstraindo de quaisquer contextos de uso, e o potencial de significado de *e* enquanto usada por um locutor num contexto comunicativo. Associadamente, estabelece-se deste modo também uma distinção entre a competência semântica, que inclui a capacidade de atribuir/reconhecer conteúdos verocondicionais a frases, com base em regras composicionais, e a “competência pragmática”, i.e. a capacidade de realizar correctamente inferências acerca dos objectivos comunicativos, mais ou menos explícitos, mais ou menos idiossincráticos, dos locutores num dado contexto de elocução. As componentes de significado que têm sido objecto de discussão quanto ao seu estatuto de componentes verocondicionais (para além dos já mencionados domínios de quantificação de quantificadores, os critérios de aplicação de adjectivos gradativos⁸, os referentes de descrições definidas em uso referencial, o conteúdo descritivo de nomes em contextos intensionais, a conexão entre a antecedente e a conseqüente de uma condicional, entre outros) podem, de acordo com esta perspectiva, ser com segurança classificadas ou como semânticas ou como pragmáticas, de acordo com o modo como se comportam relativamente a este critério – i.e. consoante resultem da acção de efeitos fraca ou fortemente pragmáticos. Sem dúvida que alguns dos mecanismos de atribuição de significados que vêm deste modo a ser classificados como semânticos apelam em alguma medida para princípios de interacção verbal – mas, de novo, defende-se que apenas o fazem mitigadamente ou “fracamente”. Pertencem, por isso, deste ponto de vista, ao lado semântico da fronteira. Deste procedimento de delimitação territorial, resultará certamente a identificação de casos-fronteira (a pressuposição e a resolução de anáfora, de novo, são casos típicos). Mas isto

⁸ Este último caso tem recentemente recebido bastante atenção na literatura. Adjectivos como “alto”, “gordo” ou “vermelho”, por exemplo, são exemplos de itens linguísticos cujo significado lexical convoca, em diferentes contextos, diferentes critérios de aplicação (por exemplo, alto para jogador de voleibol vs alto para criança de oito anos), determinando assim, contextualmente, diferentes classes de comparação para cada indivíduo considerado e, logo, diferentes condições de verdade e diferentes conteúdos proposicionais para uma mesma frase, quando considerada em diferentes contextos. Deste ponto de vista, estes seriam, de novo, casos de deixis, e portanto integráveis não problemáticamente no território da semântica. Esta visão “contextualista” acerca de adjectivos gradativos tem, porém, sido contestada. Para uma discussão detalhada dos argumentos de ambos os lados ver, entre outros trabalhos menos recentes, Hawthorne 2007 e Rothschild e Segal (2009).

apenas mostra que a fronteira entre semântica e pragmática é em algumas zonas difusa – algo que qualquer teoria acerca dos referidos fenómenos terá, em todo o caso, de prever se não quiser ser acusada de perverter a evidência empírica.

3. Uma perspectiva “dinâmica”

Nesta descrição dos pressupostos fundacionais da semântica formal ignorei deliberadamente abordagens de pendor “dinâmico” como, entre outras, a Discourse Representation Theory ou DRT ou a File Change Semantics de Heim, que apresentam características distintas das descritas até agora. A DRT, em particular, é conhecida pelo seu tratamento inovador das expressões nominais indefinidas, da anáfora (incluindo a anáfora discursiva) e da relação entre quantificação universal, SNs indefinidos e frases condicionais (com consequências célebres no tratamento das *donkey sentences*). O epíteto “dinâmico” advém sobretudo do facto de a teoria encarar o valor semântico de um fragmento de discurso segundo o papel que desempenha na extensão do *stock* de informação que lhe está associado, determinando as condições de adequação dessa extensão – daí a DRT, como outras concepções do mesmo pendor, encarar o significado de uma frase *fnão* tanto como significado verocondicional “estático” mas, “dinamicamente”, como o potencial de mudança de contexto que apresenta. Tecnicamente, isto é conseguido por meio de funções de atribuição de valores aos vários elementos, designadamente variáveis, ou “referentes discursivos”, contidos numa dada estrutura de representação discursiva (ERD, DRS no original), funções essas que podem ser expandidas de modo a validar uma nova e mais complexa ERD, correspondente à integração de um fragmento de discurso adicional. Crucialmente, a informação contida numa tal representação discursiva não tem de ser exclusivamente linguística, sendo em parte resultante daquilo a que é usual chamar conhecimento do mundo, podendo também ser relativa à situação de elocução e, muito em particular, às intenções comunicativas do locutor. Genericamente, abordagens como a DRT podem ser vistas como sistematizando o modo como cada fragmento de discurso acrescenta informação àquilo a que Stalnaker chamou o “common ground” de uma asserção, i.e. ao conjunto de pressupostos comuns aos participantes em cada situação de elocução. Neste sentido, pode dizer-se que, como outras abordagens “dinâmicas” em semântica formal, introduz, de modo formalmente sólido e empiricamente fundamentado, a intervenção de factores pragmáticos e, especificamente (usando a terminologia de King e Stanley), de factores *fortemente* pragmáticos. Por outras

palavras, a DRT apresenta uma assinalável permissividade relativamente ao tipo de *input* pragmático que admite numa ERD. Se se quiser que uma representação discursiva dê conta do conteúdo *literal* de cada fragmento de discurso, i.e. das condições de adequação ou de verdade a ele associadas⁹, ela poderá incluir alguns conteúdos de significado de carácter pragmático, excluindo, evidentemente, elementos interpretáveis como implicaturas conversacionais associadas a esse fragmento. Mas onde traçar a fronteira entre o tipo de informação pragmática que deve ser tida em conta numa ERD e a que deve ser excluída? Apesar de a resposta não ser, evidentemente, trivial, esta é uma questão que não pode ser iludida. No entanto, as análises inspiradas nos pressupostos teóricos da DRT (tal como expostos em Kamp & Reyle 1993) caracterizam-se, tipicamente, por ser omissas acerca dos critérios razoáveis subjacentes ao estabelecimento da fronteira entre significados literais e implícitos (como por exemplo os advindos de implicaturas conversacionais); e, sendo omissas, estão comprometidas com a assimilação de um tipo de significado ao outro. No entanto, essa é uma fronteira que, a não ser que tenhamos boas razões para recusar o essencial do trabalho pioneiro de Grice sobre o tema, queremos preservar. É um facto que, sendo inovadora em alguns aspectos criticáveis de abordagens anteriores em semântica formal, a DRT, como outras abordagens dinâmicas¹⁰, dá, de modo empiricamente motivado, espaço a factores pragmáticos na formalização do significado literal. Todavia, do ponto de vista fundacional, e porque não delimita suficientemente esse espaço, acrescenta pouco, do ponto de vista teórico, à discussão sobre a fronteira semântica/pragmática.

4. Vulnerabilidades da concepção tradicional

Apesar do seu *pedigree* teórico e do seu lastro histórico (se assim se pode dizer), a concepção da fronteira semântica/pragmática descrita na secção 2 apresenta, argumentavelmente, desvantagens sérias. Referir-me-ei a duas das mais importantes. A primeira tem sido apontada por diversos autores e, de modo particularmente incisivo, por Emma Borg.¹¹ Resumidamente, a crítica

⁹ Estou aqui a usar a noção de significado literal proposta em Recanati (2004). Esta noção vai ser importante também para a última secção deste artigo.

¹⁰ Veja-se Dekker (1993) para uma panorâmica das várias propostas nessa linha.

¹¹ Ver, por exemplo, Borg (2004).

de Borg versa a questão da modularidade da semântica: a autora defende que a semântica formal só pode encarar a capacidade humana de atribuir significados a expressões linguísticas de modo autónomo, como um módulo específico da competência linguística geral, se excluir o tratamento de quaisquer componentes de significado linguístico que convoquem, mesmo que secundariamente, factores pragmáticos. Na terminologia de Borg, qualquer perspectiva semântica que dê conta da sua modularidade tem de ser “mínima” (daí a noção de “semântica mínima” que dá o título ao seu livro). Tomando como boa, com Borg, a noção de modularidade proposta por Fodor¹², dir-se-á que um módulo (por exemplo) da cognição humana se caracteriza por ser uma unidade de processamento de informação vocacionada para o desempenho de uma tarefa específica que contribui, juntamente com outros módulos, para o funcionamento eficiente de um sistema cognitivo que os articule a todos. Aplicando esta noção geral à capacidade de processar significados linguísticos, dir-se-á que essa capacidade constitui um módulo da competência linguística dos falantes se for constituída por mecanismos de atribuição de significados a expressões de uma língua natural que sejam autónomos e computacionalmente replicáveis, o que implica a existência de um conjunto discreto de conteúdos de significado e de regras que operam sobre eles. Se, como parece ser um pressuposto da semântica formal, a competência semântica de um ser humano pode ser vista deste modo, então, argumenta Borg, essa competência não pode incluir mecanismos de atribuição de significados a expressões linguísticas que dependam, mesmo que secundariamente, das intenções comunicativas dos locutores e, mais em geral, de características específicas dos contextos de elocução. Qualquer concepção de semântica que preveja essa inclusão deixaria contaminar a análise da competência semântica dos falantes com a descrição de processos interpretativos genuinamente pragmáticos.

Por que razão é esta hibridez teórica indesejável, e porque é a premissa da modularidade credível? Borg aponta duas razões básicas para que nenhum semantista deva conceber a sua disciplina desse modo híbrido, correspondendo a duas características básicas da competência semântica: a produtividade (a capacidade de produzir e compreender sequências novas) e aquilo a que Borg chama sistematicidade (a capacidade de atribuir significados a sequências complexas –designadamente frases – em função dos significados atribuídos às suas partes componentes. Estas duas características estão, de

¹² Veja-se, por exemplo, Fodor (1983).

modo bastante óbvio, relacionadas com a composicionalidade do significado linguístico, que Borg assume como premissa básica. A autora faz então notar que, se a competência semântica tem estas características e tem, portanto, um funcionamento modular, então opera apenas com significados linguisticamente codificados e não admite sequer a intervenção do tipo de factores a que King e Stanley chamam “fracamente pragmáticos”¹³.

O corolário destas considerações é, como faz notar Borg, o de que a semântica tem de ser “minimalista”. Por outras palavras, tem de deixar de fora muito, talvez a maior parte, daquilo que as intuições de falantes, linguistas e filósofos da linguagem tradicionalmente têm tomado como parte integrante da competência semântica dos seres humanos – a capacidade de atribuir significados proposicionais a frases declarativas das línguas naturais, correspondentes a proposições plenas, avaliáveis quanto à sua veracidade. De facto, como é possível verificar a partir de muitos dos casos mencionados acima, essa atribuição convoca necessariamente componentes de significado pragmático, mesmo que parcialmente advindo de codificação linguística – o que, do ponto de vista minimalista, é inaceitável. Desse ponto de vista, portanto, nem a concepção tradicional nem as abordagens dinâmicas em semântica preenchem requisitos formais e teóricos mínimos¹⁴.

A ideia de que a semântica não tenha por objecto de estudo o conteúdo proposicional literal (mas algo mais básico) é, evidentemente, radical, em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, é-o porque resulta da imposição aos praticantes da disciplina restrições formais extraordinariamente exigentes, muito mais austeras do que é possível observar na prática do semanticista típico. Em segundo lugar porque, em consequência disso, reduz a abrangência empírica da disciplina desprovido-a de uma parte essencial do conteúdo empírico (os conteúdos *proposicionais* literais) que tem sido o objecto do interesse e da motivação subjacente à investigação dos semanticistas formais.

É inegável que concepção tradicional de semântica define um domínio de investigação suficientemente coeso para identificar uma disciplina que, *a priori*, pelo menos do ponto de vista do seu objecto de estudo, goza de autonomia epistemológica: justamente, a investigação da capacidade de atribuir significados literais às frases das línguas naturais, enquanto contrastada com a capacidade de deles derivar significados secundários, implícitos, não determinadores das

¹³ Uma versão mais sucinta deste argumento pode encontrar-se em Borg (2007).

¹⁴ A proposta de Borg vai portanto bastante além das habituais críticas às abordagens dinâmicas fundadas na sua dificuldade em lidar com a composicionalidade.

condições de verdade das frases envolvidas em cada sequência discursiva, mas antes das suas condições de *asseribilidade*. Como se viu, dada a evidência de que a esfera do conteúdo literal está contaminada com significado pragmático, esta concepção tradicional apresenta-se, *a posteriori*, como problemática. A crítica “minimalista” de Borg consiste, então, em fazer notar que essa concepção não faz justiça a requisitos formais como o da modularidade e, associadamente, o da composicionalidade, que a teorização semântica terá, segundo esses pressupostos minimalistas, de respeitar. A semântica correctamente concebida deixa, deste ponto de vista, de ser a teoria do significado não implicitado para ser, mais modestamente, a teoria do significado linguisticamente codificado. Uma vez desfeita a identidade, cultivada tradicionalmente, entre entres dois tipos de significado, o argumento de Borg implica que a semântica tenha de optar pelo segundo. Esta visão radicalmente restritiva é certamente desconfortável para a maioria dos semanticistas. Será ela irrefutável?

5. Uma questão de ambiguidade

O problema detectado por Borg pode ser formulado de modo mais geral. De facto, da discussão anterior fica visível que a premissa problemática da concepção tradicional é a equiparação que estabelece entre conteúdo semântico e conteúdo verocondicional literal. Essa equiparação é sugestiva, iluminadora e teoricamente substancial – mas, por isso mesmo, não pode ser tomada como evidente em si mesma. Como o argumento de Borg e um sem número de críticas recentes¹⁵ fazem concluir, ela unifica ou, mais exactamente, confunde duas distinções e dois critérios de classificação de componentes de significado atribuíveis a expressões de uma língua natural. Segundo um dos critérios, uma componente de significado é semântica na medida em que seja directamente imputável ao significado convencional de um constituinte, simples ou complexo, lexicalizado ou não, componente de uma frase *f*. Segundo o outro critério, é semântica (em particular, tratando-se de componentes *proposicionais*) na medida em que corresponda ao conteúdo literal, não implicitado de *f*, i.e. na medida em que corresponda ao conteúdo proposicional mais básico susceptível de ser avaliado quanto a veracidade ou falsidade). Assim, por um lado, temos

¹⁵ Vejam-se sobretudo os trabalhos de pendor “contextualista” de, entre outros, Recanati e Carston.

a distinção entre significado convencional e significado não convencional; por outro, a distinção entre significado literal e significado implicitado, em particular conversacionalmente implicitado (para usar a terminologia consagrada de Grice). Por princípio, não é metodologicamente aconselhável estabelecer uma das distinções usando o critério apropriado para estabelecer a outra. Por exemplo: não é metodologicamente aconselhável argumentar que, dado que uma componente de significado não tem carácter estritamente convencional, por resultar da intervenção de factores intencionais, não pertence ou não se identifica com a proposição literalmente expressa pela (elocução de uma dada) frase, devendo ser descrita como uma implicatura conversacional¹⁶. Conversamente, não é legítimo argumentar que, porque uma componente de significado pertence ao território dos significados proposicionais literais, então é, na sua totalidade, codificada linguisticamente¹⁷.

Em ambos os tipos de casos, é possível verificar a existência de conteúdos de significado que são simultaneamente vericonditionais e de natureza pragmática, pelo menos se entendermos o termo “pragmática” na sua acepção corrente (aquela que tem vindo a ser pressuposta ao longo deste artigo), e não particularmente comprometida teoricamente, de *significado inferível de acordo com as intenções comunicativas do falante*. O problema da concepção de semântica (e, por contraste, de pragmática) que descrevi na secção 2 é que tipicamente presume que as duas acepções de “semântica” descritas acima são extensionalmente equivalentes, i.e. que o termo “semântica” se aplica indistintamente a qualquer componente de significado que satisfaça qualquer um dos dois critérios mencionados. Mas, de facto, como se viu, a satisfação de um dos critérios está longe de implicar a satisfação do outro; a tese de que as duas acepções de “semântica” identificam o mesmo conjunto de competências de atribuição de significados e o mesmo conjunto de fenómenos não pode, portanto,

¹⁶ Vejam-se, de novo, os casos da selecção de domínios de quantificação, dos critérios de aplicação de adjectivos gradativos e casos como “A Joana está preparada” (para sair vs para receber as más notícias) ou “Já tomei o pequeno-almoço (hoje vs pelo menos uma vez na vida). Em todos estes casos, a informação adicional fornecida pelos diferentes contextos de elocução, e reconstituível pragmaticamente, faz argumentavelmente parte da proposição literalmente expressa por cada um dos enunciados (em vez de ser derivada, por implicatura conversacional, de uma hipotética – e inacessível aos falantes – proposição literal mais básica).

¹⁷ De novo, considere-se o caso particularmente óbvio dos demonstrativos: a identificação do referente de um demonstrativo *d* resulta de um processo inferencial realizado em contexto (não resultando de mera descodificação lexical), mas esse referente não deixa de, consensualmente, se identificar com o significado verocondicional literal de *d* (i.e. com o contributo que *d* faz para o conteúdo verocondicional literal da frase em que ocorre).

ser tomada como um axioma. Como se viu, não só essa tese não é óbvia, como é falsa. Quando se trata de teoria (linguística ou não), a ambiguidade dos termos usados para descrever um fenómeno ou domínio de fenómenos não costuma ser uma vantagem. Neste caso, manifestamente, não é.

Argumentos da forma “não semântico, logo não-literal” correspondem, portanto, a uma das formas deste uso ambíguo do termo “semântica”. Aceitar este tipo de argumento equivale a tomar como bom o raciocínio de que uma dada componente de significado *S* de uma frase *f* (por exemplo, as restrições contextuais associadas à interpretação de uma elocução de “já tomei o pequeno almoço”¹⁸) não é parte do (ou é idêntica ao) conteúdo vericondicional literal da elocução *E* de *f* (e, logo, não é parte do seu conteúdo semântico, *na segunda aceção do termo*) **porque** é fortemente determinada por mecanismos de interação verbal e é fortemente dependente das intenções do locutor, das expectativas mútuas de locutor e alocutário, entre outros factores contextuais consensualmente classificáveis como pragmáticos (e, logo, não semânticos *na primeira aceção do termo*). Por outras palavras, equivale a adoptar a tese de que *S* não corresponde ao, ou a parte de, conteúdo literal de *f* porque depende desse tipo de factores num grau mais alto ou em maior medida do que aquelas componentes de significado (associadas a alguns deícticos, por exemplo) que seriam, na terminologia de King & Stanley (2005), classificadas como fracamente pragmáticas (concedendo, evidentemente, a King e Stanley uma visão mais permissiva do que a defendida por Borg). Mas o raciocínio em que se baseia essa tese é, evidentemente, falacioso. Pois do facto de *S* não ser semântica na primeira aceção do termo (i.e. de ter uma relação apenas remota com o significado convencional) não se segue que não seja semântica na segunda aceção. Por outras palavras, pode, apesar disso, ser parte do ou coincidir com o significado literal (i.e. não implícito) de *S*. Argumentavelmente, é justamente isso que vemos nos casos já mencionados da determinação do domínio de quantificação de um quantificador nominal como “alguns”, de quantificação temporal associada ao advérbio “já” em “já tomei o pequeno-almoço”, ou da identificação da classe de comparação de um adjectivo gradativo como “alto”.

Uma pergunta pertinente nesta altura é a de saber que relação é razoável entre semântica e gramática. Com efeito, um corolário directo das considerações anteriores é o de que a capacidade que os falantes têm de usar as línguas naturais para descrever a realidade, representar estados de coisas e exprimir conteúdos

¹⁸ Veja-se a nota 16.

proposicionais completos tem um carácter extragramatical. Por muito que a descrição e a sistematização dessa capacidade tenha sido tradicionalmente reservada à semântica, ela não pode ser vista (se Borg tiver razão) como dizendo respeito à competência semântica, a uma componente *modular* da competência linguística dos falantes – a um módulo da gramática, portanto. Apenas a concepção “minimalista” de semântica terá essa possibilidade. O facto de essa concepção (*grosso modo*, coincidente com a interpretação do termo “semântica” segundo a primeira das acepções descritas acima) ser relativamente modesta no grau de abrangência empírica é, evidentemente, problemático para quem pretenda estabelecer uma relação mais substancial entre semântica e gramática¹⁹.

A discussão anterior sugere que um investigador (chamemos-lhe semanticista) que se interesse pela sistematização da relação entre a língua natural e a realidade extralinguística tem de ser um semanticista não só na primeira, mas também na segunda acepção do termo – ou seja, alguém que tenha por tarefa estudar os mecanismos de atribuição de significados literais às expressões das línguas naturais, incluindo frases declarativas, independentemente de eles convocarem, para além do contributo do significado codificado linguisticamente, também o do significado pragmático. A consequência óbvia disto é o esbatimento da fronteira entre a semântica, entendida desse modo mais abrangente, e a pragmática, tal como descrita acima, com implicações que não posso discutir nesta ocasião²⁰. Muitos semanticistas considerarão certamente este um resultado incómodo, e talvez mesmo inaceitável. Ele decorre, todavia, da manifesta versatilidade das competências convocadas pela capacidade humana de, fazendo afirmações e exprimindo proposições, representar a realidade linguisticamente e parece, portanto, inevitável.

¹⁹ Embora seja necessário reconhecer a possibilidade da extensão (bastante heterodoxa) do conceito de gramática de modo a dar conta da competência inferencial típica dos mecanismos interpretativos pragmáticos, quer digam respeito à identificação de conteúdos literais quer de conteúdos implícitos. A Relevance Theory (de Sperber e Wilson), nomeadamente na versão recente que podemos encontrar em Carston (2002), dá um importante contributo para tornar esta hipótese credível. Devido a limitações de espaço, não a discuto aqui.

²⁰ O referido esbatimento da fronteira semântica/pragmática é hoje objecto de uma intensa discussão em que intervêm praticantes de ambas as áreas e filósofos da linguagem. Veja-se por exemplo, a excelente colectânea Szabo (2005).

Referências

- Borg , E. 2004. *Minimal Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Borg , E. 2007. Minimalism versus Contextualism in Semantics (2007). In G. Preyer and G. Peter (eds) *Context Sensitivity and Semantic Minimalism : Essays on Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 546-571.
- Carston. R. 2002. *Thoughts and Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N. 1992. Language and Interpretation: Philosophical Reflections and Empirical Inquiry. In Chomsky, N. (2000) *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 46-74.
- Dekker, P. 1993 *Transsentential Meditations. Ups and Downs in Dynamic Semantics*. PhD Thesis, Univ. Amsterdam.
- Hawthorne, J. 2007. Context-Dependency and Comparative Adjectives. *Analysis* 67:195–204.
- Kamp, H. e Reyle, U. 1993. *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kasher, A. 1991. Pragmatics and Chomsky's Research Program. In Kasher, A. (ed). *The Chomskyan Turn*. Oxford: Basil Blackwell, 122-149.
- King, J. e Stanley, J. 2005. Semantics, Pragmatics and the Role of Semantic Content. In Szabo, Z (ed.), 111-64.
- Larson , R. e Segal, G. 1995. *Knowledge of Meaning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Recanati, F. 2004. *Literal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothschild, D.; Segal, G. 2009. Indexical Predicates. *Mind and Language* 24 (4):467-493
- Salmon, N. 2005. Two Conceptions of Semantics. In Szabo, Z (ed.), 317-28.
- Stanley, J. 2000. Context and Logical Form. *Linguistics and Philosophy*. 23: 391-434.
- Stemmer, B. 1999. An On-Line Interview with Noam Chomsky: On the Nature of Pragmatics and Related Issues. *Brain and Language*. 68, 3: 393-401.
- Szabo, Z. (ed.) 2005. *Semantics vs Pragmatics*. Oxford: Clarendon Press.

Pedro Santos

Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações

Augusto Soares da Silva
assilva@braga.ucp.pt
Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Filosofia

Hanna Jakubowicz Batoréo
hanna@univ-ab.pt
Universidade Aberta

1. Introdução

Pretendemos apresentar os princípios fundamentais e a arquitectura geral de uma *gramática cognitiva*, bem como algumas das suas aplicações. Procuraremos responder a questões como: (i) o que é uma abordagem *cognitiva* da gramática, (ii) o que há de processos cogn(osc)itivos na gramática, (iii) como é que a gramática está organizada e (iv) quais são as bases conceptuais das classes e construções gramaticais.

No quadro da Linguística Cognitiva (Geeraerts & Cuyckens 2007), existem diferentes modelos cognitivos de gramática. Distinguem-se a *Gramática Cognitiva*, desenvolvida por Langacker (1987, 1991, 1999, 2008) e que é o modelo mais elaborado e influente; a *Gramática de Construções*, inspirada em trabalhos de Fillmore e desenvolvida por Goldberg (1995, 2006); e a *Gramática de Construções Radical*, de Croft (2001). Apesar de algumas divergências, todos partilham de um conjunto de princípios fundamentais, que permitem falar de uma abordagem cognitiva da gramática.

Depois de expormos os princípios, a arquitectura e as bases conceptuais das categorias gramaticais, ilustraremos aplicações ao Português em quatro estudos de caso, necessariamente reduzidos, por limitações de espaço, aos seus resultados

principais: voz gramatical, alternância entre complementação infinitiva vs. finita, elementos de gramática do espaço e do movimento e estrutura conceptual do texto escrito.

2. Princípios e arquitectura

A perspectiva *cognitiva* da gramática fundamenta-se em dois princípios, correspondentes ao reconhecimento de duas funções básicas da linguagem: o princípio de que a linguagem é um sistema *simbólico* do próprio processo de conceptualização e o princípio de que a linguagem é um meio de *comunicação/interacção*.

O primeiro princípio tem a sua expressão na própria arquitectura de uma gramática cognitiva: todas as unidades da língua/gramática são *unidades simbólicas*, isto é, pares indissociáveis de sons e significados. Uma língua/gramática compreende *estruturas semânticas*, *estruturas fonológicas* e *conexões simbólicas* entre aquelas duas estruturas – e nada mais é necessário numa gramática como teoria da linguagem. Os corolários deste princípio são a indissociabilidade de gramática e semântica e o contínuo entre léxico e gramática. A gramática não pode pois ser estudada independentemente do significado nem das capacidades cognitivas gerais. E a dicotomia generativista entre léxico e sintaxe dá lugar a um contínuo assente na *construção*, entendida como qualquer padrão coerente de combinação de palavras ou morfemas e que se estabelece como um par de forma e significado.

O segundo princípio determina que todas as unidades linguísticas são abstraídas de *eventos de uso*, isto é, instâncias contextualizadas do uso da língua. O corolário deste princípio é o de que a gramática deve ser um *modelo baseado no uso*. Não há pois lugar para a distinção entre conhecimento e uso da linguagem (ou “competência” e “performance”, em termos generativos), já que o conhecimento de uma língua emerge do uso, traduzindo-se pelo conhecimento de como a língua é usada.

A gramática é entendida como um *sistema de estruturação conceptual*, que envolve capacidades cognitivas gerais, como a percepção, a atenção, a categorização, a memória; os conhecimentos que temos sobre o mundo, integrando assim uma semântica *enciclopédica*; e mecanismos *imaginativos*, como a metáfora, a metonímia, a mesclagem conceptual, a evocação de entidades *fictivas*. Um aspecto crucial da estruturação gramatical é a *perspectivação conceptual*, a que nos referiremos a seguir.

A gramática é um *inventário estruturado de unidades linguísticas*

convencionais. Não é um “sistema de regras” ou mecanismo derivacional autónomo para a construção de expressões bem-formadas, ao contrário do que o modelo generativista e outros modelos formais postulam, mas um vasto *inventário* ou repositório de unidades. Este inventário está *estruturado* por relações de categorização de *esquema-instância* e de *protótipo-extensão*, relações de inclusão, integração e outras. E todas as unidades linguísticas simbolizam *conceptualizações*, constituindo-se como rotinas cognitivas *convencionalizadas* ou estabelecidas pelo uso dentro de uma comunidade linguística.

A arquitectura básica do modelo cognitivo de gramática está representada na Figura 1, adaptada de Langacker (1987: 77). O diagrama capta a ideia de que o emprego de uma unidade simbólica em determinado evento de uso envolve tanto um *espaço semântico* (significado) como um *espaço fonológico* (forma). O rectângulo da ‘gramática’ representa o conhecimento linguístico convencionalizado na mente do falante e o rectângulo do ‘uso’ representa o evento de uso. Intuitivamente, um evento de uso compreende sons (‘vocalização’) e suas interpretações (‘conceptualização’). As setas horizontais indicam as *conexões codificadoras* ou correspondências entre as unidades convencionalizadas na mente do falante e os sistemas vocal e conceptual envolvidos em situações de uso linguístico: o pólo semântico de uma expressão linguística corresponde a um conceito e o pólo fonológico a um conjunto de sons. E as setas verticais representam as *conexões simbólicas* que ligam som e significado.

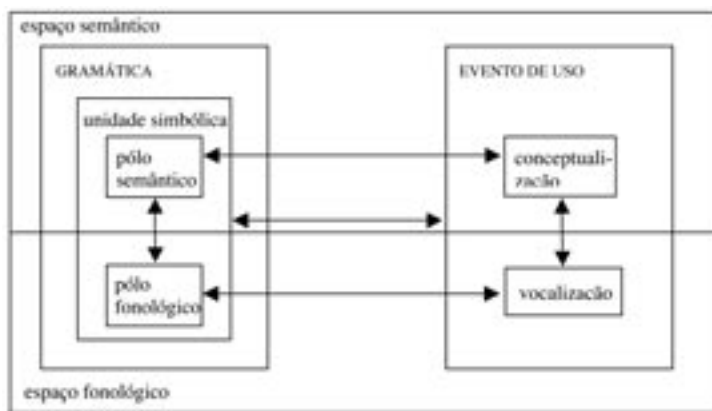


Figura 1 – Arquitectura do modelo cognitivo de gramática

Dentro do quadro teórico da Linguística Cognitiva, existem diferentes modelos de gramática: diferem quanto à natureza específica das classes e

relações gramaticais e à relação entre significado construcional e significado lexical. Distinguem-se, pelo menos, três modelos cognitivos:¹

- a *Gramática Cognitiva*, de Langacker (1987, 1991, 1999, 2008): é o modelo mais elaborado e inovador dentro dos princípios da Linguística Cognitiva, o que mais tem contribuído para fundamentar as categorias gramaticais em processos cognitivos, a ponto de os restantes modelos poderem ser considerados, em certa medida, como suas “variantes notacionais”.
- a *Gramática de Construções*, de Goldberg (1995, 2006), inspirada em trabalhos de Fillmore (Fillmore 1988, Fillmore et al. 1988): explora as relações entre o significado da construção e o significado das suas partes e descreve a gramática como uma rede esquemática de itens lexicais, no nível inferior, e esquemas mais abstractos, no nível superior. Identifica a *forma* de uma construção com a sintaxe – ao contrário do modelo anterior, que considera a sintaxe como constituída por padrões simbólicos de forma e significado – e tende a minimizar a polissemia dos itens lexicais em favor da polissemia das construções. Não subscreve a tese de que todas as categorias gramaticais têm uma caracterização conceptual: noções como nome, verbo, sujeito e objecto são aí tratadas como primitivos sintácticos.
- a *Gramática de Construções Radical*, de Croft (2001): afirma-se mais em relação à Gramática de Construções do que à Gramática Cognitiva, e diz-se “radical” por quatro razões: (i) as categorias gramaticais (classes de palavras e funções sintácticas) são consideradas, não como primitivos, mas como construções específicas; (ii) as construções são as unidades básicas de representação sintáctica; (iii) relações sintácticas como entidades independentes da construção não existem; e (iv) as construções são específicas de cada língua.

¹ São também modelos cognitivos a Gramática de Construções Corpórea, de Bergen & Chang (2005), e a Teoria da Mesclagem, de Fauconnier & Turner (2002). Esta última, embora não seja uma teoria estritamente gramatical, advoga que a operação conceptual de integração conceptual de “inputs” de diferentes *espaços mentais* está presente numa grande variedade de construções gramaticais.

3. Perspectivação conceptual

Um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva diz que o significado é *conceptualização*. Um processo de conceptualização consiste numa determinada perspectivação do conceptualizador relativamente a uma entidade ou situação. Quer isto dizer que a conceptualização envolvida no significado de uma expressão lexical ou gramatical não pode ser caracterizada somente em termos das propriedades do *objecto* de conceptualização, mas tem que necessariamente ter em conta o *sujeito* de conceptualização. Em Linguística Cognitiva, costuma designar-se pela expressão *perspectivação conceptual* (tradução que propomos para o termo inglês “construal”) o modo e os modos alternativos de conceptualizar determinada situação. Esses modos alternativos envolvem *operações de perspectivação conceptual* e estas operações correspondem a capacidades cognitivas gerais (Verhagen 2007, Silva 2008a).

Esta capacidade de *perspectivação conceptual* tem sido explorada sobretudo por Langacker (1987, 1991, 1999) e por Talmy (2000) e ambos a têm evidenciado como a função central da gramática. Sob a designação de *imagética convencional*, Langacker (1987: 116-137) distingue três tipos de perspectivação conceptual, entendendo-os em termos de *ajustamentos focais*: Selecção, Perspectiva e Abstracção. Langacker (2007, 2008) substitui a sua classificação inicial tripartida por uma classificação quadripartida: Especificidade, Proeminência, Perspectiva e Dinamicidade. Talmy (1988, 2000) distingue quatro *sistemas imagéticos*: Esquematicidade (ou Estrutura Configuracional), Perspectiva, Distribuição da Atenção e Dinâmica de Forças.

Por limitações de espaço, apenas algumas observações (ver Silva 2008a, para mais desenvolvimento). A Esquematização de Talmy corresponde à Abstracção-Especificidade de Langacker. A Perspectiva, de que ambos os autores falam, tem a ver com a posição a partir da qual determinada situação é observada e compreende categorias como Ponto de Vista, Escopo, Dêixis e Objectividade/Subjectividade. Esta última, teorizada por Langacker, é entendida em termos de *arranjo de visão* entre o observador (conceptualizador, locutor) e a entidade que é observada, no sentido de que esta entidade pode ser construída como *objecto* ou como *sujeito* de conceptualização. Uma entidade é construída com subjectividade máxima quando permanece “fora de palco”, inerente ao próprio processo de per/concepção, sem ser o alvo deste processo; pelo contrário, a entidade é construída com objectividade máxima quando é colocada “em palco”, como foco explícito de atenção. A mudança da perspectivação objectiva para a perspectivação subjectiva constitui o que Langacker designa

como *subjectificação*. A Proeminência (Langacker) ou Atenção (Talmy) permite pôr em primeiro plano ou em plano de fundo determinada estrutura e, entre as suas categorias, está o alinhamento Figura/Fundo, bem conhecido da Psicologia Gestaltista, e as oposições análogas Perfil/Base e Trajector/Marco (Langacker). A Dinamicidade (Langacker) é o desenvolvimento de uma conceptualização ao longo do tempo processado e compreende categorias como *escaneamento sequencial* (ao longo do tempo) e *escaneamento sumário* (conceptualização holística) e ainda *movimento fictício*. Talmy fala ainda do sistema de Dinâmica de Forças, como uma oposição de forças (físicas ou abstractas) entre uma entidade que exerce força (Agonista) e uma entidade que exerce uma contra-força (Antagonista). Outras operações de perspectivação conceptual são a metáfora e a metonímia (Lakoff & Johnson 1980) e os *esquemas imagéticos* (Johnson 1987, Hampe 2005) ou padrões pré-conceptuais dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objectos e de interações perceptivas.

A base conceptual das operações de perspectivação conceptual está na categoria da Perspectiva. Seguindo a definição de Langacker (1987: 487-488), a *relação de perspectivação conceptual* (“construal relationship”) é “a relação que se estabelece entre o locutor (ou interlocutor) e a situação que ele conceptualiza e descreve, e essa relação envolve ajustamentos focais e uma imagética convencional”. Trata-se do que Langacker (1987: 129) designa como *arranjo de visão* (“viewing arrangement”) que envolve um observador V (locutor ou interlocutor), de um lado, e uma situação observada, do outro, tal como está representada na Figura 2 (a linha vertical corresponde à relação de perspectivação conceptual). A nível horizontal, temos as operações que envolvem a imposição de *estrutura* no objecto de conceptualização: por exemplo, as operações de Atenção/Saliência ou a de Dinâmica de Forças. A nível vertical, temos as operações que envolvem uma *relação com* a situação de comunicação: por exemplo, as operações de Perspectiva (ponto de vista, dêixis, etc.). A Figura 3, tomada de Verhagen (2005: 7, 2007: 60), adiciona a capacidade que temos de ter em conta *outras mentes* na relação com determinado objecto de conceptualização: a linha horizontal inferior indica a relação de coordenação cognitiva entre os dois conceptualizadores locutor e interlocutor (e a linha vertical representa a relação de atenção conjunta entre conceptualizadores e seu objecto de conceptualização).

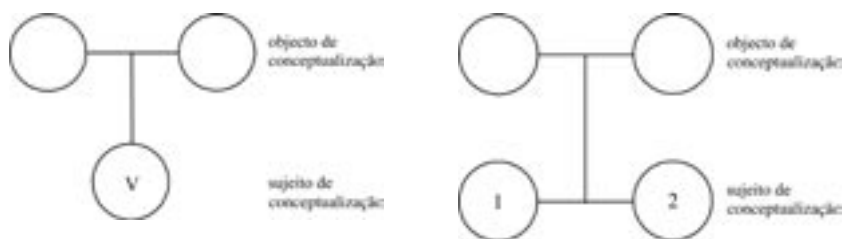


Figura 2 – Arranjo de visão Figura 3 – Elementos de perspectivação conceptual

4. Categorias gramaticais

Provavelmente a distinção mais essencial que a gramática do Português ou de qualquer outra língua codifica é a que opõe nomes e verbos (juntamente com as restantes categorias). Isto corresponde a uma divisão conceptual do mundo entre entidades ou ‘coisas’ e ‘relações’. Os nomes perfilam ‘coisas’ ou regiões num determinado domínio e as restantes categorias gramaticais perfilam ‘relações’ ou interconexões entre coisas. Entre estas, destacam-se os verbos, na medida em que perfilam ‘relações temporais’, as quais envolvem *escaneamento sequencial*, ao passo que adjectivo, advérbio, preposição e conjunção perfilam ‘relações atemporais’, que envolvem *escaneamento sumário*. Os ‘objecto físicos’ são o protótipo dos nomes e as ‘relações temporais dinâmicas’ são o protótipo dos verbos. A flexibilidade do nosso pensamento permite inverter as categorias: podemos recategorizar uma relação como uma coisa e codificá-la num nome (*explosão*), quantificá-la (*muitas explosões*) e qualificá-la (*grandes explosões*); e podemos recategorizar uma coisa como uma relação e codificá-la num verbo (*olhar*), num adjectivo (*azul*) ou mesmo numa preposição (*vez*).

A Figura 4 sintetiza a caracterização das categorias gramaticais em Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991). A primeira distinção estabelece-se entre ‘coisas’ (nomes) e ‘relações’ e a segunda entre relações ‘temporais’ (verbos) e relações ‘atemporais’ (restantes categorias). Os perfis atemporais distinguem-se relativamente às propriedades dos seus Trajector e Marco. Preposições e conjunções têm um Marco elaborado numa expressão distinta, pelo menos potencialmente. Distinguem-se pela natureza do seu Marco: o Marco de uma preposição é uma ‘coisa’, ao passo que o Marco de uma conjunção é uma ‘relação temporal’. Adjectivos e advérbios têm um Trajector elaborado: nominal no caso do adjectivo e relacional no caso do advérbio. Por exemplo, *alegre* e

alegremente perfila uma relação entre um Trajector e uma região que excede uma norma relativamente ao estado emocional de uma pessoa, mas enquanto o adjetivo toma uma coisa como seu Trajector, o advérbio toma um processo como seu Trajector. Adjectivo e advérbio partilham ainda a propriedade de o seu Marco estar incorporado na estrutura semântica, não podendo por isso ser elaborado numa expressão distinta. Ainda em relação ao adjectivo, enquanto o seu uso atributivo faz parte de uma expressão que perfila uma coisa (*homem alto*), o seu uso predicativo faz parte de uma expressão que perfila uma relação temporal estática (*o homem é alto*).

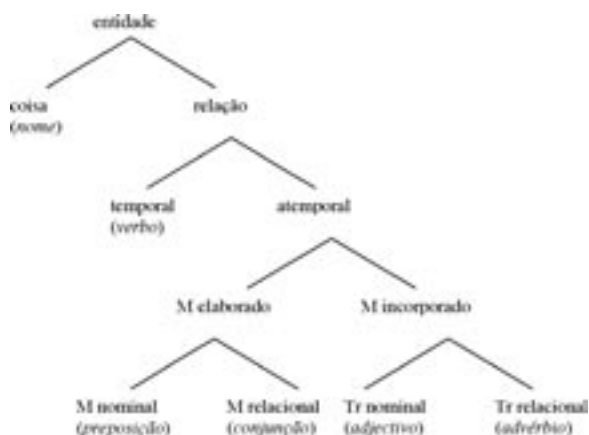


Figura 4 – Taxionomia das classes de palavras

A Gramática de Construções Radical (Croft 2001) propõe uma caracterização das classes de palavras em termos de um espaço semântico bidimensional, definido por três “funções discursivas” – *referência, modificação e predicação* – e três “classes semânticas” – *objectos, propriedades e acções*. Prototipicamente, referimos objectos, modificamos entidades atribuindo-lhes propriedades e predicamos acções de entidades. Nomes, adjectivos e verbos são os emparelhamentos prototípicos de, respectivamente, referência/objecto, modificação/propriedade e predicação/acção. A Figura 5, adaptada de Croft (2001: 88), representa o mapa semântico (incompleto) das classes de palavras (“não-marcado” significa ausência de morfemas derivacionais).

		FUNÇÃO DISCURSIVA		
		<i>referência</i>	<i>modificação</i>	<i>predicação</i>
CLASSE SEMÂNTICA	<i>objectos</i>	NOMES NÃO-MARCADOS	adjectivalizações, sintagmas preposicionais	predicados nominais, verbos copulativos
	<i>propriedades</i>	nomes deadjectivais	ADJECTIVOS NÃO-MARCADOS	predicados adjectivais, verbos copulativos
	<i>acções</i>	nomes de acção, complementos, infinitivos, gerúndios	participios, orações relativas	VERBOS NÃO-MARCADOS

Figura 5 – Espaço bidimensional das classes de palavras

A Figura 6 representa a estrutura conceptual de uma situação e a sua codificação gramatical na frase. Uma *situação* exprime uma ‘relação temporal’ (ora um evento ora um estado) entre, pelo menos, duas ‘coisas’ ou participantes. Dela fazem parte um *núcleo conceptual*, que compreende a relação entre Trajector e Marco, uma predicação de *ancoragem* (“grounding”), que permite que locutor e interlocutor estabeleçam contacto mental com as entidades perfiladas e as relacionem com as circunstâncias do seu acto de fala, e elementos do cenário, que fornecem informação sobre as circunstâncias de ocorrência do evento/estado. A ancoragem nominal, que serve o processo de *identificação* ou referência, é realizada pelos determinantes (por vezes, também os quantificadores); e a ancoragem oracional, que estabelece a localização temporal da situação e o seu estatuto na realidade, isto é, a sua *existência*, é realizada pelos marcadores de tempo e modo/modalidade. Ao contrário dos elementos de ancoragem, os elementos do cenário não vinculam a subjectividade do falante e não são formas gramaticais obrigatórias, sendo assim expressos por modificadores.



Figura 6 – Situação e frase

5. Aplicações ao Português²

5.1. A voz gramatical

A voz é a categoria gramatical que consiste em atribuir diferentes estatutos de Atenção/Proeminência aos argumentos de um verbo através de determinadas construções semântico-sintáticas e pragmáticas. Distinguem-se duas estratégias gerais: as chamadas “línguas acusativas” constroem as situações *de fora para dentro*, isto é, da fonte de energia para a mudança de estado, ao passo que as “línguas ergativas” constroem as situações *do centro para fora*, ou seja, da mudança de estado para a fonte de energia. Em todas as línguas, porém, há uma voz não-marcada, que geralmente corresponde à voz *activa*, representada na Figura 7 (seguindo os diagramas de Langacker 1987, 1991). A e P designam Agente e Paciente; S e O indicam Sujeito e Objecto e Tr e M estão pelas designações de Trajector e Marco. As restantes categorias de voz no Português resultam de operações alternativas de perspectivação conceptual do tipo geral de Atenção/Proeminência. As caracterizações sumárias que apresentamos a seguir para o Português baseiam-se nas descrições de Langacker (1991: capp 8-9) e de Maldonado (1999, 2007).

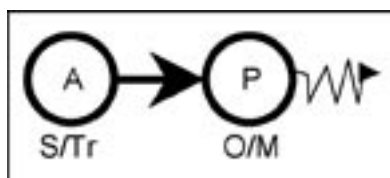


Figura 7 – Voz activa

A voz *passiva* é a estratégia de tornar proeminente a mudança de estado sofrida por um sujeito-temático (sujeito-Paciente), pondo o Tema-Paciente em foco. A passiva perifrástica, representada na Figura 8 (C representa o conceptualizador), focaliza a mudança imposta ao Tema-Paciente. A passiva de *se*, na Figura 9, é essencialmente uma estratégia de desfocalização do Agente, o qual só pode ser representado de forma esquemática. As duas estratégias alternativas – focalizar o Tema e desfocalizar o Agente – complementam-se,

² Os poucos estudos existentes de Gramática Cognitiva do Português tanto europeu como brasileiro versam construções transitivas, causativas, epistémicas, existenciais e possessivas, impessoais, adverbiais, infinitivas e de infinitivo flexionado. Ver Silva (2007).

pele que algumas línguas podem possuir apenas uma destas construções, ao passo que outras, como o Português, possuem ambas.

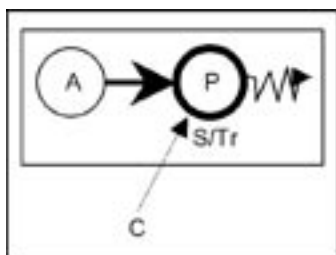


Figura 8 – Passiva perifrástica

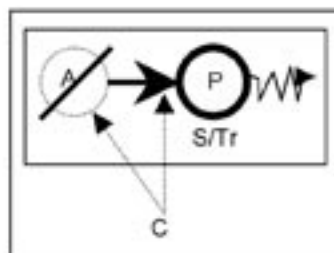


Figura 9 – Passiva de se

A voz *impessoal*, representada na Figura 10, é uma estratégia de despromoção ou mesmo supressão do potencial instigador do processo, em que o que é posto em foco é a acção e não o seu resultado. O recorte da construção é activo e o seu potencial instigador é construído como um Trajector genérico. Afonso (2008) identifica e caracteriza em termos de operações de perspectivização conceptual várias construções de impessoalização no Português: não apenas o *se* impessoal, mas também o *se* anticausativo, o *se* passivo, o *se* potencial, a passiva perifrástica, a nominalização, a construção de *haver* e estratégias lexicais e pronominais.

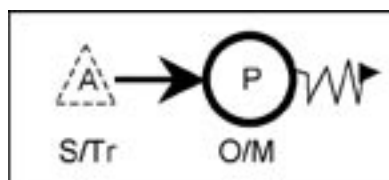


Figura 10 – Voz impessoal

Finalmente, a voz *média*, representada na Figura 11, e objecto do estudo de Maldonado (1999) para o Espanhol em termos de operações de Proeminência, focaliza a mudança de estado que afecta somente o sujeito, constituindo-se assim como uma estratégia de focalizar o domínio (físico, emocional, relacional, mental) do sujeito. Vários tipos de situações prestam-se à perspectivização média: interacções com partes do corpo, mudanças de posição corporal, mudança de lugar, mudança emocional, mudança mental, mudança de estado cuja origem não é identificada, evento recíproco, etc.

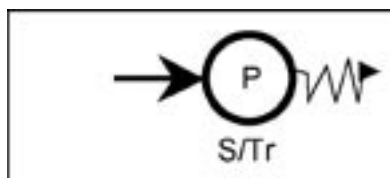


Figura 11 – Voz média

5.2. Complementação infinitiva vs. finita

Verbos causativos e perceptivos admitem a variação entre complementação infinitiva e complementação finita, exemplificada em (1)-(5).

- (1) a. *A Maria fez o Zé sair do restaurante.*
b. *A Maria fez com que o Zé saísse do restaurante.*
- (2) a. *Durante a manhã, os sequestradores deixaram sair dois homens.*
b. *Durante a manhã, os sequestradores deixaram que dois homens saíssem.*
- (3) a. **Ele vê os dois rapazes serem muito amigos.*
b. *Ele vê que os dois rapazes são muito amigos (estão sempre a brincar).*
- (4) *Os sinais positivos não chegam à construção civil, que vê a crise agravar-se.*
- (5) *Toda a gente viu que aquele prédio estava na iminência de ruir.*

Esta variação reflecte um contraste conceptual, que se deixa explicar em termos da operação de Perspectiva, mais especificamente Objectividade/ Subjectividade (para uma descrição mais desenvolvida, ver Silva 2004, 2005, 2008b e Vesterinen 2007). A construção completiva infinitiva com verbos causativos exprime uma causação directa, ao passo que a construção completiva finita exprime uma causação indirecta e inferida. O exemplo (1a) adequa-se a uma situação em que a Maria usou da força física para que o Zé saísse do restaurante, empurrando-o, por exemplo. O mesmo não sucede em (1b), mais adequado a uma situação em que a Maria usou de força psicológica, mental ou ainda moral para levar o Zé a sair do restaurante. No exemplo (2b), ao contrário do exemplo (2a), evento causador e evento causado não são espaço-temporalmente co-extensivos, pelo que a autorização de saída pode ter sido transmitida aos visados, não directamente, mas através de um mediador.

Do mesmo modo, a construção completiva infinitiva de verbos perceptivos exprime uma percepção sensorial, naturalmente directa, ao passo que a construção completiva finita denota um processo mental de inferência. A situação descrita em (3b) só pode ser a da inferência e não a da percepção sensorial. Em (4), o objecto de *ver* é abstracto, não sendo por isso sensorialmente perceptível, mas a construção infinitiva reforça a leitura de evidencialidade. Pelo contrário, em (5) o objecto do mesmo verbo é sensorialmente perceptível, mas a construção completiva finita sugere a leitura de que as pessoas, de algum modo, examinaram as reais condições do prédio.

A construção infinitiva constrói a relação causal ou sensorial como *objectiva*: essa relação é *objecto* de conceptualização e dela está perfeitamente separado o conceptualizador. Pelo contrário, a construção finita constrói *subjectivamente* a relação: é o *sujeito* conceptualizador que estabelece a respectiva inferência. A construção completiva finita constitui, pois, um bom exemplo de *subjectificação*, que Langacker (1999: cap. 10) caracteriza em termos de ‘atenuação’ da construção objectiva. A Figura 12 representa o processo gradual de subjectificação: a relação objectiva entre Trajector (TR) e Marco (M) vai sendo atenuada e, assim, subjectificada.

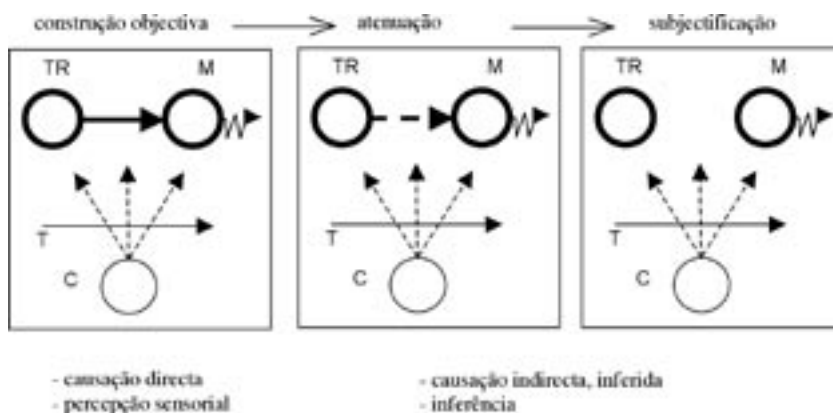


Figura 12 – Da construção completiva infinitiva à construção finita

5.3. Conceptualização do Espaço e paradigmas de lexicalização espacial

Uma das propostas mais consistentes da Linguística Cognitiva é apresentada no âmbito da expressão das relações espaciais, baseando-se a

análise na conceptualização do Espaço e conjugando para tal os parâmetros tanto de carácter linguístico como de carácter cognitivo. O enquadramento teórico de Talmy (1983, 1985, 2000) avança, neste sentido, uma tipologia centrada em dois conceitos básicos da relação espacial, isto é, a Figura, que se desloca no Espaço, e o Fundo, que constitui o ponto de referência para esta Deslocação, tendo igualmente em consideração o Modo e o Percurso do Movimento efectuado (Batoréo 2000: cap. 3.5.2). Com base nestes parâmetros e no modo como eles podem ser fundidos e lexicalizados em línguas particulares, Talmy propõe paradigmas classificatórios de lexicalização, típicos de línguas ou famílias linguísticas. Assim, um dado idioma – que conceptualiza o mundo de um determinado modo – cria nomes para a realidade discriminada em que é utilizado pelos seus falantes ou seja, *lexicaliza* alguns dos parâmetros (e não outros), escolhendo, preferencialmente, um dos paradigmas propostos.

Segundo a proposta de Talmy, o Português pode ser enquadrado na padronização lexical típica das línguas românicas (Figura 13), em que a fusão ocorre entre o Movimento e o Percurso, dando origem, por exemplo, a verbos do tipo ‘*entrar*’, ‘*sair*’, ‘*tirar*’, ‘*pôr*’, ‘*atravessar*’, etc. (ex. 1), tornando inaceitáveis ou marginais (em contextos muito marcados) padrões com a lexicalização da fusão do Movimento e do Modo (ex. 2). No entanto, existem línguas como o Inglês (e outras línguas germânicas), em que a lexicalização padrão é efectuada com a fusão do Movimento e do Modo (e não do Percurso), sendo, por conseguinte, natural o emprego exemplificado em (4) e questionado (ou, mesmo, rejeitado) o exemplo (3).

Português	
(1) <i>O João <u>atravessou</u> o rio a nado.</i>	(2) ?? * <i>O João nadou <u>através</u> do rio.</i>
<u>MOVIMENTO + PERCURSO</u> MODO	MOVIMENTO + MODO <u>PERCURSO</u>
Inglês	
(3) ?? (*) <i>John <u>crossed</u> the river swimming.</i>	(4) <i>John swam <u>across</u> the river.</i>
<u>MOVIMENTO + PERCURSO</u> MODO	MOVIMENTO + MODO <u>PERCURSO</u>

Figura 13 – Paradigmas de lexicalização típicos de línguas românicas e germânicas

A proposta de padronização avançada por Talmy, em que se determina o padrão predominante para cada grupo de línguas é, no entanto, de carácter global e está longe de abranger todos os paradigmas existentes numa língua (Batoréo 2000: cap. 4.4). Se o Português lexicaliza preferencialmente o paradigma em

que ocorre a fusão entre o Movimento e o Percurso, surgem nele, igualmente, outras regularidades sistemáticas que podem ser apresentadas como padrões de lexicalização alternativos menos frequentes (Figura 14).

I. Paradigma centrado em FUNDO	
(1) Movimento + Fundo	exs. ‘albergar’, ‘aquartelar’;
(2) Movimento + Fundo + Direcção	exs. ‘atalhar’, ‘arribar’, ‘rua!’;
II. Paradigma centrado em FIGURA	
(1) Movimento + Figura	exs. ‘chover’, ‘suar’, ‘esburacar’;
(2) Movimento + Figura + Direcção	exs. ‘escamar’, ‘enlaçar’;
(3) Movimento + Figura + Modo	exs. ‘galgar’, ‘enrolar’;
(4) Movimento + Figura + Percurso	exs. ‘alcatifar’, ‘emproar’;
III. Paradigma centrado em MODO	exs. ‘voar’, ‘esvoaçar’;
IV. Paradigma centrado em DIRECÇÃO	ex. ‘upa!’

Figura 14 – Paradigmas de lexicalização menos frequentes em Português

Observem-se, a título de exemplo, os paradigmas relativos à lexicalização do Fundo (ponto I da Figura 14), em que a forma verbal abrange ora o Fundo ora a fusão do Fundo com a Direcção. No esquema imagético subjacente ao primeiro caso, um Agente efectua um Movimento cujas características são determinadas pelo Fundo em relação ao qual a Deslocação se desenvolve, tal como ilustram os exemplos de ‘albergar’, ‘aquartelar’, ‘agasalhar’, ‘aninhar’, ‘acoitar’, bem como outros verbos da área lexical de *protecção, acolhimento e hospedagem*. Entretanto, no segundo caso, estas características são determinadas pela fusão do Fundo com a Direcção do Movimento, conforme se pode observar na área lexical de *navegação em direcção à costa* (terra, beira, bordo, porto, etc.), como em ‘abeirar’, ‘encostar’, ‘acostar’, ‘aportar’ ou ‘arribar’.

No que diz respeito aos padrões de lexicalização do Fundo, o Português apresenta, ainda, uma especificidade muito particular – e provavelmente excepcional no quadro linguístico em geral –, que se traduz pela lexicalização do Fundo não só com uma forma verbal, mas também com uma forma nominal, como no caso de ‘rua!’. Este padrão apresenta restrições formais muito fortes,

fazendo parte dele apenas um número restrito de nomes ('*cama*', '*mesa*', '*chão*' e '*força*'). Um fenómeno análogo é observado no caso dos nomes onomatopaicos que designam o Movimento direccionado como, por exemplo, em '*pumba!*' ou '*upa!*' (ponto IV. da Figura 14). Neles, o Fundo não está lexicalizado, sendo apenas abrangidos pela fusão a Direcção (Eixo Vertical) e a Intensidade.

5.4. Operações de perspectivação na construção conceptual do texto escrito

Como já foi referido acima, na secção 3, um aspecto crucial da estruturação gramatical nas línguas particulares resulta de operações de perspectivação conceptual. Estas operações parecem ser universais, mas os seus efeitos no espaço conceptual diferem de língua para língua, isto é, divergem entre usos e culturas diferentes, variando também ao longo do tempo.

A título de exemplo, observe-se, a seguir (Figuras 15, 16 e 17), a formação do constructo mental da orientação espacial subjacente à construção do texto escrito, em que as relações quadridimensionais são projectadas para a linearidade bidimensional da escrita, envolvendo mecanismos imaginativos como a metáfora. Assim, em Português, as letras, palavras, frases ou unidades maiores do texto relacionam-se entre si, surgindo *antes* ou *depois* umas das outras, em função de uma ordem temporal. Deste modo, definir que um elemento A está *antes* do elemento B (que, por conseguinte, está *depois* do A) significa que, do ponto de vista temporal, o A surgiu primeiro do que o B e esta ordem cronológica foi projectada e metaforizada para a linearidade do texto (ex. 1 da Figura 15). A mesma situação pode ser descrita de uma outra maneira, se se tomarem em consideração não apenas as unidades do texto, mas também o ponto de vista do observador, isto é, a *perfilção* (Langacker 1987, 1991) de quem as escreveu ou de quem as lê. O observador atribui, assim, deicticamente as características espaciais aos elementos da escrita em função do seu ponto de vista, decidindo que o que fica *à sua esquerda* corresponde *à esquerda* na escrita. Daí, o elemento A, se se encontrar *antes* do elemento B, pode ser definido como estando também *à esquerda* do B (passando, este, *à direita* do A). É evidente que as unidades A e B não têm partes *esquerda* ou *direita* intrinsecamente inerentes à sua construção, sendo o observador quem as atribui arbitrariamente de modo deictico (ex. 2 da Figura 15). De modo análogo, procede-se, também, na atribuição da posição de uma unidade do texto como sendo *à frente* ou *atrás* da outra. Qualquer carácter gráfico, isolado ou em grupo, não tem característica frontal ou traseira intrínseca. As unidades do texto passam a ter uma parte *da frente* ou *de trás* apenas, quando

assim o determinarem os que as escrevem ou lêem, efectuando a sua própria perfilação deste fenómeno (ex. 3 da Figura 15).

PORTUGUÊS EUROPEU	
..... A B
antes = à esquerda = ATRÁS	depois = à direita = À FRENTE
Exemplos:	
(1) Se escreveste a palavra ‘ata’, coloca agora um ‘n’ antes do 1º ‘a’ e obterás a palavra ‘nata’.	
(2) Se escreveste a palavra ‘ata’, coloca agora um ‘n’ à esquerda do 1º ‘a’ e obterás a palavra ‘nata’.	
(3) Se escreveste a palavra ‘ata’, coloca agora um ‘n’ atrás / * à frente do 1º ‘a’ e obterás a palavra ‘nata’. Isto é, se colocares um ‘n’ à frente do 1º ‘a’, obterás a palavra ‘ anta ’.	

Figura 15 – Organização espacial do texto português

Uma atribuição arbitrária no caso da oposição sagital *frente/trás* levanta, no entanto, alguns problemas. Se no caso da oposição *esquerda/direita* se pode pensar numa atribuição universal, isto é, independente de uma língua particular, baseada na lateralidade do homem e projectada de um modo deíctico para o texto, o mesmo não se pode postular para a oposição sagital. A observação do funcionamento da língua no uso em línguas particulares diferentes permite-nos constatar que o que numa língua é considerado como *trás*, noutra pode ser referido como estando *à frente*, criando-se assim uma aparente contradição. Quer isto dizer que uma língua, característica de uma certa cultura, como o Português Europeu (PE), por exemplo, pode funcionar segundo um modelo mental criado pelos seus falantes, que perspectivam a realidade de um certo modo, conceptualizando-a e convencionalizando esse modelo ao nível da norma linguística socialmente aceite, o que, por sua vez, pode (ou não) coincidir com os modelos existentes noutras línguas.

É precisamente este o fenómeno que se pode observar no caso aqui analisado da organização de unidades dentro de um texto. A posição de uma unidade pode ser determinada, assim, em relação a uma outra unidade quer como colocada *depois* = *à direita* = *à frente*, quer como localizada *antes* = *à esquerda* = *atrás* (Figura 15). Isto acontece, porque foi este o modelo mental criado e convencionalizado ao nível da norma linguística vigente em Portugal pelos seus falantes.³

No entanto, e ao contrário do que possa parecer perspectivado pelo falante nativo do PE – que conhece apenas o seu próprio modelo mental e cultural –, em muitas outras línguas (mesmo próximas tipológica ou geograficamente do PE), a perfilação resulta de um modo totalmente diferente. Assim, em Francês, Inglês⁴, Alemão, Castelhana ou nas línguas eslavas (para citar apenas algumas), o que surge *primeiro*, *antes* e *à esquerda* é considerado como colocado *à frente*, enquanto o que aparece *depois*, isto é, o que *segue*, está *atrás* e *à direita*, como está representado na Figura 16 (Batoréo 2000: cap. 4.5).

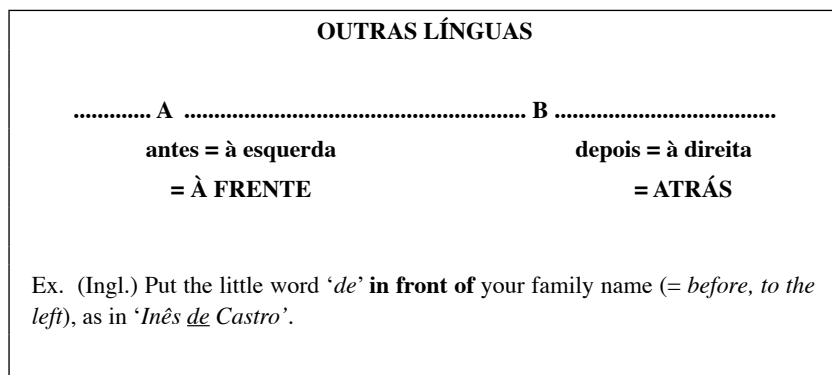


Figura 16 – Organização espacial do texto não-português

³ Repare-se, no entanto, que a norma do Português do Brasil se caracteriza por opções divergentes das do Português Europeu. A norma culta parece preferir o marcador ‘*diante de*’ ou ‘*na frente de*’ para se referir à localização dianteira, conceptualizando-a não *à direita*, como em Portugal, mas *à esquerda*.

⁴ “Many languages make no formal distinction between ‘in front of’ and ‘before’, and between ‘behind’ and ‘after’. What is in front of an event is what happens before; what is behind, happens after.” (Taylor, 1995: 135).

Por conseguinte, podemos dizer que o falante nativo do PE conceptualiza o texto como *produção*, isto é, constrói um *acto dinâmico* que se “desloca” na direcção do Futuro, como se de uma viagem se tratasse. Cria-se, assim, um *Modelo Dinâmico do Texto*, sendo a perspectiva escolhida a da produção da escrita (Figura 17). Este modelo corresponde à organização temporal em que o Percurso é estabelecido entre o Passado (= esquerda = antes), o Presente (= o momento de enunciação) e o Futuro (= direita = depois)⁵. Pelo contrário, os falantes nativos de outras línguas aqui referidas perspectivam o texto não como *produção* (isto é, resultante de movimento dinâmico, utilizando a imagem de viagem), mas, pelo contrário, como um *produto* concluído de características *estáticas*, como se de um contentor se tratasse. Comparando os dois modelos (Figura 17), pode observar-se que, para os falantes de muitas línguas diferentes do PE, o texto não está em curso para além do processo pontual da escrita; uma vez terminado, funciona como um produto concluído que deixa de ter características dinâmicas e funciona, apenas, como um corpo estático.⁶ Na sequência do que acabou de ser exposto, é interessante verificar que a existência dos dois modelos aqui apresentados faz transparecer a perfilação de duas perspectivas espaço-temporais alternativas que o leitor pode ter do próprio texto. Por apresentar características dinâmicas, isto é, por evidenciar o processo da sua *produção*, o modelo do PE perspectiva o texto “por dentro”, utilizando para tal a metáfora de viagem, enquanto o modelo não-Português implica um posicionamento exterior ao próprio texto, concebido como um produto concluído. Daí referirmos o primeiro modelo como *intratextual* e o segundo como *extratextual*.⁷

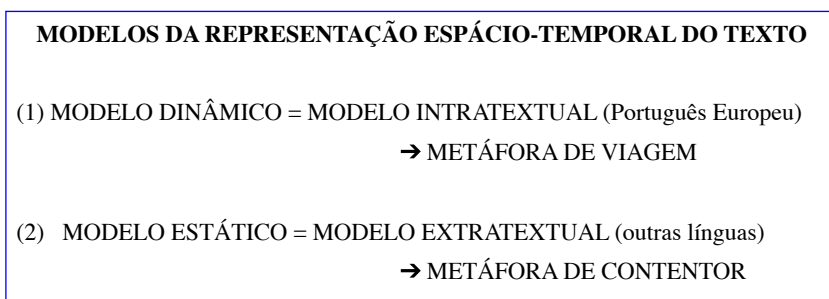


Figura 17 – Modelo da representação espaço-temporal do texto em PE e noutras línguas

⁵ Em PE, o Modelo Dinâmico transparece também no marcador espacial *adiante* e nas duas acepções: *adiante* ‘à frente’, como em *o cão vai ali adiante* e *adiante* ‘após’, *depois, em seguida*, como em *o gato morreu uns dias mais adiante*.

⁶ Por conseguinte, a sua *frente* (ou *cabeça*) não está virada no mesmo sentido em que prosseguia a *deslocação* do texto, à medida que ia sendo escrito, já que, segundo este modelo, uma

6. Conclusão

A Gramática Cognitiva ou, melhor, os modelos cognitivos de Gramática, quer o modelo mais elaborado e influente da *Gramática Cognitiva* de Langacker (1987, 1991, 1999, 2008) quer os diferentes modelos de *Gramática de Construções*, principalmente de Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), apresentam-se como uma alternativa válida na descrição e teorização dos fenómenos gramaticais e também em aplicações ao ensino de línguas (Taylor 1993, Pütz, Niemeier & Dirven 2001, Achard & Niemeier 2004) ou à aquisição (Tomasello 2003). O seu sucesso reside essencialmente em três aspectos. O primeiro diz respeito à perspectiva não-formalista, conceptualista, levando a semântica para o centro da arquitectura gramatical e rejeitando a hipótese da autonomia da sintaxe defendida pela Gramática Generativa. Neste sentido, é incontornável o trabalho cognitivo que tem sido feito de especificação dos significados das categorias e morfemas gramaticais geralmente considerados como semanticamente vazios. O segundo aspecto diz respeito à orientação para o uso da língua e a inevitável integração do discurso e da interacção social na arquitectura gramatical, em oposição à preferência pelo plano abstracto sistémico, seja no âmbito da preferência estruturalista pela “*langue*” seja no da preferência generativista pela “*competência*”. O terceiro aspecto refere o facto de a teoria se poder aplicar a qualquer fenómeno gramatical e em qualquer língua (e se ter já aplicado a um vasto e diversificado conjunto de fenómenos gramaticais de diversas línguas), ao contrário de outros modelos gramaticais, sempre focalizados num conjunto parcial de fenómenos.

Entre nós, são ainda poucos os estudos na perspectiva cognitiva, havendo um défice de trabalhos especificamente gramaticais relativamente a outros estudos da língua portuguesa na perspectiva da Linguística Cognitiva. Como é dito em Silva (2007: 65), “é tempo de os linguistas cognitivos portugueses e brasileiros darem mais atenção à Gramática, particularmente à Sintaxe do Português”. No nosso texto, procurou demonstrar-se, com base nos estudos de caso escolhidos como aplicações, embora apresentados muito sucintamente, que

vez concluído o produto, a deslocação deixou de existir. O texto, sendo um objecto acabado, tende a adquirir a *cabeça* (ou a *frente*) no lugar em que a própria escrita se iniciou cronologicamente, isto é, na primeira letra da primeira palavra, relacionando, assim, a *frente* com a anterioridade.

⁷ Repare-se que a pertinência de definição dos dois modelos pode ser evidenciada, igualmente, pelo tipo de conceptualização subjacente à marcação anafórica observada ao nível interlinguístico. Ver Batoréo (2004).

existem fenómenos gramaticais – tal como a voz, as construções completivas finitas e infinitivas e as relações espaciais – cujo conhecimento, funcionamento e descrição podem ser abordados de modo suficiente e explícito na perspectiva cognitiva da Gramática.

Referências

- Achard, M.; Niemeier, S. (Eds.). 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Afonso, S. 2008. *The Family of Impersonal Constructions in European Portuguese. An Onomasiological Constructional Approach*. PhD dissertation. University of Manchester.
- Batoréo, H. J. 2000. *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Batoréo, H. J. 2004. A space construal: A space model of text structure in European Portuguese. In: B. Lewandowska-Tomaszczyk; A. Kwiatkowska (Eds.). *Imagery in Language. Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 385-396.
- Batoréo, H. J. 2008. Cognitive and lexical characteristics of motion in liquid medium: *AQUA-motion* verbs in typologically different languages. *Psychology of Language and Communication*. **12-2**: 3-15.
- Batoréo, H. J. no prelo. “Quando os portugueses correm os polacos nadam?” Domínio do movimento em água em Português Europeu e em Polaco: contribuição para a tipologia lexical. *Diacrítica – Ciências da Linguagem* **23-1**.
- Bergen, B. K.; Chang, N. 2005. Embodied construction grammar in simulation-based language understanding. In: J.-O. Östman; M. Fried (Eds.). *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam: John Benjamins, 147-190.
- Croft, W. 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G.; Turner, M. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fillmore, C. 1988. The mechanisms of ‘Construction Grammar’. *Berkeley Linguistics Society* **14**, 35-55.
- Fillmore, C.; Kay, P.; O’Connor, C. 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of *let alone*. *Language* **64**: 501-38.
- Geeraerts, D.; Cuyckens, H. (Eds.). 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

- Goldberg, A. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hampe, Beate (Ed.). 2005. *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1999. *Grammar and Conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. 2007. Cognitive Grammar. In: D. Geeraerts; H. Cuyckens (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 421-462.
- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Maldonado, R. 1999. *A Media Voz: Problemas Conceptuales del Clítico SE en Español*. México: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Maldonado, R. 2007. Grammatical voice in Cognitive Grammar. In: D. Geeraerts; H. Cuyckens (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 829-868.
- Pütz, M.; Niemeier, S.; Dirven, R. (Eds.). 2001. *Applied Cognitive Linguistics. I: Theory and Language Acquisition. II: Language Pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silva, A. S. 2004. Imagery in Portuguese causation/perception constructions. In: B. Lewandowska-Tomaszczyk; A. Kwiatkowska (Eds.). *Imagery in Language. Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 297-319.
- Silva, A. S. 2005. Revisitando as construções causativas e perceptivas do Português: significado e uso. In: I. Duarte; I. Leiria (Eds.), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 855-874.
- Silva, A. S. 2007. Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 11-1, 51-83.
- Silva, A. S. 2008a. Perspectivação conceptual e Gramática. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 12-1, 17-44.
- Silva, A. S. 2008b. The Portuguese inflected infinitive and its conceptual basis. In:

- B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *Asymmetric Events*. Amsterdam: John Benjamins, 225-241.
- Talmy, L. 1983. How language structures space. In: H. Pick; L. Acredolo (Eds.). *Spatial Orientation*. New York: Plenum Press, 225-282.
- Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: T. Shopen (Ed.). *Language Typology and Syntactic Description. III: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-149.
- Talmy, L. 1988. The relation of grammar to cognition. In: B. Rudzka-Ostyn (Ed.). *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 165-205.
- Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics. I: Concept Structuring Systems. II: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Taylor, J. R. 1993. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In R. A. Geiger; B. Rudzka-Ostyn (Eds.). *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 201-223.
- Taylor, J. R. 1995. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Verhagen, A. 2005. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax, and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Verhagen, A. 2007. Construal and perspectivization. In: D. Geeraerts; H. Cuyckens (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 48-81.
- Vesterinen, R. 2007. Complementos finitos e infinitivos dos verbos perceptivos *ver*, *ouvir* e *sentir*: iconicidade linguística e subjectificação. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* **11**-1, 251-283.

Augusto Soares da Silva/Hanna Jakubowicz Batoréo

Coerência 39 para Coesão**²: Qual é o nosso papel no género *chat*?

Cláudia Silva
claudiaamsilva@live.com.pt
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Introdução

Este estudo visa analisar as conversas em directo nos programas de *chat* da Internet, consideradas caóticas e confusas pelo senso comum, no sentido de mostrar como podem constituir um discurso coeso e coerente. O que se pretende neste artigo é demonstrar como, afinal, os utilizadores dos *chats* encontraram formas eficazes para se adaptarem às novas necessidades comunicativas. Assim, segue-se a opinião de Sáez (2007: 52), que considera que não se deve entender o *chat* numa perspectiva normativa, e adopta-se a postura de Fusca (2008: 36) de não desejar criticar os géneros emergentes, nos quais se incluem os *chats*, por não seguirem os modelos e a linguagem dos géneros já institucionalizados.

Foram delimitados os seguintes objectivos para este estudo:

- i) analisar mecanismos de coesão e coerência, mostrando como operam em conversas de *chat*;
- ii) verificar se os textos analisados apresentam as características que são geralmente atribuídas ao tipo de discurso interactivo/dialogal;
- iii) averiguar se este tipo de texto condiciona a ocorrência de mecanismos específicos de coesão;
- iv) verificar, afinal, se o *chat*, caracterizado pela confusão e subversão à norma, pode ser considerado como um todo articulado e adaptado a uma nova necessidade comunicativa.

No sentido de proceder à concretização destes objectivos, efectuou-se,

inicialmente, a descrição dos conceitos de coerência e coesão, necessários à textualidade. Foram também descritas as características do *chat*, no sentido de o definir como um novo género textual. Posteriormente, foi realizado um estudo de *corpus* com base em conversas de *chat*, tendo as palavras/expressões sido divididas em categorias distintas de acordo com a realização de diferentes mecanismos de coerência e coesão, incluindo, ainda, a estruturação das conversas. A análise dos resultados permitiu atingir determinadas conclusões, mostrando-se que o *chat*, embora subversor, segue os princípios de textualidade.

1. Texto, coerência e coesão

Um texto não é somente uma concatenação de frases isoladas, sendo necessário que o falante possua uma competência textual, que consiste na capacidade de distinguir quando um texto é correcto e adequado a uma situação, bem como produzir textos com características distintas (Guimarães 2005:19). No processo de articulação de um texto convergem a coesão e a coerência, que são cúmplices, embora distintas.

A coerência é a realização plena da macro-estrutura, ou seja, da estrutura semântica global (Guimarães 2005: 38-39). Esta estrutura inclui desde a intenção comunicativa até às estruturas linguísticas que evidenciam essa intencionalidade (Guimarães 2005: 41). Prende-se com a adequação do conteúdo à intenção comunicativa (Fonseca 1992: 36).

Um texto, para ser coerente, deve possuir um tópico específico; cabe ao receptor/ leitor descobri-lo no processo de interpretação do texto, por meio da supressão de determinados elementos e substituição de termos por outros mais gerais, conservando-se apenas a informação essencial (Van Dijk 1993: 217-221). Também Fonseca (1992: 88) considera que o que é retido na interpretação é o chamado “centro”, ficando na “periferia” toda a informação que se encontra à margem. De facto, cabe ao emissor o processo de expansão semântica, desenvolvendo um tema, e ao receptor a condensação semântica, reduzindo as informações acessórias até atingir o núcleo informativo (Guimarães 2005: 17).

A coerência é alcançada por meio de estruturas linguísticas que asseguram a coesão entre as frases. Esta coesão pode ser dada por meio da expansão do tema ou pela sua redundância/ repetição (Guimarães 2005: 21), sendo conseguida a nível sequencial e a nível referencial.

Na perspectiva de Koch (2004a: 53 e ss.), a coesão sequencial, que possibilita a progressão textual, pode ser frástica (sem procedimentos de recorrência estrita) ou parafrástica (com procedimentos de recorrência).

A *sequenciação parafrástica* envolve a recorrência de termos (repetição de uma palavra)¹, estruturas (paralelismo sintáctico), conteúdos semânticos (paráfrase), recursos fonológicos (como no caso da rima e da aliteração) e tempo e aspecto verbal.

A *sequenciação frástica* diz respeito aos conectores de diversos tipos (Koch 2004a: 61). Podem estabelecer-se relações entre as frases e parágrafos (relações argumentativas, como o contraste e a explicação), ou então, dentro da própria frase. Dentro da frase, estabelecem-se relações de coordenação e subordinação. A coordenação pode ser explícita (por meio de conjunções ou advérbios) ou implícita, efectuando-se por justaposição (Guimarães 2005: 45). Nos casos de justaposição, no lugar do conector, surge um sinal de pontuação de pausa, cabendo ao leitor estabelecer a relação semântico-discursiva entre os elementos (Koch 2004a: 66). No que se refere à subordinação, existem relações de natureza bastante diversificada: relações de integração e complementaridade e relações de tempo, de causa e efeito, entre outras (Guimarães 2005: 46).

A coesão referencial define-se pela possibilidade de um componente da superfície do texto fazer remissão a outro elemento nela presente ou inferível a partir do universo textual (Koch 2004a: 31), o que se liga ao fenómeno de retoma anafórica. A anáfora pode ser definida como uma relação de dependência entre uma palavra ou frase (ou ainda entre um vazio) e outra palavra ou frase anterior, remetendo, assim, para o que já fora enunciado (Otero 1999: 1429), o antecedente ou fonte (“source”).

A anáfora pode ser de vários tipos, de acordo com a natureza da forma linguística, sendo de destacar os seguintes (*cf.*, a título de exemplo, Oliveira 1988; Martins 2001; Figueiredo 2002: 217 e ss.; Figueiredo 2003: 233 e ss.; Silva 2003; Brito *et al.* 2003: 802 e ss.; Koch 2004b; Guimarães 2005):

- . anáfora nominal:
 - . *fiel* – Vi um rapaz. O rapaz era pequeno.
 - . *por expressão definida diferente do antecedente* (também conhecida por infiel) – Vi um rapaz. Esse menino era pequeno.
 - . *associativa* – Vi um rapaz. A sua cabeça era pequena.
 - . *por nominalização* ou *resumativa* - Vi um rapaz. Esse facto alegrou-me.
- . *anáfora pronominal* – Vi um rapaz. Ele era pequeno.

¹ Também denominada por reiteração, implicando uma total ou parcial co-presença de traços semânticos (Guimarães 2005: 29).

. *anáfora através de demonstrativos invariáveis* – Vi um rapaz e isso alegrou-me.

. *anáfora por elipse*² – Vi um rapaz: [-] era pequeno.

Se existe um tipo de anáfora directa (nomeadamente a anáfora por expressão definida), que se caracteriza pela dependência interpretativa entre duas entidades linguísticas co-referentes, também existe a anáfora indirecta (ex.: a associativa), que se define, sobretudo, por uma propriedade de não co-referência entre as entidades que preenchem os dois pólos da relação, sendo necessário recorrer à inferência para estabelecer a relação entre estas entidades (Silva 2003: 657).

Partindo do pressuposto de que é impossível comunicarmos verbalmente a não ser por meio de algum género textual (Marcuschi 2002: 22), considerou-se relevante proceder a uma breve reflexão sobre o conceito de “género” e sobre o surgimento de géneros virtuais, em que o *chat* se insere.

2. Géneros textuais

Géneros de texto são formas textuais padronizadas, típicas; são entidades sócio–discursivas e formas de acção social. Vários têm sido os critérios para definir o género; salienta-se, contudo, que estes se baseiam não só no conteúdo temático, mas também na situação de comunicação, distinguindo-se a finalidade/ o objectivo, os intervenientes, o meio de comunicação e a adequação à situação (Marcuschi 2002: 33 e ss.; Blancafort & Valls 2007: 242 e ss.).

Actualmente, com as novas tecnologias, surgem os géneros ligados à Internet (nomeadamente os *chats*, fóruns e *blogs*) (Pons 2002; Marcuschi 2002: 20; Blancafort & Valls 2007: 242 e ss.). Marcuschi (2002: 20) e Araújo (2004: 1280) defendem que os géneros emergentes na Internet não são genuinamente novos, mas antes reformatados. Consideram, na verdade, que o *chat* deriva da conversa face-a-face.

Se o *chat* deriva da conversação oral, importa descrever, sumariamente, as suas especificidades. O oral possui frases incompletas, falsos e novos arranques, pausas vazias e repetições de sílabas, de palavras e de frases (Rodrigues 2007:

² Rodrigues (2007: 193), com base em outros autores, afirma que o conceito de elipse abrange omissões de palavras tanto por razões de importância de conteúdo como pela possibilidade de inferência por intermédio do contexto. Então, o carácter elíptico de um texto pressupõe a existência de um universo de conhecimento compartilhado entre emissor e receptor (Fonseca 1992: 49).

189), bem como prolongamentos de vogais e interrupções. A conversação oral encontra-se norteada por um conjunto de sinais conversacionais, de acordo com a proposta de Rodrigues (1998: 70 e ss.), nomeadamente os *sinais de alternância de vez*, em que se destacam os de *tomada de vez* (o ouvinte assume o papel de falante, ou por iniciativa própria, ou por reacção a um acto iniciativo do falante antecedente), *cedência de vez* (ocorre quando o falante passa a desempenhar o papel de ouvinte; inclui as frases interrogativas, as frases declarativas com apenso e verbos modais como “podia”) e *retorno de vez* (sinais do ouvinte que expressam a sua atenção e acordo ou desacordo relativamente ao que é proferido).

Além disso, no discurso oral, é necessário que os locutores se regulem pelos princípios da cooperação ou máximas definidas por Grice (1975), nomeadamente a máxima da quantidade (fornecer apenas a informação necessária) e a da relação (o que é proferido deve ser relevante para a interacção).

O diálogo reproduz, na escrita, o discurso oral; nele predominam as sequências do tipo de discurso interactivo/dialogal, sendo pertinente descrever as características deste protótipo textual. A sequência textual dialogal possui uma orientação para um destinatário (Adam 1992; Bronckart 1996: 185) e desenvolve-se por meio de turnos de vez, correspondentes aos agentes na interacção verbal (Bronckart 1996: 233). Seja oral ou escrito, o discurso interactivo ou dialogal caracteriza-se pela presença de pronomes e determinantes de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, anáforas pronominais em detrimento das nominais e auxiliares de modo (“poder”) e com valor pragmático, como “querer” e “dever” (Bronckart 1996: 170-172).

Este tipo de discurso estrutura-se, habitualmente, da seguinte forma (Bronckart 1996: 234):

- *fase de abertura* – início da interacção, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem os interlocutores;
- *fase transaccional* – em que se constrói o conteúdo temático da intervenção;
- *fase de fechamento* – termo da interacção.

Será que o *chat* se pode aproximar ao tipo de texto dialogal (que pretende reproduzir a oralidade) e pode ser considerado um novo género textual?

2.1. O *chat* como novo género

O *chat* apresenta um estilo e construção composicional próprios, bem como conteúdo temático específico (Palmiere 2005: 504/2006: 573; Santos 2006: 9), critérios essenciais para definir os géneros; assume-se, então, como um género emergente.

No que se refere à construção composicional, pode considerar-se que o *chat* é constituído por uma sequência de intervenções em que, frequentemente, se desenvolvem conversas paralelas entre diferentes intervenientes³. O processo de alternância de vez é efectuado de forma mecânica pelo próprio funcionamento dos programas: a vez é efectivamente dada quando um falante/escrevente envia a sua mensagem para a área de fluência da comunicação. Poderão existir sinais de cedência de vez (quando se realiza uma pergunta) ou de tomada de vez (como a resposta a uma questão). O retorno de vez pode acontecer (um falante pode manifestar o seu acordo relativamente ao que foi dito) mas implica que o outro falante tome a vez. Devido à reduzida dimensão dos enunciados, a mudança de vez surge rapidamente, como nota Hilgert (2000).

Relativamente ao estilo, as conversas nos *chats* pautam-se, geralmente, pela informalidade (Pons 2002; Santos 2006: 8; Sáez 2007: 22; Seara 2007: 603). A ausência de pistas físicas que revelem o estatuto social dos intervenientes provoca uma maior intimidade entre estes. Além disso, o meio em que comunicam, caracterizado pela urgência do directo, leva a que se usem abreviaturas e recursos de redução de palavras (em que predomina a queda de rima e a preservação das consoantes em ataque) e ignorem algumas convenções tipográficas, nomeadamente os sinais de pontuação e as maiúsculas. Assim, assiste-se ao surgimento de uma escrita coloquial, que se vai planeando no próprio decurso da escrita, não permitindo que se efectuem revisões cuidadas (*cf.*, a título de exemplo, Mann & Stewart 2000: 181 e Benedito 2002: 7-10). Outra característica relevante neste tipo de escrita é o esbatimento das barreiras entre oral e escrito: a escrita procura aproximar-se das características da oralidade, nomeadamente através da troca de grafemas com vista à imitação dos sons da fala (“k” para “que”, “xuva” para “chuva”, “cunhecer” para “conhecer”), da junção de palavras (“né” para “não é”, “mazé” para “mas é”) e do prolongamento de letras com efeitos prosódicos (“olaaaaa” para “olá”).

No âmbito dos conteúdos temáticos, Palmiere (2005: 506) comparou os temas usados por parte dos adolescentes e dos jovens universitários neste meio de comunicação. Verificou um esvaziamento de temas especialmente por parte

³ Os *chats* podem possuir características distintas. Herring (2007) propõe parâmetros de classificação dos *chats*, que incluem a possibilidade de se falar um para um, um para muitos ou muitos para muitos, para além da possibilidade de haver um tópico oficial que pode ser desenvolvido por todos os participantes da interacção. Também podem existir *chats* em que se use um tom mais formal.

dos adolescentes, que focam sobretudo o lazer e a identidade e não aprofundam os tópicos, atribuindo maior valor à própria interacção.

Atendendo às novas características do estilo, dos conteúdos e da organização composicional, considera-se o *chat* como um novo género. Mas qual a razão do recurso a estas características nas conversas de *chat*? O uso destas características pode prender-se com a construção da identidade por parte dos adolescentes, mais inovadores e subversivos do que os adultos (Palmiere 2005: 508). A linguagem torna-se, na verdade, um elemento de coesão entre os utilizadores destes programas da Internet (Pons 2002; Sáez 2007: 48). Para verificar a aceitação deste tipo de escrita em outro contexto, Palmiere (2006) efectuou um estudo em que esta escrita era utilizada em legendas dos CyberMovies. Concluiu que o seu uso, nesse contexto, era rejeitado não só por pessoas que a consideram normalmente como um atentado contra o bom escrever, mas também pelos habituais utilizadores desta linguagem nos *chats*.

Por conseguinte, pode concluir-se que o uso da linguagem dos *chats* se justifica pela sua adaptação ao meio que a fez nascer, sendo uma escrita adaptada às circunstâncias de produção/ recepção, o que evidencia a competência textual dos que criam este novo género textual.

3. Estudo de *corpus*

Tendo em mente os pressupostos teóricos descritos, procedeu-se à realização de um estudo de *corpus* com base em interacções no género *chat* para dar resposta aos objectivos delimitados na introdução.

3. 1. Metodologia

Procedeu-se à recolha do *corpus* no programa de *chats* “bláblá” do “aeiou”. As conversas gravadas respeitavam a diferentes partes do dia e a diferentes salas, com o intuito de cobrir uma vasta gama de utilizadores. Foram gravadas 4 sessões de 10 minutos cada, num total de 40 minutos. Como o *corpus* analisado é de reduzida dimensão, as conclusões daqui retiradas deverão ser vistas à luz deste *corpus* restrito.

As sessões gravadas foram transferidas para ficheiros do Word pelo uso dos comandos “Copiar/ Colar”. Isto possibilitou a sua manipulação: retiraram-se as referências aos participantes da interacção (ex.: “entra fofinho”; “Moreno_giro para Kida_2”), visando a obtenção do número total de palavras sobre as quais incidia o nosso estudo. Após esta supressão, procedeu-se à contagem das palavras

pelo uso do comando “Contar palavras” do menu “Ferramentas” do Word. Foram consideradas “palavras” todas as sequências de caracteres entre espaços em branco ou entre um espaço e final de intervenção. Por vezes, foi necessário analisar expressões (ex.: “bom dia” constitui uma única saudação, pelo que se contabiliza como apenas uma ocorrência na categoria respectiva).

No quadro seguinte, apresenta-se o número total de palavras de cada sessão; faz-se, ainda, a caracterização das sessões, no que diz respeito ao nome da sala, ao dia e ao período do dia em que decorreu a gravação.

Sessão	Dia	Período do dia	Sala	Total de palavras
Sessão 1	24/05/2008	Manhã	Sala 30-40	1102
Sessão 2	24/05/2008	Manhã	Sala 40-50	1003
Sessão 3	09/06/2008	Tarde	Sala aeiou	1525
Sessão 4	06/06/2008	Tarde	Sala Amizade	826
Totais	3 dias	2 períodos	4 salas	4456

Tabela 1 – Caracterização do *corpus* analisado.

Posteriormente, procedeu-se à divisão das palavras/expressões em diferentes categorias. Houve casos em que uma palavra/ expressão foi incluída em mais do que uma categoria, desde que satisfizesse os critérios para pertencer a categorias distintas.

Foram criadas diferentes categorias com base:

- 1- na interacção e suas fases;
- 2- nos mecanismos de coesão (sequencial e referencial);
- 3- nos mecanismos de coesão específicos dos *chats*.

Eis, então, as categorias criadas:

- 1- Com base nas fases da interacção⁴:
 - i) início de conversa – incluiu as palavras/ expressões usadas para dar início a uma interacção (ex.: “olá”, “bom dia”);
 - ii) vocativo – nela se incluem as palavras que definem ou caracterizam o interlocutor a que o locutor se dirige (ex.: “gatasssss”, “vânia”);

⁴ Convém salientar-se que os 10 minutos de cada sessão permitiam apenas acompanhar o início de algumas conversas e o final de outras, podendo não haver uma estruturação completa de cada conversa pela limitação provocada pelo tempo de gravação.

iii) marcadores de acordo/desacordo com a vez anterior – nesta categoria, foram incluídos os marcadores discursivos que iniciavam uma outra intervenção, fazendo um comentário/apreciação à vez anterior (ex.: “mas”; “pois mas”). Poderão corresponder, em certa medida, aos sinais de retorno da classificação de Rodrigues (1998). Não fizeram parte desta categoria respostas directas a perguntas colocadas (como: “sim”, “não”, “porto”);

iv) presença de verbos modais/ com valor pragmático – nesta categoria, insere-se o emprego de verbos modais, como “poder”, indicando delicadeza (“posso saber de onde é?”), ou “dever”, evidenciando probabilidade ou obrigação; também se incluem aqui verbos com valor pragmático, como “querer”;

v) déficticos – incluem-se nesta categoria todos os elementos cuja referência é actualizada no momento de enunciação, através de um “eu” que se institui como fundador das coordenadas espaço-temporais (ex.: “eu”, “tu”, “meu”, “aqui”, “hoje”);

vi) tratamento pela terceira pessoa do singular – ocorre quando um falante usa uma palavra ou expressão mais formal para se dirigir a outro (ex.: “a senhora”, “a nini”, “sua”);

vii) final de conversa – palavras ou expressões usadas para a despedida entre os interlocutores (ex.: “fica bem um abraço”, “xau pessoal bom friado”).

2 – Com base nos mecanismos de coesão:

2.1 sequencial

i) conectores que estabelecem relações lógicas (ex.: “e, mas, ou, porque, por isso, se, para”). Contaram-se os casos das conjunções que apenas ligavam elementos dentro da mesma oração (“gira e simpática”). Por vezes, assiste-se à alteração destas conjunções por economia de esforço (“pra”) ou por escrita fonética (“i”; “pra”). O conector “mas”, quando iniciava intervenção, foi considerado como marcador conversacional, não fazendo parte desta categoria;

ii) justaposição – categoria composta por sequências em que não é usada uma conjunção para indicar uma relação semântico-discursiva. Abarca especialmente casos em que se elimina a conjunção copulativa. Não se incluíram nesta categoria casos em que havia falta de um sinal de pontuação (como “oi [.] donde teclas”). Exemplos: “porto casada [e] dois filhos xega”; “cas-solt [ou] div?”; “sai da minha beira [porque] kero sol”;

iii) paralelismos a nível:

a) temático – pressupõe uma identidade de palavras e/ou temas durante

a interação; estabelece-se, principalmente, no âmbito da identificação dos interlocutores (ex.: “idade; dd te”);

b) tempo verbal – refere-se à predominância do uso do presente (ex.: “está”; “axo”; “é”) em relação a outros tempos. Da contagem foram excluídos verbos na forma não finita e formas verbais com auxiliares de aspecto;

c) fônico – no âmbito da repetição de sons em palavras seguidas (ex.: “bruxinhaaaaa... bzinha...bjokitas”).

2.2 referencial

i) anáforas por:

a) nominalização (ou anáfora resumativa) – nela se inserem exemplos de Sintagmas Nominais (SNs) que retomam todo o conteúdo proposicional de um enunciado (ex.: “inquérito”, resumindo todas as questões colocadas por outro interveniente e sugerindo um posicionamento crítico);

b) descrição definida/ anáfora infiel – nesta categoria, inserem-se os SNs que, embora lexicalmente distintos, são co-referenciais relativamente ao SN fonte/antecedente (ex.: “castelo branco” – “essa linda cidade”);

c) advérbio – a retoma é efectuada através de um advérbio (ex.: “castelo branco” – “lá”) - embora tendo um valor déictico, por implicar afastamento relativamente ao sujeito enunciador, é sobretudo um caso de retoma anafórica;

d) demonstrativos invariáveis – uso de um demonstrativo invariável para retomar uma expressão ou conteúdo de um enunciado (ex.: “disso” [pôr em causa a sua personalidade]);

e) pronominalização – casos em que um pronome retoma um nome ou SN. Inclui pronomes demonstrativos (ex.: “o” [mail] do; “aquela” [beleza]) e pessoais (ex.: “como a tens” [a foto]), entre outros;

f) associação (anáfora associativa) – este tipo de anáfora ocorre, não por retoma, mas por associação, postulando uma representação de sentido construído pelo texto, baseada em conhecimentos partilhados pelos interlocutores. Baseia-se, essencialmente, na relação parte – todo (ex.: “rapaz” – “cabeça”; “porto” – “Campanha”).

Criaram-se duas outras categorias que, embora possam fazer parte das anáforas, incluem casos em que as expressões podem não retomar um antecedente/fonte. São elas:

g) elipse – casos em que há a elisão de um elemento facilmente recuperável pelo contexto. Geralmente, estes elementos encontram-se na fala do interlocutor (ex.: “também eu” [sou diferente]), mas também se incluíram nesta categoria casos em que se eliminam informações que não são necessárias à compreensão

por se inserirem em frases muito frequentes no contexto dos *chats* ([Qual é a tua “idade?”]). Não se incluíram nesta categoria frases com sujeito nulo subentendido de primeira e segunda pessoas, nem expressões já convencionalizadas, nomeadamente “tudo bem”;

h) reiteração/recorrência de termos – implica a repetição geralmente de uma palavra em intervenções sucessivas do locutor e interlocutor (ex.: “deslumbrante” – “deslumbrante pk?”); pode dizer respeito a casos de anáfora fiel (ex.: “recebi uma mensagem” - “que dizia a mensagem”). Não se incluíram casos em que os intervenientes repetiam consecutivamente a sua intervenção, usando as mesmas palavras.

3. Com base nos mecanismos de coesão específicos dos *chats*:

i) uso de *smileys* ou *emoticons* - nesta categoria, inserem-se todos os símbolos que são realizados com os recursos do teclado e que pretendem transmitir emoções ou sentimentos, como diferentes graus de alegria - (:), :-)), :-D, tristeza - :-(ou cumplicidade - :P ou ;) , actos físicos, como beijos *** ou ainda pedidos de desculpa com conseqüente reformulação do que foi dito (zana - *xana).

ii) uso de sinais para compensar os elementos paralinguísticos - incluem-se nesta categoria todas as palavras que pretendem dar informações relativamente a atitudes ou reacções de quem interage nos *chats*. Funcionam como apartes e, por isso, também pertencem a esta categoria comentários em frases intercaladas, assinaladas com parênteses. Ex.: “zzzzz”; “lol”; “ahhh”; “(eu gosto de os ver assim)”.

3.2. Resultados e discussão

No que se refere aos resultados que tiveram em linha de conta a interacção e suas fases, estes vão ser apresentados no quadro seguinte. As percentagens foram calculadas com base no total de palavras de cada sala. Os resultados totais são apresentados em bruto e na percentagem respectiva. Estes resultados têm como limitação o facto de algumas das ocorrências envolverem mais do que uma palavra, ou até omissões de palavras.

	início de conversa	vocativo	marc. ac/ desacor	verb mod/pr	deícticos	trat. 3 ^a pess	final de conversa
Totais	332 -7,5%	98 -2,2%	55 -1,2%	56 -1,3%	269 - 6%	15 -0,3%	14 -0,3%

Tabela 2 – Resultados no que respeita à interacção e suas fases.

Ao analisarmos estes dados, sobressai a discrepância entre os elementos que permitem iniciar uma conversa e os que a permitem terminar. Esta discrepância pode ser vista no seguinte excerto:

<p>Jose43 para --a-deslumbrante40 : como esta? irrekieto32Lx...: bom dia... Eng.Pedro para --a-deslumbrante40 : axo bem que tenha Uma@Amiga49 para zedomar : lalarala vonbahk: oi JARDINEIRO_2 para teimosa_2 : olá (...) SomethingSpecial_2 para bonecaporcelana : ola bonequinha linda</p>
--

A que se deverá esta divergência? Consideramos que, por um lado, alguns utilizadores cumprimentam toda a sala quando entram, mas acabam por não iniciar nenhum diálogo, pelo que saem sem despedida final. Por outro lado, há utilizadores que vão dando as boas-vindas a quem entra (ex.: “boas a quem entra”), contribuindo para o acréscimo de saudações. Este acréscimo deriva, ainda, de algumas repetições de saudações por parte de alguns utilizadores, no sentido de mostrarem a sua disponibilidade.

Com efeito, as saudações efectuadas têm o intuito de seduzir o outro para se proceder ao início de uma interacção. Assim, vários recursos de ênfase e expressividade são usados, nomeadamente o alongamento de vogais (“olaaa”, oooooooooiiiiiiiiiiii) ou a repetição (“ola.ola”).

Além disso, vários utilizadores procuram chamar a atenção do outro pelo recurso ao vocativo na própria saudação. Regista-se o emprego de adjectivos com conotação positiva (“cara linda”), formas de tratamento informais mas elogiosas (“gatasssss”) e expressões em que se incluem todos os participantes da interacção (“a todos”).

Antes do término da conversa, pode surgir uma fase de pré-fechamento (ex.: “vou ter que fazer o almoço”), à semelhança dos dados encontrados por Sáez (2007: 28), para evitar uma abrupta interrupção da conversa.

Nas saudações e ao longo do desenvolvimento da conversa (na fase de transacção), é comum usarem-se os elementos déicticos, especialmente os pronomes pessoais e possessivos de primeira e segunda pessoas do singular, que marcam a interactividade, bem como a proximidade entre os falantes, constituindo-se como um meio de abreviar as distâncias afectivas entre eles, ideia enfatizada por Fusca (2008: 3). Com efeito, embora não se conheçam pessoalmente, os sujeitos optam por um tratamento informal nas conversas de *chat*, já que não há pistas contextuais que revelem o estatuto social da pessoa

e que, por conseguinte, conduzam a um tratamento mais formal. Contudo, por vezes, a forma de tratamento é passível de negociação:

<p>morenadoporto para crow_2 : mas já agora diga-me a sua idade (...) crow_2 para morenadoporto : mas sem o...vç (...) morenadoporto para crow_2 : entao posso tratar por tu?</p>

Na verdade, o tratamento por meio da terceira pessoa do singular também foi residualmente registado, sobretudo na sala em que os falantes, supostamente, pertencem à faixa etária dos 40 aos 50 anos, pelo que a sala pode fornecer pistas relativamente à necessidade de um tratamento mais formal.

Os deícticos são usados, ainda, para identificarem o local em que os falantes/escreventes se encontram. Usam o advérbio “aqui” indistintamente para designarem o espaço físico em que se encontram (“aqui está a chover”; “onde será o aqui de cada um de nós?”) e o espaço virtual da Internet (“encontramos aqui” [nesta sala de *chat*]). Esta utilização do deíctico para o espaço que não é físico mostra como se estão a formar comunidades com base não na aproximação física, mas na de interesses. Estas têm como espaço o “aqui” dos *chats* e como elemento de identificação o orgulho na linguagem comum que une os seus elementos⁵. Os deícticos espaciais são também usados, neste *corpus*, com uma função fáctica. Os locutores escrevem “tas aí” para se certificarem que o seu interlocutor continua com atenção ou para verificar a disponibilidade do interlocutor visado para iniciar uma conservação.

A nível de deícticos temporais, estão presentes o “hoje” e o “agora” característicos do momento da enunciação. Outros deícticos que ocorrem prendem-se com o emprego de demonstrativos a sugerir proximidade ou afastamento (“este”, “aquele”).

No que se refere ao uso de marcadores de acordo ou desacordo, o interlocutor, ao empregá-los, efectua um sinal de retorno, evidenciando a sua atenção relativamente à vez anterior. Estes marcadores poderão ter um pendor (contra)argumentativo (ex.: “mas”, “pois, mas” no início da intervenção) ou conter um comentário apreciativo a um determinado enunciado (“mas que bem”). O uso destes marcadores, que podem ser considerados sinais conversacionais, sugere que os falantes mantêm uma conversa com uma sequência lógica e, por conseguinte, com coesão. A sua ausência, porém, não indica que o falante não

⁵ Esta distinção entre espaço físico e virtual, bem como a diminuição das distâncias entre os utilizadores das comunidades virtuais, estão bem patentes numa intervenção de um utilizador: “tanto faz ser daqui ou dali... com o pc à frente não há distância”.

está atento – na verdade, o interlocutor limita-se, frequentemente, a responder às questões colocadas (o que é uma forma de tomar a vez cedida pelo seu interlocutor), e isto não requer, geralmente, o uso de marcadores.

Eis um exemplo do uso destes marcadores (mostrando que também se pode optar pela omissão de informação, facilmente inferível pelo contexto e pela linha de argumentação que os conectores usados imprimem às frases):

--a-deslumbrante40 para Eng.Pedro : quem já teve oportunidade de me conhecer .. sem duvida .. q confirmará
 (...)Eng.Pedro para --a-deslumbrante40 : pois mas não conheço.....por isso.....

No que se refere à presença de verbos modais e de valor pragmático, estes reflectem delicadeza e possibilidade (“poder”), probabilidade (“dever ser”), obrigatoriedade (“dever”) e expressão da vontade (“querer”). Estão presentes neste tipo de texto pela sua aproximação à sequência textual interactiva ou dialoal.

Pode concluir-se, pela análise destes dados, que as conversas dos *chats* se encontram estruturadas de forma semelhante ao tipo de discurso dialoal e à conversa do quotidiano: com uma fase de abertura, uma transaccional e uma de fecho; o fecho refere-se apenas ao término de uma conversa entre dois indivíduos em particular, e não à sala toda. Como numa conversa face-a-face, o diálogo desenvolve-se pela mudança de vez e uma intervenção é, no geral, uma reacção à vez anterior. A conversa realiza-se entre um “eu” e um “tu” que, embora afastados a nível físico, se podem encontrar próximos a nível afectivo.

Os resultados com base na coesão sequencial encontram-se expostos na tabela seguinte:

	conectores/ conjunções	justaposição	paralelismo tempo presente	paralelismo fónico
Totais	182 – 4,1%	12 – 0,3%	513– 11,5%	3 – 0,07%

Tabela 3 – Resultados com base nos mecanismos de coesão sequencial.

Pode concluir-se que o uso de conectores/ conjunções é preferido à mera justaposição de orações. Contudo, o seu uso não é muito significativo no número total de palavras, na medida em que muitas das intervenções se caracterizam pela brevidade, dando origem a orações simples. Que tipo de conectores/conjunções estão presentes neste género textual? As conjunções coordenativas são esperadas neste tipo de discurso caracterizado pela aproximação ao oral, o qual possui uma sintaxe simplificada com predomínio da parataxe. Na verdade, a copulativa “e”

está bem representada no *corpus*. Mas também estão presentes, paralelamente a outras conjunções coordenativas, algumas conjunções subordinativas, nomeadamente “porque, se, para, quando, mal (assim que), que (consecutivo)”. Geralmente, estas conjunções são usadas para ligar orações numa mesma frase. Com efeito, a reduzida dimensão dos enunciados não permite que se efectuem ligações lógico-argumentativas ao nível dos parágrafos.⁶ Contudo, conectores do tipo “por outro lado”, “na verdade” ocorreram no *corpus* analisado. Então, os utilizadores dos *chats* possuem um conhecimento relativamente aos conectores, mas optam por não os usar repetidamente como forma de adaptação ao meio de comunicação e de adequação à situação comunicativa.

Há certas frases dos *chats* em que as relações lógicas são estabelecidas por meio da mera justaposição de orações (as quais possuem, geralmente, informação elidida). O seu uso prende-se, sobretudo, com a omissão da conjunção copulativa (ex.: “idade [e] ddtc” e “35 [e] lisboa”), mas também se omitem outras conjunções, inclusivamente subordinativas, sempre que o contexto permite inferir qual está a ser usada (“sai da minha beira [porque] kero sol”). Outro exemplo pode ser visto a seguir:

bonecaporcelana **** para **SomethingSpecial_2** : porto casada tenho dois filhos xega
(...) **SomethingSpecial_2** para **bonecaporcelana** : falta a idd eheheheh ja agora ehehehehe

Contudo, no geral, embora a necessidade de economia pudesse impor a predominância do estabelecimento de relações lógicas por justaposição, a necessidade de comunicar de forma eficaz apela a que as conjunções sejam usadas.

Por outro lado, também se verifica, a nível de paralelismos, a recorrência de um determinado tempo verbal – o Presente do Indicativo. Já outros autores enfatizavam o *chat* como o contexto do “eterno presente” (Moura, 2003: 230). É o que predomina, embora haja 4,2% de uso de outros tempos e modos verbais, nomeadamente o Pretérito Perfeito do Indicativo, o Imperativo e até o Conjuntivo (excluíram-se da contagem formas não finitas e construções com auxiliares de aspecto). O presente é usado neste contexto porque é o tempo instituído pelos

⁶ Os parágrafos, neste tipo de texto, não possuem a habitual função de evidenciar a abordagem de um novo aspecto de um tema comum (como afirma Guimarães 2005: 53), mas têm antes a função específica de indicação da mudança de vez.

falantes/escreventes na sua interação. O seu emprego encontra-se relacionado com a descrição pessoal e dos interesses dos intervenientes na interação (“tenho 12 anos”; “sou do Porto”; “gosto disso”); também está presente em ditos populares, apelando ao conhecimento do mundo e criando empatia e cumplicidade. Vejamos um exemplo do uso de expressões que pertencem a um saber compartilhado pelos enunciadores:

visitante_55 para **H38Lx_3** : e que belo mundo cão! rs..
 (...) **H38Lx_3** para **visitante_55** : Nao há outro! temos que nos contentar com estas pulgas e carraças.. rs
 (...) **visitante_55** para **H38Lx_3** : é o carpe diem...
 (...) **H38Lx_3** para **visitante_55** : Nao estudei latim... mas vivo e deixo viver cada um como cada qual.. rs

O paralelismo temático surge bem representado, embora não tenha sido contabilizado, por ser demasiado geral. Contudo, podemos afirmar que os temas se baseavam na identificação pessoal, repetindo-se as questões que respeitavam a este tópico com frequência.

O paralelismo fónico é escasso. Embora o jogo seja um factor preponderante nos *chats*, este manifesta-se por outros usos que não incluam repetições de fonemas em palavras distintas (em vez disso, os falantes usam alongamentos de vogais).

A contagem das ocorrências pertencentes às categorias respeitantes à coesão referencial deu origem aos seguintes resultados:

	anáforas	elipse	reiteração
Totais	81 – 1,8%	353 – 7,9%	46 – 1,0%

Tabela 4 – Resultados com base nos mecanismos de coesão referencial.

Podemos concluir que as anáforas estão presentes neste tipo de texto, embora não possuam grande representatividade. Os casos de elipse (que, geralmente, se integram no processo de retoma anafórica) têm alguma representatividade, já que os falantes recorrem ao contexto para fornecer a informação necessária ao estabelecimento da comunicação. Assim, eliminam o acessório, o que está na periferia, mantendo o essencial, o “centro”, como no exemplo:

Mario_3 para **nini41** : onde fica granja?
 (...) **nini41** para **Mario_3** : granja? Gaia
 (...) **nini41** para **Mario_3** : pertinho d espinho

Então, os falantes, tal como na oralidade, não verbalizam toda a informação, respeitando a máxima da quantidade, segundo a qual não se deve dizer nem mais nem menos do que a informação necessária.

Por um lado, estes reconhecem a importância do contexto na comunicação, que inclui o co-texto (ex.: [vivo] com a minha mãe, em que só se recupera a forma verbal através da informação da intervenção anterior), mas também o conhecimento do mundo co-partilhado pelos interlocutores (quando um falante diz “vitor_oliveirahotmail.com”, o nosso conhecimento do mundo permite-nos inferir a informação “o meu *mail* é”). Por outro lado, estes estão a facilitar não só a sua tarefa, poupando tempo e esforço, mas também a do interlocutor. Na verdade, a este cabe a função de apreender a informação essencial, condensando o enunciado até obter a macro-proposição. Ora este trabalho parece já ter sido efectuado pelo emissor.⁷

Casos de reiteração de palavras também se verificaram, geralmente em diferentes intervenções (“estou em França” - “em França de férias?”; “recebi uma mensagem” - “Que dizia a mensagem”). Poderia pensar-se que a repetição de palavras, especialmente como retoma anafórica, se tornaria redundante, podendo optar-se pela elipse. Contudo, por vezes, os falantes optam pela reiteração como forma de evitar ambiguidades, o que comprova, novamente, que esta é uma forma eficaz de comunicação e constitui um discurso articulado, coeso e coerente.

Na categoria que engloba várias outras anáforas, embora o resultado descrito tenha sido o geral, pode dizer-se que predominam as pronominalizações. Como as frases são curtas e directas, é fácil recuperar o antecedente dos pronomes usados. Anáforas por associação e descrição definida são mais raras, talvez por envolverem um maior esforço cognitivo na sua decifração, o que poderia dificultar a interacção. No entanto, também existem neste contexto. A anáfora associativa “isto parece um laboratório” – “onde estão os tubos de ensaio” possibilita a intensificação do tom irónico dos falantes, fazendo parte do jogo dos *chats*. A anáfora por expressão referencial definida “castelo branco” – “essa linda cidade” implica um juízo valorativo, pelo que a referência se constrói e desconstrói no texto, constituindo-se os elementos anaforizados como objectos do discurso (como defende Koch 2004b: 57). Também são usadas anáforas por

⁷ Qualquer necessidade de esclarecimento adicional pode ser manifestada pelo interlocutor. De facto, registaram-se alguns casos (raros) em que se realizavam reformulações (ex.: “* xana [e não “zana”]) e outros em que eram efectuados pedidos de clarificações ou complemento de informações (“como assim?”).

assobio de admiração, imitando-se, de forma onomatopaica, os sons da fala. Há também comentários entre parênteses que foram integrados nesta categoria porque efectuavam alguma crítica (ex.: “eu gosto de os ver a descer de nível, é muito giro!").

Da análise destes resultados se conclui que o *chat* é um género textual com coesão, assegurada pelo uso de paralelismos, conjunções, anáforas, bem como de *smileys* ou *emoticons* e elementos que fornecem informação paralinguística. E a coerência está sempre assegurada, porque a intencionalidade global é geralmente atingida, já que consiste na própria interacção e no desejo de contacto social⁸.

Conclusão

O texto é uma estrutura em que as partes se articulam num todo coeso e coerente. A coesão é dada por mecanismos como o uso de conectores, retomas anafóricas e recorrência de temas, termos e estruturas. São esses mecanismos que permitem conferir ao texto um sentido global e uma intencionalidade que constituem a sua coerência.

Novos géneros textuais estão a surgir devido às diferentes necessidades comunicativas; as conversas de *chat* incluem-se nestes géneros. Contudo, coloca-se a questão de este tipo de texto obedecer aos critérios de coesão e coerência necessários à textualidade, já que infringe as normas linguísticas, não seguindo a linguagem e o modelo dos géneros institucionalizados.

Para verificar se uma conversa num programa de *chat* constituía uma unidade coesa e coerente, foi efectuado um estudo de *corpus* referente a 40 minutos de conversas, num total de 4456 palavras, tendo-se procedido à divisão das palavras/expressões pelas categorias criadas. Concluiu-se que o *chat* possui características de oralidade e se estrutura de acordo com as fases do discurso interactivo/ dialógico. São usadas estratégias de coesão comuns a outros géneros textuais, nomeadamente a presença de conjunções (especialmente ao nível da frase), de anáforas (especialmente elipses e pronomes) e de paralelismos (a nível temático e de tempo verbal). Surgiram, por outro lado, estratégias próprias desta nova forma de comunicação, nomeadamente o emprego de *emoticons* e de

⁸ Deve-se ter em atenção que nos estamos a referir à globalidade da conversa no *chat*: embora tenhamos registado momentos em que há uma certa incoerência entre enunciados, resultante do atraso de algumas respostas, e até o caso de um utilizador cujo intuito era somente o de ofender todos os outros (não respeitando as regras de cortesia), consideramos que, no geral, havia coesão e coerência.

elementos para compensar a ausência de pistas físicas contextuais; ambos eram usados como estratégia discursiva, para esclarecer as atitudes dos falantes.

Como a intencionalidade geral dos *chats* é estabelecer uma interação com o outro, e isto é atingido neste *corpus*, a coerência também é respeitada.

Os *chats* não são, assim, um mero amontoado de frases em que se deteriora a língua portuguesa, mas uma forma eficaz de os falantes se adaptarem a outras necessidades comunicativas trazidas pela evolução dos meios de comunicação.

Referências

- Adam, J. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Araújo, J. 2004. A organização constelar do gênero chat. *ANAIS do XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. 1279-1292. Acedido a 10 de Maio de 2008 a partir da World Wide Web: [http://www.ufpe.br/nehete/artigos/ARAUJO%20\(2004\).pdf](http://www.ufpe.br/nehete/artigos/ARAUJO%20(2004).pdf).
- Benedito, J. 2002. *Que língu@ Portugues@ no ch@t da Internet?* Lisboa: Edições Colibri.
- Blancafort, H.; Valls, A. 2007. *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Brito, A.; Duarte, I; Matos, G. 2003. Tipologia e distribuição das expressões nominais. In Mateus, M.H.; A. Brito; I. Duarte; I. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 795-867.
- Bronckart, J. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Elachaux et niestlé.
- Figueiredo, O. 2002. O procedimento reclassificatório da Anáfora Resumativa: a propósito de *A Caverna* de José Saramago. In: I. Duarte; J. Barbosa; S. Matos; T. Hüsgen (Orgs.). *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do centro de Linguística da Universidade do Porto* (vol. I). Porto: CLUP, 217-230.
- Figueiredo, O. 2003. *A anáfora nominal em textos de alunos*. Lisboa: FCT e FCG.
- Fonseca, J. 1992. *Linguística e Texto/Discurso: teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: ME/ICLP.
- Fusca, C. 2008. *TC CMGO?: Estudo sobre a abreviação na internet*. Relatório final de estágio de Iniciação científica. São José do Rio Preto.
- Guimarães, E. 2005. *A articulação do texto*. São Paulo: Editora Ática.
- Grice, P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole e Morgan (Orgs.), *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. Nova Iorque: Academic Press, 41-58.
- Herring, S. 2007. A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*, 4, artigo 1. Acedido a 1 de Junho de 2009 a partir da World Wide Web: <http://www.languageatinternet.de>

- Hilgert, J. 2000. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: Dino Preti (Org.), *Fala e Escrita em Questão*. São Paulo: Humanitas FFCH/USP, 15-55.
- Koch, I. 2004a. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. 2004b. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mann, C.; Stewart, F. 2000. *Internet Communication and Qualitative Research*. London: Sage.
- Marcuschi, L. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionísio; A. Machado; M. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 19-36.
- Martins, C. 2001. *Anáfora associativa – algumas reflexões*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras do Porto, CLUP.
- Moura, C. 2003. A vertigem. Da ausência como lugar do corpo. In: J. Correia; A. Fidalgo; P. Serra (Orgs.). *Mundo Online da Vida e Cidadania*. (Vol.III). Covilhã: Universidade da Beira Interior, 229-242.
- Oliveira, Maria de Fátima. 1988. *Relações anafóricas: algumas questões*. Estudo para discussão como prova complementar de doutoramento em Linguística Portuguesa.
- Otero, C. 1999. Pronombres reflexivos e recíprocos. In: I. Bosque; V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Espa-ola*. Madrid: Espasa (vol. 1), 1427-1517.
- Palmiere, D. 2005. “Chateando” com jovens e adolescentes: a construção da escrita na Internet por grupos de diferentes faixas etárias. *Estudos Linguísticos*. **34**: 503-508. Acedido a 15 de Maio de 2008 a partir da World Wide Web: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/chateando-com-jovens-306.pdf?SOMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>.
- Palmiere, D. 2006. A escrita da *Internet*: da tela do computador para a tela da teve. *Estudos Linguísticos*. **35**: 572-581. Acedido a 10 de Junho de 2008 a partir da World Wide Web: <https://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/589.pdf>.
- Pons, C. 2002. Els xats:) La ludoteca de la llengua. *Interlingüística*. **13 (3)**: 273-281. Acedido a 13 de Julho de 2008 a partir da World Wide Web: <http://personal.auna.com/claudiapons/els%20xats.pdf>.
- Rodrigues, I. 1998. *Sinais conversacionais de alternância de vez*. Porto: Granito Editores.
- Rodrigues, I. 2007. *O corpo e a fala – comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Lisboa: FCG e FCT.
- Sáez, J. 2007. *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco Libros.
- Santos, L. 2006). *A Linguagem da Internet sob a perspectiva dos géneros discursivos: implicações educacionais*. Monografia apresentada ao Centro Universitário Ritter dos Reis. Acedido a 15 de Maio de 2008 a partir da World Wide Web: <http://www.uniritter.edu.br/w2/letras/palavora/arquivos/Monografia%20Lauren%20D.%20dos%20Santos.pdf>.

- Seara, I. 2007. Mekié? É de+ pa mim qd as xs tcl em o ppl! Para o estudo das interacções electrónicas síncronas: uma tensão entre omnipresença e abandono. In M. Lobo; M. Coutinho (Orgs.), *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri/ APL, 593-609.
- Silva, C. 2006. *Língua@chat.pt – A escrita telemática síncrona como elemento revelador de conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Silva, F. 2003. Contributo da hiponímia e meronímia para a configuração de relações anafóricas. *Línguas e Literaturas*. **20 (1)**: 657-672.
- Van Dijk, T. 1993. *Texto y contexto. Semântica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra Lingüística.

A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática

Uma proposta de articulação

*Purificação Silvano*¹ e *Sónia Valente Rodrigues*
puri_silvano@hotmail.com
svrodrigues@clix.pt
*Centro de Linguística da Universidade do Porto*²

Uma das dimensões específicas da aula de Português/Língua Portuguesa prende-se com a «caracterização e delimitação da língua como *objecto de ensino-aprendizagem*» (Fonseca 2000: 15), abrindo espaço para uma intervenção programada e intencional sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística do aluno. A programação dessa intervenção é tarefa do professor de Português, a quem cabe encontrar estratégias produtivas para a consecução dos objectivos da disciplina, tendo em conta a necessária articulação entre a Didáctica e a Linguística.

No primeiro ponto, abordaremos algumas das variáveis definidoras do actual quadro do ensino da gramática na aula de Português/Língua Portuguesa, designadamente os objectivos, os conteúdos (termos e conceitos) e processos de operacionalização que determinam a acção didáctica do professor; no segundo ponto, apresentaremos dois tipos de abordagem dominantes, que constituem contributos decisivos para a metodologia do desenvolvimento do conhecimento linguístico; no terceiro ponto, defenderemos uma proposta de articulação entre as abordagens apresentadas.

¹ Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Programa POCI 2010.

² Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Programa FEDER/POCTI – U0022/2003.

1. O ensino da gramática no quadro actual

O funcionamento da língua ou conhecimento gramatical constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no actual quadro do ensino do Português. A actual situação do ensino da gramática pode ser caracterizada a partir de três variáveis, que referenciaremos de modo breve.

A primeira variável diz respeito aos objectivos relacionados com o ensino da gramática/funcionamento da língua nos ensinos básico e secundário. O Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, em vigor desde 1992³, apresenta objectivos instrumentais/funcionais direccionados para a competência comunicativa, como se pode comprovar pelas orientações seguintes: «Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua. Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.» (PLP, p. 48). No Programa de Português para o Ensino Secundário, em vigor desde 2003, está contemplada a aquisição de consciência linguística e o desenvolvimento de conhecimento metalinguístico como instrumentos com valor instrumental/funcional, atitudinal e cognitivo.

A segunda variável diz respeito à uniformização da terminologia linguística a utilizar em sala de aula, tendo por referência o *Dicionário Terminológico*⁴. Neste documento é visível o alargamento de conceitos e termos gramaticais implicados no ensino do Português, integrando domínios da Linguística como o Léxico, a Semântica, a Linguística de Texto, a Pragmática, a Análise do Discurso.

A terceira variável em equação na área do conhecimento explícito da língua no actual quadro do ensino da Língua Portuguesa/Português diz respeito ao processo de operacionalização para a apropriação pedagógica dos conhecimentos gramaticais definidos, o que equivale a reflectir sobre o(s) método(s) a implementar para a consecução dos objectivos. Sobre este assunto, Castro (2000), depois de um estudo caracterizador dos métodos de ensino da gramática, conclui:

«De facto, percorrendo os materiais disponíveis, a impressão com que mais frequentemente se fica é a de que a metodologia do ensino da gramática parece ter ficado relativamente imune às modificações que têm cruzado o ensino de outros conteúdos – seja pelo elevado grau de formalização, seja pela adopção de uma perspectiva eminentemente exterior do leitor/aluno relativamente ao objecto/língua,

³ À data de produção deste texto, embora tenham sido homologados em Março de 2009, os novos Programas de Português do Ensino Básico não se encontram em vigor.

⁴ O sítio do *Dicionário Terminológico* é dt.dgidec.min-edu.pt/.

implicando a supressão do conhecimento prévio detido pelos aquisidores (de facto, a instrumentalidade que se diz caracterizar os saberes gramaticais, muitas vezes, não é mais do que um dispositivo retórico).» (Castro 2000: 149)

Dada a urgência de uma renovação metodológica no ensino da gramática, iremos ater-nos a esta terceira variável, considerando duas perspectivas dominantes, Pedagogia de Recepção/Produção de Textos/Discursos (Fonseca 1992) e Oficina/Laboratório Gramatical (Duarte 1992). Estas perspectivas, que passamos a descrever, partem de concepções de aula de Português distintas e assentam em princípios metodológicos diversos.

2. O funcionamento da língua na aula de Português: orientações dominantes

A partir de fins dos anos setenta e, em maior escala, meados dos anos oitenta, começam a surgir em Portugal novas propostas para o ensino da gramática nos níveis básico e secundário, depois de um longo período marcado por diferentes conceptualizações do papel da gramática no contexto educacional (desde o ensino prescritivo da gramática, passando pela sua ausência no ensino do Português, até ao ensino de qualquer gramática sem a validação e reflexão necessárias (cf. Duarte 1986). Alguns linguistas, em particular Inês Duarte, Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca, alertam para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um estudo que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua. No entanto, as propostas por eles apresentadas caracterizam-se por metodologias diferentes, como mostraremos de seguida.

2.1. Pedagogia dos Textos/Discursos

Defendida a partir da década de setenta por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca (Fonseca & Fonseca 1990 (1977), F. I. Fonseca 1994 e 2000b, J. Fonseca 1986 e 1988-89), a Pedagogia dos Textos/ Discursos tem como pressuposto a centralidade do texto/discurso na aula de língua portuguesa, com o objectivo de:

«(...) suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos.» (F. I. Fonseca 1986: 6)

A função específica do professor de Português consiste no «estudo da especificidade dos discursos em articulação com as situações que os suscitam» (Fonseca e Fonseca 1990: 154), o que abre espaço a duas actividades centrais na aula, a da análise e a da produção de textos.

A Pedagogia dos Textos/ Discursos não invalida ou anula o estudo das estruturas linguísticas, mas advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso. Esta concepção não se confunde com práticas tradicionais de abordagem de texto como pretexto para o ensino da gramática. Postula antes uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere.

Para além disso, permite o desenvolvimento de ligações fortes com duas dimensões específicas da aula de Português, articulando-as e integrando-as: a literatura e a gramática. Por um lado, a abordagem linguística do texto possibilita a ligação entre o conhecimento sobre a língua e o estudo da literatura, articulação explicitada por Fonseca (2000a). Por outro lado, a abordagem linguística do texto assegura uma análise da unidade «frase», «objecto largamente privilegiado na reflexão linguística praticada na aula» (J. Fonseca 1986: 11), encarada não como construção gramatical descontextualizada, mas inserida no texto/discurso. Na explicitação desta forma de actuação didáctica, J. Fonseca (1986) aponta o sentido deste trabalho:

«Em particular, o trabalho a desenvolver deverá conduzir à descoberta e caracterização de frases que desempenhem um papel específico no texto, ou porque assinalam explicitamente um tema (*frases temáticas*), ou porque marcam um momento saliente na orientação discursiva, ou porque contêm índices relevantes de uma efectiva presença no texto da *interlocução*.» [J. Fonseca 1986: 14]⁵

A centralidade do texto na aula de Português permite ainda uma intervenção didáctica direccionada para o ensino e aprendizagem da escrita, levando os alunos a «introduzir na planificação e realização dos seus próprios discursos» o conhecimento linguístico aprendido (J. Fonseca 1986:14).

Além das ligações referidas, a abordagem didáctica do funcionamento da língua a partir dos textos/discursos viabiliza a articulação entre os diferentes domínios do ensino do Português (ouvir, falar, ler, escrever). Numa organização

⁵ Sobre as potencialidades da reflexão linguística da frase no texto, ver, entre outros, Lopes (2005; 2006).

didáctica coesa e interligada, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias e de outros, possibilitando momentos didácticos de reflexão, de sistematização e/ ou de aprofundamento gramatical.

2.2. O Laboratório ou Oficina Gramatical

O laboratório ou oficina gramatical⁶, metodologia proposta pela primeira vez num artigo em 1992 por Inês Duarte, decorre da constatação de que o ensino da gramática tinha sido relegado para segundo plano nas aulas de Português.

“Sem retirar às aulas de língua materna o objectivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes.” (Duarte 1992: 165)

Nesta concepção de ensino, o conhecimento explícito da língua implica um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística (“language awareness” Hallyday 1970s; Hawkins 1987), in Hudson & Walmsley (2005).

Essa reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve pautar-se pelos princípios do método científico (Descartes 1637), isto é, pretende-se que o aluno seja o “investigador”, que conheça através da descoberta (“discovery learning” (Hudson 1999), que assuma um “olhar de cientista” (Duarte 2008: 18). A Oficina ou Laboratório Gramatical é, portanto, um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas. De facto, em relação a este último ponto, não só Duarte (2008: 18; e.o), como também Hudson & Walmsley (2005: 2), defendem que o ensino da gramática nestes moldes contribui para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos:

“Quer umas quer outras (actividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical) ganham em ser inscritas numa perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na

⁶ A autora utiliza o termo “Oficina Gramatical” no artigo de 1992, passando a utilizar nos seguintes a designação “Laboratório Gramatical” (1996; 1997; 2008).

forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir [o] que caracteriza o pensamento científico.” (Duarte 2008: 18)

“...when grammar is taught through investigation of the children’s existing knowledge, it is a good introduction to a scientific method.” (Hudson & Walmsley 2005: 2)

A adaptação da filosofia do método científico ao objecto de estudo, a língua, aos responsáveis pela pesquisa, os alunos, e ao contexto, as salas de aula, determinou o estabelecimento de quatro fases (Duarte 1992; 1996; 1997; 2008).

Fases	Descrição das fases
1. ^a fase	Apresentação dos dados
2. ^a fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3. ^a fase	Realização de exercícios de treino
4. ^a fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Quadro I. Fases do Laboratório Gramatical.

Estas fases podem desdobrar-se nas seguintes tarefas:

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro II. Fases e tarefas do Laboratório Gramatical.

Como se pode deprender pela descrição das diferentes etapas/ tarefas que constituem o Laboratório Gramatical, o aluno desempenha um papel central e activo, cabendo ao professor a “orientação rigorosa” (Duarte 2008) de todo o processo. Durante este processo, o aluno apercebe-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida (Duarte 1992), tal como qualquer outro objecto de estudo das ciências biológicas, por exemplo.

A exemplificação do Laboratório Gramatical surge em Duarte (1992; 2008) com os principais contextos de ocorrência obrigatória do modo conjuntivo e com a classe dos nomes e suas propriedades, respectivamente⁷.

A reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua em Laboratório Gramatical apresenta vantagens a dois níveis, o instrumental e o cognitivo (Duarte 2000; 2008). Numa perspectiva instrumental, esta estratégia ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam espontaneamente e as que devem usar em certos contextos, por exemplo. Numa perspectiva cognitiva, permite que os alunos não só desenvolvam uma “atitude de rigor na observação” e uma “metodologia científica utilizada para a compreensão do real que caracterizam outras disciplinas curriculares” (Duarte 2000: 58), como também tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objectiva e estruturada.

2.3. Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical: justaposição ou combinação?

De um ponto de vista pedagógico, seguir uma das orientações metodológicas apresentadas não significa abandonar radicalmente a outra, embora a maior parte das vezes os professores optem por uma organização sequencial e autónoma de actividades de dois tipos: por um lado, actividades inerentes a uma *Pedagogia de Discursos* e, por outro lado, actividades de *Laboratório Gramatical*.

No entanto, coloca-se a questão relacionada com a articulação das metodologias apresentadas. Como potenciar as possibilidades pedagógicas de cada uma destas metodologias? De que modo organizar as actividades didácticas: por justaposição ou por combinação?

⁷ Prista (1992) apresenta uma proposta de abordagem de conteúdos gramaticais, sob a forma de fichas gramaticais, que segue algumas das etapas atinentes ao Laboratório Gramatical, como constituição, observação e descrição do *corpus*, manipulação dos dados, tendo como princípio subjacente o ensino sistemático e reflexivo da gramática.

3. Proposta de articulação da Pedagogia de Discursos e do Laboratório Gramatical

Cada um destes tipos de abordagem aplicado isoladamente permite desenvolver capacidades diferentes nos alunos: por via da Pedagogia de Discursos, desenvolve-se a capacidade de domínio da actividade discursiva, na dupla vertente da recepção e da produção; por via do Laboratório Gramatical, o domínio do conhecimento explícito e sistematizado da estrutura e do funcionamento da língua, através da consciencialização das regularidades. No entanto, estas duas vias trabalhadas separadamente não esgotam todas as potencialidades que proporcionam se articuladas numa estratégia conjunta. Algumas dessas potencialidades relacionam-se com: (i) o desenvolvimento de capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos através da observação de regularidades e do treino sobre a língua para a produção/recepção de discursos em situações comunicativas concretas; (ii) o desenvolvimento da consciência da língua como objecto de conhecimento e dos procedimentos de análise desse objecto de estudo; (iii) o desenvolvimento da reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, numa perspectiva de articulação de saberes.

A nossa proposta para o estudo da gramática, entendido como reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, assenta numa estratégia de articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso. Esta articulação é sustentada, do ponto de vista pedagógico, pelo facto de se tratar de um ensino-aprendizagem para níveis de escolaridade em que se tornam importantes métodos e técnicas como a problematização, a experimentação, a análise, a sistematização, a explicitação de saberes/exposição, a demonstração, a exemplificação, o aprofundamento, a aplicação, entre outros exercícios.

Para exemplificar a integração de princípios como a centralidade do texto/discurso e como a reflexão linguística por meio de Laboratório Gramatical, partimos do conceito de «unidade didáctica» como conjunto de aulas/actividades de operacionalização de diferentes etapas de trabalho em sala de aula. Esses processos de operacionalização estão orientados para a consecução de objectivos como:

- (i) levar o aluno a «tomar consciência do modo de organização e funcionamento discursivo e a saber descrevê-lo» (Fonseca 2000b: 17);
- (ii) desenvolver no aluno o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua;

A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática.
Uma proposta de articulação

(iii) promover o desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno;

(iv) proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma actividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua e dos princípios de funcionamento e de organização dos discursos.

Etapas	Descrição	Actividades
1. ^a etapa	Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva.	Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita
2. ^a etapa	Organização de dados linguísticos a partir do <i>corpus</i> textual.	Análise linguística
3. ^a etapa	Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes.	Análise linguística
4. ^a etapa	Descrição dos dados linguísticos.	Análise linguística
5. ^a etapa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.	Análise linguística
6. ^a etapa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.	Validação das generalizações e sistematização
7. ^a etapa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/discursivo.	Exercitação para consolidação dos saberes
8. ^a etapa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/ das sequências textuais compositivas
9. ^a etapa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.	Produção textual/discursiva
10. ^a etapa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Quadro III. Proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical.

Na articulação proposta, a actividade de ensino-aprendizagem parte sempre do confronto do aluno com textos/discursos, isto é, de actividades de compreensão e/ou produção textual, podendo resultar desse confronto uma problematização relacionada com a dimensão linguística. Segue-se um percurso de análise de dados linguísticos pertinentes para a resolução do problema levantado, de acordo com procedimentos específicos do Laboratório Gramatical: (i) o professor organiza as estruturas linguísticas relevantes; (ii) os alunos são levados a observar e a descrever os dados para que tomem consciência das regularidades presentes nesses dados; (iii) os alunos formulam generalizações relacionadas com os dados observados; (iv) o professor organiza um dispositivo de aprendizagem que permita aos alunos validar as generalizações feitas; (v) os alunos exercitam o conhecimento construído. Feito este percurso, os alunos estão dotados de um conhecimento explícito sobre a língua, que funciona como ferramenta necessária para a resolução do problema inicial surgido a propósito da compreensão ou produção de um texto. Assim, são novamente conduzidos para o contexto discursivo, a fim de descreverem o funcionamento das estruturas analisadas dentro das coordenadas enunciativas e pragmáticas do texto/discurso em análise, seguindo procedimentos típicos da Pedagogia de Discursos na vertente relacionada com a descrição do funcionamento discursivo. A esta vertente, segue-se a da consolidação da capacidade de produção, podendo o aluno mobilizar para a actividade discursiva o conhecimento explícito da língua. O fechamento desta sequência didáctica surge com a avaliação da aprendizagem realizada, por meio de instrumentos considerados adequados pelo professor.

4. Conclusão

A renovação metodológica é uma questão central no ensino da gramática, no actual quadro de défice, quer de conhecimento gramatical, quer da recepção/produção discursiva por parte dos alunos. Como tal, torna-se um objecto de reflexão privilegiado por parte dos linguistas, dos didactas e dos professores de Português.

Foi nosso intuito apresentar uma proposta de abordagem de conteúdos gramaticais nos Ensinos Básico e Secundário que contribua para a resolução de problemas, por um lado, relacionados com o ensino e, por outro lado, com a aprendizagem dos alunos. Esta proposta foi construída não só a partir do estudo de orientações metodológicas e científicas sobre o ensino da gramática, uma vez que constituem um contributo fundamental, mas também com base no conhecimento experiencial resultante da prática lectiva nos níveis de escolaridade

considerados. Nela estão consideradas as potencialidades de uma combinação de dois dos mais produtivos tipos de abordagem do ensino da gramática: a Pedagogia da Recepção/Produção de Textos/Discursos e o Laboratório/Oficina Gramatical. Esta combinação permite um dispositivo de ensino e aprendizagem facilitador da necessária transferência e mobilização de conhecimentos entre diferentes áreas por parte dos alunos, evitando uma compartimentação de saberes e de procedimentos.

Referências bibliográficas

- Castro, Rui Vieira de Castro 2000. «De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar», in Carlos Reis *et al.* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina/ILLP Faculdade de Letras, pp. 141 – 151.
- Costa, João 2008. «Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade», in http://www.dgicd.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/joaocosta_estudargramatica_19mar08.html
- Duarte, Inês 1986. «O ensino da gramática: do imobilismo às modas», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, p. 38 – 42.
- Duarte, Inês 1992. «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», in Delgado-Martins *et alii*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177.
- Duarte, Inês 1993. «O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico», in Barbeiro, Luís Filipe *et al.* (orgs), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, Leiria, Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria, pp. 49 – 60.
- Duarte, Inês 1996. «Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?», in Delgado-Martins *et al.*, *Formar professores de português, hoje*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 75 – 84.
- Duarte, Inês 1997. «Ensinar gramática: para quê e como?», *Palavras* n.º 11, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 67 – 74.
- Duarte, Inês 2000. «Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada”, in AA.VV., *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina, pp. 47-61.
- Duarte, Inês 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação, DGIDC.
- Fonseca, Fernanda Irene 1986. «Competência narrativa e ensino da língua materna», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 6 – 10.

- Fonseca, Fernanda Irene 1994. *Gramática e Pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*, Porto, Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene 2000a. «Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura», in Carlos Reis *et al* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina/ILLP Faculdade de Letras, pp. 37 – 45.
- Fonseca, Fernanda Irene 2000b. «Da Linguística ao ensino do Português», in Bastos, Neusa Barbosa (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método*, São Paulo, IP-PUC_SP/EDUC, pp. 11 – 28.
- Fonseca, Fernanda Irene e Fonseca, Joaquim 1990. *Pragmática linguística e ensino do Português*, Coimbra, Almedina (1.ª edição: 1977).
- Fonseca, Joaquim 1986. «A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 11 – 14.
- Fonseca, Joaquim 1988-89. «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», *Diacrítica* n.º 3-4, Braga, Universidade do Minho, pp. 63 – 77.
- Hudson, Richard 1999. «Grammar teaching is dead – NOT!», in Wheeler, R. (ed.), *Language alive in the classroom*, Westport: Greenwood, pp. 101-112.
- Hudson, Richard & Walmsley, John 2005. «The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century», in *Journal of Linguistics*, 41, pp. 593-622.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2005. «O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões», in Dionísio, Maria de Lourdes & Castro, Rui Vieira de, *O Português nas escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra, Almedina, pp. 147 – 158.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2006. «O “conhecimento para a língua” no ensino do Português», in Duarte, Inês e Morão, Paula (orgs), *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL, p. 75 – 82.
- Prista, Luís 1992. «Oito fichas de gramática», in Delgado-Martins, Maria Raquel *et al*, *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Ed. Colibri, pp.119- 163.