

Lingue & Linguaggi

57/2023

Volume speciale

Pesquisa e ensino do português no âmbito acadêmico italiano

A cura di

Gian Luigi De Rosa

Monica Lupetti

Martina Desantis

Matteo Migliorelli



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2023

LINGUE E LINGUAGGI

Pubblicazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Salento. Tutti i contributi pubblicati in *Lingue e Linguaggi* sono stati sottoposti a *double-blind peer-review*.

Numero 57/2023

COMITATO DI CONSULENZA SCIENTIFICA DELLA RIVISTA

Orietta Abbati, Università di Torino
Jörn C. Albrecht, Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg
Pedro Álvarez de Miranda, Real Academia Española
Carmen Argondizzo, Università della Calabria
Sara Augusto, Universidade de Coimbra
Gabriele Azzaro, Università di Bologna
Marcos Bagno, Universidade de Brasília
Carla Barbosa Moreira, CEFET- MG - Brasile, Brazil
Jean-Philippe Barnabé, Université de Picardie (Amiens, Francia), France
Simona Bertacco, University of Louisville, USA
Silvia Betti, Alma Mater-Università di Bologna e ANLE (Academia Norteamericana de la Lengua Esp.), Italy
Francesco Bianco, Univerzita Palackého v Olomouci
Alessandro Bitonti, Masaryk University, Czech Republic
Jean-Claude Blachère, Université Paul Valéry, Montpellier III
Maria Bortoluzzi, Università degli Studi di Udine
Chiara Bolognese, Universidad Autónoma de Barcelona
Lorella Bosco, Università degli Studi di Bari
Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cristiano Broccias, Università degli Studi di Genova
Silvia Bruti, Università degli Studi di Pisa
Sandra Campagna, Università degli Studi di Torino
Catherine Camugli Gallardo, Université Paris Ouest - Nanterre
Xelo Candel Vila, Universitat de València
Martha Canfield, Università degli Studi di Firenze
Gloria Cappelli, Università di Pisa, Italy
Manuel Carrera Díaz, Universidad de Sevilla
Alessandro Cassol, Università degli Studi di Milano
Gabriella Catalano, Università di Roma "Tor Vergata"
Paola Catenaccio, Università degli Studi di Milano
Marco Cipolloni, Università di Modena e Reggio Emilia
Carmen Concilio, Università degli Studi di Torino
Alessandro Costantini, Università degli Studi di Venezia
Pier Luigi Crovetto, Università degli Studi di Genova
Maria Debora De Fazio, Università degli Studi della Basilicata
Giorgio de Marchis, Università Roma Tre
Maria del Valle Ojeda Calvo, Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari"
Arthur Defrance, Università di Waseda, Tokyo
Jean-Christophe Delmeule, Université Charles De Gaulle, Lille 3
Gabriella Di Martino, Università degli Studi di Napoli
Marina Dossena, Università degli Studi di Bergamo, Italy
Jean-François Durand, Université Paul Valéry, Montpellier III
Claus Ehrhardt, Università degli Studi di Urbino, Italy
Roberta Facchinetti, Università degli Studi di Verona
Federica Ferrari, Università degli Studi di Bologna
Teresa Ferrer Valls, Universitat de València
Luisanna Fodde, Università degli Studi di Cagliari
Giuliana Elena Garzone, Libera Università IULM di Lingue e Comunicazione
Sara Gesuato, Università degli Studi di Padova
Barbara Gori, Università degli Studi di Padova
Enrico Grazi, Università degli Studi Roma 3
Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo
Laeticia Jensen Eble, Universidade de Brasília
Mersini Karagevrekci, University of Macedonia
Jean René Klein, Université catholique de Louvain
Emil Lafe, Centro di Studi Albanologici, Tirana
Elena Landone, Università di Sassari
Anna Maria Laserra, Università degli Studi di Salerno
Lucilla Lopriore, Università degli Studi Roma 3, Italy
Monica Lupetti, Università di Pisa
Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo
Aldo Antonio Magagnino, Professional literary translator, Italy
Francisco Martín, Università degli Studi di Torino
Antonio Manieri, Università di Napoli "L'Orientale"
Federico Masini, "Sapienza" Università di Roma
Daniela Mauri, Università degli Studi di Milano
Selena Millares, Universidad Autónoma de Madrid
Sandro M. Moraldo, Università di Bologna
Rafael Morales Barba, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Marina Morbiducci, Università di Roma Sapienza
Mara Morelli, Università degli Studi di Genova
Francesco Morleo, Italy
Martina Nied, Università di Roma Tre
Liana Nissim, Università degli Studi di Milano
Vincenzo Orioles, Università degli Studi di Udine
Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste, Italy
Alain Peyraube, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS, Paris) and Emeritus director of research at the Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, Paris, France)
Barbara Sasse, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Francesco Saverio Perillo, Università degli Studi di Bari
Ronny F. Schulz, Christian-Albrechts-Universität su Kiel
Elena Pessini, Università degli Studi di Parma
Diane Ponterotto, University of Rome Tor Vergata
Franca poppi, Università di Modena e Reggio Emilia
Chiara Preite, Univ. di Modena e Reggio Emilia
Virginia Pulcini, Università di Torino
Lupe Romero Ramos, Universidad Autónoma de Barcelona
Alessandra Riccardi, Università di Trieste
Silvia Riva, Università degli Studi di Milano
Federica Rocco, Università degli Studi di Udine
José-Carlos Rovira Soler, Universidad de Alicante
Mette Rudvin, Università di Bologna, Italy
Vincenzo Russo, Università di Milano
Rita Salvi, Università di Roma "La Sapienza"
Antonio Sánchez Jiménez, Université de Neuchâtel
Julían Sauquillo Gómez, Universidad Autónoma de Madrid
Michael Schreiber, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna
Elena Spandri, Università degli Studi di Siena
Valeria Tocco, Università di Pisa
Ilda Tomas, Università di Granada, Spain
Georgina Torello, Universidad de la República (Montevideo)
Nicoletta Vasta, Università di Udine
Germán Vega García-Luengos, Universidad de Valladolid
Ivan Verc, Università degli Studi di Trieste
Graciela Villanueva, Université de Paris Est Créteil Val de Marne
Itala Vivan, Università degli Studi di Milano
Bryan Weston Wyly, Università della Val D'Aosta
Raúl Zamorano Farias, Universidad Nacional Autónoma de México

DIRETTORE RESPONSABILE: Maria Grazia Guido, Università del Salento

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI E DIRETTORE SCIENTIFICO: Maria Grazia Guido, Università del Salento

JOURNAL MANAGER: Pietro Luigi Iaia, Università del Salento

COMITATO EDITORIALE: Marcello Aprile, Yasemin Bayyurt, Miguel Bernal-Merino, Francesca Bianchi, Gualtiero Boaglio, Victoria Bogushevskaya, Thomas Christiansen, Alessia Cogo, Rosita D'Amora, Giulia D'Andrea, Antonella De Laurentiis, Maria Luisa De Rinaldis, Gian Luigi De Rosa, Martin Dewey, Jorge Diaz Cintas, Giulia Andreina Disanto, Maria Renata Dolce, Monica Genesin, Maria Teresa Giampaolo, Barbara Gili Fivela, Mirko Grimaldi, Maria Grazia Guido, Gerhard Hempel, Pietro Luigi Iaia, Marcella Leopizzi, Elena Manca, Simona Mercantini, Maria Chiara Migliore, Antonio Montinaro, Rocco Luigi Nichil, Gloria Politi, Luciano Ponzio, Mariarosaria Provenzano, Irene Romera Pintor, Amalia Rodríguez Somolinos, Alessandra Rollo, Andrea Scardicchio, Virginia Sciuotto, Diego Simini, Carmelo Spadola, Anne Theissen, Elena I. Trofimova, Natasha Tsantila.

DIREZIONE E REDAZIONE

Dipartimento di Studi Umanistici
73100 LECCE, via Taranto, 35
tel. +39-(0)832-294401, fax +39-(0)832-249427
Copertina di Luciano Ponzio: *Ecriture* (particolare), 2007.

© 2023 University of Salento - Coordinamento SIBA

<http://siba.unisalento.it>

ISSN 2239-0367

eISSN 2239-0359 (electronic version)

<http://siba-ese.unisalento.it>



COMITATO SCIENTIFICO DEL IV CONVEGNO INTERNAZIONALE O ENSINO DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO NA UNIVERSIDADE ITALIANA

Gian Luigi De Rosa, Università degli Studi Roma Tre

Salvador Pippa, Università degli Studi Roma Tre

Monica Lupetti, Università di Pisa

Roberto Mulinacci, Università di Bologna

COMITATO ORGANIZZATORE DEL IV CONVEGNO INTERNAZIONALE O ENSINO DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO NA UNIVERSIDADE ITALIANA

Gian Luigi De Rosa, Università degli Studi Roma Tre

Salvador Pippa, Università degli Studi Roma Tre

Monica Lupetti, Università di Pisa

Índice

- 7 GIAN LUIGI DE ROSA, MONICA LUPETTI, *Introduzione*

PART I – LÍNGUA E LINGUÍSTICA

- 13 DINAH CALLOU, *Prescrição gramatical e uso linguístico: a questão da concordância no português do Brasil*
- 31 MARIA EUGENIA LAMMOGLIA DUARTE, *Sobre algumas consequências do enfraquecimento da categoria concordância no português brasileiro*
- 57 CARLOS ALBERTO FARACO, *O Português no contexto político das grandes línguas internacionais*
- 73 GIAN LUIGI DE ROSA, *O sujeito nulo no português brasileiro língua de herança*
- 91 MONICA LUPETTI, *Tópicos de ontem, tópicos de hoje: o tratamento da mesóclise e do infinitivo pessoal nas gramáticas de português para italianos (sécs. XIX)*
- 101 SONIA NETTO SALOMÃO, *A enunciação aforizante secundária em Esaú e Jacó de Machado de Assis*
- 113 MARIAGRAZIA RUSSO, *O pioneirismo na gramaticografia portuguesa de cunho italiano*
- 129 VÂNIA C. CASSEB-GALVÃO, *Hierarquia e herança em construções-suporte preferidas no português brasileiro e na língua italiana*
- 153 SILVIA INSERRA, *Analisi della grammatica dei clitici negli statuti di due accademie brasiliane del XVIII secolo*

- 177 MARTINA DESANTIS, *Divulgação do discurso especializado e marcadores discursivos. Uma análise de Tedx talks em português brasileiro*
- 205 MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE, ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA, *Análise linguística/semiótica no campo jornalístico-midiático: percursos de letramento crítico*

PART II – LÍNGUA E DIDÁTICA DO PLE

- 225 FRANCESCO MORLEO, *O ensino do PB e a prática da legendagem. Ideias para a sala de aula*
- 247 MARIA ANTONIETTA ROSSI, *Didática inclusiva do Português como Língua Estrangeira. Estratégias para estudantes italo falantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*
- 271 FILIPA MATOS, *Palavras para que vos quero? Linguagem inclusiva e ensino de PLE*
- 289 CARLA VALERIA DE SOUZA FARIA, *Análise dos diminutivos no filme de animação 'Briochos, a floresta é nossa'*
- 315 MATTEO MIGLIORELLI, *As representações socioculturais do indígena num livro didático de PLH: cristalizações e mudanças*
- 337 MICHELA GRAZIOSI, *O léxico de Graciliano Ramos: contribuições para um vocabulário literário bilingue do regionalismo brasileiro*
- 361 ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA, *Uma proposta de sequência didática para o PLE de orientação funcional*

PESQUISA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO ÂMBITO ACADÊMICO ITALIANO

Uma introdução

GIAN LUIGI DE ROSA¹, MONICA LUPETTI²

¹UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE, ²UNIVERSITÀ DI PISA

*a Salvador Pippa,
um irmão, um amigo, um estudioso excelente
In memoriam*

1. Introdução

No âmbito acadêmico, a pesquisa e o ensino do português desempenham um papel fundamental na compreensão e na análise da língua portuguesa no seu contexto (atualmente) bicêntrico (Mulinacci 2021; Faraco 2023). De fato, o estudo do português como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua, língua de herança¹, língua adicional tem ganhado cada vez mais relevância nas instituições de ensino superior tanto nos países em que o português é língua materna quanto nos países em que é segunda língua ou língua estrangeira, como é o caso da Itália.

A língua portuguesa tem desempenhado um papel cada vez mais relevante, tanto no ensino quanto na pesquisa. O interesse pelo estudo do português como língua estrangeira tem crescido consideravelmente nas últimas décadas, impulsionado pelo fortalecimento das relações políticas, econômicas e culturais entre a Itália e países de língua portuguesa como o Brasil e Portugal. Além disso, não podemos deixar de mencionar a implementação das atividades de promoção linguística e cultural realizadas pelas embaixadas de Portugal e do Brasil, em sinergia com o Camões, I.P. e o Instituto Guimarães Rosa, que tornaram mais fortes e frutíferas as relações e conexões entre o mundo acadêmico italiano e as instituições diplomáticas dos dois países.

¹ Com relação ao português língua de herança, é preciso ressaltar que o seu estudo, ou melhor, a abordagem com que são tratadas as questões relacionadas ao PLH na última década também encontraram uma maior sistematicidade na observação dos fenômenos sintáticos e pragmáticos dessa variedade de herança no contexto, deixando de ser analisada apenas como um fenômeno de natureza cultural e socioantropológica.

Quanto ao ensino do português, precisa salientar que nas instituições acadêmicas italianas tem se expandido para além dos cursos de línguas estrangeiras, sendo incorporado em programas de graduação, mestrado, pós-graduação e doutorado, em áreas como Letras, Linguística, Estudos Ibero-americanos, Estudos de Tradução e Relações Internacionais. Além disso, na Itália há 13 Cátedras Camões, I.P.: Cátedra David Mourão-Ferreira (Universidade de Bari), Cátedra Eduardo Lourenço (Universidade de Bolonha), Cátedra Fernando Pessoa (Universidade de Florença), Cátedra Manuel Alegre (Universidade de Pádua), Cátedra Antero de Quental (Universidade de Pisa); Cátedra Agustina Bessa-Luís (Universidade de Roma “Tor Vergata”); Cátedra José Saramago (Universidade Roma Tre); Cátedra Padre António Vieira (Universidade de Roma “La Sapienza”); Cátedra Pedro Hispano (Universidade Tuscia, Viterbo); Cátedra Margarida Cardoso (Universidade de Nápoles “L’Orientale”); Cátedra Manoel de Oliveira (Universidade do Salento, Lecce) 12. Cátedra António Lobes Antunes (Universidade “Statale” de Milano); Cátedra Vasco da Gama (Universidade Internacional de Roma) e um Centro de Língua Portuguesa Camões, I.P.: o CLP Giulia Lanciani (Universidade Roma Tre).

Essa ampliação, devida também à promoção do ensino superior do PLE em cursos extracurriculares e, espera-se cedo, em curso curriculares, reflete a crescente demanda por profissionais fluentes em português, capazes de lidar com questões culturais, diplomáticas, comerciais e acadêmicas relacionadas aos países de língua portuguesa.

Além do ensino, a pesquisa sobre a língua portuguesa tem encontrado um espaço destacado entre os estudiosos das universidades italianas, que têm se dedicado ao estudo da gramática; da fonética; da sintaxe portuguesa e brasileira; do léxico; da morfologia; da história da língua; da história das gramáticas da língua; da variação do português, da tradução literária, intersemiótica e audiovisual do português e da didática do PLE, contribuindo para o desenvolvimento e a difusão do conhecimento nessa área.

Nesse número especial da Revista L&L, destacam-se 18 artigos que rearticulam dois binômios conceituais interligados e em combinações muitas vezes originais e de forma alguma tidas como certas, demonstrando ainda mais não apenas o inesgotável potencial de linhas analíticas ligadas tanto à pesquisa linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa, quanto à pesquisa ligada à didática. De fato, essas contribuições evidenciam a fértil e reconhecida capacidade dos autores deste volume em conseguir conjugar a tradição com a inovação e a tentativa de rever, revolucionar visões e conceitos difusos e aceitos através de pesquisas inovadoras que nos levam a refletir muito sobre o objeto língua portuguesa.

Ao lançar esse número especial, gostaríamos de agradecer a todos aqueles que o tornaram possível, participando com suas contribuições e, em

particular, os keynote speakers do IV Congresso Internacional “O ensino do português brasileiro na universidade italiana” e do I e do II Congresso Internacional “Dia Mundial da língua portuguesa”: Dinah Callou, professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Maria Eugênia Lamoglia Duarte, professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o professor Carlos Alberto Faraco, professor emérito da Universidade Federal do Paraná.

Por fim, gostaríamos de dedicar esse número especial a um amigo, a um irmão, a um estudioso excelente, Salvador Pippa, que nos deixou cedo demais, mas que continua presente nas nossas lembranças com o seu sorriso e a sua alma gentil.

Notas biográficas: Gian Luigi De Rosa, PhD, é professor associado de Lingua e Traduzione – Lingue Portoghese e Brasiliana na Università degli Studi Roma Tre. Presidente da V edição do SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (Lecce em 2015, <http://www.simelp.it/>), atualmente é diretor do Centro de Língua Portuguesa CLP-Camões “Giulia Lanciani e dirige a UniRomaTre Summer School of Audiovisual Translation. Visiting Professor na Universidade Federal de Goiás (2015), na Universidade Federal Fluminense (2019), na Universidade de São Paulo (2022) e na Universidade de Santa Catarina (2023), desde 2017 é Principal Investigator e coordenador do Grupo de Pesquisa Internacional “I-FALA” e é Pesquisador Convidado, entre os outros, do Grupo de Pesquisa Internacional “Teoria da Gramática e o Português Brasileiro” (UFSC); do Grupo de Pesquisa Internacional “Gramática do Português” da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL); do Projeto de Pesquisa Internacional “History, Circulation and Analysis of Literary, Artistic and Social Discourses” (UFF) e do Grupo de Pesquisa Internacional “Rede de Estudos de Língua Portuguesa ao Redor do Mundo”. Autor de vários ensaios dedicados à língua, à linguística portuguesa e brasileira e à tradução audiovisual e intersemiótica, é também tradutor literário e audiovisual.

Monica Lupetti é professora associada de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira no Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa. É autora de numerosos estudos diacrônicos sobre gramática e lexicografia bilingue português-italiano e sobre traduções portuguesas de textos literários e econômicos, bem como de estudos sincrônicos sobre transferência linguística. Atualmente, ela é responsável pelo corpus português no âmbito do projeto PRIN 2020 “LexEcon - A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpus-based analysis with a focus on lexicon and argumentation”.

Emails: gianluigi.derosa@uniroma3.it; monica.lupetti@unipi.it

Referências bibliográficas

- Faraco C.A. 2023, *O Português no contexto político das grandes línguas internacionais*, in “Lingue e Linguaggi” 57, pp. 55-69.
- Mulinacci R. 2021, *Conjecturas sobre o português língua pluricêntrica*, in Felici S. (org.), *Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga Edizioni, Bracciano, pp. 137-160.

PART I

LÍNGUA E
LINGUÍSTICA



PRESCRIÇÃO GRAMATICAL E USO LINGUÍSTICO A questão da concordância no português do Brasil

DINAH CALLOU

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA (CNPQ)

Abstract – The aim of this paper is twofold, first, to raise questions on language teaching and, second, to focus on plural agreement in Brazilian Portuguese, a stigmatized phenomenon frequently used to exemplify and explain the differences between Brazilian and European Portuguese. The position argued is that there is a plurality of norms and that is necessary to relate linguistic to social data and observe the phenomenon from place to place, in order to understand the variable patterns of agreement detected. The analyzed sample was extracted from informal interviews of *The Linguistic Atlas of Brazil*, men and women with high or low formal education. We conclude that the empirical findings and demographic data should be taken into account, if we pursue an effective language teaching.

Keywords: teaching; plurality of norms; patterns of agreement; variation and change; sociolinguistic diversity.

1. Introduzindo o tema

Discutir sobre língua, prescrição gramatical e uso linguístico é sempre um desafio, ainda mais se essa discussão estiver relacionada ao ensino e à pesquisa, sempre indissociáveis, se o professor não pretender ser um mero repetidor e mantenedor do *status quo*!

É fundamental que, antes de iniciar a tarefa didática, o professor esteja atento ao uso linguístico, alicerçado no conhecimento de teorias linguísticas que permitirão capturar padrões/regularidades e oferecer potencial explicativo para os fatos da língua. Conhecer nosso objeto de ensino precede tudo mais e daí a importância da pesquisa, seja numa linha descritiva ou teórica. Com a utilização de resultados de pesquisas, surgem práticas mais efetivas de trabalho sobre a heterogeneidade linguística e uma possível solução de problemas de letramento.

A ideia de retratar uma norma de uso vem de há muito tempo e está explícita, não só nas palavras de Cunha (1952), em um discurso pronunciado em 1952, sobre o ensino do português, “*Não proponho a anarquia lingüística, sugiro apenas que se ensine a língua como é e não como alguns supõem que seja*” (2004, p. 415) e também nas de José Pedro Rona (1958, p.

8), “*devem ser estudadas também as normas cultas regionais como fatos dialetais, e as modalidades populares devem ser estudadas precisamente à luz dessas normas locais*”. Rona (1965), tendo por foco o espanhol na América, afirmava ser inevitável, para introduzir o ensino, em qualquer nível, haver, de antemão, uma descrição do uso real da língua.

É preciso lidar, assim, na prática, com as diferentes concepções de língua e norma, objetiva, subjetiva, orientações e objetivos pedagógicos diversos, tendências nitidamente diferenciadas, a saber, (i) uma pedagogia centrada no código e (ii) uma pedagogia centrada na utilização do código.

É fundamental, pois, estabelecer uma relação entre pesquisa linguística e ensino normativo, ciente de uma possível incompatibilidade, expressa nas palavras do filólogo e linguista português,

[...] entre a isenção distanciada que o linguista deve assumir na observação dos factos da língua [...] e a atitude prescritiva e mesmo um tanto moralista que se associa vulgarmente aos responsáveis pela normativa. (Castro 2003, p. 11)

2. Viajando no tempo: passado e presente

O uso do presente para explicar o passado (Labov 1994) é a base da linguística histórica, de cunho variacionista, mas iremos aqui fazer o caminho inverso, *o uso do passado para explicar o presente*, ou, pelo menos, para contribuir para entender melhor o quadro linguístico atual.

A primeira gramática da língua portuguesa remonta ao século XVI, mais precisamente, a 1536, quando surge, em Portugal, a Gramática de Fernão de Oliveira, e, apenas quatro anos depois, a de João de Barros (1540). Embora escritas em espaço de tempo tão curto uma da outra, suas perspectivas são bem diferentes. A concepção de gramática em Fernão de Oliveira teria mais um caráter reflexivo-descritivo, não podendo ser considerada *prescritiva*, a julgar por algumas de suas afirmações, que ilustram seu conhecimento sobre variação e mudança da língua, expresso nas passagens exemplificadas a seguir e em vários outros pontos de sua obra.

[...] Mas porem para saber todas estas cousas requiere-se ler e ver muito, e ainda assim alcançaremos pouco, porque havemos de preguntar isto a cada tempo e terra e pessoa muito pello miúdo. (Oliveira 1536, pp. 17-20)

E mui poucas são as coisas que duram por todas ou muitas idades em um estado, quanto mais as falas, que sempre se conformam com os conceitos ou entenderes, juízos e tratos dos homens; e esses homens entendem, julgam e tratam por diversas vias e muitas, às vezes segundo quer a necessidade e às vezes segundo pedem as inclinações naturais. (Oliveira 1536, pp. 2-7)

Com a Gramática de João de Barros, a primeira gramática eminentemente normativa da língua portuguesa, e outras que vieram mais tarde, verifica-se uma tendência, em geral, noutra direção. Em contraponto, a Gramática de Fernão de Oliveira assume um papel relevante, no âmbito dos estudos linguísticos contemporâneos, papel que advém não apenas do fato de ser a primeira *Gramática da linguagem portuguesa* -- que retrata a língua de seu tempo -- advém, principalmente, do fato de trazer à tona, no século XVI, fundamentos que constituem o carro-chefe da linguística atual de base empírica: o de lidar com noções de variação, intrínseca à língua, de mudança, de condicionamentos extralinguísticos, em função de gênero, faixa etária, região de origem do falante, premissas da Dialectologia e, mais explicitamente, da Sociolinguística.

Mais surpreendente que reconhecer que a gramática normativa escolar vê, até hoje, a língua *como homogênea e imutável*, é verificar que, em 1536, Fernão de Oliveira já tinha uma ideia bastante clara de heterogeneidade linguística. Passados quase cinco séculos da publicação de sua gramática, a diversidade sociolinguística ainda é ignorada por muitos, no ensino, apesar de a composição social hierárquica atual ser ainda mais complexa que a de séculos atrás.

A situação atual -- não se pode negar -- é reflexo de velhos problemas. O ensino de língua portuguesa continua, com raras exceções, sendo baseado nos ditames da gramática tradicional, normativa, na insistência em incutir uma norma cristalizada, moldada na escrita de autores, em geral portugueses, de sincronias passadas, uma norma, cada vez mais, afastada da realidade linguística de grande parcela da população. Malgrado (i) as tentativas de descrever as normas (padrão e não-padrão) reais de uso e de (ii) os próprios textos jornalísticos -- crônicas, notícias, editoriais -- já atestarem uma mudança em direção à fixação de uma norma brasileira de uso -- ao incorporar à escrita, paulatinamente, aspectos linguísticos há muito consagrados na fala -- pouco ou quase nada muda, apesar dos esforços de muitos professores e pesquisadores. No mundo acadêmico, e até nos livros didáticos adotados nas escolas, apresenta-se a diversidade, desde que restrita a um espaço específico, a dos falantes pouco escolarizados, aos oriundos da área rural, anotada, de preferência, no léxico. E a busca é por uma norma “padrão”, algo uniforme e perfeita, na verdade, uma abstração.

Convém insistir e repetir as indagações: por que correção, norma, prescrição e variação linguística devem ser vistas conjuntamente? Como conciliar variação e uniformização, noções aparentemente antitéticas? Como admitir vários usos e apenas um correto? Como vencer o preconceito linguístico por parte da sociedade em geral? A norma linguística corresponderia ao uso estatisticamente dominante ou ao uso valorizado de um determinado grupo - o grupo socialmente dominante -, produzindo assim o “bom uso”, que irá eclipsar as normas de outros grupos? Que língua

ensinar e quais as estratégias a serem adotadas para um ensino eficiente e eficaz, não deixando de lado uma outra questão, que deve ser ressaltada (Gagné 1983), a de um dos objetivos do ensino da língua se situar precisamente no nível das atitudes, no que concerne à variação linguística, no respeito à diversidade. Em consequência, a formação do professor de L1, e de L2, deveria ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças existentes na escola – não só nela -- a fim de que haja uma mudança de atitude frente às condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Os padrões impostos “de cima para baixo” aos brasileiros já não são bem aceitos, mas não se pode simplesmente substituí-los por outros, “de baixo para cima”. Além disso, uma norma está destinada a vigorar por algum tempo, mas sofre mudanças e não pode ser estendida a todos os pontos, opinião partilhada por muitos e que não se aplica apenas ao português brasileiro (PB), falado hoje por quase 220 milhões de habitantes!

Podiam os gramáticos do século XVI dizer que a norma emanava da Corte e os da XIX que ela emanava de Coimbra porque tinha a Universidade, mas hoje teriam de reconhecer que a norma portuguesa [europeia]¹ dotada de maior vitalidade e capacidade de fazer adeptos é a que transmitem os jornais, a rádio e a televisão. (Castro 2003, pp. 12)

Os parâmetros curriculares brasileiros chamam a atenção para o fato de o ensino de língua dever ser baseado no texto e de a língua ser não só uma estrutura abstrata, mas um fenômeno sócio-histórico, não apenas código, mas também objeto de reflexão e fonte de ensino. É fundamental fazer o aluno ter contato, em sala de aula, com a língua falada e escrita e fazê-lo produzir textos, os mais variados, levando-o sempre à compreensão do sentido global do texto e dos mecanismos produtores desse sentido. Desenvolver a capacidade e condições de expressão oral e escrita seria uma forma concreta de obter um resultado mais efetivo no ensino e na aprendizagem. A ênfase na língua falada já está expressa em documentos do próprio Ministério de Educação, no Brasil, desde, pelo menos, a década de 70 do século XX, já que a oralidade é a nossa base primeira de identificação. Não basta dar prioridade ao texto, em geral, escrito, faz-se necessária uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino, que tem, por objetivo, o domínio dessa teórica norma padrão, sem estigmatização das variantes linguísticas adquiridas pelo falante no processo natural de socialização.

¹ Inserção nossa.

3. A concordância

Para exemplificar a problemática sobre a relação entre prescrição gramatical e uso linguístico, iremos tratar de um fenômeno, já extensivamente trabalhado por muitos linguistas (Martins 2021; Callou 2018, 2015; Bazenga e Vieira 2015; Brandão e Vieira 2012; Lucchesi 2014; 2008, Scherre e Naro 1998; Scherre 1988, entre muitos outros), sob diversas perspectivas, podendo ter, alguma vezes, como pano de fundo, as origens do português brasileiro, e também a diversidade regional: o da concordância.²

Esse fenômeno, de que nem sempre os falantes se dão conta, mas é estigmatizado pela sociedade, pode ser direcionado para três pontos: (i) o da perda da marca de plural nos nomes (*os **meninos** versus os **menino***); (ii) o da perda da marca da terceira pessoa do plural nos verbos (*os **meninos** **canta** versus os **meninos** **cantam***); e (iii) o da possibilidade de os verbos *ter* e *haver*, em construções existenciais, apresentarem concordância com o SN tradicionalmente analisado como objeto direto (***tinham/haviam** muitos **livros***). O primeiro ponto, para alguns, é de natureza morfo-fonológica e pode estar associado à tendência ao enfraquecimento da consoante em coda final, no PB; o segundo, à simplificação do paradigma verbal e, o terceiro, ao fato de as versões existenciais dos verbos *ter* e *haver* terem herdado aspectos sintático-semânticos de suas versões possessivas.

3.1. Concordância e uso linguístico

Seja por qual ângulo for visto, o tema tem fomentado debates relevantes, direta ou indiretamente, ligados ao ensino. Há poucos anos, por exemplo, diversos jornais publicaram artigos sobre um livro didático que estaria ensinando “português errado”, ao usar exemplos de concordância verbal, a saber, “Nós pega o peixe” e/ou “Os menino pega o peixe”. Em vez de explicar e contextualizar o uso, a opção foi, simplesmente, condenar.

A questão de “certo” *versus* “errado” está sempre presente em sala de aula e vai ao encontro das visões tradicionais que se encaminham para “a arte da escrita e da fala”, criando um padrão ideal de presença categórica da marca de plural, sem levar em conta a variação, o uso linguístico e as circunstâncias desse uso.

Pesquisas mais ou menos recentes têm discutido exaustivamente o tema e ampliado seu escopo, ao observar o fenômeno da perda da marca flexional de número, em nomes e verbos, não só a partir do que dizem as

² Agradecemos a cessão de dados e de resultados de análise da Dissertação de Mestrado de Bruna Lara Leal Martins, intitulada “Sobre o fenômeno da concordância no Português Brasileiro: Diversidade regional” (UFRJ/2021).

gramáticas e livros escolares, mas em diversos *corpora*, seja de fala ou escrita, com foco no uso linguístico, levando em conta, em sua análise, a diversidade regional, o nível de escolaridade do falante, e, mais recentemente, a sócio-história da comunidade e os indicadores sociais de cada ponto. A justificativa para tal análise reside no fato de a concordância, nominal e/ou verbal, ser, às vezes, considerada como evidência de criouliização prévia nas origens do PB e ser de mais alta frequência em locais em que houve presença africana maciça, posição essa amenizada nas últimas décadas.

As amostras que servem de base para discussão do fenômeno aqui são extraídas dos *corpora* do Projeto AliB (*Atlas Linguístico do Brasil*), constituído de gravações do início do século XXI, em 250 localidades (25 capitais), distribuídas por todo o país e selecionadas de acordo com critérios demográficos, históricos, culturais e extensão territorial de cada localidade, além da natureza de seu povoamento (www.alib.ufba.br.2021). Foram utilizados, além dos Censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1991, 2000 e 2010, e do PNUD (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil e Banco de Tabelas Estatísticas), relativos ao nível de instrução (IDHM e IDH Educação), os dados demográficos do primeiro recenseamento de 1872, para viabilizar a discussão sobre a evolução histórica de cidades, na trilha da hipótese de que o linguístico reflete o social.

A Dissertação de Martins (2021) esmiúça a atuação da regra de concordância, ao levar em conta a variável [+/- urbano], capital *versus* interior, além do nível de escolarização, ao comparar os resultados relativos a três capitais (espaço urbano) e os de alguns municípios do interior (espaço /semiurbano) de três Estados: Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Foram selecionadas três localidades do interior, no caso do Estado da Bahia (pela sua maior extensão territorial) e, apenas um, dos outros dois Estados. Cada ponto foi escolhido em função de uma maior distância de sua respectiva capital, sendo eles, Barra (BA), Santa Cruz Cabralia (BA), Jacobina (BA), Barra Mansa (RJ) e Santa Maria (RGS). A análise se baseia no aparato teórico da teoria da mudança (Weinreich *et alii*, 1968) e faz uso dos programas computacionais Goldvarb X (Sankoff D., Tagliamonte S. e Smith, E. 2005).

É fato consabido que a variação na concordância verbal ou nominal obedece a alguns condicionamentos linguísticos (distância entre sujeito e verbo, sujeito anteposto ou posposto ao verbo, saliência fônica -- diferença mais ou menos saliente entre a forma de singular e de plural e extralinguísticos, estando presente em indivíduos com > ou < grau de escolaridade, não sendo privativa de uma região específica do país ou do uso oral. Em relação à concordância nominal, o que os estudos sociolinguísticos vêm mostrando, desde o trabalho de Scherre (1988), é que, por exemplo, os nomes que apresentam plural regular (*livro/livros*) tendem a apagar mais a

marca que aqueles mais complexos, isto é, itens que apresentam menor ou maior diferença entre as formas singular e plural [-/+ saliente], como em *exemplar/exemplares*.

Em relação à concordância verbal, já foi confirmado que (i) verbos com sujeitos antepostos tendem a manter a marca de plural, enquanto os pospostos tendem a apagar suas marcas; (ii) verbos em que a diferença entre as formas de singular e plural são [+saliente], como em *disse/disseram*, tendem a preservar a marca de concordância de terceira pessoa do plural; e (iii) quando há uma distância maior e elementos intervenientes entre o sujeito e o verbo, o percentual de manutenção da marca diminui, como ilustrado nos exemplos de (1) a (6).³

- (1) [...] tem *peessoas* que **FALA** assim que cada igreja tem uma doutrina né.
 (2) Assim [...] *programas ecológicos* assim que **MOSTRA** a natureza, as coisas que **ACONTECE** no nosso estado...
 (3) Cachoeira, São Félix, aí *os artista* **TAVA** dando entrevista e coisa.
 (4) [...] matou, **MORREU** *várias pessoas*.
 (5) Parece que *eles* **CAVUCA** as coisa ruim pra.
 (6) *Dois colegas meu de trabalho* **chegou** [...].

É pena que esses condicionamentos não sejam objeto, por parte do professor, de uma discussão que leve a uma melhor compreensão do fenômeno, por parte do aluno. De todo modo, muito já foi dito pelos pesquisadores sobre a regra variável e os padrões de concordância, mesmo que, nem sempre, sejam levados para a sala de aula, mas o que se quer destacar agora, aqui, diz respeito à relação entre o fato linguístico e o fato social.

3.2. Concordância e história social

Para iniciar a discussão, a Figura 1 e o Mapa 1⁴, apresentados a seguir, possibilitam obter uma visão geral da distribuição regional do fenômeno no Brasil (dados recentes do ALiB), em falantes com grau de escolaridade > ou < que nove anos, no que diz respeito à concordância verbal, sendo, além disso, fornecidos dados sobre etnia (IBGE, Primeiro Recenseamento oficial de 1872), a fim de (i) relacionar o fato linguístico ao fato social; (ii) salientar a complexidade da questão e (iii) auxiliar na interpretação dos resultados.

³ Os exemplos foram retirados do corpus do Projeto NURC (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta). www.nurcrj.lettras.ufrj.br.

⁴ Planejamento cartográfico e edição de Ana Regina Teles (UFBA) – *in memoriam*.

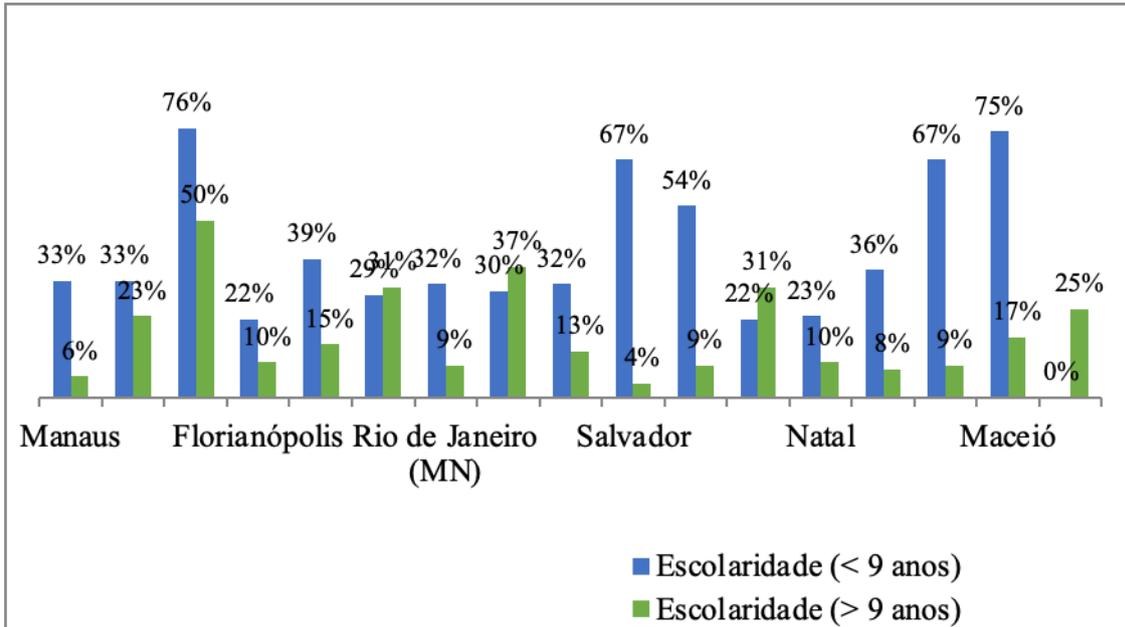
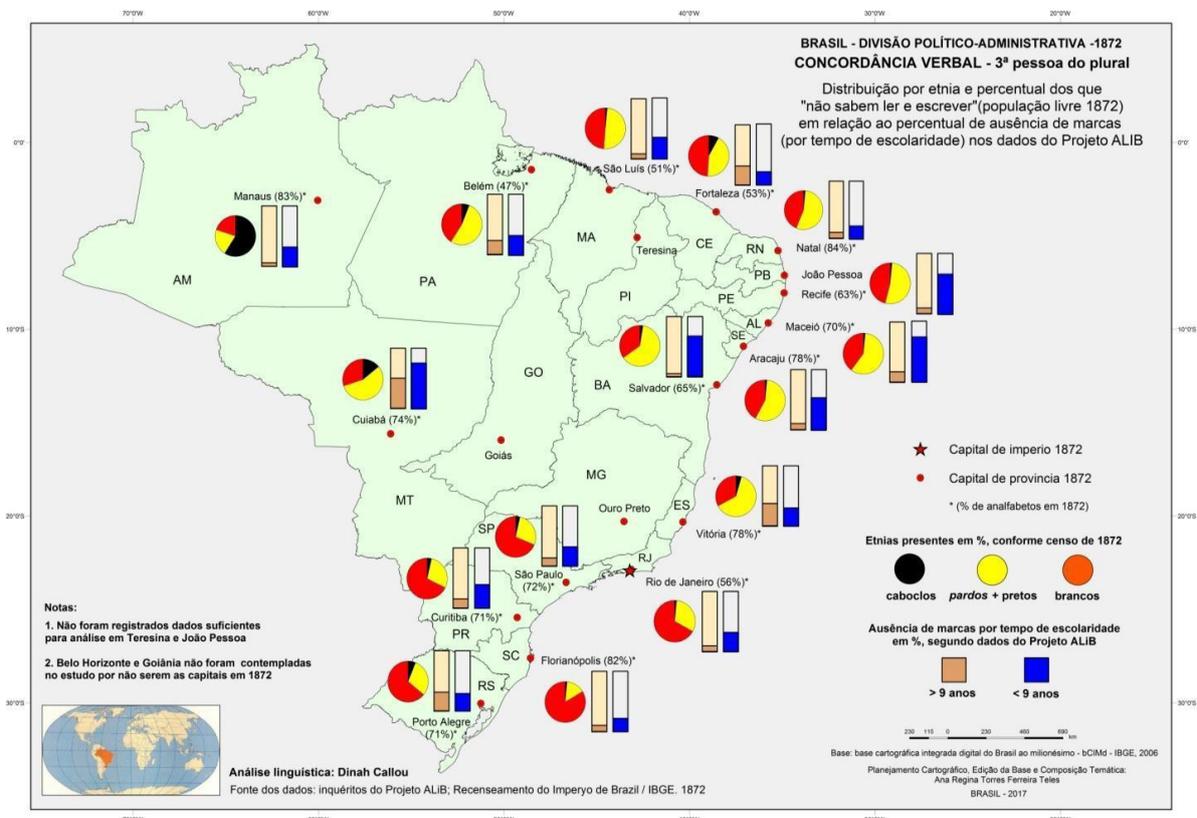


Figura 1
Distribuição por capital e nível de escolaridade, nos dias atuais, com base em dados do ALiB. Fonte: Callou *et alii* (2017).



Mapa 1
Relação entre história social e história linguística, com base na concordância verbal no PB: dados do Censo de 1872 e dados do ALiB do século XXI. Fonte: Callou (2018, pp. 84).

A Figura 1, como já dito, ilustra a distribuição dos percentuais de ausência da marca da 3ª pessoa do plural, na amostra do ALiB, segundo os anos de escolarização, sendo possível observar que Porto Alegre é a cidade em que essa variável não parece ser atuante, uma vez que o percentual de apagamento é quase o mesmo em falantes de > ou < nível de escolaridade. Vitória e Fortaleza apresentam quadro semelhante, cidades que se situam em regiões distintas, dentro do País, Sul, Sudeste e Nordeste, respectivamente. A diferença das taxas de ausência de marcas, por anos de escolarização, não chega, nesses locais, a 10 pontos percentuais e, em Porto Alegre, é de apenas um ponto percentual.

O Mapa 1 permite ainda a visualização da distribuição étnica, no século XIX -- reunidos pretos e pardos, em oposição a brancos e caboclos, a fim de observar, no passado, as características da população. Desse modo, é possível confrontar, ainda que parcial e indiretamente, os resultados sociais do passado com os linguísticos do presente. A interpretação é complexa, entre outros fatores, pelo fato de a presença de pardos e negros, no passado, ser quase sempre maior, em todas as capitais, com algumas exceções, haja vista, Porto Alegre. Em Florianópolis, em que havia percentual maior de brancos, a diferença, hoje, é também pouco significativa, por anos de escolarização.

A Figura 2 acrescenta outro aspecto para análise, com base em 10 pontos selecionados, de várias regiões: o da miscigenação, em 1872, com a população de pardos ultrapassando a de pretos, em todo o território. Nessas 10 províncias, está incluído o chamado Município Neutro ou da Corte, que hoje corresponde à cidade do Rio de Janeiro, e o Amazonas, região em que predomina o elemento *caboclo*, seguido do branco.

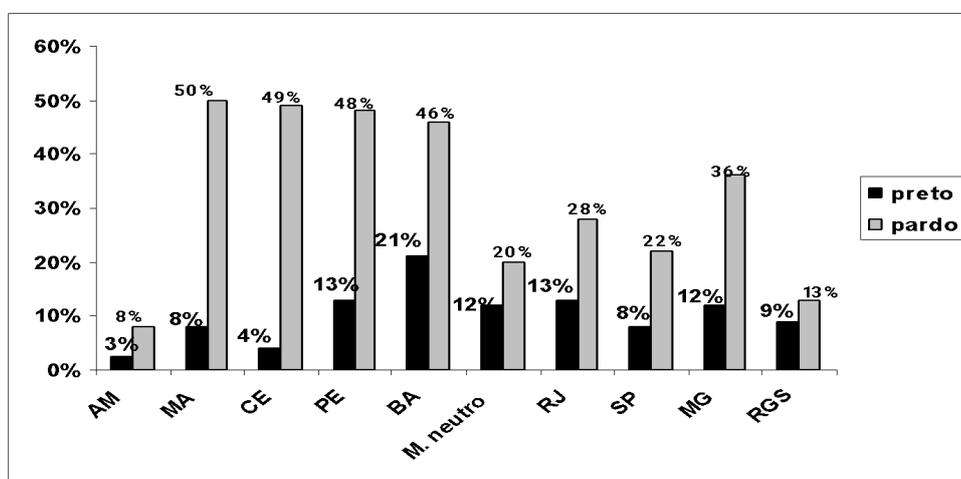


Figura 2

Percentual de pardos e pretos, em 10 províncias, homens e mulheres, na população livre, segundo o primeiro Recenseamento de 1872 (IBGE). Fonte: Callou (2015, pp. 80).

Na busca por identificar esse quadro da demografia histórica, a pesquisa de Martins iniciou uma comparação entre capital e interior, exemplificada em apenas três Estados, como referido anteriormente. Os resultados mostram que há uma regra variável de apagamento, em todos os pontos,⁵ não só na capital, em nomes e verbos, com percentual maior de perda da marca de concordância nos verbos, exceto em Santa Maria, cidade do interior do Rio Grande do Sul, em que há uma inversão. Salvador, capital de um Estado da região Nordeste (BA), e Barra Mansa, cidade do interior de um Estado do Sudeste (RJ), se destacam como os locais em que a frequência de aplicação da regra é maior (Figura 3).

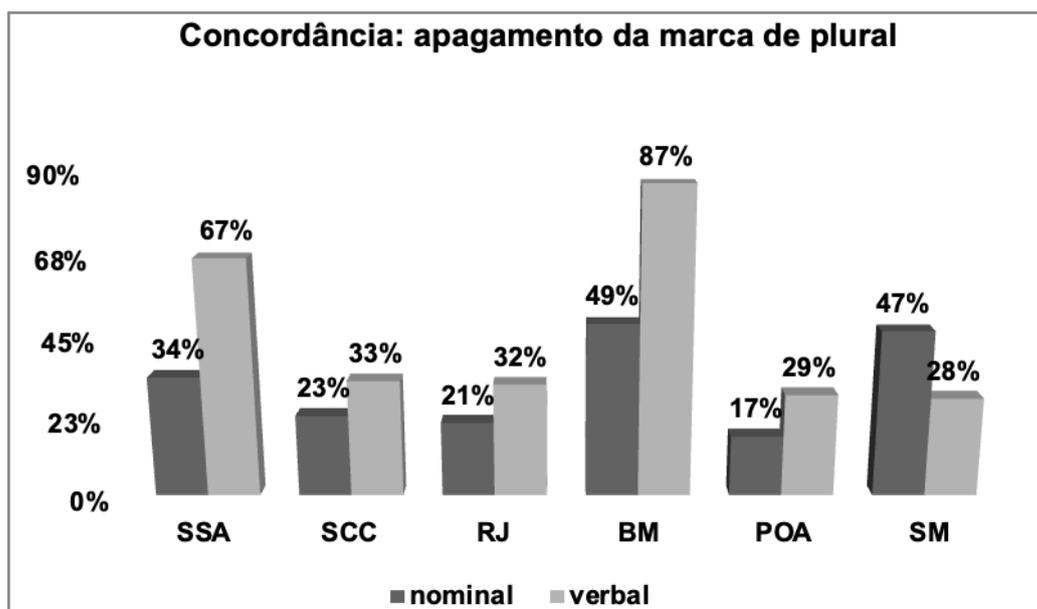


Figura 3

Percentual da ausência da marca de concordância nominal e verbal de Salvador (SSA), Santa Cruz Cabralia (SCC), Rio de Janeiro (RJ), Barra Mansa (BM), Porto Alegre (POA) e Santa Maria (SM), em falantes de escolarização < 9 anos. Fonte: Adaptado de Martins (2021).

Fica nítida uma diversidade linguística de caráter regional, não só dentro do próprio Estado, mas também da capital para o interior e de um Estado para o outro, mas não é tão claro se esse quadro pode ser explicado pelos indicadores sociais, do passado e do presente.

É possível verificar, pelo Mapa 1, que a população do Estado da Bahia, pelo primeiro censo brasileiro de 1872, era majoritariamente preta e parda, da

⁵ Do Estado da Bahia, para efeito de confronto, trazemos aqui apenas uma cidade do interior, e não três, como analisados pela autora, a saber, Santa Cruz Cabralia, núcleo originário onde os portugueses aportaram em 1500.

mesma forma que a localidade de Barra Mansa, com índices de apagamento da marca de concordância semelhantes, em contraposição a Santa Cruz Cabralia; por outro lado, a cidade do Rio de Janeiro (Município Neutro, àquela altura) e as localidades do Rio Grande do Sul eram compostas por uma maioria branca e apresentam comportamento diverso, uma vez que o índice de analfabetismo e a perda da marca de concordância são maiores em Santa Maria que na capital. A Tabela 1, a seguir, permite observar essa distribuição, considerando parâmetros relativos ao primeiro censo demográfico, ao lado dos índices percentuais nos dados do ALiB.

Recenseamento do Brasil 1872				Dados do ALiB século XXI	
Províncias	Etnia		Grau de instrução	Perda da marca	
	branco	Preto+pardo	Analfabeto	Nomes	Verbos
SSA	29%	55%	67%	34%	67%
Santa Cruz Cabralia	11%	24%	71%	23%	33%
RJ (MN)	55%	26%	63%	21%	32%
Barra Mansa	40%	14%	90%	47%	88%
POA	52%	24%	76%	17%	29%
Santa Maria	51%	17%	81%	47%	28%

Tabela 1

Distribuição geral das localidades, referente à etnia e grau de instrução (Primeiro Censo IBGE, 1872), e percentual de aplicação da regra de perda da marca de concordância, em dados do ALiB, século XXI. Fonte: Adaptado de Martins (2021, p. 66).

A Tabela 2, a seguir, acrescenta os índices de desenvolvimento médio (IDHM), geral, e o de Educação das mesmas localidades (Fonte: PNUD). Santa Cruz Cabralia se destaca por ser o ponto em que os índices são mais baixos, seguido de Salvador, no que se refere ao IDHM de Educação.

Localidade	IDHM 2010	IDHM Educação 2010
Salvador	0,759	0,679
Santa Cruz Cabralia	0,654	0,571
Rio de Janeiro	0,799	0,719
Barra Mansa	0,729	0,657
Porto Alegre	0,805	0,702
Santa Maria	0,784	0,715

Tabela 2

Comparação entre os Índices de Desenvolvimento Humano geral e o de Educação, segundo dados do PNUD/2010. Fonte: Adaptado de Martins (2021, p. 64).

O número de ocorrências analisado talvez seja insuficiente para tirar conclusões categóricas, pois não há uma correspondência exata entre etnia, grau de instrução, no passado, e os indicadores sociais, no presente. Os resultados fornecem pistas de como o fenômeno da perda da marca de concordância da terceira pessoa do plural em verbos e do plural em nomes se distribui pelas regiões e talvez possam fornecer subsídios para embasar a discussão sobre as origens do português brasileiro.

Retomando a questão do ensino, em sala de aula, ao discutir o tema, os professores devem partir, não só do que as gramáticas normativas preconizam, mas também do uso real da língua, cientes de que o presente reflete o passado. Em suma, não se pode negar que os aspectos sócio-históricos, nem sempre, conseguem explicar a ocorrência de uso de variantes “padrão” e “não-padrão”. Há uma diversidade regional, mas também uma semelhança de restrições linguísticas e extralinguísticas, em localidades geograficamente distintas uma da outra, no país como um todo, por exemplo, Fortaleza e Vitória, a primeira, do Nordeste e, a segunda, do Sudeste (Mapa 1). O perfil étnico e social de cada localidade pode ser um elemento auxiliar na busca de uma fotografia mais nítida deste português brasileiro heterogêneo e plural.

Como destacamos, em vários momentos, não há também uma correspondência entre as *normas de uso* efetivamente praticadas e o que se apresenta na prática escolar, que não leva em conta todas as variáveis envolvidas. De todo modo, é sempre necessário atentar para o fato de que nenhum dos fatores considerados é por si só capaz de explicar a perda das marcas. E outro aspecto a destacar, pelo menos, em relação à concordância verbal, é o de que a variação não ocorre apenas no uso oral, mas está presente também na escrita “padrão”, e não só na variedade brasileira (PB), mas

também na europeia (PE) e em variedades africanas, sempre sujeita aos mesmos condicionamentos.

No livro “*Áreas críticas da língua portuguesa*”, João Peres e Telmo Mória (1995) discutem o que chamam “áreas críticas” -- áreas da língua que manifestam sintomas de uma «crise», quer porque nelas se verificam movimentos de ruptura, em geral indicativos de mutações da norma, quer porque nelas se insinua o puro desvio, a sugerir a existência de dificuldades (novas ou não), por parte dos falantes. E, entre elas, está a concordância verbal. O material linguístico de que se servem os autores, para sua análise, é constituído por textos jornalísticos, produzidos entre 1986 e 1994.

3.3. Concordância e construções existenciais

Para seguir no mesmo caminho, trazemos agora um outro ponto da mesma questão: a pluralização do verbo *haver* com valor existencial (Callou e Avelar 2013). Um dos processos mais característicos da história da língua portuguesa é a ampliação do domínio do verbo *ter*, que veio a substituir o verbo *haver* na área semântica de “*posse*”, no final da fase arcaica, e, na fase moderna, no português do Brasil, a de “*existência*”.

A variação de uso dos dois verbos, ora como verbo pessoal, ora como verbo impessoal, pode ter acarretado a possibilidade de uso do verbo *haver* existencial na terceira pessoa do plural, quando o argumento interno se encontra no plural, fenômeno assinalado por muitos gramáticos e linguistas, e também comum América espanhola.

Diz-se normalmente que as construções existenciais, também denominadas construções impessoais ou orações sem sujeito, atribuem caso acusativo a seu único argumento. Sendo assim, a posição de sujeito fica, em princípio, vazia, como representado no esquema Ø HAVER/TER Y, em que Y atua como argumento interno do verbo. O verbo *haver*, na acepção de “existir”, é classificado como impessoal, pois, não tendo sujeito, se manteria invariável, na terceira pessoa do singular, como atestam gramáticas, descritivas e normativas, não só no Brasil, mas também em Portugal. Os exemplos (7) e (8)⁶ confirmam que, apesar disso, se registram casos em que o verbo *haver* concorda com o argumento interno plural.

(1) E os cachorros que sempre... sempre... **havam** muitos lá, bassês, conhece? (Inq. 189/déc.70 – Nurc-RJ).

(2) *com as Embaixadas que **havam** então* Nurc-RJ (inq. 133/90).

⁶ Esses exemplos, como os de (1) a (6) foram retirados do *corpus* do Projeto NURC (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta), nas décadas de 70 e 90 do século XX.

Ao ouvir uma frase do tipo “*houveram/tiveram* muitas reuniões”, um falante culto vai ter, de imediato, uma reação, em virtude de não ser esperado que, nessas estruturas, o verbo sofra a flexão de número, sendo seu uso, no caso, interpretado como uma violação da chamada norma padrão. E o estranhamento decorre também do fato de não ser usual a ocorrência do *haver-existencial* na fala e a diferença entre singular e plural ser [+saliente].

Remontar ao passado e observar o contraste estrutural entre as versões possessiva e existencial dos verbos *ter* e *haver*, no decorrer dos séculos, é também fundamental para entender melhor a questão, uma vez que o verbo *ter* substituiu *haver* como posse e, mais tarde, pelo menos, no português brasileiro, com valor existencial. Embora o *haver* tenha sido considerado um verbo impessoal, durante um longo período da tradição gramatical, o complemento de *haver* era interpretado como sujeito, ocasionando, assim, a concordância do verbo com o nominativo e os casos em que não se flexionava eram considerados como idiotismos da língua.

Na opinião do linguista português Ivo Castro, ainda que as gramáticas apoiem-se nas atestações dos escritores para justificar as regras propostas e haja registro de pluralização de *haver*, tanto na fala, quanto na escrita -- até mesmo em escritores de renome -- continua a vigorar a rejeição ao uso da flexão plural. O texto de Castro (2003, p. 12) atesta essa pluralização, ao trazer o exemplo “*houveram risadas*”, registrado no manuscrito original da obra de Eça de Queiroz *Tragédia da Rua das Flores*, embora corrigido, diz ele, em todas as edições.

Em Argote (1725) e Lobato (1770), nos capítulos que tratam de idiotismos e da concordância verbal, há referência ao uso irregular da terceira pessoa do plural, com o verbo *haver*.

D. Ha idiotismos na concordancia do verbo com o seu nominativo.

M. Porque?

D. Porque o Verbo Haver nas terceyras pessoas do numero singular não concorda em numero com o seu nominativo.

M. Dizey exemplo.

D. **Ha muytas flores neste jardim.** Onde o Verbo **Haver** está no numero singular, e o seu nominativo **Flores** no plural. Da mesma sorte **Havia muytas flores neste jardim, &c.** O que he hum Idiotismo, e Grammatica muyto irregular. (Capítulo V – Dos Idiotismos – Argote 1725, p. 268).

O fato de o *haver*-impessoal ter cedido espaço para o *ter*-impessoal pode ter aberto caminho para o uso da terceira pessoa do plural, mas restrito, ao que parece, às formas do passado, *haviam/tinham* e *houveram/tiveram*, tanto na fala, quanto na escrita.

A hipótese é a de que a capacidade de receber flexão seja resultante do fato de *haver*, originariamente o verbo de posse, ainda que reanalisado como existencial, manter ainda características das sentenças possessivas, hoje

expressas com *ter*. Esse aspecto constituiria um argumento para confirmar que um item pode emergir em um novo contexto sem mudar totalmente suas propriedades essenciais de seleção.

4. Considerações finais

Face às questões tão amplas e diversificadas, destacadas nos itens anteriores, fica nítida a dificuldade de trabalhar, em sala de aula, com uma norma única de uso, ou mesmo uma pluralidade de normas, se não tivermos consciência de que existe variação de todo tipo, regional, social, de registro (oral e escrito), atrelada à questão da escolarização. O mais importante a fazer, frente a tudo isso, será tornar evidente que se deve ter conhecimento de todas as variáveis, linguísticas e extralinguísticas, envolvidas na atuação do fenômeno em foco, no processo de ensino/aprendizagem da língua.

O tema da concordância é exemplar para relembrar toda a riqueza da língua com que temos de lidar, não podendo ser ignorada pelo professor para que, depois, seja repassada ao aluno, por etapas, e com metodologia adequada. É necessário, pois, ter consciência de dois conteúdos articulados -- o dos professores e o dos alunos -- traduzida no filtro de passagem dos conteúdos aos alunos e na forma de transmiti-los, ideia já expressa nas palavras de Soares Barbosa, no plano de sua *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*:

[...] em todas ellas [gramáticas] há couzas que so os mestres devem estudar para os explicar a seus discípulos; outras que estes devem aprender, [...] e muitas, que devem decorar [...]" (Barbosa 1822, pp. XV-XVI) .

Para concluir, queria trazer à baila algumas afirmações do educador Paulo Freire.

A primeira, mais geral, "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire 1996, p. 95), tem a ver com o fato de que o encontro de pessoas com crenças e saberes diferenciados (professor universitário e de educação básica, alunos de fundamental, médio e de Graduação) acaba por desencadear um processo reflexivo, nas salas de aula, propiciando uma superação -- não uma ruptura -- embora esse processo não possa ser mensurado.

A segunda, mais específica, diz respeito ao fato de que ensinar língua portuguesa, ou qualquer outra língua, exige clareza de que "a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente", constituindo-se tarefa educativa precípua para "o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (Freire 1996, p. 33).

De todo modo, qualquer que seja o caminho trilhado por um professor no sentido de levar seus alunos a se engajar no processo de desenvolvimento

de competências de leitura e de escrita, o ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. Devemos ter sempre em mente que (con)vivemos todos numa sociedade diversificada e que a reflexão sobre a língua vai além do que é certo ou errado.

Um trabalho efetivo e eficiente na escola deve ir, sem dúvida, em várias direções. É complexo, incessante e desafiador, exigindo, por isso mesmo, propostas pedagógicas adequadas.

E, para fechar o texto, partilhamos uma terceira afirmação de Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire 1996, p. 25).

Nota biográfica: Dinah Callou é Professor Titular/Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pesquisador 1A do CNPq. Graduação em Letras Anglo Germânicas/UFBA, 1959; Mestrado/UNB, 1965, Doutorado/UFRJ, 1980, e estágio de Pós-Doutorado em Linguística (UC-SB/1994-1995). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas desde 1984. Produção concentrada nas áreas de Fonética/Fonologia e Morfo-Sintaxe, nas linhas de pesquisa Dialectologia e Sociolinguística e Linguística Histórica.

Emails: dinah@letras.ufrj.br; dcallou@gmail.com.

Referências Bibliográficas

- Argote C. 1725, *Regras da Lingua Portugueza, espelho da Latina*, na officina da Musica, Lisboa Occidental.
- Barros J. 1540, *Gramática da língua portuguesa*, in Buescu M.L.C. 1971, *Gramática da Língua Portuguesa: Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa. Edição digital do Projeto BIT-PROHPOR (Banco Informatizado de Textos do Programa para a História da Língua Portuguesa), coordenado pela Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Corpus Internacional da Língua Portuguesa do Museu da Língua Portuguesa – SP – www.estacaodaluz.org.br.
- Bazenga A.M. e Vieira S. R. 2015, *A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português*, in Vieira S.R. (org.), *A concordância verbal em variedades do Português: a interface Fonética-Morfossintaxe*, 1 ed., v. 1, Vermelho Marinho-FAPERJ, Rio de Janeiro, pp. 29-75.
- Brandão S. e Vieira S. 2012, *Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português*, in “Alfa” 56, pp. 1035-1064.
- Callou D. 2015, *Sobre a história do português no e do Brasil: levantando questões*, in, Avelar Ornelas J. e Álvarez López L. (org.), *Dinâmicas Afro-Latinas Língua(s) e História(s)*, 1ed., Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 71-89.
- Callou D. 2018, *Issues on the history of Portuguese in and of Brazil*, in Álvarez López L., Gonçalves P. e Avelar Ornelas J. (org.), *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*, XII^a ed., v. 1, John Benjamins, Amsterdam, pp. 67-88.
- Callou D. e J. Avelar Ornelas 2013, *Ter/haver-constructions and verbal agreement*, in “Journal of Portuguese Linguistics” 12 [2], pp.187-208.
- Callou D., Farias A. e Martins B. 2017, *A propósito da concordância verbal e das origens do português brasileiro*, comunicação apresentada à XVIII ALFAL/Bogotá, manuscrito.
- Castro I. 2003, *O linguista e a fixação da norma*, in *Actas do XVIII Encontro nacional da APL* (Porto, 2-4/10/2002), APL, Lisboa, pp. 11-24
- Cunha C. 1952, *O ensino do português*, in Pereira C. (org.) 2004, *Sob a pele das palavras...*, p. 415.
- Freire P. 1996, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gagné G. 1983, *Norme et enseignement de la langue maternelle*, in Bédard E. e Marais J. (orgs.), *La norme linguistique*, Collection L'ordre des mots, Paris, pp. 463-510.
- Labov W. 1994, *Principles of linguistic change: internal factors*, Blackwell, Cambridge, MA.
- Lobato A. 1770, *Arte da Grammatica da Lingua Portugeza*, na Regia Officina Typografica, Lisboa.
- Lucchesi D. 2008, *Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto*, in, Roncarati C. e Abraçado J. (orgs.), *Português Brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história*, EdUFF, Niterói, pp. 366-390.

- Lucchesi D. 2014, *A hipótese do substrato no contexto da história sociolinguística do português popular do Brasil*, in “Linguística” 30, pp. 209-240.
- Martins B. 2021, *Sobre o fenômeno da concordância no Português Brasileiro: Diversidade regional*, dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ.
- Oliveira F. 1536, *Gramática da Língua Portuguesa*, in, Soares Barbosa J. 1822, *Grammatica philosophica da lingua portugueza, ou principios da gramamatica geral applicados á nossa linguagem*, a Typographia da Academia das Sciencias, Lisboa.
- Pereira C. da Cunha (org.) 2004, *Sob a pele das palavras: Dispersos*, Nova Fronteira / Academia Brasileira de letras, Rio de Janeiro.
- Peres J. e Mória T. 1996, *Áreas críticas da língua portuguesa*, Caminho, Lisboa.
- Rona J.P. 1965, *Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna*, in AA.VV. *El Simpósio de Cartagena; agosto de 1963*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, pp. 333-43.
- Rona J.P. 1958, *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, Montevideo, 1958, p 37 (Instituto de Filología, Publicaciones del Departamento de Lingüística, 14).
- Sankoff D., Tagliamonte S. e Smith E. 2005, *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*, Department of Linguistics, University of Toronto, Toronto.
- Scherre M. e Naro A. 1998, *Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português*, in “Revista Fórum Linguístico” 1(1), Florianópolis.
- Scherre M. 1988, *Reanálise da concordância de número em português*, tese de Doutorado-Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- Vieira S.R. e Bazenga A. 2013, *Patterns of third person plural verbal agreement*, in “Journal of Portuguese linguistics” 12, pp. 7-50.
- Weinreich U., Labov W. e Herzog M. 1968, *Empirical foundations for a theory of language change*, in Lehmann W. e Malkiel Y. (eds.), *Directions for Historical Linguistics*, University of Texas Press, Austin, pp. 97-195.

Outras fontes

- Atlas Linguístico do Brasil. ALiB. Disponível em: <www.alib.ufba.br> Acesso em: 30 ago.2021.
- Índices relativos à educação, etnia e IDHM. Rio de Janeiro: IBGE. www.cidades.ibge.gov.br; www.sidra.ibge.gov.br (acesso em: ago. 2021).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recenseamento do Brazil em 1872. Rio de Janeiro, 1874. <https://biblioteca.ibge.gov.br> (acesso em: 30 ago. 2021).

SOBRE ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DO ENFRAQUECIMENTO DA CATEGORIA CONCORDÂNCIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

MARIA EUGENIA LAMMOGLIA DUARTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA (CNPQ)

Abstract – This article expands the ideas discussed during the IV International Conference about teaching Brazilian Portuguese in the Italian University (December, 2021) and the International Conference that celebrated the Day of the Portuguese Language (May, 2022). Three main issues will be addressed: the origin of the large gap between speech and writing in Brazilian Portuguese and the consequences of the adoption of an exonormative model of written language, ignoring the written language already in development in Brazil along the 19th Century; some important features of spoken Brazilian grammar resulting from the contact with other languages during colonization, particularly the African slaves and their descendants, and other features related to successive processes of changes; and some aspects that characterize contemporary Brazilian writing as a result of the recovery of lost features by the action of a conservative perspective and the implementation of Brazilian speech features. The discrepancy between use and prescription gives rise to structures that belong neither to European nor to Brazilian grammars. Besides questions related to the social history of Brazilian Portuguese, this article relates the emergence of some structures to the reduction of the category Agreement, including not only number and person verbal endings but the non-deictic clitics: the indefinite *se*, and the anaphoric accusative and dative clitics, not available in acquisition data, contrary to deictic *me*, *te*, clitics, treated as overt pronouns (Noun Phrases), following Galves (2019) and extending Nunes’s 2019 analysis for the accusative 3rd person clitic as agreement of object. The simplified category Agr gives rise to overt subjects, null complements, constructions that suggest topic prominence, such as left-dislocated subjects, genitive and locative raising in impersonal sentences, among others. A successful teaching of Portuguese claims for a good description of contemporary writing, showing its face, so distant from idealized models still adopted.

Keywords: Codification of Brazilian Portuguese; Brazilian Agreement functional category; European and Brazilian Portuguese; Brazilian speech; Brazilian writing.

1. Introdução

No IV Congresso Internacional “O ensino do português brasileiro na universidade italiana”, realizado em 2 e 3 de dezembro de 2021, na Universidade Roma TRE, eu procurei mostrar que é, de fato, um desafio ensinar uma língua em que fala e escrita revelam grande distância, muito além do que costuma diferenciar as duas modalidades. Mostrei ainda que, se, por

um lado, a variação na fala brasileira é hoje muito bem descrita, nos falta uma descrição da escrita que realmente é praticada no Brasil –igualmente variável e de difícil sistematização– porque, de um lado, nossa escrita incorpora traços que a escola, ainda pautada numa tradição lusitana, consegue “ensinar”, e, por outro, implementa, aos poucos, traços da gramática brasileira. Isso permite a emergência de grande variação na escrita em relação a um mesmo traço, como é o caso exemplar da colocação pronominal, que, dada a evidente contradição entre uso brasileiro (próclise generalizada) e a norma lusitana (ênclise e próclise, “sob certas condições”) provoca o surgimento de estruturas que não se conformam nem com uma variedade nem com outra. Em maio de 2022, durante o Congresso Internacional Dia da Língua Portuguesa”, voltei ao tema, mostrando então alguns traços da gramática brasileira e sua relação com o enfraquecimento da concordância.

Este artigo volta a esses temas, com base em resultados de pesquisas diversas. Na Seção 2, retomo algumas considerações sobre a codificação da norma da escrita no Brasil, depois da Independência (1822), e especialmente após a Proclamação da República (1898)), com evidências de que essa codificação não levou em conta a norma escrita que se desenvolvia no país e, naturalmente, ignorava as variedades faladas em solo brasileiro. Na Seção 3, apresento inúmeras estruturas que caracterizam o português brasileiro, que podem ser atribuídas ao enfraquecimento da categoria funcional concordância (que coincide com a categoria funcional Agreement), aqui incluindo os clíticos não dêiticos, manifestações de concordância; em 4, retorno à escrita standard brasileira, ao seu caráter extremamente variável, fruto do embate entre o que se fala e o que se ensina. Nas considerações finais, enfatizo a necessidade de uma descrição dessa escrita variável, incorporando até mesmo o que não é genuinamente brasileiro nem lusitano, mas consequência desse descompasso provocado por uma ideologia, que, se compreensível no passado, não pode ser perenizada, sob pena de não ajudar a formar bons usuários da escrita.

2. Um breve resumo sobre a codificação da norma escrita no Brasil e o que dizem os dados da fala

2.1. Sobre a codificação de uma norma culta (escrita) no Brasil

A questão de uma norma brasileira nunca foi cogitada durante o período colonial. Só a partir da Independência, em 1822, questões relativas à modernização do país, à educação dos cidadãos e à definição de uma identidade brasileira começaram a se colocar. De modo especial ressaltava, naquela ocasião, a urgência de lutar contra o analfabetismo, o que demandava acesso universal à escola pública. Segundo Houais (1985), até meados do século XIX, o número de pessoas “educadas” não passava de 0,5% da

população. Com base em pesquisas reunidas em Duarte, Gomes e Paiva (2016), podemos verificar que as primeiras gramáticas apareceriam entre as duas últimas décadas desse mesmo século e o primeiro quartel do século XX (Maciel 1887; Gomes 1887; Ribeiro 1890; Ribeiro 1919). Nessas gramáticas estava evidente uma clara atitude exonormativa, que desprezava a escrita que vinha sendo praticada no Brasil pela pequena camada de letrados ilustres, buscando modelos de referência na língua dos grandes autores portugueses do século XIX.

Duas importantes evidências de que a norma escrita usada no Brasil foi desconsiderada e mudada nos vêm de Pagotto (1998; 2011). No artigo de 1998, o autor compara a mudança de norma nos textos das duas Constituições do século XIX, a do Império, de 1824, e a da República, 1891.¹ Da primeira para a segunda há uma clara mudança em direção à gramática do português europeu moderno, rejeitando traços que seriam conservadores ou inovações brasileiras presentes na Constituição do Império. No capítulo de 2011, Pagotto traz informações adicionais da mudança rumo à “modernidade”, mostrando a polêmica que envolveu o a redação e aprovação do texto do Código Civil, elaborado entre março de 1898 e março de 1902, data em que foi aprovado na Câmara dos Deputados. A polêmica teve na figura de Rui Barbosa um importante personagem. Antes um defensor do idioma nacional e da adoção de um modelo mais brasileiro nas escolas, o ilustre intelectual e Senador da República, que tinha participado da redação da Constituição da Primeira República, se debruça sobre o Código Civil, na virada do século XIX, com críticas linguísticas, que nada tinham a ver com o teor do Código Civil, enfatizando aspectos sintáticos relativos principalmente à colocação pronominal e ao uso de preposições com complementos de verbos e nomes. Não podemos detalhar a longa polêmica que se seguiu, quando os pareceres eram criticados por exibirem traços nacionais combatidos pelos próprios autores/críticos da sintaxe brasileira, mas o fato é que os dois textos de Pagotto nos ajudam a entender como e quando se deu essa “mudança de uma norma a outra”, refazendo “os cânones gramaticais” e “produzindo uma unidade linguística com Portugal” (Pagotto (2011, p.112) numa luta travada na virada do século XIX.

Naturalmente, a ausência de uma descrição objetiva da nossa realidade linguística justificava a suposição de que brasileiros e portugueses falavam a mesma língua e que a língua literária refletia bem essa unidade, o que, aliás, ainda se defende em alguns manuais e na manifestação de brasileiros que certamente desconhecem a História da formação do português no Brasil. A consequência imediata dessa atitude foi o banimento de qualquer traço que não se conformasse com esse padrão exógeno. Todo e qualquer traço que fugisse a ele era tratado como característico da informalidade do brasileiro e seu

¹ A ascensão a Império data de 1822 e a Proclamação da República ocorreu em 1889.

“temperamento mais dócil” em oposição à formalidade do europeu, de certa forma “mais rude” (Melo 1972). Assim se procede até hoje, quando aqueles que ainda se pautam nessa ideologia, confundem “mudança de gramática” (o que só o letrado mais velho sabe fazer) com “informalidade” (Duarte e Serra 2015, para uma discussão a esse respeito, comparando, entre outros textos, as letras de “raps” portugueses e brasileiros).

Foi exatamente esse princípio da “unidade na diversidade”, inspirador de nossas gramáticas, que impulsionou a realização do Projeto Norma Urbana Culta (NURC),² iniciado nos anos 1970, com o objetivo de retratar a fala de indivíduos letrados (com curso superior) para descrever o português “padrão” (!) brasileiro. A inspiração veio da Real Academia Espanhola, para a qual

Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad.

<http://www.rae.es/Noticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>

(15.01.2013).

Assim, seriam legítimos os diferentes usos das diversas regiões linguísticas desde que fossem gerais entre os falantes cultos de cada área, não significando uma ruptura do sistema, pondo em perigo sua unidade.

2.2. O que dizem os dados da fala “letrada” brasileira

Felizmente para os brasileiros, a realização desse projeto, que envolveu alguns dos maiores linguistas e jovens pesquisadores brasileiros, que gravaram falantes cultos das cinco maiores capitais do Brasil, mostraria, a partir dos inúmeros estudos com base nas documentações, que os falantes “cultos” não se diferenciam dos “não cultos” (no sentido que aqui carrega esse adjetivo) no que diz respeito à sintaxe. O único traço que mostra diferença significativa entre as variedades letradas e as não letradas está nos índices de concordância verbal e nominal, um fenômeno de natureza social, de baixa ocorrência na amostra NURC; por isso mesmo, é o único traço sujeito a estigma nas áreas urbanas. Nas áreas rurais, este é um marcador regional, não sujeito a avaliação negativa. Dois outros traços variáveis na amostra NURC - o sistema de tratamento (*você/tu*) e o uso dos pronomes reflexivos (ambos sujeitos a

² As cinco capitais mais populosas do país então gravadas foram Recife (PE), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Trata-se de um acervo precioso, que inclui três modalidades de entrevistas: (a) entre documentador e entrevistado, (b) entre dois entrevistados e (c) elocuições formais, como gravações de aulas e palestras. Algumas dessas capitais gravaram novas amostras a partir dos anos 1990 para estudos da variação e mudança em tempo real de “curta duração” (Labov 1994).

variação diatópica) não têm distribuição diferente entre os falantes cultos e não cultos.³

Alguns resultados para a ocorrência de sujeitos pronominais expressos, de clíticos acusativo e dativo, para referência à terceira pessoa, e do clítico indefinido, para indeterminação do sujeito agentivo, na fala culta e na escrita standard do português europeu e do português brasileiro podem ser vistos em Duarte (2020a; 2020b). Os resultados para a fala culta brasileira são praticamente idênticos aos da fala “não culta”, ou seja, daqueles que não foram além do Ensino Médio.⁴ O número de fenômenos analisados a partir da amostra NURC é imenso e sempre revelador do fato de que o letrado brasileiro não leva para sua fala espontânea a segunda gramática que ele aprende na escola e por meio do contato com a leitura. Os entrevistados mais velhos dessa amostra (acima de 55 anos nas primeiras gravações) ainda utilizam aqui e ali sujeitos referenciais nulos, aqui e ali um clítico indefinido (*se*), um clítico acusativo e, rarissimamente, um clítico dativo. O quadro de pronomes reflexivos tônicos (*consigo*) já aparece com a forma preferencial, que consiste no uso da forma nominativa seguida de *mesmo(s)* (*com ele(s) mesmo(s)*). A colocação pronominal é francamente proclítica. Todos esses traços já se encontram em franco processo de implementação na escrita, como mostram Duarte, Gomes e Paiva (2018); Duarte (2020a, b), entre outros. Na seção 4 deste artigo voltaremos a esse ponto.

2.3. O que dizem as peças de teatro portuguesas e brasileiras escritas ao longo dos séculos XIX e XX

Análises diacrônicas de peças de teatro popular,⁵ escritas no Brasil e em Portugal ao longo dos séculos XIX e XX, permitem algumas observações importantes: as peças brasileiras revelam uma gramática muito semelhante à europeia no século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, no que diz respeito a inúmeros fenômenos, mas, a partir dos anos 1930, começam a se separar. Em relação ao sujeito pronominal, com a gramaticalização de *você* no PB (Lopes 2002), começa a crescer o uso do pronome sujeito preenchido

³ Uma reunião de inúmeros estudos contemplando a distribuição do tratamento (*você/tu*) no português brasileiro pode ser encontrada em Scherre, Andrade, Dias e Martins (2015). Sobre a distribuição dos clíticos reflexivos e dos anafóricos acusativo e dativo, ver Duarte e Ramos (2015).

⁴ Outra importante amostra da fala carioca, gravada nos anos 1980 e, posteriormente nos anos 1999/2000, pelo Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), com falantes sem o curso superior, além de inspirar diversos projetos pelo país, tem ajudado a mostrar a semelhança na sintaxe do português brasileiro em todos os níveis de escolaridade a partir da análise da sintaxe carioca.

⁵ O rótulo “peças de teatro de caráter popular” inclui comédias de costumes, que tratam do cotidiano de forma às vezes bastante irreverente, às vezes satírica e até mesmo sentimental. São comuns críticas políticas e sociais de forma indireta. Trata-se de textos leves, que têm se provado muito úteis para capturar uma variedade de fala mais espontânea. Os resultados das primeiras análises com a amostra brasileira estão em Duarte (2012).

(Duarte 2018 [1993]) e nas peças em que o pronome *tu* convive com *você* já começa a surgir a mistura de tratamento, em que as formas verbais do imperativo se confundem e o tratamento *você* se combina com as formas átonas, tônicas e possessivas do paradigma de *tu* (*te, ti, contigo, teu*) (Lopes *et al.* 2018; Ribeiro, 2021, entre muitos outros). A partir nas peças dos anos 1950 e 1970, o curso da plena gramaticalização do Sintagma Nominal *a gente* (Lopes, 2003, entre outros) já começa a enfrentar o pronome *nós* e o supera nas peças escritas na década de 1990.⁶ A apócope da desinência verbal de segunda pessoa do singular, certamente um traço da aquisição no Brasil, desde a colonização, já é a norma nas peças dessa mesma década (*tu fez, tu disse*). Ainda em relação à expressão do sujeito, desta vez relacionado à sua ordem em relação ao verbo, Nicolau de Paula (2016) mostra o mesmo quadro no que diz respeito às interrogativas-Q. A autora mostra o mesmo retrato que vai se desenhando para cada fenômeno aqui mencionado: os resultados para o português europeu mostram a estabilidade com a preferência por QV (sujeitos nulos) e QVS, com o sujeito expresso) e raros casos de QSV. Quanto ao português brasileiro, após grande semelhança com o europeu, justamente a partir dos anos 1930, há um avanço de QSV (i. e. a perda da inversão e do sujeito nulo), que chega a 92% nos anos 1990, enquanto o sujeito nulo alcança 5% e a ordem QVS, 3%.

Ainda em relação a fenômenos que envolvem a mudança em direção a sujeitos expressos no português do Brasil, temos, com base nas mesmas amostras, estudos contrastivos sobre as construções com verbos de alçamento (Henriques 2013) e a competição entre *haver* e *ter* existenciais (Marins 2013). Enquanto a análise de Henriques mostra que o português do Brasil prefere alçar o sujeito da oração encaixada evitando um sujeito expletivo nulo (0_{expl} parece que...), o estudo dos verbos existenciais mostra a estabilidade de *haver* em Portugal como o único verbo existencial (com uma ocorrência marginal do inacusativo *existir*), enquanto o português brasileiro mostra o domínio de *haver* até os anos 1930. A partir dos anos 1950, a curva em favor de *ter*, até então, de uso inexpressivo, inicia sua subida, alcançando 83% na última sincronia. O verbo *ter* passa a assumir no português do Brasil o papel de um verbo “funcional” para a expressão da existência (Avelar 2006). Ambos os fenômenos estão relacionados à posição do sujeito. No caso da preferência por *ter*, não há como não relacioná-la à possibilidade de uso pessoal desse verbo como existencial (*Eu tenho uma copiadora perto de casa, que faz cópia baratinho*).

Diante dessas observações, podemos pensar que a mudança no quadro pronominal seria a única responsável pela emergência de uma gramática

⁶ Em Lopes e Brocardo (2016) o leitor encontrará, além de importantes referências sobre a entrada de *você* e *a gente* no paradigma do PB bem como um relato detalhado sobre o processo de gramaticalização das duas formas nominais, que estaria muito avançado no PB do que no PE.

brasileira que se separaria da de Portugal nas peças escritas a partir dos anos 1930, refletindo mudanças ocorridas em períodos anteriores. Mas isso não é verdade. As peças mostram mais.

Com base na mesma amostra, Duarte, Cardoso, Fernandes e Marques de Sousa (2021) encontram curvas semelhantes para o uso dos clíticos indefinido (*se*), e acusativo e dativo (de 3ª pessoa), chegando à última sincronia analisada com 4%, 2% e 3% de ocorrências para cada clítico, respectivamente, com alto índice de formas nominativas em substituição ao clítico indefinido (*eles* para referência arbitrária, e *você/tu* e *a gente* para referência genérica), e acusativos e dativos nulos ou SPs, para suprir a ausência dos dois clíticos anafóricos. O português europeu exibe índices de 48%, 52% e 76% desses três clíticos, respectivamente. Concorrendo com os clíticos, aparecem pronomes nulos (*eles*, *tu*, *nós*), no caso da referência indefinida/indeterminada, e ocorrências de complementos nulos ou SPs.

O uso do pronome nominativo em função acusativa, completamente ausente no português europeu, não é expressivo na amostra do Brasil, tampouco. Com apenas 4% nas peças analisadas, esses dados exibem a preferência por referentes com o traço [+humano], confirmando diversas pesquisas anteriores e a hipótese defendida por Cyrino (2019), entre outros estudos da autora. Esses resultados nos permitem confirmar a hipótese aqui defendida, segundo a qual esses clíticos, diferentemente dos dêiticos *me*, *te*, os únicos presentes nos dados disponíveis na aquisição do português brasileiro, seriam também elementos flexionais, tal como as desinências verbo-nominais, cuja ausência configura um sistema de concordância fraca (Galves 2019; Nunes 2019).

Todos esses fenômenos foram e têm sido estudados em amostras de língua falada e os resultados, por todas as regiões do Brasil, revelam a mesma distribuição, excetuando, repito, o uso de marcas de concordância (de distribuição social), o sistema de tratamento (*você/tu*) e o paradigma de clíticos reflexivos (ambos de variação diatópica). O único fenômeno ainda sujeito a estigma nas áreas urbanas é a não realização de marcas de concordância, extremamente variável na performance do indivíduo e muito bem descrito por Naro e Scherre (2003) entre inúmeros outros estudos, que revelam um sensível aumento no uso de marcas em amostras de uma mesma comunidade de fala carioca em momentos separados por um lapso de pelo menos uma geração (estudo de “tendência”), e pelos mesmos falantes recontactados depois de um mesmo lapso de tempo (estudo de “painel”). Seus resultados mostram ainda que, independentemente da mudança no nível de escolaridade entre os dois momentos, tanto as duas comunidades analisadas quanto os falantes recontactados aumentaram o uso de marcas de concordância. Tendo em mente esses fatos, podemos dizer que a polarização linguística a que se refere Lucchesi (2015) está mesmo centrada na concordância e, a julgar por pesquisas

recentes (se veja os resultados de Vieira e Brandão (2017), entre outros) essa polarização tende a ser minimizada.

O que nos revelariam essas peças sobre as duas gramáticas do português? Em relação ao português europeu, existe uma grande estabilidade, no que diz respeito a um sistema de sujeitos nulos “consistente” (Roberts e Holmberg 2010) e um sistema de clíticos robusto e estável. O português brasileiro, por outro lado, passa a exibir, ao longo do tempo, direções opostas, rumo a sujeitos expressos e clíticos não dêiticos ausentes. Poderíamos dizer que aquela gramática que as peças exibem nas primeiras sincronias é genuinamente brasileira? Ouso dizer que não. Ouso dizer que, a julgar pelos baixos índices de escolarização na época, esses textos não se aproximam da gramática brasileira; eram produzidos por indivíduos letrados e dirigidos a uma porção muito pequena da população, com acesso a letramento em casa, em se tratando de mulheres de classe média alta, e de homens com alguma função na administração pública. Não fosse assim, as peças não seriam entendidas. E foi essa gramática encontrada nas peças portuguesas, que revelam o português europeu moderno, a que serviu de modelo e ainda é usada, apesar de protestos daqueles que consideram esse modelo anacrônico um obstáculo ao ensino nos dias atuais (Faraco 2008). Quanto ao que se vê a partir dos anos 1930 e 1950, quando as peças brasileiras vão se divorciando da gramática europeia, temos um testemunho de que os autores, ainda que submetidos na escola às mesmas normas exógenas e capazes de utilizá-las, começam a escrever suas comédias usando sua própria gramática, meio de conectá-los a seu público. Esta é razão pela qual considero as amostras de peças, como as que são utilizadas nas pesquisas aqui mencionadas (Duarte 2012) e nas análises contrastivas sobre um número expressivo de fenômenos (Duarte e Orsini, em preparação), um valioso material para a história da sintaxe do português brasileiro.

3. Algumas consequências do enfraquecimento da concordância

Como foi dito na introdução a este artigo, o enfraquecimento da categoria funcional Concordância (Agr), que aqui se restringe não só às flexões de número e pessoa verbais, decorrentes da inserção de novos pronomes no quadro nominativo brasileiro, mas também à extinção do clítico indefinido *se* e dos clíticos anafóricos (*o(s)/a(s)* e *lhe(s)*). Para Galves (2019, p.129), o decréscimo de sujeitos nulos e o aumento de objetos nulos no PB, entre outros fenômenos, deve ser consequência do enfraquecimento da concordância, com a inserção de *você* e sua neutralização com *tu* no paradigma pronominal do PB, usado sem a marca distintiva de concordância número-pessoal <-s>, “como mostram pesquisas sobre a sócio-história das formas de tratamento, bem como os trabalhos sobre o efeito do contato na emergência do PB” (.), mas esta seria

“uma explicação parcial, que deve ser inserida num quadro mais amplo de perda de morfologia associada à aquisição do português no Brasil como segunda língua”. A autora propõe um modelo em que um morfema de concordância fraco não corresponde a uma categoria funcional Agr, mas a traços abstratos de concordância associados a T(ense), numa categoria complexa T-Agr. Interessa-nos aqui a menção que Galves faz aos pronomes de 1ª e 2ª pessoas que permaneceram no sistema e foram reanalisados como “pronomes plenos” (sintagmas), não sendo mais núcleos que se movem para Agr, o que está em consonância com o que mostramos neste artigo, sobre o comportamento dos clíticos dêiticos. E, embora a autora só mencione o clítico acusativo de 3ª pessoa, podemos estender sua proposta aos três clíticos, focalizados neste artigo, excluindo os de 1ª e 2ª pessoas. Para Nunes (2019), que trata o clítico acusativo como um elemento de concordância do objeto direto no referido texto, sua hipótese (comunicação pessoal) é “que houve um enfraquecimento de concordância transcategorial em PB, mais especificamente afetando núcleos de fase: C, v e D”. Para o que interessa à nossa proposta, o autor diz que o enfraquecimento em C teria resultado na perda do sujeito nulo do PB e o enfraquecimento em v teria ocasionado a perda de acusativos e dativos de terceira pessoa.

Tal enfraquecimento de concordância teria como consequências a remarcação de Parâmetros da Gramática, tornando o PB um sistema [-Sujeito Nulo], [+Objeto Nulo], entre outros efeitos superficiais ligados ao Parâmetro do Sujeito Nulo. No entanto, além da remarcação do valor de parâmetros, temos evidências de que a emergência de certas estruturas não associadas ao feixe de propriedades que caracterizam, por exemplo um Sistema [-Sujeito Nulo], deve estar relacionada à orientação para o discurso (Pontes 1987; Kato e Duarte 2008; Kato e Duarte 2018, entre outros) quando levamos em conta um novo padrão de sentenças pessoais, e, principalmente, algumas estratégias para evitar um sujeito expletivo nulo em sentenças impessoais. Poderíamos então levantar a hipótese de que as estruturas observadas seriam efeitos superficiais da mudança numa única categoria funcional.

3.1. Pronomes pessoais no português europeu e no português brasileiro

O quadro de pronomes pessoais pronomes pessoais no português europeu e nas gramáticas tradicionais brasileiras não tem diferenças. Ambos excluem o pronome *você* e incluem o pronome *vós*. A ausência de *você* no quadro do Português europeu é “sintomática”: sua expressão não parece ainda plenamente gramaticalizada no português europeu. Seu uso é extremamente complicado no PE. Bacelar do Nascimento, Mendes e Duarte (2018) e Bacelar do Nascimento (2020), mostram que *você* em PE tanto pode ser uma forma de tratamento ofensiva como uma forma respeitosa ou familiar (regionalmente ou

socialmente marcada). Entre pessoas cultas e entre os mais velhos, o uso de *você* implica uma relação simétrica; mas também se usa num tipo de relação assimétrica, de superior para o inferior e jamais o contrário. Há, entretanto, preferência pela omissão do pronome (*disse-me que gostou da viagem*) ou por sua substituição por uma forma de tratamento (*o senhor, a senhora disse-me que gostou da viagem*) ou pelo nome do interlocutor (*A Maria disse-me que gostou da viagem*)⁷. Quanto ao pronome *vós*, este se encontra em desuso no PE, embora ainda seja atestado em dialetos setentrionais e do Centro de Portugal (Aguiar e Paiva 2017), e no discurso literário e oral, formal ou solene. O uso de *vocês*, para a segunda pessoa do plural, ao contrário do que ocorre com a forma singular *você*, é usual; no entanto, é frequentemente atestado em combinação com clíticos, pronomes tônicos e possessivos do paradigma de *vós* (*vos, convosco, vossos*) (*e vocês, peguem vossos casacos...*), o que reforça a permanência de *vós* no paradigma pronominal do PE. No caso do PB, o pronome *você*, um legítimo pronome, que predomina no Sudeste e em todo o centro-oeste, sem contar sua coexistência com *tu* em regiões do Norte e Nordeste, e do Sul (Scherre *et al.* 2015), é inexplicavelmente ignorado nas gramáticas e livros didáticos.

Quanto à primeira pessoa do plural, as gramáticas do PE exibem o pronome *nós*, passando ao largo de *a gente*, forma nominal que, aparentemente, ainda guarda traços da sua origem nominal no PE, podendo aparecer modificado (*a gente desta terra, a gente que vive aqui*), o que evidencia a maior lentidão no processo de sua pronominalização; no PB, por outro lado, a forma não aparece, embora esteja plenamente gramaticalizada e supera o pronome *nós* na língua oral (Lopes e Brocardo 2016, para um relato mais detalhado sobre a gramaticalização de *você* e *a gente* no PB e no PE). Vemos, assim, que o quadro de pronomes pessoais do PE é muito mais próximo daquele efetivamente usado em terras lusitanas do que o do PB, muito distante do que se usa no Brasil.

Ora, se consideramos o paradigma acima descrito para o PB, em que *você* entra em competição com *tu*, que perde a desinência distintiva <-s>, e que o pronome *a gente*, também combinado com a forma verbal com desinência zero, temos um quadro bem reduzido em número de oposições (a 1a.p.s <-o/ei> em oposição à 2a.p.s, 3a.p.s e 1a.p.s). Considerando ainda uma variação de natureza social, que pode levar à redução do ditongo nasal [ãw] (*falam ~ fala*) na 2a. e 3a. p.p., uma simplificação que pode ter sido muito mais frequente no Brasil colonial, teríamos um paradigma que pode desencadear a perda do sujeito referencial nulo como forma de realização *default* no PB, que é o que ocorre no italiano, no espanhol peninsular (e, acreditamos, sulamericano) bem

⁷ Lopes (2021) traz os primeiros resultados de investigação, com base em cartas oitocentistas, sobre o porquê de um pronome derivado de uma forma de tratamento com tanto prestígio (Vossa Mercês) teria assumido esse valor negativo em Portugal. O fato é que nas análises da fala lusitana, são raríssimas as ocorrências de *você* expresso.

como no PE. Nossos resultados em Duarte (1995; 2019) para o PE, em Marins (2009) para o italiano, em Soares da Silva (2011) para o espanhol, e na análise comparativa com base nos paradigmas flexionais para essas variedades em Duarte e Soares da Silva (2016), são eloquentes nesse sentido. O resultado imediato desse enfraquecimento está na emergência de um paradigma de pronomes fracos (Kato 1999), já que a concordância perde seu valor pronominal, antes capaz de licenciar e identificar um sujeito nulo, como veremos a seguir.

3.2. Algumas consequências do enfraquecimento da concordância no PB em relação ao sujeito pronominal

A partir de análises quantitativas com base em amostras do PB e PE gravadas em 2009-2010⁸ apresentamos inicialmente alguns resultados para a representação do sujeito pronominal no PB (Duarte 2019). Os exemplos em (1) mostram a preferência por sujeitos pronominais expressos nas três pessoas do discurso:

- (1) a. **Eu** acho que **eu** não consigo terminar. (80% de sujeitos expressos)
- b. **Você** me disse que **'cê** tá morando em Copacabana. (90% de sujeitos expressos)
- c. [**Os pais**]_i passam aos filhos o que **eles**_i têm, né? (72% de sujeitos expressos)

Considerando os percentuais encontrados em Duarte (1995) para a fala carioca, com amostra gravada em 1992, vemos que a 2ª pessoa está estacionada em 10% de sujeitos nulos. Trata-se de casos de perguntas, em que o sujeito é pragmaticamente identificado e pode ocorrer mesmo em Línguas [-Sujeito Nulo], como o inglês. Quanto à 1ª e a 2ª pessoas, vemos um aumento de sujeitos preenchidos, que ainda ocorrem em todos os padrões refinados no texto de 2019, tanto em contextos iniciais ou encaixados. A 1ª pessoa, avança mais rapidamente no sentido do preenchimento do que a 3ª, mas os percentuais já indicam uma mudança a caminho da completude. O padrão em que os índices de nulos são os mais baixos é aquele em que o antecedente está numa adverbial anteposta, uma relação de anti-c-comando:

- (2) Se [**o ladrão**]_i é um pouco esperto, **ele**_i vem pra cá. Não atrapalha.

Um outro aspecto digno de nota nesse processo é o desenvolvimento de um pronome pessoal com o traço [-animado] no PB, uma característica que o afasta das irmãs românicas, como o italiano e o espanhol peninsular, que não têm um

⁸ As amostras fazem parte do Projeto COMPARAPORT, disponíveis em: <https://corporaport.letas.ufrj.br/> (acessado em 15.01.2013).

pronome nominativo com esse traço (se o pronome é nulo, ele é representado por um demonstrativo):

(3) Você não pode fazer nada sem [**política**]_i; então **ela**_i é um problema.

Acompanhando os sujeitos referenciais definidos, temos sujeitos indeterminados preferencialmente expressos por pronomes nominativos, uma consequência do desaparecimento do clítico indefinido *se*. Nossos dados, retirados da mesma amostra (Duarte e Marins 2021), mostram, para os indeterminados de referência arbitrária (em que o falante não está incluído), o uso da 3ª pessoa do plural, com preferência pelo pronome expresso, o clítico *se* e um nulo arbitrário com o verbo na 3ª pessoa do singular, com a seguinte distribuição:

- (4)
- | | |
|--|--------|
| a. Agora que eles ‘tão arrumando tudo... É muito difícil... | |
| (91,3%) | |
| b. Hoje, tudo que se pede é um segundo grau, né? | (4,1%) |
| c. Olha, na televisão Ø _{arb} fala _{3ps} muito isso. | (4,6%) |

Quanto aos indeterminados de referência genérica (em que o falante e o interlocutor podem estar incluídos), encontramos os pronomes *você/tu*, sujeitos a variação regional, o clítico *se*, e o nulo genérico com o verbo na 3ª pessoa do singular (5c, d), com a seguinte distribuição:

- (5)
- | | |
|---|---------|
| a. Se você não tiver sonho, tu não é nada (<i>você/tu</i>): | (93,1%) |
| b. É o que mais se vê aí fora... violência, né? | (3,2%) |
| c. Ø _{gen} tá _{3ps} precisando de políticos mais sérios. | (3,7%) |
| d. Pra beber Ø _{gen} tem _{3ps} que ter noção. | |

Os resultados deixam clara a preferência por formas nominativas e a obsolescência do clítico indefinido *se*. No entanto, o surgimento de um sujeito nulo arbitrário ou genérico, de certa forma contradiz o curso de uma mudança em direção a sujeitos expressos. Podemos argumentar que são marginais ou que podem ser reduções de formas na 3ª pessoa do plural (Na televisão *falam* muito isso) ou variantes de pronomes genéricos (*você/a gente* está precisando de políticos sérios / pra beber, *você/a gente* tem que ter noção). Não incluímos aqui outras formas de indeterminação genérica com os pronomes *nós* (17,5%) e *a gente* (80,4%) também atestados na amostra. Como se poderia esperar, no PB, o pronome *a gente* é predominante também para a referência genérica.⁹

⁹ Devemos a Egerland (2003) a distinção entre referência arbitrária e genérica. Neste texto apresentamos três grupos, um para referência arbitrária e dois para a genérica. Marins, Soares da

Juntamente com sujeitos definidos e indeterminados preenchidos, observamos no PB a emergência de redobro do sujeito (também referida como sujeitos deslocados à esquerda), para os quais Pontes (1987) chamou primeiramente a atenção. Esta era a mais frequente, entre as construções de tópico atestadas pela autora na fala do dia a dia, de modo assistemático. O que para Pontes era um sinal de que o PB seria uma língua com proeminência de tópico. Em Duarte (1995), a emergência dessa estrutura seria uma evidência do “encaixamento” da mudança, no sentido que a Teoria da Variação e Mudança Linguística (Weinreich, Labov e Herzog 1968) dá ao termo. Trata-se de efeitos ‘colaterais’, provocados por uma mudança no sistema, como numa cadeia. De fato, numa língua [+Sujeito Nulo], como o italiano, o espanhol e o PE, que preferem o sujeito nulo a menos que haja razões de natureza funcional para sua expressão, seria estranho encontrar sujeitos ‘dobrados’ ou ‘duplicados’. Por outro lado, se o PB estava se encaminhando para uma gramática [-Sujeito Nulo], tal estrutura poderia surgir, exatamente como se observa no francês, que se tornou uma gramática [-Sujeito Nulo] e que tem frequência razoável de sujeitos deslocados na fala (*moi, je; Marie, elle*), como mostram Barnes (1986) e Avanzi (2011). Ao contrário do que ocorre no francês, porém, o elemento que aparece deslocado e retomado por um pronome fraco (que ocupa a posição de sujeito) sofre muito poucas restrições no PB e é preferencialmente de 3ª pessoa (no francês os deslocamentos de 1ª pessoa são os mais frequentes). Os exemplos em (5) mostram um DP com o traço [-animado] e um indeterminado (a grafia do pronome deslocado com maiúsculas mostra um pronome forte, em oposição ao que ocorre na posição estrutural do sujeito, um pronome fraco):¹⁰

- (6) a. Eu acho [que [TopP **essa área de programação visual**]_i [TP **ela**]_i é um pouco mais difícil.
b. [TopP **VOCÊ**]_i [CP quando você viaja [TP **você**]_i passa a ser turista...

Silva e Duarte (2017) usam um conjunto de traços, para os três grupos – [+3a. pes./+pl], [3a. p./+sg] e [+1a. pes./+ pl]. Holmberg e Phimsawat (2017) propõem a tripartição: referência exclusiva, inclusiva e semi-inclusiva, respectivamente.

¹⁰ Para uma análise de uma análise empírica do redobro do sujeito a partir da amostra até aqui referida com uma proposta de formalização à luz da abordagem cartográfica (Cardinaletti 2004; 2014) ver Rezende dos Reis (2023).

3.3. Outras estruturas afetadas pelo enfraquecimento da concordância

Nas línguas românicas [+Sujeito Nulo] a ordem Verbo Sujeito costuma ser usual se a sentença é apresentativa ou o sujeito é um foco. Entre os verbos que melhor refletem essa característica estão os inacusativos, ilustrados em (7). Se a sentença é totalmente nova (*o que aconteceu?*) ou responde a uma pergunta (*quem entrou?*), línguas românicas de sujeito nulo certamente preferem a estrutura em (7a), enquanto, um sujeito esperado ou dado no discurso, seria alçado da sua posição original, a de um argumento interno, para o especificador de TensePhrase (ou a posição estrutural do sujeito), como em (7b):

- (7) a. [TP \emptyset_{exp} entrou [DP uma enfermeira]]
 b. [TP [uma enfermeira]_i entrou [*t*]_i]

Se, entretanto, a estrutura do DP tem um genitivo, encontramos no PB três possibilidades: a ordem SV (apresentativa), a ordem SV e o alçamento do genitivo para o especificador de TP:

- (8) a. [TP [\emptyset_{exp} rachou [DP a tela do meu celular]]
 b. [TP a tela do meu celular]_i rachou [*t*]_i]
 c. [TP [(o) meu celular rachou [a tela [*t*]_i]]

Ora, se temos observado de maneira sistemática a ordem VS e a SV, com sensível redução da primeira, e mostrado de modo assistemático a ocorrência do alçamento genitivo, também apontado por Pontes (1987), ainda não tínhamos uma análise que observasse as três possibilidades em variação. Isso foi feito a partir de *sites* de reclamação brasileiros. Os resultados de Duarte e Fernandes (2016) são os seguintes: para as estruturas em (7), os 115 dados com um DP simples mostravam 28% de V DP e 72% de DP V, confirmando a mudança da ordem no PB. Quanto às 128 estruturas em (8), contendo um modificador genitivo, foram atestados 4% de V DP (8a), 38% de DP V (8b) e 58% de GEN V DP (8c). Isso significa que, em vez de preferir todo o sujeito em primeira posição, o PB prefere que o elemento proeminente, neste caso o genitivo, encabece a sentença.

O alçamento de locativos também notado por Pontes, é atestado com verbos inacusativos e verbos climáticos:

- (9) a. [TP [\emptyset_{exp} nasceu um pé de jambo no meu vaso]]
 b. [TP [Meu vaso]_i nasceu um pé de jambo [*t*]_i]
 (10) a. [TP [\emptyset_{exp} Venta muito por essas janelas]]
 b. [TP [Essas janelas]_i ventam muito [*t*]_i] (*apud* Pontes, 1987)
 (11) a. [TP [\emptyset_{exp} Chove muito nas florestas tropicais]]

b. [_{TP} [As florestas tropicais]_i **chovem** muito [*t*]_i]

Passamos então para os verbos impessoais. Além das construções com VS e daquelas com verbos climáticos, é curiosa a substituição de *haver* por *ter* no PB. Com o existencial *haver*, não temos como satisfazer uma mudança em curso (projetar e preencher a posição estrutural do sujeito). Com a substituição de *haver* por *ter*, o problema deixa de existir. Vejamos os exemplos a seguir de Marins (2013):

- (12) a. [\emptyset_{expl} Tem leite [na porta da geladeira]. (PE= \emptyset_{expl} há leite....)
b. [Na porta da geladeira]_i tem leite [t]_i.
c. [A porta da geladeira] tem leite [t]_i.
d. [A geladeira]_i tem leite [na porta t]_i.

Segundo Avelar 2006; Avelar e Callou 2007 e Marins, 2013, o surgimento de *ter* existencial segue a implementação dos sujeitos pronominais expressos e nós temos razão para dizer que não se trata de uma coincidência. Como primeiro passo nós temos a remarcação do valor do PSN associada a mudanças na concordância; como segundo passo, temos a implementação de sentenças existenciais com *ter*, que aceita o alçamento de constituintes não argumentais para a posição estrutural do sujeito. O verbo *ter* mantém seu uso como verbo de posse, mas assume um papel gramatical como verbo existencial no PB.

São muitas as estratégias observadas na fala espontânea que exibem um constituinte alçado para a posição antes de V, particularmente com estruturas com um expletivo nulo. São muitas as estruturas observadas na fala espontânea que revelam uma tendência a mudar a transitividade de alguns verbos inacusativos, que ilustraremos na seção 4. A observação da competição entre sujeitos expletivos nulos¹¹ e estratégias para evitá-los poderia ter algumas explicações. Kato e Duarte (2003) propõem que a mudança paramétrica ocorre nas interfaces. Na Forma Lógica, o princípio “Evite Pronome” funciona nas línguas de sujeito nulo. No caso de línguas como o PB, a restrição seria mais específica: “Evite pronomes não-referenciais”. Na Forma Fonética, as línguas teriam filtros relacionados ao seu ritmo. A fim de dar conta da preferência por formas com o alçamento para a posição de sujeito expletivo, as autoras propõem outra restrição: “Evite V em posição inicial”. Essa restrição semântica e rítmica viria a aparecer em outros trabalhos das autoras, entre os quais Kato e Duarte (2018; 2021).

Outra hipótese, que não elimina a anterior, levantada nas orientações de Duarte sobre as construções de tópico marcado partir do fato de que línguas com proeminência de tópico **não têm itens lexicais sem conteúdo semântico**

¹¹ Como mostramos na seção 3.2, os sujeitos referenciais nulos, ainda que cada vez menos frequentes, são atestados e significam resíduos da mudança em curso.

(Li e Thompson 1976). Isso explicaria o não desenvolvimento de um expletivo lexical, que surgiram no inglês e no francês. Assim, Kato e Duarte (2008, 2014, 2017) e Duarte (2017) defendem que a ausência de expletivos e as operações de alçamento de itens lexicais para a posição de expletivos nulos estariam relacionadas ao fato de que o PB, língua de sujeito nulo proeminente teria se tornado uma língua com proeminência de sujeito e de tópico, no sentido de Li e Thompson (1976). Com sujeitos referenciais expressos, graças à expansão do uso de pronomes fracos que vieram substituir nossa morfologia flexional, e com sujeitos não referenciais preenchidos, não por um expletivo lexical, que é bloqueado nas línguas com proeminência de tópico, mas por algum item referencial, que satisfaz o EPP (Avelar e Galves 2011; Kato e Duarte 2017, entre outros) e não desobedece a orientação para o discurso. Isso leva a presumir que estamos testemunhando uma etapa na trajetória do PB, que pode conduzi-lo a um outro tipo de língua [-Sujeito Nulo]: com sujeitos referenciais expressos, graças à expansão do uso do nosso paradigma de pronomes fracos, que vieram substituir nossa morfologia flexional (o que fica também evidente na ocorrência irrestrita de sujeitos deslocados à esquerda) e com sujeitos não-referenciais preenchidos. A possibilidade de alçar elementos não selecionados para a posição de Spec, TP está em consonância com a hipótese de Avelar e Galves (2011), segundo a qual no PB, o Spec, TP é phi-independente, ou seja, aceita elementos não selecionados pelo predador na posição estrutural de sujeito.

Terminamos esta seção concluindo que, a partir de evidências sincrônicas e diacrônicas apresentadas, o PB oral revela uma gramática bem distante da gramática do PE – com a preferência por sujeitos pronominais (definidos e indeterminados) expressos e com um paradigma defectivo de clíticos não dêiticos (*me, te*), os únicos a se manter robustos nos dados de fala a que a criança é exposta na aquisição.

4. Da fala para a escrita do letrado brasileiro

Diante do que apresentamos na seção 2, sobre a codificação na norma escrita no Brasil, que acabou por não sofrer modificações ao longo do tempo, a não ser as que se referem à ortografia – como se essas fossem características relevantes para manter um “unidade” da língua – passaremos agora a mostrar algumas estruturas da fala e da escrita contemporânea, com alguns dados relativos à implementação de traços brasileiros na escrita *standard* (ou padrão), acrescidos aos apresentados em Duarte (2020a, b). Mostraremos ainda estruturas que não se conformam à gramática do PE, que serve de modelo ao ensino, e nem à do PB. Algumas delas são consequência das mudanças aqui relatadas, outras são evidências do descompasso entre norma prescrita e uso,

além da absoluta falta de intuição do falante brasileiro perante uma norma exógena. A tais estruturas na gramática do letrado, Kato (2005) se refere como “arbitrariedades”.

Apresentamos aqui os resultados para a análise do PB referida na seção 2, agora comparados com os que obtivemos para o PE (Duarte 2019)

PESSOA	PE		PB	
1a.	423 / 1027	41%	768 / 959	80%
2a.	12 / 40	30%	63 / 70	90%
3a.	314 / 960	32%	852 / 1.183	72%
Total	749 / 2.027	37%	1683 / 2.212	76%

Tabela 1
Sujeitos pronominais expressos (vs nulos) no PE e no PB orais.

O comportamento do PE exibe índices baixos de preenchimento, com a 1a pessoa alcançando 41%, uma característica comum às línguas românicas [+Sujeito Nulo]. Para Marins (2009), isso ocorre quando o falante se reintroduz no discurso. A 2a. e 3a pessoas têm percentuais mais baixos. No caso da 3a, o sujeito expresso ocorre nos contextos em que seu antecedente se encontra em uma função distinta ou distante. O PB, por outro lado, já apresenta percentuais que revelam a remarcação do valor do Parâmetro do Sujeito Nulo. Note-se, porém, que, excetuando a 2a pessoa, em que os nulos estão estacionados em 10% nas diversas análises elaboradas, a 1a e a 2a ainda exibem sujeitos nulos residuais, que vão diminuindo a cada análise. Isso nos impede de incluir o PB entre as línguas de sujeito nulo parcial (Duarte e Marins 2021). A mudança continua em curso.

Quanto à escrita standard, já é possível encontrar metade dos dados de 3a pessoa com sujeitos expressos (Duarte 2007). Alguns exemplos da escrita contemporânea, retirados do jornal mais lido do país, dirigido a leitores de classe A, mostram a implementação de pronomes, que além de ocorrerem num padrão que favorece o sujeito nulo, exibem o traço [-animado], característica que contraria as línguas de Sujeito Nulo românicas:

(13) a Nota zero para [a **série derivada de “Sexy and the City”**]_i, no ar na HBO Max. **Ela**_i é toda uma grande decepção. (Notícias variadas sobre programas de TV - 21.01.2022)

b. [A **expectativa de vida**]_i está aumentando: se em 1940, no Brasil, **ela** era de 45,5 anos, hoje **Ø**_i bate os 76 anos. (Reportagem 30.04.2022).

Pode-se mesmo encontrar um sujeito indeterminado com o pronome indeterminado genérico *a gente* e, mais raramente um sujeito nulo arbitrário na escrita das crônicas no mesmo jornal:

(14) a. \emptyset_{expl} Tem muitos sentimentos para ocupar o lugar do ódio, **a gente** vai ter que reencontrá-los. (Crônica, 08.02.2022).

b. Mandrix era um remédio para dormir **que** \emptyset_{arb} **vendia** em farmácia sem receita, mas, se tomado em movimento, produzia efeito contrário: a pessoa ficava ligada mas num bem-estar absoluto, toda molinha, como se estivesse meio bêbada, cheia de amor pra dar. (Crônica 27.05.2022).

Além do uso de *ter* existencial, que já se implementa na escrita (14a), iniciando uma competição com *haver*, podemos ver o surgimento de estruturas que não fazem parte nem do PE nem do PB, mas podem ser explicadas pelo que mostramos nas sentenças de (9) a (12). Nos exemplos que seguem, temos duas estruturas com verbos impessoais que selecionam uma oração, cujo complemento é alçado para a posição do sujeito expletivo do verbo da oração principal:

(15) a. Perdidas no meio da confusão da prisão de Roberto Dias, **duas exclamações valem** ser lembradas. (Notas 20.07.2021) (\emptyset_{expl} vale [lembrar duas exclamações]).

b. Só que uma coisa é ganhar e outra é governar. **As políticas públicas** **urgem** ser implementadas por governantes que estejam à frente do país em 2023 exigirão um amplo debate social. (Editorial 13.01.2022) (\emptyset_{expl} Urge [implementar as políticas públicas]...).

Em relação ao paradigma de clíticos, vemos a tabela a seguir, também com dados do PE e PB, na fala e na escrita, a partir das análises de Duarte e Freire (2014):

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

Tabela 2

Clítico indefinido *se*, e acusativo e dativo de terceira pessoa no PE e no PB.

Nota-se que os resultados para a fala estão próximos aos encontrados nas peças de teatro popular brasileiras, descritos brevemente na Seção 2. No PE, vemos um sistema robusto de clíticos e no PB, um quadro de clíticos agonizantes, com o dativo completamente ausente. Quando se observam os índices de clíticos na

escrita, o PE é ainda mais exuberante; quanto ao PB, vemos que a escola revela um sucesso relativo em relação ao clítico indefinido (36%) e ao dativo (31%), e um sucesso bastante expressivo quanto à recuperação do acusativo (66%). No entanto, já se implementam o objeto nulo neutro (categórico na fala), como em (16a), definido (16b), e o “ele” acusativo, quer com a função de objeto (16c, d), quer com a função de sujeito de orações infinitivas (complementos de verbos causativos, perceptivos e de permissão), que é marcado com caso acusativo (16e):

- (16) a. Quem ainda circulava pelas ruas, não [Ø]_i fazia por diversão. [circular pelas ruas]. (Crônica, 23.01.2022).
- b. “[A mais eficaz vacina contra as desigualdades sociais]_i é a Constituição de 1988. O que falta é aplicar [Ø].” (Notas curtas 11.06.2022)
- c. A Marina era amante d[o Afrânio]_i e o Tenente Bandeira matou ele_i. Ou os dois, não sei. (Crônica 23.01.2022).
- d. É porque mesmo nas terras mais longínquas, as pessoas conhecem [o rosto de Pelé]_i; e, conhecendo ele_i, conhecem também o Brasil. (Notas curtas 31.12.2022).
- e. Não ouvi [o Guedes]_i criticar os privilégios das aposentadorias dos militares, você ouviu [ele]_i lutar por aumento de verbas na educação]? (Opinião 26.04.2021).

Além dessa implementação de traços da gramática brasileira, dois fenômenos podem servir para ilustrar o que destoa das duas gramáticas em questão. O primeiro é claramente fruto da falta de familiaridade com os clíticos da tabela 2. Assim, são frequentes as trocas do clítico dativo pelo acusativo e vice-versa:

- (17) a O custo em vidas humanas não o interessa. (Economia, 20.06.2021)
- b. ...a oportunidade de conectar com pessoas que acreditam em você, gostam do seu trabalho e que lhe animam e ensinam. (Crônica 03.12.2022)

Outra consequência está relacionada à sintaxe dos clíticos. De um lado, vemos a implementação de gramática brasileira, com o clítico em posição inicial e proclítico ao segundo verbo de complexos verbais:

- (18) a. Em resumo, se trocará um alívio momentâneo, por um dano duradouro. (Opinião, 28.05.2022)
- b. Acompanhei produção e filmagem, me indignei com a sabotagem empreendida pelo governo para inviabilizar a realização, festejei as premiações, me emocionei na exibição. (Opinião, 14.04.2022)
- c. O Brasil deve lhe agradecer por não retroceder ao tempo das trevas. (Opinião, 07.01.2023)

d. Até agora no entanto, Paulo Guedes tem o convencido a não mexer em nada. (L. Jardim, 05.06.2022)

Por outro vemos casos reveladores de que o falante de uma gramática eminentemente proclítica, a quem ensinam o uso de uma colocação que contradiz a sua norma, acaba por exhibir uma terceira gramática, seja com a ênclise apesar dos atratores, como em (19):

(19) a...“isso tudo nos dias em **que lembrou-se** o primeiro aniversário da invasão do capitólio em Washington” (Opinião 09.01, 2022).

b ...dez meses depois estava no centro cirúrgico de Cleveland, **onde puseram-lhe** uma ponte de safena e uma mamária (Opinião, 09.01.2022)

c. A todos tenta mostrar como pensa, como age, quais são seus planos e **por que pode-se confiar** nele. (Ascânio Seleme 28,05.2022).

d. Não cabe a jornalistas nomear eras, mas **se fosse me dada** essa prerrogativa, batizaria essa nova era de República da Conciliação. (Opinião 31.12.2022).

e. O petista pediu o primeiro direito de resposta após ataque de Bolsonaro, **que havia o chamado** de "presidiário" e "mentiroso". (Opinião 29.10.2022).

No caso de (19d, e), vemos um uso do clítico acusativo proclítico a um participío, mesmo com um atrator. Ainda que a ordem brasileira seja a próclise ao segundo verbo, há um certo estranhamento em relação a esses clíticos com o participío. Mas, as estruturas mais estranhas são as que revelam um uso absolutamente ausente das línguas românicas, enclítico ao participío:

(20) A última mensagem que ela é de 25/10. Eu tinha avisado-a para ficar atenta e justamente ela acaba de confirmar que não recebeu nada. (Mensagem de professor universitário).

Finalmente, vemos na escrita o paradigma de reflexivos tônicos já distantes do modelo europeu, com a preferência pelos pronomes nominativos acompanhados de “mesmo”:

(21) a. A vida que conhecemos é uma obra de ficção criada pela **gente mesmo**. (Crônica, 14.01.2023)

b. Tanto o Ministério da Justiça quanto a Advocacia Geral da União foram instrumentalizados por Bolsonaro para defender **ele mesmo**, os seus três zeros e a sua turma. (Opinião 30.01.2021).

No caso de o jornalista desejar seguir o padrão, acaba por incorrer num uso que não reflete o padrão:

(22) Deixa claro seu desgosto pela vida sob os holofotes e diz que não quer ver a história se repetir com **si mesmo** e com sua mulher (consigo).

5. Considerações finais

Diante do que foi exposto, podemos concluir que o ensino do português brasileiro exige uma descrição ampla de sua sintaxe bastante variável. Insistir no modelo acrônico, a que se refere Faraco (2008) é levar o ensino ao fracasso. Segundo o autor, quando o acesso à escola era privilégio de poucos, a assimilação dessa segunda gramática era possível; entretanto, com a universalização do acesso à educação, esse modelo não faz mais sentido. Antes, ele prejudica enormemente o desenvolvimento do aluno.

Kato (2005) mostra semelhanças entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita pelos brasileiros, mas ressalta que “a natureza das regularidades e arbitrariedades observadas nesta última, são muito diferentes do que se vê em um bilíngüe *stricto sensu* tardio”. A gramática aprendida (G2) não tem a mesma natureza da G1 (a gramática nuclear). Antes, ela se encontra numa periferia marcada, maior do que a dos não letrados, ou seja, uma gramática constituída de fragmentos superficiais, diferente de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. A autora conclui que a G2 é constituída de “regras estilísticas”, e o fato de serem selecionadas de um acervo de construções originárias da Gramática Universal (GU), sejam elas parte de uma gramática obsolescente, venham elas de uma gramática exógena, sejam elas “arbitrárias”, tudo isso faz da G2 um sub-produto da nossa GU.

Nota biográfica: Maria Eugênia Lammoglia Duarte, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Pesquisa. Estuda a variação e mudança sintática envolvendo o sistema pronominal das gramáticas do português em suas modalidades falada e escrita, associando a Sociolinguística Quantitativa e a teoria de Princípios e Parâmetros. Participa dos projetos “Programa de Estudos sobre os Usos da Língua”, “Norma Urbana Culta – RJ”, “Para a História do Português Brasileiro” e “România Nova”. Algumas de suas publicações recentes estão em *The handbook of Portuguese Linguistics*, em coautoria com Marta Scherre (Wetzels, Menuzzi and Costa, 2016); *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, com Humberto Soares da Silva (Kato and Ordóñez, 2016); *Studies on Variation in Portuguese* (Barbosa, Paiva and Rodrigues, 2017); *Temas da Língua Portuguesa: do pluricentrismo à didática* (Sônia Netto Salomão, 2020), *Gramática do Português*, v. III (Raposo et al, 2020), *Language Variation and Change across the Lifespan*, com Conceição Paiva e Gregory Guy (Beaman and Buchstaller, 2021), *Pluricentric Languages in the Americas*, com Christina Gomes e Conceição Paiva (Muhr et. al., 2022) e *A half century of Romance Linguistics*, com Mary Kato (Bullock, Russi and Toribio, 2023).

E-mail do autor: eugenia@letras.ufrj.br

Agradecimentos: Esta pesquisa conta com o suporte financeiro da bolsa de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Referências bibliográficas

- Aguiar, J., Paiva, M. C. De. 2017, "*Vocês tenham cuidado, sois educadas para isso*": second person pronouns in Braga speech, in Barbosa P. Et al. (eds.) *Studies on variation in Portuguese*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp.135-152.
- Avanzi, M. 2011, *La dislocation à gauche em français spontané, in Étude instrumentale. Le français moderne no. 2*, Neuchatel & de Pris Ouest Nanterre
- Avelar, J. 2006, *De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de HAVER no português brasileiro*, in "Letras de Hoje", Porto Alegre: PUC-RS, 143, pp. 49-74.
- Avelar, J.; Callou, D. 2007, *Sobre a emergência do verbo possessivo em contextos existenciais no português brasileiro*, in Castilho, A. et al. (eds.) *Descrição, História e aquisição do português brasileiro*. Pontes, Campinas, pp. 375-402.
- Avelar, J.; Galves, C. *Tópico e concordância em português brasileiro e português europeu*, in, Costa, A. Falé, I. Barbosa, P. (eds.) *Textos Selecionados: Actas do XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 2011. p.49-65.
- Bacelar do Nascimento, M. F., Mendes A. Duarte, M. E. L. 2018, *Sobre formas de tratamento em português europeu e brasileiro*, in "Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários", 20, número especial, pp. 245-262.
- Bacelar do Nascimento, M. F. 2020, *Formas de Tratamento*, in Raposo E. P. et al (eds.) *Gramática do Português*, v. III, Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 2.701-2.931.
- Barnes, B. 1986, *An Empirical Study of the Syntax and Pragmatics of Left dislocations in Spoken French*, in Jaeggli, O.; Silva-Corvalán, C. (eds.) *Studies in Romance Linguistics*. Foris, Dordrecht:, pp. 207-224.
- Cardinaletti, A. 2004, *Towards a cartography of subject positions*, in Rizzi, L. (ed.) *The Structure of CP and IP: the cartography of syntactic structures*, v. 2. Oxford University Press, New York, pp. 115-165.
- Cardinaletti, A. 2014, *Cross-linguistic variation in the syntax of subjects*, in, Picallo, M. C. (eds.) *Linguistic Variation in the Minimalist Framework*, Oxford University Press, Oxford, pp. 82-107.
- Cyrino, S. 2019, *O objeto nulo do português brasileiro: sincronia e diacronia*, in Galves C., Kato M. A., Roberts I. (eds.). *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Editora da Unicamp, Campinas, pp. 173-199.
- Duarte, M. E. L. 1995, *A perda do princípio "Evite Pronome" no português do Brasil*, Tese de Doutorado, Unicamp.
- Duarte, M. Eugenia L. 2007, *Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita 'padrão'*, in "Revista Linguística", Rio de Janeiro, 1, pp. 89-115.
- Duarte, M. E. L. 2012, *O Sujeito em Peças de Teatro (1833-1992): Estudos Diacrônicos*. Parábola Ed., São Paulo.
- Duarte, M. E. L. 2017, *Analyzing a parametric change in Brazilian Portuguese: A sociolinguistic investigation*, in Barbosa, P., Paiva, M. C. A, Rodrigues, C. (eds.) *Studies on Variation in Portuguese*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp.233-256.
- Duarte, M. E. L. 2018 [1993], *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil*, in Roberts. I., Kato. M. A. (eds) *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Contexto, São Paulo, pp. 83-104. Reedição da publicação original de 1993, Ed. da Unicamp, Campinas.

- Duarte, M. E. L. 2019, *O sujeito nulo referencial no português brasileiro e no português europeu*, in Galves, C., Kato M. A., Roberts I. (eds.) *Português Brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Editora da Unicamp, Campinas, pp. 93-126.
- Duarte M. E. L. 2020a, *A sintaxe do Português do Brasil: entre a fala espontânea e a escrita padrão*, in “*Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática*” 131Anno IV [5], pp.131-151.
- Duarte M. E. L. 2020b, *Aspectos contrastivos entre o Português do Brasil e do Português europeu*, in Raposo E. P. et al (eds.) *Gramática do Português*, v. III, Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 2.735-2.782.
- Duarte, M. E. L., Freire, G. C. 2014, *Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras*, in Paiva, M. C., Gomes, C. A. (eds.) *Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. ContraCapa, Rio de Janeiro, pp.115-135.
- Duarte, M. E. L., Serra, C. R. 2015, *Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”*, in *Revista Matraca*, v. 22. [36], pp.31-55.
- Duarte, M. E. L., Ramos, 2015, J. *Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva*, in Martins, M. A., Abraçado, M. J. (eds.) *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. Contexto, São Paulo: Contexto, pp. 173-195.
- Duarte, M. E. L., Gomes, C. A., Paiva, M. C. de. 2016, *Codification and standardisation in Brazilian Portuguese*, in Muhr R. et al. (eds.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: The pluricentricity of Portuguese and Spanish: New concepts and description*. v. 2. Peter Lang Verlag, Wien/Frankfurt am Main, pp. 45-60.
- Duarte, M. E. L., Gomes, C. A., Paiva, M. C. de. 2018, *The implementation of endogenous syntactic features in Brazilian standard writing*, in Muhr, R., Meisnitzer (eds.) *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Peter Lang Verlag, Berlin, pp. 429-442.
- Duarte, M. E. L., Fernandes, U. S. B. 2016, *Construções de tópico-sujeito em contexto de variação e mudança*, in “*Web-Revista Sociodialecto*” 6, pp. 347-371.
- Duarte, M. E. L., Soares da Silva, H. 2016, *Microparametric variation in Spanish and Portuguese: the null subject parameter and the role of the verb inflectional paradigm*, in Kato, M. A., Ordoñez, F. (eds.) *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, Oxford University Press, NY, pp.1-26.
- Duarte, M. E. L., Marins, J. 2021, *Brazilian Portuguese: a partial null subject language? In “Cadernos de Estudos Linguísticos”*, 63, pp. 1-21.
- DUARTE, M. E. L., CARDOSO, M. C., FERNANDES, U. S. B., MARQUES DE SOUSA, A. A. 2021, *A REDUÇÃO NO QUADRO DE CLÍTICOS DE 3ª. PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO DIACRÔNICO*, IN “*REVISTA LABORHISTÓRICO*”, 4, NÚMERO ESPECIAL, PP. 154-187.
- Egerland, V. 2003, *Impersonal pronouns in Scandinavian and Romance*, in, “*Working Papers in Scandinavian Syntax*”, 71, pp. 75–102.
- Faraco, C. A. 2008, *Norma Culta Brasileira – desatando alguns nós*, Parábola, São Paulo.
- Gama, D. E. R. 2021, “*E voce, meu amigo? Como estão lhe tratando?*” *O acusativo anafórico de segunda pessoa: um estudo diacrônico no PE e PB*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Galves, C. 2019, *Revisitando a concordância no português brasileiro*, in Galves, C., Kato M. A., Roberts I. (eds.) *Português Brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Editora da Unicamp, Campinas, pp 127-150.
- Gomes, A. 1887, *Grammatica Portugueza*, Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- Houaiss, A. 1985, *Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira*. Umibrade, Rio de Janeiro.
- Kato, M. A. 1999, *Strong and weak pronouns in the null subject parameter*. “*PROBUS*”,

- 11[1], pp. 11-38.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2003, *Semantic and phonological constraints on the distribution of null subjects in Brazilian Portuguese*. Comunicação apresentada no Congresso NAWAV, Universidade da Pensilvânia, Filadélfia.
- Kato, M. A. 2005. A gramática do letrado: questões para a teoria grammatical, in Marques M., Koller E., Teixeira J., Lemos A. S. (eds.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), pp. 131-145, 2005.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2008, *Mudança Paramétrica e Orientação para o Discurso*. Comunicação apresentada no XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, U. Minho, Braga, Portugal.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2014, *A variação entre construções finitas pessoais e impessoais no português brasileiro*, in “WEB-Revista Sociodialeto”, 4, [12], pp. 153-177.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2017, O sujeito no português brasileiro e sua tipologia, in Pilati, E., Salles, H, Naves, R. (eds.) *Novos olhares para a gramática do português brasileiro*, Pontes, Campinas, pp. 9-43.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2018, *Pre-Verbal position in Brazilian Portuguese: a reinterpretation of the “Avoid Pronoun” principle*, in “*Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*”, 20, pp.610-626.
- Kato, M. A., Duarte, M. E. L. 2021, in *Prosodic Determinants in Syntactic Change*, in “*Cadernos de Linguística*” – ABRALIN, 2, pp. 1-18.
- Labov, W. 1994. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Blackwell, Cambridge, US, Oxford, UK.
- Li, C. N.; Thompson, S. 1976, *Subject and topic: a new typology of language*, in Li, C. N.(eds.) *Subject and Topic*. Academic Press Inc, New York, pp. 457-489.
- Lopes, C. 2002, *Vossa Mercê > você e Vuestra Merced>usted: o percurso evolutivo ibérico*, in “*Linguística*”, 14, pp. 173-190.
- Lopes, C. 2003, *A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do Português Iberoamericana*, Madrid.
- Lopes, C., Brocardo, M. T. 2016, *Main morphosyntactic changes and grammaticalization processes*, in Wetzels L. et al. (eds.). *The handbook of Portuguese linguistics*. John Wiley & Sons, Maldon, pp. 471-486.
- Lopes, C., et al. 2018, *A reorganização do sistema pronominal de 2ª pessoa na história do português brasileiro: outras relações gramaticais*, in: Lopes, C., Castilho, A. (eds.) *História do Português Brasileiro: Mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista*, v. 4, Contexto, São Paulo, pp. 144-185.
- Lopes, C. Neves, A. L., Fernandes de Souza, J. 2021, *A origem da aceção negativa de você no português europeu: os contextos de uso de Vossa Mercê em cartas oitocentistas*, in “*Laborhistórico*”, 7, pp. 93-126.
- Lucchesi, D. 2015, *Língua e Sociedade Partidas*. Contexto, São Paulo.
- Henriques, F. P. 2013, *Uma análise dos verbos de alçamento que selecionam um complemento oracional: uma análise comparativa do PB e PE*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://posvernaculas.letras.ufrj.br/>
- Holmberg, A.; Phimsawat, O-U. 2017, Minimal Pronouns, in “*Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*”, 19, n. especial, pp.11-36.
- Maciel, M. 1887, *Grammatica Analytica*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Marins, J. 2009, *O parâmetro do sujeito nulo: Uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://posvernaculas.letras.ufrj.br/>

- Marins, J. 2013, *As repercussões da remarcação do Parâmetro do Sujeito Nulo: um estudo diacrônico das sentenças existenciais com ter e haver no PB e no PE*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://posvernaculas.lettras.ufrj.br/>
- Marins, J. Soares da Silva, H. Duarte M. E. L. 2017, *Revisiting Duarte (1995): for a gradient analysis of indeterminate subjects in Brazilian Portuguese*, in “*Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*”, 19, n. Especial, pp.140-172.
- Melo, G. C. de. 1972, *Alencar e a “Língua Brasileira”*, 3a. edição. Conselho Federal de Cultura, Rio de Janeiro.
- Naro, A., Scherre, M. 2003, *Estabilidade e mudança em tempo real: a concordância de número*, in Paiva, M. C. A. de, Duarte, M. E. L. (eds.) *Mudança Linguística em Tempo Real*, ContraCapa, Rio de Janeiro, pp. 47-62.
- Nicolau de Paula, M. 2016, *A ordem VS-SV em interrogativas-Q no PE e no PB: uma análise diacrônica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Nunes, J. 2019, *Clíticos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro como concordância de objeto*. in Galves, C., Kato M. A., Roberts I. (eds.) *Português Brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. Editora da Unicamp, Campinas, 151-172.
- Pagotto, E. 1998, *Norma e condescendência; ciência e pureza*, in “*Língua e Instrumentos Linguísticos*”, 2, pp. 48-68.
- Pagotto, E. 2011, *Rui Barbosa e a crise normativa brasileira*, in Callou D., Barbosa A. (eds.) *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866-1899)*. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. pp.105-166.
- Pontes, E. 1987, *O tópico no Português do Brasil*, Pontes, Campinas.
- Rezende dos Reis, E. P. 2023, *O redobro do sujeito no PE e no PB: empirismo e formalismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://posvernaculas.lettras.ufrj.br/>
- Roberts, I., Holmberg, A. 2010, *Introduction: parameters in Minimalist Theory*, in Biberauer T. et al. (eds). *Parametric Variation: null subjects in Minimalist theory*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-57.
- Ribeiro, E. C. 1890, *Serões Gramaticais*, Livraria Catilina, Bahia.
- Ribeiro, J. 1919, *Grammatica Portugueza*, 13^a. ed. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- Scherre, M. M. P., Andrade, C. Q, Dias, E. P, Martins, G. F. 2015, *Variação dos pronomes TU e VOCÊ*, in Martins, M. A., Abraçado, M. J. (eds.) *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. Contexto, São Paulo: Contexto, pp. 109-131.
- Soares da Silva, H. 2011, *Evidências da mudança paramétrica em dados da língua-E: o sujeito pronominal no português e no espanhol*. Tese de Doutorado, Univerisdade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://posvernaculas.lettras.ufrj.br/>
- Vieira, S., Brandão. 2017, *Agreement in Portuguese: Conteibutions from a research project*, in in Barbosa, P., Paiva, M. C. A, Rodrigues, C. (eds.) *Studies on Variation in Portuguese*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 257-278.
- Weinreich, U. Labov, W, Herzog, M. 1986, *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, in Lehman, W., Malkiel, Y. (eds.). *Directions for historical linguistics.*: University of Texas Press, Austin, pp. 97-195.

O PORTUGUÊS NO CONTEXTO POLÍTICO DAS GRANDES LÍNGUAS INTERNACIONAIS¹

CARLOS ALBERTO FARACO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Abstract – In this article it is presented a critical discussion of the situation of Portuguese as an international language. It is pointed out that, in the last decade, there have been tentative efforts to create a multinational political management of the language by the revitalization of the Instituto Internacional da Língua Portuguesa. This revitalization was approved in the First CPLP Conference on the Situation of Portuguese in the Global System, which took place in Brasília in 2010. It is argued here that those efforts have been completely fruitless and have shown concretely that a multinational political management of the language is impossible. In consequence, it is suggested that those efforts should be abandoned. If the future fragmentation of Portuguese into a family of languages, which seems rather inevitable, national policies seem to be more effective. It will therefore be up to each country to take particular initiatives to promote its own variety of the language and its culture. It is pointed out that the recent creation by the Brazilian government of the Instituto Guimarães Rosa to promote Brazilian Portuguese and Brazilian culture can be seen as an important initiative in the right direction.

Keywords: Portuguese language; International diffusion; Political management.

1. Considerações iniciais

Meu objetivo neste texto é comentar aspectos peculiares do português no comparativo com algumas outras línguas que adquiriram, historicamente, o estatuto de línguas internacionais. Entenderei aqui ‘língua internacional’ como aquela que é usada em mais de um Estado-nação e que é também usada em contextos transnacionais como na esfera político-diplomática, no comércio internacional, na esfera da ciência e da cultura em geral.

Adianto que, embora estejamos reunidos para comemorar o Dia Mundial da Língua Portuguesa, minha exposição terá, antes de tudo, um caráter crítico. Estarei indo, portanto, a contrapelo do que é mais comum em

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada como conferência de abertura do Congresso Internacional “Dia Mundial da Língua Portuguesa”, organizado pelo Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere da Università degli Studi Roma Tre, no dia 5 de maio de 2023. Agradeço o honroso convite que o Prof. Gian Luigi de Rosa, organizador do evento, me faz para proferir a conferência de abertura.

ocasiões como esta. As celebrações costumam ser, em geral, laudatórias e eufóricas.

Há, claro, bons motivos para louvarmos a língua portuguesa. Afinal, são 260 milhões os seus falantes, espalhados pela Europa, América, África e uns poucos ainda na Ásia. O patrimônio literário em português é, sem dúvida, apreciável e, entre outras riquezas expressas em português, está certamente a música popular brasileira, tão marcante de nossa diversidade cultural, tão pujante em sua criatividade e tão representativa do português brasileiro contemporâneo.

No entanto, penso que, se olharmos criticamente para as realidades da língua; se olharmos mais atentamente para aquilo que lhe falta, daremos maiores e melhores contribuições para sua projeção internacional do que se nos perdermos nas louvações eufóricas, muitas vezes vazias de sentido.

Mas não serei apenas crítico. Ao fim de minha fala, apresentarei considerações de caráter propositivo com o olhar que eu tenho hoje sobre o contexto político da língua portuguesa.

2. Datas celebrativas

Curiosamente, a língua portuguesa tem, pelo menos, três datas que lhe são dedicadas. A primeira é o 10 de junho, data da morte de Luís de Camões. Nesse dia, em Portugal, se comemora o Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas. Celebra-se, então, o grande poeta português e, por extensão, a própria língua.

No Brasil, uma lei de 2006 – desconhecida de quase todos, diga-se de passagem – instituiu o dia 05 de novembro, data do nascimento do jurista e político Rui Barbosa, como o Dia Nacional da Língua Portuguesa.

Essa escolha, que tem lá sua dose de ironia, se fez com base em um dos nossos grandes mitos culturais, qual seja, o de que Rui Barbosa era um excepcional cultor da língua, embora tenha sido o responsável pela triste e sempre lastimável polêmica com o gramático Ernesto Carneiro Ribeiro, no início do século 20, a propósito da redação do primeiro Código Civil Brasileiro. Tendo esse episódio como referência, é preciso admitir que Rui Barbosa fez, de fato, mais mal do que bem à cultura linguística brasileira, dando expressão a uma cultura do erro no trato da língua que até hoje afeta as relações dos brasileiros com a língua portuguesa.

E, finalmente, a terceira data, o 05 de maio, consagrado, em 2009, pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como o Dia Mundial da Língua Portuguesa. A motivação aqui foi bem prosaica. O dia 05 de maio foi a data em que se reuniram, pela primeira vez, os ministros da Cultura dos países da CPLP. Continuaram a se reunir nessa data e, em 2005, a

proclamaram Dia da Cultura da CPLP. E, em 2009, agregaram a língua à efeméride, de tal forma que, hoje, o 05 de maio é o Dia Mundial da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP.

Não faltam, portanto, datas para celebrarmos a língua portuguesa. E eu me pergunto se a existência de tantas datas celebrativas não é, no fundo, um sintoma de alguma coisa que nos pede análise e interpretação, o que justificaria minha proposta de olharmos criticamente para a situação do português no contexto internacional.

3. Histórico crítico

Meu olhar crítico nasceu, principalmente, do meu envolvimento direto, entre 2005 e 2018, com questões políticas relativas ao português. Primeiro, entre 2005 e 2009, como membro de uma comissão assessora do Ministério da Educação que recebeu, entre outras tarefas, a de subsidiar o processo de implantação, no Brasil, do Acordo Ortográfico de 1990.

Embora fosse uma tarefa de âmbito nacional, nossa comissão teve de acompanhar os desdobramentos da questão em outros países porque um dos protocolos aditivos ao Acordo estipulava que ele entraria em vigor no momento em que três dos signatários cumprissem a etapa de sua ratificação.

Era do interesse do governo brasileiro à época que o Acordo passasse a vigorar. O Parlamento brasileiro concluiu sua ratificação em 2004 e o Brasil desenvolvia tratativas para que outros signatários fizessem o mesmo, alcançando-se, assim o número mínimo para garantir a vigência do Acordo.

Em face dessas tratativas, nossa comissão acabou por acompanhar os desdobramentos do tema em outros países, em especial em Portugal, que, embora tenha sido o primeiro país a ratificar o texto básico do Acordo já em 1994, só completou a ratificação dos termos aditivos em maio de 2008.

Foi este, então, meu primeiro envolvimento direto com questões políticas referentes à língua. Na sequência, a partir do 1º Congresso da CPLP sobre a Situação do Português no Sistema Mundial, realizado em Brasília, em 2010, do qual participei como um dos delegados brasileiros, passei a fazer parte da representação do Brasil junto ao Conselho Científico do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e, de 2014 a 2018, exerci a coordenação da Comissão Nacional Brasileira junto ao IILP.

4. Gestão multinacional: uma impossibilidade

Essas atividades me permitiram conhecer, em pormenores, a CPLP e o IILP e me deram um ponto de observação privilegiado para avaliar as reais possibilidades de uma gestão política multinacional da língua.

Essa opção por uma gestão política multinacional da língua ficou, de certa forma, indicada pelas conclusões do Congresso de Brasília, que, entre outras diretrizes, aprovou a reativação do IILP, que criado em 1989, estava, há 20 anos, completamente inerte.

A minha experiência no Conselho Científico do IILP acabou por me mostrar a inviabilidade, de fato, de tal gestão multinacional, apesar de ter sido política deliberada do Brasil, nesse período de oito anos desde o Congresso de Brasília, apostar nesse tipo de gestão, estimulando-a e buscando sua viabilização por meio da implantação das diretrizes constantes dos Planos de Ação saídos dos Congressos organizados pela CPLP, em especial o de Brasília, em 2010, e o de Lisboa, em 2013.

Neste ponto, é importante chamar a atenção para a situação peculiar da gestão política da língua portuguesa. Nossa língua nunca teve uma gestão centralizada. Difere, nesse sentido, da situação do francês e do espanhol, que têm uma tradição de gestão centralizadora, na medida em que França e Espanha criaram, historicamente, instituições próprias de gestão política das respectivas línguas. Essas instituições ainda prevalecem, não obstante iniciativas de cooperação multilateral que são desenvolvidas seja pela Organização Internacional da Francofonia, seja pela Associação de Academias da Língua Espanhola.

Quando a CPLP foi criada, em 1996, a promoção da língua foi arrolada como seu terceiro grande objetivo. Para cumpri-lo, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa foi incorporado à estrutura da CPLP. Desse modo, se abriu, em tese, a possibilidade de gerir e promover a língua de maneira descentralizada, coletiva e multilateralmente.

Apesar de o Instituto ser um modelo, em princípio, inovador, pelo seu caráter não nacional, ele nunca conseguiu, de fato, funcionar adequadamente. A CPLP se tornou uma organização altamente burocratizada, emperrada em seu processo decisório e, no fundo, nunca alcançou efetiva relevância política.

A questão da língua, por exemplo, é tratada em esferas internas duplicadas que não se comunicam e não convergem. Há, no Secretariado Executivo, uma Direção de Ação Cultural e Língua Portuguesa e há o Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

Por outro lado, é também perceptível que o IILP nunca foi assumido como instância política e técnica por todos os Estados-membros da CPLP. Nem todos têm representação permanente no Conselho Científico do

Instituto; dos que têm representação, nem todos são assíduos às reuniões. E, por fim, nem todos os países têm sido pontuais no pagamento de suas cotas anuais para o orçamento do Instituto, inclusive o Brasil. Isso tudo fragiliza o Instituto, que se vê diminuído politicamente e precarizado financeiramente, inviabilizando-o como instância de gestão da língua.

Não faltam, claro, ano após ano, nas cimeiras da CPLP, declarações conjuntas dos chefes de Estado e Governo, comprometidas com a promoção da língua. No entanto, o que se tem, de fato, é muita retórica e nenhuma ação digna de nota.

Até mesmo as quatro Conferências sobre a Situação do Português no Sistema Mundial até agora realizadas sob o patrocínio da CPLP não se consolidaram como um espaço de articulação de conhecimentos e ações para a promoção da língua. Se as duas primeiras – 2010, em Brasília, e 2013, em Lisboa – tiveram algum fôlego pela abrangência da temática e pelos Planos de Ação que engendraram, as duas últimas – em Dili (capital do Timor Leste), em 2016, e na Cidade da Praia (capital de Cabo Verde), em 2019, se reduziram a eventos sem qualquer ressonância.

Quem vive por dentro o Instituto Internacional da Língua Portuguesa percebe, além de sua fragilidade política e financeira, que por si só o inviabilizam, que é impossível, de fato, a construção de consensos políticos e técnicos. Há barreiras internas levantadas por disputas pouco explícitas, mas muito operativas, apesar, repito, das juras retóricas de cooperação fraterna, tão típicas dos documentos da CPLP.

O português não conta, portanto, com uma gestão política que não se limite às iniciativas estritamente nacionais de Portugal e do Brasil.

5. Crescimento do número de falantes de português

Mas, para além das questões políticas, há outros aspectos que precisam ser criticamente analisados, se queremos ainda dotar o português de forças suficientes para ganhar espaço em meio a outras línguas internacionais.

Existem, claro, dados muito interessantes relativos ao português, em particular o fato de que é uma língua que vem ganhando falantes seja como língua primeira, seja como língua segunda, seja ainda como língua estrangeira.

Para bem avaliar esse crescimento no número de falantes, é interessante adotar a tipologia dos três círculos concêntricos proposta pelo linguista estadunidense Braj Kachru para descrever a situação da língua inglesa no processo de sua internacionalização e globalização (Kachru, 1992).

Nessa tipologia, há um círculo interno (*inner circle*), constituído pelos países em que o inglês é a primeira língua majoritária, um círculo externo (*outer circle*) ou estendido (*extended circle*), constituído pelos países em que o inglês é língua oficial e desempenha socialmente o papel de uma segunda língua, num ambiente multilíngue e um círculo em expansão (*expanding or extending circle*), constituído pelos países que reconhecem o papel do inglês como língua internacional e, por isso, estimulam, dentro de suas fronteiras, seu ensino como língua estrangeira privilegiada.

No caso do português, o círculo interno corresponde, basicamente, a Portugal e Brasil, embora já haja quem inclua nele São Tomé e Príncipe (veja-se, entre outros, Balduino e Bandeira 2022); o círculo externo corresponde aos países em que o português é língua oficial, mas não língua primeira majoritária; e o círculo em expansão, aos países que reconhecem a relevância internacional do português e o ensinam como língua estrangeira.

Nos países em que o português é língua oficial, mas não majoritária (funciona, portanto, basicamente como língua segunda), há um crescimento significativo no número de falantes que a tem como língua segunda, mas há igualmente um crescimento daqueles segmentos populacionais que, nesses contextos, embora ainda minoritários, a têm como língua primeira. Diz-se que, em Moçambique, esse segmento alcança 20% da população e, em Angola, 40%.

Há também um crescimento no número de falantes de português como língua estrangeira, em especial na América do Sul e no sul da África, com a decisão de alguns países de incluir o português como língua estrangeira optativa mas de oferta obrigatória no ensino médio. É o caso da Argentina e do Uruguai, na América do Sul; e de Zâmbia e da Namíbia, no sul da África.

Crescimento semelhante vem ocorrendo na China, onde já há pelo menos trinta universidades que ofertam regularmente cursos de português, cumprindo uma diretriz bem costurada com os interesses estratégicos e consequentes ações políticas e econômicas do país voltadas principalmente para o continente africano.

Nesse sentido, vale a pena mencionar o Fórum para a Cooperação Econômica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, conhecido como o Fórum de Macau, organização internacional criada pela China, em 2003, para articular a cooperação econômica e comercial entre ela e os países de língua portuguesa. O Fórum de Macau tem, primordialmente, objetivos econômicos e comerciais, mas acaba tendo repercussões na cooperação cultural, educacional, esportiva e comunicativa, esferas elencadas nos seus documentos estratégicos.

Diante disso, me pergunto se é exagerado imaginar o seguinte cenário para o futuro: diante do já evidente fracasso da CPLP no trato de seu terceiro objetivo (o de promover a língua portuguesa), será que a gestão política

multilateral da língua portuguesa vai acabar sendo coordenada pela China a partir de Macau? O futuro nos dirá.

De qualquer forma, o aumento do número de falantes que o português vem conhecendo já há algumas décadas é, sem dúvida, um bônus para a língua, um bônus que se amplia se considerarmos as projeções demográficas da ONU para os próximos 80 anos. Essas projeções indicam que vai haver uma verdadeira explosão demográfica em Angola e Moçambique. Enquanto Portugal perderá população (na melhor das hipóteses, perderá entre 20% dos seus atuais 10 milhões) e o Brasil estabilizará sua população em torno dos 210/220 milhões, Angola e Moçambique quadruplicarão seu atual contingente populacional, alcançando 100 milhões cada um deles (*World Population Prospects: 2015 revision*).

O Sul da África é, pois, uma região que tenderá a abrigar no futuro aproximadamente 40% dos falantes de português no mundo. O século 21 vai, assim, redesenhar a presença da língua portuguesa no mundo. O Brasil continuará a ser individualmente o país com o maior número de falantes, mas seu peso percentual baixará dos atuais 85% para 52% do total.

Diante desses dados, cabem aqui duas observações. Primeiro, essa curva populacional ascendente pode significar pouco se, ao mesmo tempo, não se modificarem, significativamente, os índices educacionais e de distribuição de renda dessas sociedades do sul da África. Não custa lembrar que, sem o suporte de um sistema educacional abrangente e com relativa qualidade, grandes quantitativos de falantes têm, por si sós, pouca relevância para a projeção de uma língua.

6. Instrumentos linguísticos insuficientes

Por outro lado, é preciso dar destaque ao fato de que faltam ao português instrumentos linguísticos indispensáveis para sua efetiva consolidação como língua internacional. Diferentemente do inglês, do francês e do espanhol, o português ainda não dispõe de todos os instrumentos linguísticos necessários para se apresentar no cenário internacional com uma face de relativa unidade. Nesse sentido, podemos dizer que, das quatro principais línguas europeias que adquiriram, historicamente, o estatuto de línguas internacionais, o português é o primo pobre.

Nenhuma língua se promove e se difunde no plano internacional se não dispuser de três instrumentos linguísticos essenciais: uma base ortográfica consolidada, um dicionário geral representativo de seu coração vocabular e das especificidades dos diferentes contextos em que é falada e uma gramática ecumênica de referência.

O português, como bem sabemos, alcançou muito tardiamente a consolidação de uma base ortográfica. Enquanto o francês consolidou sua ortografia no século 17 e o inglês e o espanhol o fizeram no século 18, o português só alcançou fixar sua ortografia no século 20. Muito tardiamente, portanto. E, ainda assim, sem um consenso, situação que se arrasta até hoje, cento e doze anos depois, sem perspectiva de solução no horizonte. Ora, sem uma referência ortográfica consolidada, estaremos sempre pisando em falso quanto à representação escrita da língua, com várias consequências negativas para o mundo editorial e para seu ensino em qualquer das suas dimensões.

Mas também nos falta um grande dicionário geral da língua. Os atuais são instrumentos razoáveis, como, por exemplo, no caso do Brasil, o Dicionário Houaiss ou o Dicionário Aurélio, mas são ainda muito restritos quanto às variedades representadas da língua. O que é específico do vocabulário corrente em Portugal e nos países africanos só ocasionalmente conhece um registro não anedótico nesses dicionários brasileiros.

Por fim, precisamos também começar a discutir a viabilidade da elaboração de uma gramática ecumênica da língua que acolha, comparativamente, as diferenças entre as principais variedades. Uma gramática que represente, razoavelmente, os usos cultos correntes nas diversas sociedades em que o português é falado.

Nossas atuais gramáticas deixam muito a desejar. São restritas ao português europeu ou ao português brasileiro. Não há representação gramatical das outras variedades e, portanto, as gramáticas atuais não se materializam como instrumentos para o indispensável trabalho comparativo. Além disso, nossas gramáticas, no geral, são, em muitos aspectos, anacrônicas e não representam adequadamente nem sequer a realidade atual da variedade que pretendem descrever. Com exceção, talvez, da Gramática da Fundação Calouste Gulbenkian, que, no entanto, é restrita ao português europeu.

Como se vê, não é tranquila a situação do português. Não há convergência política em sua gestão e lhe faltam instrumentos linguísticos fundamentais.

7. Português: língua fissurada?

Mas, talvez, essa busca por instrumentos linguísticos fundamentais já não faça muito sentido, se aceitarmos como verdadeira a percepção, bastante difundida nos meios acadêmicos portugueses e brasileiros, de que o português é uma língua fissurada, uma língua irremediavelmente fissurada.

Quem primeiro chamou a atenção para esse fato foi o Prof. Ivo Castro, grande linguista português e professor jubilado da Universidade de Lisboa,

numa conferência que fez em 2007, em Barcelona; e, no ano seguinte, num artigo que publicou na revista GRIAL, editada na Galiza.

Nesse artigo, Ivo Castro considerava que era ainda, talvez, prematuro afirmar que o português está a dividir-se em uma família de línguas. Mas, dizia ele, "circunstâncias de geografia, da sociedade e da comunicação permitem admitir que o mais provável desenvolvimento que a história nos reserva será a fragmentação do sistema linguístico português" (Castro 2007, p. 80).

Desde então, esse posicionamento vem tomando corpo e, de certa forma, balizando os estudos comparativos envolvendo o português europeu e o português brasileiro. E essa forte tendência corrente nos mundos acadêmicos portugueses e brasileiros vai em oposição aos discursos que prevaleceram até inícios do século 21, em especial no Brasil.

Desde que diferenças linguísticas começaram a ser apontadas entre Portugal e Brasil, nos finais do século 19, predominou, entre os filólogos brasileiros, o discurso da unidade na diversidade. Foi – insisto – um discurso formulado, defendido e repetido primordialmente pelos brasileiros. E isso não é difícil de entender.

Numa sociedade etnicamente complexa e socioeconomicamente partida como a brasileira, a exígua elite letrada, majoritariamente branca, tinha a pretensão de ser identificada e reconhecida como europeia. Assim, entre outros fatores, era-lhe fundamental minimizar as diferenças linguísticas, dirigindo a atenção exclusivamente para as peculiaridades lexicais do português do Brasil.

Essa elite letrada recusava, até com veemência, que tivesse havido qualquer influência das línguas indígenas e africanas sobre o português do Brasil, à exceção do vocabulário. E reagia, também de forma veemente, a qualquer referência a características do português popular brasileiro como se fossem próprias do português do Brasil.

Esse discurso adquiriu ares de alta ciência com a chegada da linguística estruturalista ao Brasil. Passou-se a dizer que o português tinha um único sistema desdobrado em duas normas nacionais. Esse discurso, claro, nunca foi além dessa asserção geral porque nunca ninguém conseguiu descrever tal sistema, nem sequer no âmbito da fonologia, a área sobre a qual recaía o grande foco do estruturalismo linguístico. Quando se observa as descrições da fonologia brasileira e da fonologia portuguesa, logo se vê que não há como reduzi-las a um sistema. O vocalismo implode qualquer tentativa de construção do alegado sistema.

Com a chegada e expansão da linguística gerativa, o foco se deslocou para a sintaxe e os estudos foram apontando diferenças substanciais entre a sintaxe europeia e a sintaxe brasileira.

Em livro que acaba de ser publicado, organizado por Mary Kato, Jairo Nunes e Ana Maria Martins, destacados linguistas gerativos – brasileiros os dois primeiros e portuguesa a última – e que tem o título *Português brasileiro/ português europeu: sintaxe comparada*, são estudados, em contraste, vários fenômenos como o sistema pronominal, a concordância, os sujeitos nulos e assim por diante.

Desses estudos comparativos e dadas as semelhanças e diferenças entre o português europeu e o português brasileiro examinadas detalhadamente no livro, emerge, na conclusão, a inevitável questão de saber se estamos realmente lidando com uma única língua ou com duas línguas diferentes. Os autores, porém, escapam de responder a essa pergunta. E dizem:

Essa é uma questão muito espinhosa, pois existem inúmeros significados atribuídos à palavra *língua* e as respostas podem diferir drasticamente dependendo do que se assume como definição de *língua*. (Kato *et al.* 2023, p. 355)

Preferem, então, tratar a questão sob outro ângulo. E formulam a seguinte pergunta, que consideram mais palpável:

Assumindo que o termo *gramática* descreve o sistema de conhecimento sintático que falantes nativos alcançam no decorrer de um processo prototípico de aquisição da linguagem, o PE e o PB são produtos de uma única gramática ou de duas gramáticas diferentes? (Kato *et al.* 2023, p. 355)

Diante dos dados analisados no livro, concluem que estamos, claramente, diante de duas gramáticas diferentes, que podem produzir o mesmo resultado em alguns casos, mas não em outros. E acrescentam o seguinte arrazoado:

O fato de o mesmo resultado poder estar associado a diferentes codificações gramaticais significa que as aparências podem muitas vezes ser enganosas. Uma mesma expressão morfofonológica da flexão verbal, por exemplo, pode estar associada a diferentes especificações gramaticais subjacentes, que, por sua vez, podem ser capazes de licenciar um sujeito nulo em PE, mas não em PB. (Kato *et al.* 2023, p. 356)

E encerram com uma imagem curiosa, que vale a pena citar aqui para mostrar como o tema é ainda escorregadio:

À primeira vista, jabutis e tartarugas também podem não ser diferenciados, dependendo da atenção, do interesse e da demora com que se olhem, vendo ou não para lá da presença do casco e outras afinidades. Da mesma forma, o PE e o PB podem ser vistos como quelônios quando se observa apenas seu resultado fenotípico ou como jabutis e tartarugas quando são examinadas suas distintas gramáticas subjacentes. (Kato *et al.* 2023, p. 356)

O livro, em suas 356 páginas, oferece uma ampla e detalhada abordagem das diferenças entre o PE e o PB por um viés técnico. Seus resultados analíticos parecem dar forte suporte empírico à conjectura do Prof. Ivo Castro de que a história está nos conduzindo para uma incontornável fragmentação do português numa família de línguas.

Por um século aproximadamente, o discurso caminhou escamoteando as diferenças. E hoje são elas que estão dando o tom, pelo menos no discurso acadêmico. E não só pelo intenso destaque às divergências estruturais entre o português europeu e o português brasileiro, mas também pela gama de estudos que se concentram na descrição das especificidades do que hoje já se denomina de português angolano e português moçambicano.

No Brasil, pode-se dizer que só mesmo os mais tradicionalistas evocam ainda o slogan da unidade na diversidade. Ou, ainda, os adeptos do discurso da lusofonia. Da quimérica lusofonia ou ilusofonia, para usar a feliz expressão criada pelo Prof. Marcos Bagno, da Universidade de Brasília.

Curiosamente, esse discurso da lusofonia, apesar de seu tom laudatório da pretensa unidade da língua e da cultura, teve poucos seguidores no Brasil. E, hoje, parece estar perdendo o pouco espaço que teve para o discurso do português como língua pluricêntrica, que, ao reconhecer que o português tem mais de um centro de referência, é, claramente, separatista, como, aliás, já previa um dos principais teóricos da pluricentralidade, o linguista australiano Michael Clyne.

Ele dizia que as línguas pluricêntricas, ao mesmo tempo que unem, dividem seus falantes (Clyne 1992, p.1). Elas unem porque, pela força do imaginário, os falantes se reconhecem como falantes da mesma língua, embora a falem de forma diversa. E dividem porque as características próprias de cada variedade nacional acabam funcionando fortemente como índices de identidade linguístico-nacional.² Estando o português politicamente à deriva, como apontei anteriormente, o mais provável é a sua crescente fragmentação.

Uma língua ou duas línguas? Uma língua ou uma família de línguas aparentadas?

Mesmo concordando com Mary Kato, Jairo Nunes e Ana Maria Martins de que essa é uma questão muito espinhosa, gostaria de acrescentar às análises técnicas que eles fizeram em seu livro, alguns fatos que parecem corroborar a percepção de que a língua já está fissurada.

² Não vou entrar na crítica a esse discurso do português língua pluricêntrica. O tema foi tratado de forma muito precisa e crítica pelo Prof. Roberto Mulinacci, da Universidade de Bolonha, num artigo recentemente publicado (Mulinacci 2021).

Um filme português, por exemplo, (que, diga-se de passagem, muito raramente será apresentado no Brasil), só terá público brasileiro se for legendado. De outra forma, será incompreensível para os falantes brasileiros.

As traduções literárias para o português feitas no Brasil ou em Portugal não são intercambiáveis, como tem mostrado o linguista português Fernando Venâncio (Venâncio 2022). Como não são intercambiáveis, o que ocorre é a recorrente duplicidade de edições, o que reforça ainda mais as barreiras que impedem a circulação livre de livros entre as duas margens do Atlântico.

A Microsoft e as plataformas de streaming de filmes dividem seus textos e legendas entre duas alternativas: português (Portugal) e português (Brasil).

Ao alugar um carro em Portugal, o viajante brasileiro é aconselhado a optar pelo GPS narrado em português brasileiro.

Os certificados de proficiência de português língua estrangeira – o CAPLE, de Portugal, e o CELPE-Bras, do Brasil – não são mutuamente reconhecidos.

Por fim, escritores portugueses, embora muito patrocinados pelas agências governamentais de Portugal e, por isso, estejam sempre presentes em feiras literárias brasileiras, têm poucos leitores no Brasil. E o mesmo parece se dar com escritores brasileiros contemporâneos em Portugal. Para leitores médios de ambos os lados, parece haver um quase incontornável estranhamento com a língua que encontram nos respectivos textos.

No caso da literatura brasileira contemporânea, é preciso destacar que tem havido uma significativa transposição para o plano literário de características do português brasileiro falado. Os escritores mais e mais parecem estar convencidos de que sua língua é, de fato, o português brasileiro e não um português idealizado, artificial, distante do que efetivamente se pratica no país.

E o espectro de variedades a que se dá, hoje, estatuto literário vai do que poderíamos chamar de português brasileiro urbano standard até o português brasileiro das periferias urbanas. No primeiro caso, está, por exemplo, Jefferson Tenório que, em seu belo romance *O avesso da pele*, deu estatuto literário ao que os tradicionalistas chamam, equivocadamente, de mistura de pronomes. Em sua narrativa, os pronomes *você*, *te* e *teu* convivem harmoniosamente, como é corrente no português brasileiro urbano contemporâneo, mas que tanto incomoda os pseudopuristas.

No segundo caso, em que o português brasileiro das periferias urbanas ganha estatuto literário, está Geovani Martins, com seu impactante romance *Via Ápia*, escrito todo ele no português das favelas dos morros cariocas.

Pelo meio, está Paulo Scott, de *Marrom e amarelo*; ou Patrícia Melo, de *Menos que um*, entre outros vários, que dão amplo espaço, em suas narrativas, à língua falada.

À medida que os projetos literários vão se fazendo próximos da oralidade do português brasileiro, mais especificidades e divergências vão aparecer, mais estranhamento vão produzir no leitor não brasileiro.

Uma língua ou duas línguas? Uma língua ou uma família de línguas aparentadas?

8. Considerações finais

Encaminho, então, minhas considerações finais. Diante do fracasso político da gestão multinacional, diante da percepção de que a língua está irremediavelmente fissurada, o que parece estar se confirmando seja pelos estudos técnicos comparativos, seja pelo rol de fatos, como a não intercambialidade das traduções literárias, o não reconhecimento mútuo de certificados de proficiência, a distinção de duas línguas portuguesas nos aplicativos da Microsoft ou nas plataformas de streaming de filmes, e, ainda, na configuração de projetos artísticos, no caso do Brasil, que dão estatuto literário a variedades do português brasileiro urbano contemporâneo, encontro grandes dificuldades para insistir numa unidade que parece mesmo não mais existir.

Assim, defendo, do meu ponto de observação de hoje, depois de longos anos transitando por outra visão política, que cada país intensifique suas políticas e ações de caráter estritamente nacional.

A recente criação do Instituto Guimarães Rosa como órgão coordenador da promoção linguístico-cultural do Brasil é um passo fundamental para que o país, reconhecendo que seu empenho na gestão multilateral não conseguiu alcançar os objetivos pretendidos, direcione todas as suas energias e esforços para difundir não a língua portuguesa na sua variante brasileira, como costumava estar nos documentos oficiais, mas se descolonize e promova, efetivamente, o português brasileiro e só o português brasileiro e as manifestações culturais correlacionadas com ele. E que os outros membros dessa família de línguas nascida no Noroeste da Península Ibérica e espalhada pelo mundo se promovam como melhor lhes aprouver.

Nota biográfica: Carlos Alberto Faraco é professor emérito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde lecionou Linguística e Língua Portuguesa. Trabalha como Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Doutorou-se em Linguística Românica na Inglaterra, tendo feito um estágio de pós-doutorado em Linguística na University of California (EUA). Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística de 1985 a 1987. Foi reitor da UFPR de 1990 a 1994. Foi coordenador da Comissão Nacional do Brasil junto ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa de

2014 a 2018. Publicou, com Ana Maria Zilles, para conhecer norma linguística (Contexto). Organizou, com Francisco Eduardo Vieira, a coletânea Gramáticas brasileiras: com a palavra os leitores (Parábola). É coautor, com Francisco Eduardo Vieira, da coleção escrever na Universidade (Parábola). Publicou vários livros monoautorias, entre os quais História sociopolítica da língua portuguesa, que recebeu, em 2016, o Prêmio Antenor Nascentes, da Academia Brasileira de Filologia.

Email: deolhoningua@ufpr.br

Referências bibliográficas

- Bagno M. 2009, *Lusofonia ou ilusofonia?* Caros Amigos, São Paulo, setembro.
- Balduino A.M., Bandeira M. 2022, *A ascensão da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe*, in “Domínios de Linguagem, Uberlândia” 16 [3], p. 991-1025. <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/59115> (junho 2023).
- Castro I. 2007, *Forças de união e separação no espaço da língua portuguesa*. Conferência dada no Institut d’Estudis Catalans, Barcelona, 16/03/2007. Texto inédito. http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2007_Unio_e_Separao.pdf (junho 2023).
- Castro I. 2008, *Galiza no espaço cultural e simbólico da Lusofonia*, in “GRIAL – Revista Galega de Cultura” XLVI [180], pp. 80-89.
- Clyne M. 1992, *Pluricentric languages – Introduction*, in Clyne M. (ed.), *Pluricentric languages: differing norms in diferente nations*, De Gruyter-Mouton, Berlin, pp. 1-10.
- Fundação Calouste Gulbenkian 2013-2015, *Gramática do português*, 3 vol., Lisboa.
- Kachru B. 1992, *The other tongue: English across cultures*, University of Illinois Press, Urbana.
- Kato M., Nunes J., Martins A.M. 2023, *Português brasileiro/português europeu: sintaxe comparada*, Contexto, São Paulo.
- Martins G. 2022, *Via Ápia*, Companhia das Letras, São Paulo.
- Melo P. 2022, *Menos que um*, Leya, São Paulo.
- Mulinacci R. 2021, *Conjecturas sobre o português língua pluricêntrica*, in *Glottodidattica dela língua portoghese: una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga Edizioni, Bracciano, pp. 137-160.
- Scott P. 2019, *Marrom e amarelo*, Alfaguara, Rio de Janeiro.
- Tenório J. 2020, *Avesso da pele*, Companhia das Letras, São Paulo.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division 2015, *World population prospects – The 2015 revision*, New York.
- Venâncio F. 2022, *O português à descoberta do brasileiro*, Guerra e Paz, Lisboa.

O SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO LÍNGUA DE HERANÇA

GIAN LUIGI DE ROSA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Abstract: The neo-standard variety of Brazilian Portuguese has been undergoing a series of linguistic changes resulting in a gradual loss of the characteristics of a null-subject language (such as Italian or European Portuguese), thereby moving from a pro-drop to a partial pro-drop language. The present paper aims to investigate whether the increasing use of expressed subject pronouns in neo-standard BP can also be found in Brazilian Portuguese as a heritage language (PBLH). To achieve this aim, we will analyse the change of the pro-drop parameter (Duarte 1993, 1995, 1998, 2000) and the features of BP (Berlinck *et al.* 2009; Orsini 2020; Orsini, Vasco 2007; Vasco 2007).

Keywords: Brazilian Portuguese; Null subject languages, Referential (null) subject pronouns; heritage language; heritage grammar.

1. Considerações iniciais

O presente artigo pretende investigar se o emprego crescente dos pronomes sujeitos expressos que se registra no PB neo-standard (nas variedades cultas urbanas) se verifica também no português brasileiro como língua de herança (PBLH).

O termo língua de herança (LH), em um sentido amplo, pode descrever a aquisição linguística em muitos contextos diferentes (Chulata, Casseb-Galvão 2018, 2021). Todavia, a relação dos falantes *heritage* com a língua é complexa e essa complexidade, de um lado, se reflete nas diversas designações utilizadas para fazer referência a essa língua: língua materna, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária, língua de casa, e de outro, nas competências dos falantes de LH, que são as mais variadas, podendo-se registrar níveis de proficiência apenas parciais e bastante diversificados, além do fato de as experiências de aquisição e de contato poderem ser muito diferentes. Entretanto, embora seja amplamente aceito que um aprendiz de língua de herança não precisa ser um falante fluente da língua de herança, supõe-se que tenha, em maior ou menor grau, adquirido algum nível de proficiência (Valdés 2000, Rothman 2007).

2. O PB neo-standard como língua de sujeito nulo parcial

O PB na sua variedade neo-standard,¹ conforme atestam muitos estudos que analisam dados da língua falada (Lira 1982, 1996; Duarte, 1995, 2000), da língua escrita (Silva 1988, 2003), da fala teatral (Duarte 1993, 2012) e da fala fílmica (De Rosa 2016, 2020), está perdendo, à luz de toda uma série de mudanças linguísticas, as características de uma língua de sujeito nulo (SN), como o português europeu (daqui em diante PE) ou o italiano, passando de língua pro-drop a língua pro-drop parcial (Kato 1999).² O emprego crescente dos pronomes pessoais sujeito acompanha-se, de um lado, do enfraquecimento da morfologia verbal com conseqüente redução do paradigma verbal (a flexão verbal de número e pessoa reduziu-se a 3/4 formas) e, do outro, da reestruturação do sistema pronominal (tabela 1).

PESSOA	NÚM.	PB STANDARD	PB NEO-STANDARD
1ª	sing.	cant-o	cant-o
2ª direta	sing.	canta-s	-----
2ª indireta	sing.	canta-∅	canta-∅
3ª	sing.	canta-∅	canta-∅
1ª	plur.	canta-mos	canta-mos/canta-∅
2ª direta	plur.	canta-is	-----
2ª indireta	plur.	canta-m	canta-m
3ª	plur.	canta-m	canta-m

Tabela 1
Paradigma verbal do PB standard e do PB neo-standard

A situação do PB hoje em dia registra um quadro bastante complexo e um profundo processo de reestruturação linguística que interessa o inteiro diassistema do PB, que se encontra hoje em fase avançada de restandardização (ou neo-standardização), apresentando:

a) uma variedade de prestígio manifesto: a norma-padrão ou PB standard;

¹ Por PB neo-standard se deve entender uma variedade de língua que apresenta uma série de traços morfológicos e sintáticos “panbrasileiros” que, apesar de serem transcurados pelas gramáticas didáticas (quando não estigmatizados), representam a difusão e a aceitação, na fala e na escrita (monitorada ou não) de uma variedade de língua que se diferencia do PB standard.

² As línguas que permitem a omissão do sujeito gramatical, como o italiano, chamam-se línguas de sujeito nulo (ou línguas *pro-drop*), enquanto as línguas que não permitem a omissão do sujeito, como o inglês, chamam-se línguas de sujeito obrigatório (ou línguas não *pro-drop*).

b) uma variedade de prestígio oculto: o PB neo-standard (variedades cultas urbanas);

c) um subsistema de variedades populares, estigmatizadas: o PB sub-standard.

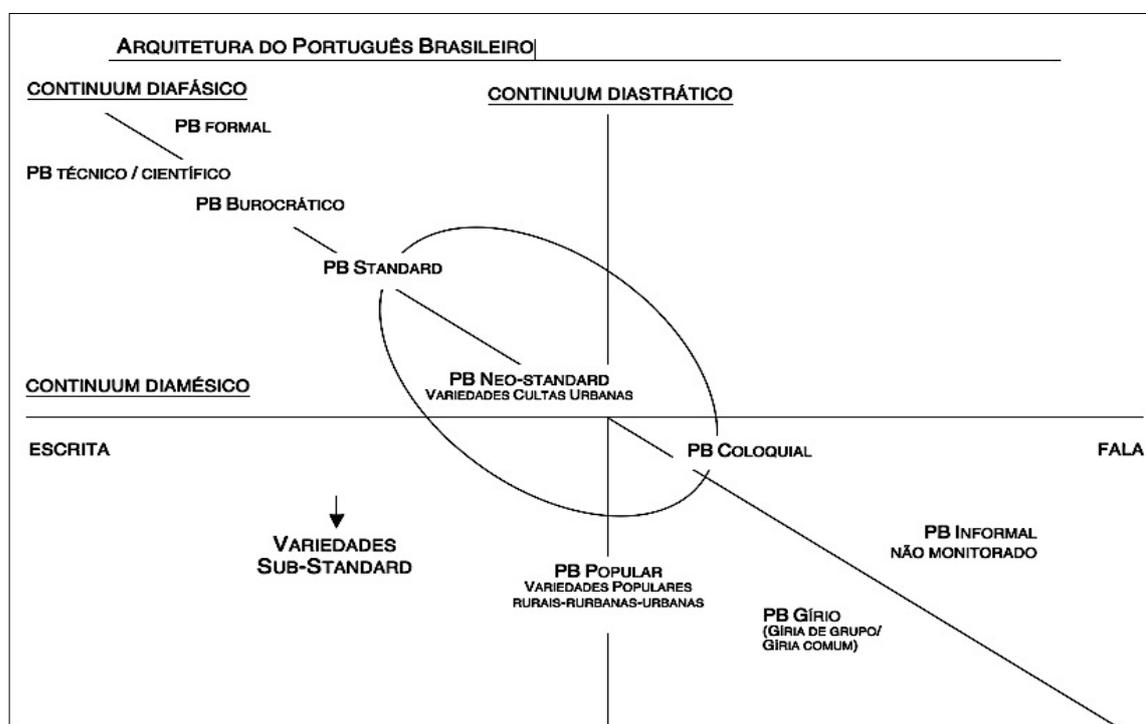


Figura 1
Arquitetura do PB (De Rosa 2012).

Segundo os trabalhos supracitados, o PB permite – além de um maior preenchimento do sujeito referencial – também um maior preenchimento da posição de sujeito do que no PE em relação a:

- Sujeitos pronominais de referência arbitrária:
“Eles deveriam ensinar amor às crianças” (Cyrino *et al.* 2000, p. 62);
- Sujeitos pronominais com correferente não animado:
“A casa virou um filme quando ela teve de ir abaixo” (Duarte 2000, p. 22);
- Deslocamento à esquerda de sujeito com retomada pronominal:
“O Paulo ele gosta de cinema brasileiro”.

No PB – além de existirem contextos de resistência onde é possível a omissão do sujeito referencial na 3PS –, a omissão do sujeito não referencial ainda se registra nas sentenças com verbos meteorológicos (« \emptyset chove»), nas construções impessoais (« \emptyset parece que ele vem amanhã») e nas construções

existenciais com *ter* e *haver* (« \emptyset Tem muita praia nessa cidade»), onde temos sujeitos nulos expletivos;³ há também casos de sujeitos nulos de referência arbitrária, como nos casos: «Hoje em dia não \emptyset usa mais máquina de escrever»; «Bateram à porta».

Além disso, é ainda possível, em alguns casos, assim como acontece nas línguas pro-drop, a inversão dos constituintes da frase, com o sujeito no final da frase (VOS): («comeram o bolo as crianças») e o sujeito em posição pós-verbal em construções passivas e com verbos inacusativos (VS): («Foi convidado só ele», «Chegou o rapaz»).

A partir deste pressuposto (o PB neo-standard como língua de sujeito nulo parcial), analisaremos os nossos dados associando-os ao valor positivo/negativo do parâmetro pro-drop.

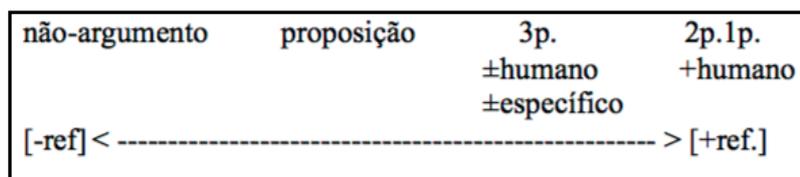


Figura 2
Hierarquia referencial apud Cyrino *et al.* (2000, p. 54).

Consideraremos apenas sujeitos pronominais (plenos ou nulos) referenciais de frase de tempo finito, dado que, conforme a hierarquia referencial proposta por Cyrino, Duarte e Kato (2000, p. 54) (Fig. 2), a referencialidade tem uma relevância translinguística na pronominalização.⁵ Enfim, da totalidade de enunciados com verbo finito, foram excluídas as respostas a perguntas fechadas (Sim/Não), os sujeitos manifestos não pronominais, mas mantivemos os sujeitos de expressões formulares com verbos epistêmicos. Quanto aos sujeitos de 3P, nulos e plenos de referência definida, nos dados encontramos sujeitos pronominais com traço [+/- animado] e [+/- definido].

³ Todavia, ao lado dessas sentenças com o expletivo nulo, encontramos casos em que algum argumento sobe para a posição de sujeito. Isso se registra em sentenças com verbos meteorológicos (ex: “São Paulo chove muito no inverno”, “Essas florestas chovem muito”); construções impessoais com sujeito (Ex: “Ele parece que vem amanhã”, “Eu pareço que vou explodir de raiva”); existenciais com sujeito (Ex: “Essa cidade tem muita praia”, “O Rio tem prédios lindos”) (Kato, Duarte, 2014).

⁴ Essas construções são plenamente aceitáveis só quando o sujeito é focalizado, i.e., quando se trata de uma informação nova ou quando recebe um acento contrastivo (Lobo 2013, pp. 2310-2311).

⁵ Segundo esta hipótese, os pronomes argumentais com os traços [+N; +humano] se colocam na extremidade mais alta da hierarquia referencial, enquanto os pronomes não-argumentais (expletivos) se colocam na extremidade oposta.

3. Amostra

O *corpus* transversal que utilizamos foi elaborado por Imbriani (2009) e provém de 18 horas de gravações em italiano e português, obtidas através de entrevistas e de redações escritas em português por brasileiros residentes na cidade e na província de Lecce. Os entrevistados (17 mulheres e 23 homens) tinham na época das entrevistas entre os 11 e os 52 anos.

Essas entrevistas foram divididas em três tipologias:

- a) Entrevista estruturada com um único informante: perguntas padronizadas e respostas livres.
- b) Entrevista com 2 informantes.
- c) Redação de um texto em português sobre um ou mais temas daqueles que seguem:
 - Saudade do Brasil.
 - Itália, que bonita!
 - A crise no mundo.
 - O futuro do Brasil.
 - Meus desejos.
 - Meus medos.
 - O que representa a dança na minha vida.

No que se refere ao perfil sociolinguístico dos sujeitos/informantes que compõem a amostra, consideramos as seguintes variáveis:

- i. estado de origem: a maioria dos informantes provém do Estado de Minas Gerais (depois vêm os informantes do Espírito Santo). Entre os brasileiros que moram na região do Salento, portanto, a proveniência mais representativa é a mineira, com 13 em 26 informantes, correspondendo a 50%;
- ii. idade: a maioria dos informantes do corpus total utilizado por Imbriani concentra-se na faixa etária de 18-25 anos, enquanto nas redações na modalidade escrita (c) essa faixa etária representa apenas o 30,7%, sendo a faixa etária 26-40 (13 em 26 informantes = 50%) a mais representativa. A porcentagem mais baixa continua sendo aquela relacionada a menores;
- iii. grau de escolaridade: 23% dos informantes têm um nível fundamental; 34% têm um nível médio e 42% têm um nível superior;
- iv. fluxo migratório: os informantes da amostra migraram entre 1991 e 2009, com um aumento progressivo a partir de 2004;

- v. idiomas falados em casa: 75% fala português; 12,5% fala italiano; 10% fala italiano e português; 2,5% fala português e inglês;

Enfim, quanto à amostra que utilizamos para a nossa análise, é necessário salientar que a restringimos às redações escritas, portanto, aos textos redigidos em português por 26 em 40 informantes, que escolheram um ou mais tópicos acima evidenciados.

4. O sujeito nulo no PBLH

Os dados dos 26 informantes (91 ocorrências) apresentam os seguintes resultados: 26 (28,57%) instâncias de sujeitos plenos contra 65 (71,43%) de sujeitos nulos, evidenciando desde já uma situação bastante definida em termos de expressão do sujeito.

Todavia, se diferenciarmos os informantes conforme as variáveis poderemos encontrar algumas diferenças interessantes que darão indicações relativas ao processo de manutenção de construções sintáticas e de interferências da gramática da língua dominante.

Nos gráficos que seguem, vamos apresentar os grupos divididos pela variável ligada ao grau de escolaridade, evidenciando ocorrências e porcentagens de preenchimento do sujeito.

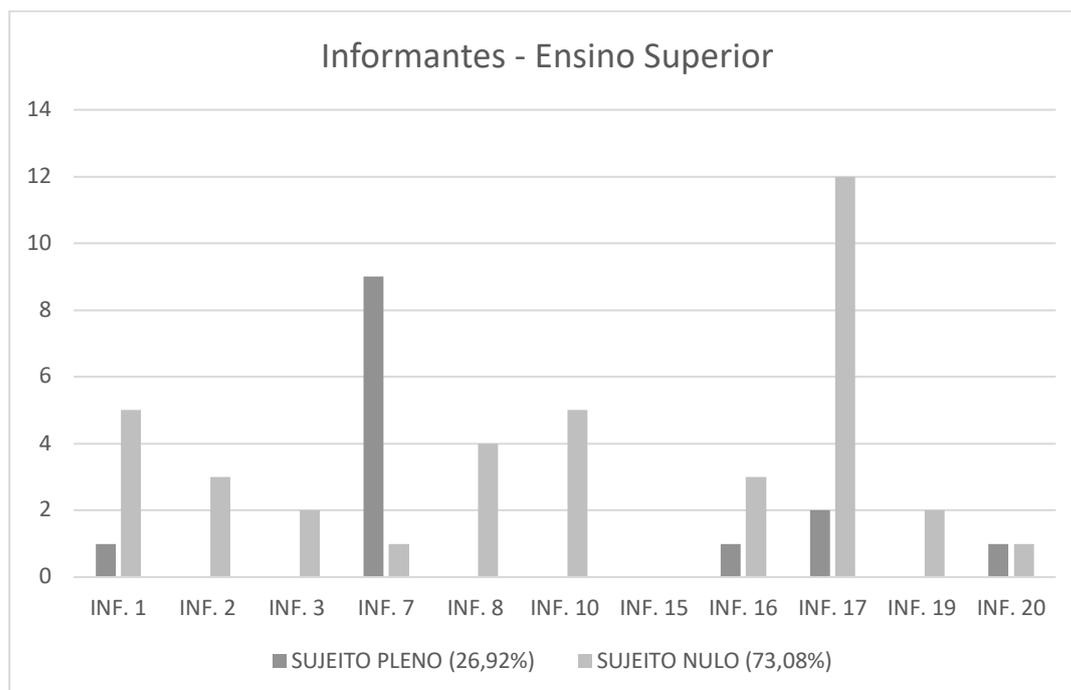


Gráfico 1
Ensino Superior.

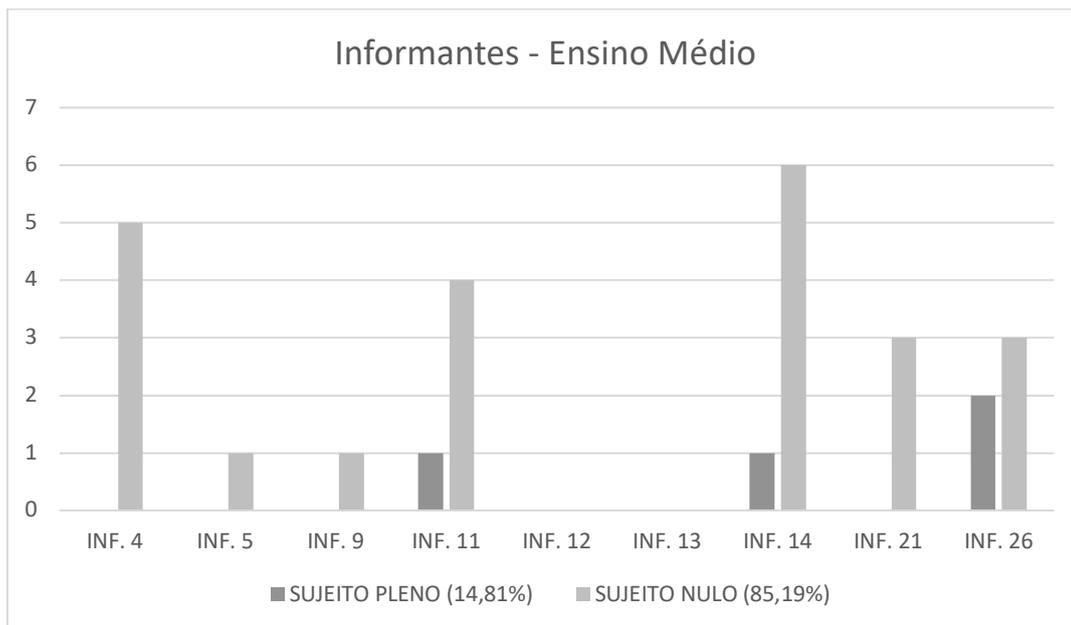


Gráfico 2
Ensino Médio.

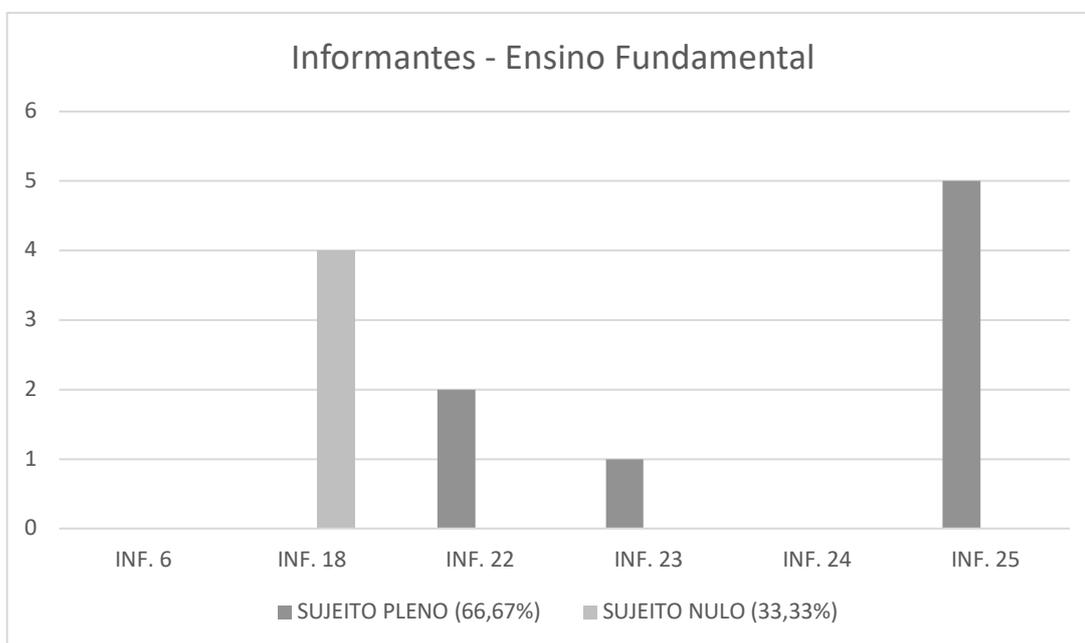


Gráfico 3
Ensino Fundamental.

Os dados relativos aos grupos, conforme o grau de escolaridade, apresentam um índice de preenchimento baixo nos primeiros dois grupos: Ensino Superior com 26,92% e Ensino Médio com 14,81%, e um índice alto, próximo dos dados relativos às variedades orais (cultas urbanas e populares) do PB, no terceiro grupo: Ensino Fundamental com 66,67%. O fato de se tratar de textos escritos, variedade diamésica, redigidos numa situação semiformal em presença de um entrevistador, deve ter ativado dinâmicas de

controle principalmente naqueles falantes com um grau de escolaridade médio e superior por ter sido expostos mais tempo à variedade standard do PB, cuja gramática favorece o sujeito nulo.

Apesar disso, em cinco casos (INF.6, INF. 12, INF. 13, INF. 15, INF.24), a redação foi escrita utilizando exclusivamente SNs na função de sujeitos, como atestam os exemplos que seguem:

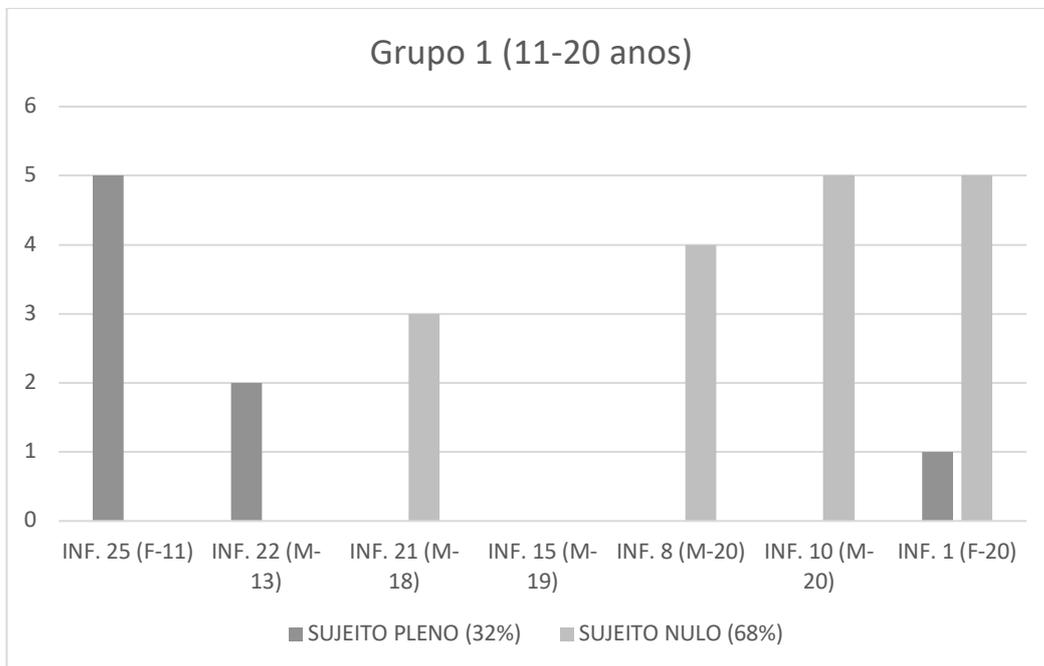


Gráfico 4
Grupo 1.

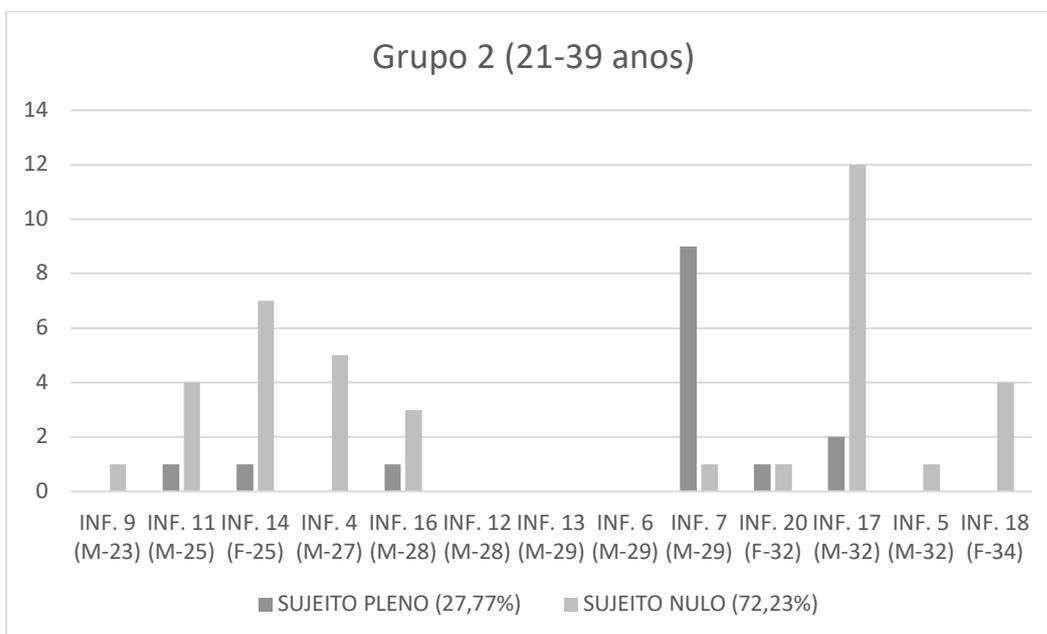


Gráfico 5
Grupo 2.

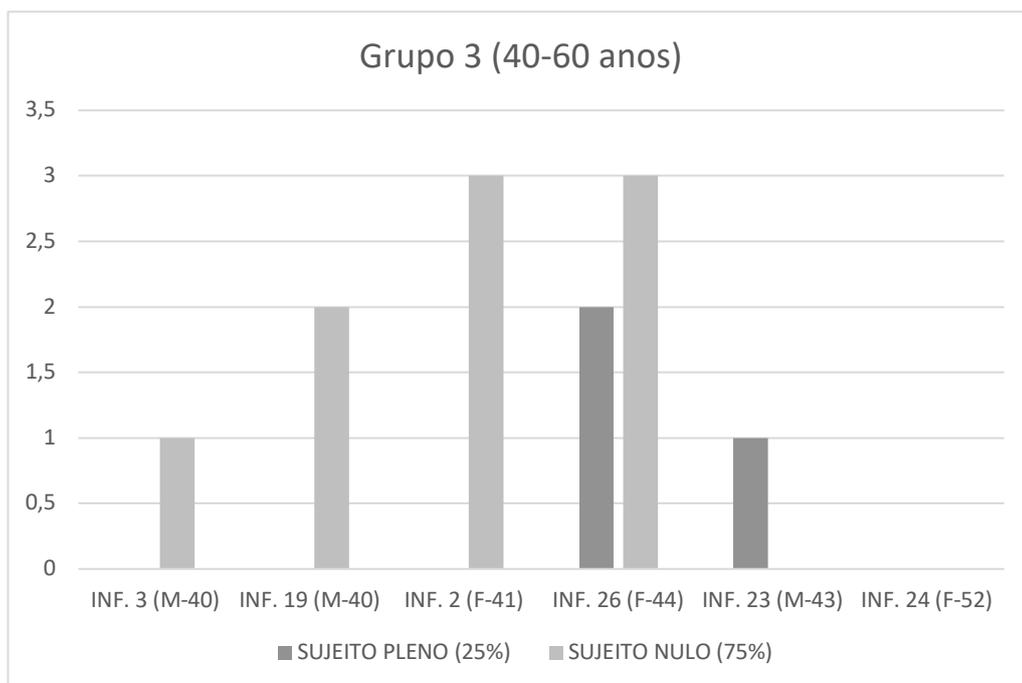


Gráfico 6
Grupo 3.

A última variável que analisamos, gênero, mostra uma leve diferença entre os dois grupos, sendo o índice de preenchimento das mulheres (30,30%) superior aos dos homens (27,58%), evidenciando também que os informantes em cujo texto não foram encontradas ocorrências, são prevalentemente homens (4 em 5).

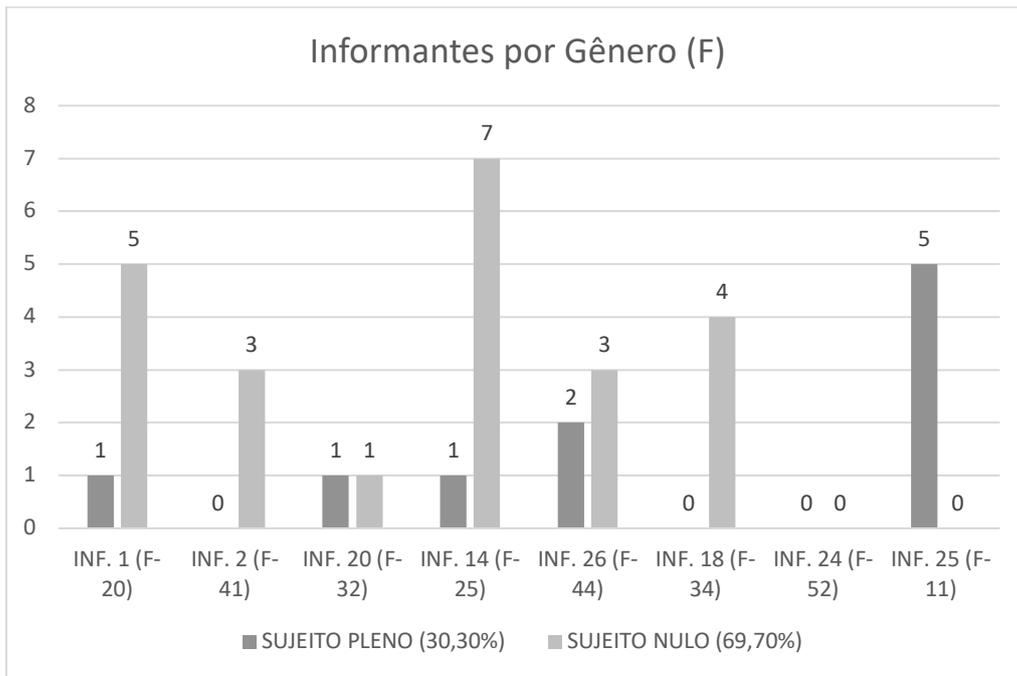


Gráfico 7
Gênero F.

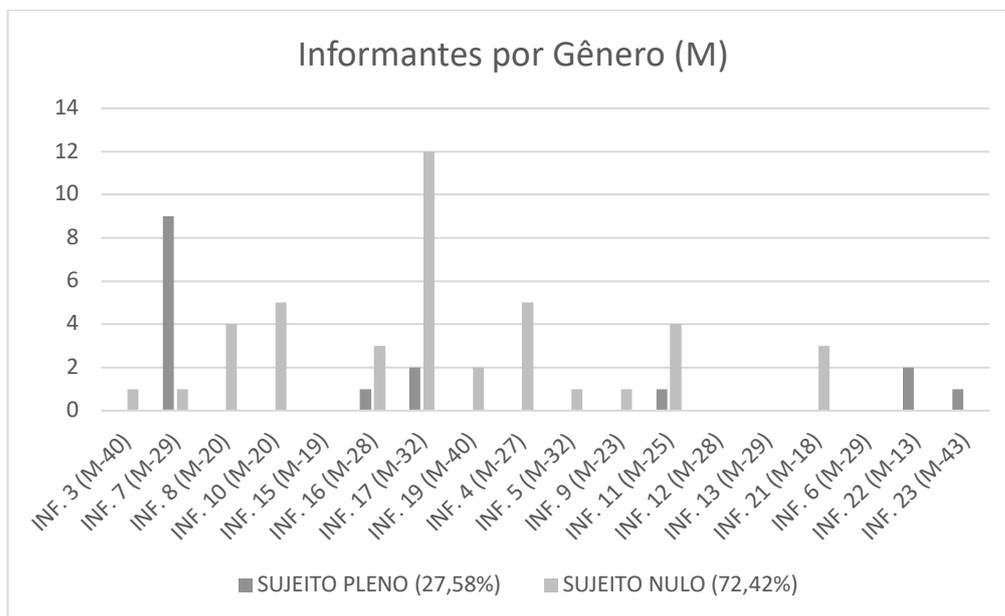


Gráfico 8
Gênero M.

Para completar a análise quantitativa, computamos os dados relativos ao preenchimento de sujeito pronominal segundo a pessoa do discurso (gráfico 16).

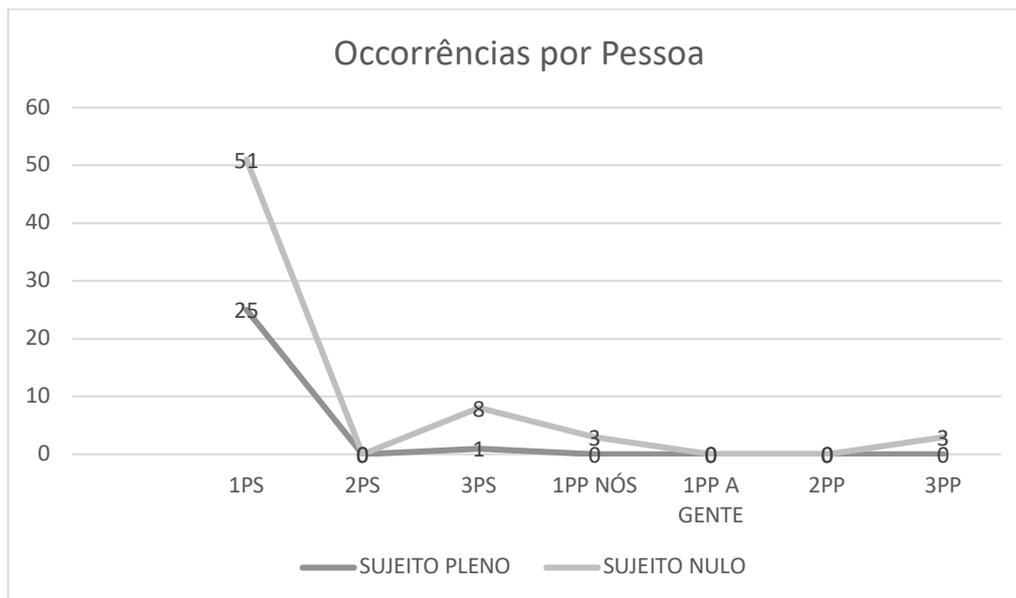


Gráfico 9
Ocorrências por pessoa.

Os dados de sujeito de 1ª pessoa, 77 em 91, são claramente a maioria das ocorrências, devido ao gênero da linguagem e à tipologia textual do questionário. Sempre pela mesma razão, não encontramos ocorrências da 2P, nem no singular nem no plural. No que tange à 3ª pessoa, registramos 11 instâncias de sujeitos nulos: 9 para a 3PS [+indefinido] e 3 para a 3PP e apenas 1 ocorrência de sujeito pleno. Do ponto de vista semântico essas 12 ocorrências têm todos os traços [+específico] e [-humano]. Enfim, registramos 3 ocorrências de Sujeito Nulo relativas à 1PP standard (NÓS).

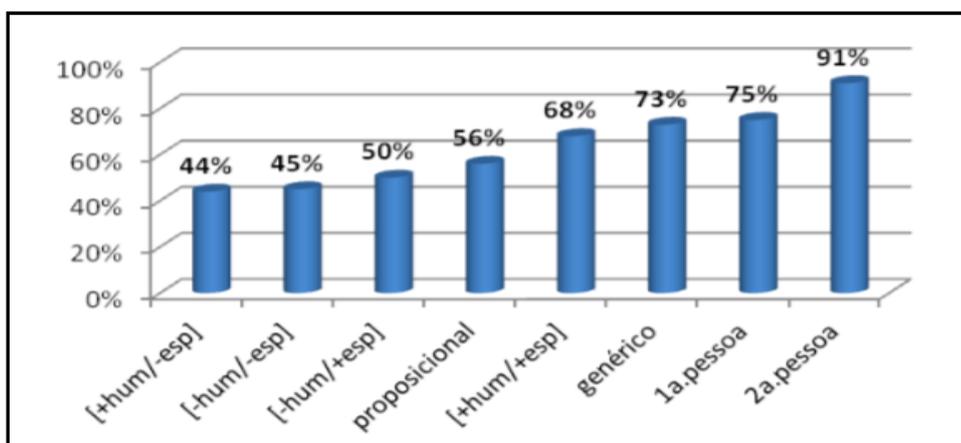


Figura 3
Sujeitos expressos (vs nulos) ao longo da hierarquia referencial.

Em termos quantitativos, as três variáveis evidenciaram que apenas nos falantes *heritage* com um grau de escolaridade fundamental se registra um

índice de preenchimento que se aproxima dos dados do PB neo-standard. Comparando esses dados com os dados de Duarte (1995), revistos em Duarte (2012, p. 42) e Kato e Duarte (2014, p. 5), para a realização fonética dos sujeitos “referenciais” nas variedades cultas urbanas do Rio de Janeiro (Figura 4), podemos observar o quanto se distanciam os dados registrados no nosso corpus.

Quanto aos sujeitos de referência genérica (8 ocorrências em tudo), que partilham o mesmo traço inerentemente [+humano] com a 1P e a 2P, sendo representados no nosso caso apenas por VOCÊ, o índice de preenchimento no nosso corpus *heritage* não passa de 25% (2 em 8 ocorrências), portanto muito abaixo do 73% de Duarte (1995, 2012), em variação com o sujeito nulo com a mesma referência que chega a 75%.

4.1. Análise qualitativa dos dados

Os informantes de PBLH que participaram dessa pesquisa apresentam comportamentos diferentes em relação aos seguintes parâmetros de análise relacionados com o parâmetro *pro-drop*:

- 1) concordância Variável Sujeito-Verbo;⁶
- 2) possibilidade vs impossibilidade de subida de clíticos;
- 3) preenchimento vs não-preenchimento do sujeito pronominal.

4.1.1. Concordância Variável Sujeito-Verbo/Verbo Copulativo-Predicativo do Sujeito

A análise qualitativa dos dados mostrou que a Concordância Variável Sujeito-Verbo com flexão verbal unipessoal não foi relevante no licenciamento do SP, porque registramos só quatro ocorrências (todas com SN), em 3 casos com verbo copulativo e em 1 caso com verbo inacusativo e ordem VS. Quanto à variável escolaridade, temos que evidenciar que não pode se considerar como fator inibidor da concordância, pelo fato que temos 1 informante com grau de escolaridade Superior, 1 informante com grau de escolaridade Médio e 2 informantes com grau de escolaridade Fundamental. Enfim, o número reduzido de casos, nos permite não considerar a concordância variável como fator inibidor do SN:

1. INF. 8 (E.S.)

⁶ A concordância variável Sujeito-Verbo é um parâmetro de análise usado para testar, em caso de flexão verbal unipessoal, um possível maior preenchimento do sujeito.

A saudade do Brasil é muito a pesar que faz poucos dias que estou a que por que la ficou as pessoas que mais amo.

2. INF. 21 (E.M.)

Meus desejos é ficar na Itália e casa com uma moça italiana.

3. INF. 22 (E.F.)

Ése é meus desejos

4. INF. 24 (E.F.)

Meos sonho e estuda a minha filha.

4.1.2. Possibilidade vs impossibilidade de subida de clíticos

Seguindo Kayne (1989) e Xavier (2006), outro parâmetro de análise que podemos considerar na nossa pesquisa é a subida dos clíticos⁷, como prova da manutenção da gramática do PB, como nos exemplos a seguir:

5. INF. 2 (E.S.)

a música que mesmo que Ø não quero dançar o meu corpo se move sozinho...

6. INF. 6 (E.F.)

fazer os meus sonhos se tornarem realidades

7. INF. 7 (E.S.)

...as dias que eu passo longe do Brasil mim fais fica com mais saudade das coisa que eu deixei com um pouco da minha vida.

8. INF. 17 (E.S.)

...porém uma oportunidade que teve de vir a Italia, me apaixonei.

9. INF. 17 (E.S.)

...em Lecce, invece, me sentir próprio em casa, pois tem muitas praias bonitas...⁸

⁷ Colocação dos clíticos e emprego da próclise no lugar da ênclise sem operadores de próclise.

⁸ Essa construção apresenta um claro decalque da gramática do italiano, um *trasfert* construcional que demonstra como a ordem dos constituintes reflete o novo contexto linguístico do falante *heritage* com a língua dominante que começa a prevalecer.

Em relação a esse parâmetro de análise, não registramos muitos dados. Mas, encontramos ocorrências da subida dos clíticos nos três grupos de informantes divididos pelo grau de escolaridade.

4.1.3. *Preenchimento vs não-preenchimento do sujeito pronominal*

Além do levantamento de dados relativos às propriedades sintáticas dos sujeitos referenciais encontrados, realizamos uma análise do uso de sujeitos plenos e nulos, considerando as condições pragmático-discursivas que determinam a sua distribuição no PB.

Registramos só uma ocorrência de preenchimento do sujeito para referentes [-animado]/[+específico]: “é essa a nossa esperança de poder guardar nosso país convintos que ele é nossa patria e que é pra ele que iremos voltar.”

Todavia, a baixa porcentagem de SP na 1PS (33,79%% versus 79% no grupo 3, Duarte 1995), identificada pelo morfema de pessoa e número, pode ser considerada tanto como consequência da interferência da gramática da língua dominante, o italiano língua *pro-drop*, quanto como consequência do fato de se tratar de uma amostra de textos escritos, portanto com um monitoramento maior. Além disso, não registramos construções de deslocamento de sujeito com retomada pronominal, nem o preenchimento do sujeito em estruturas que apresentam sujeitos correferentes (encaixadas e independentes).

Pelo que se refere às altas taxas de sujeitos nulos na 3PS referencial – que chega a 91,66% – temos que dizer que o preenchimento do sujeito seria condicionado por fatores pragmáticos como a focalização do sujeito e a ênfase ao evento expresso, “porque a ausência do pronome nesses contextos não afetaria o julgamento de gramaticalidade” (Cfr. Oliveira, 2000: 102). Aquilo que sobressai também nesse caso é a interferência da língua dominante nos falantes da língua *heritage*.

A relevância desse parâmetro para a constituição da competência linguística de herança envolve a determinação da função sujeito como elemento instaurador da enunciação, o que pressupõe a escolha de quem se fala e de seu estabelecimento ao longo da cadeia discursiva.

Outra leitura possível relaciona-se a aspectos cognitivos da organização dos eventos representados e reconhece o parâmetro fluidez discursiva como um macro orientador da competência sintática do falante da língua de *heritage*, haja vista que são fatores em cooperação na interação linguística: a aproximação sócio-histórica e gramatical entre as línguas em entrelaçamento, o ambiente de extrema tensão sociocultural, em que se localizam aspectos emocionais como, por exemplo, o desejo de ser sociointerativamente satisfatório, e o fato de que algumas habilidades cognitivas relativas à atualização/imediatismo da atividade de linguagem

estão em desativação ou em stand-by. Num contexto interativo tão atípico, se consideramos a situação sociointerativa em contexto de língua 1, são, portanto, funcionais e auxiliam no processo de fluidez discursiva, atendendo às necessidades comunicativas situacionais e contextuais, a subida do clítico e a alta taxa de sujeitos nulos.

5. Conclusões

A análise quantitativa e qualitativa dos dados evidenciou, nos informantes de PBLH, a presença de sujeitos pronominais prevalentemente nulos que, na maioria dos casos, não são conformes à gramática do PB neo-standard.

De fato, registramos uma série de assimetrias e dados contrastantes em relação ao preenchimento do sujeito pronominal na escrita dos nossos informantes que evidenciam que no processo de escrita o controle por parte do usuário da língua *heritage* se ativa e, conforme o grau de escolarização, as normas de escrita se aproximam da gramática da variedade standard do PB.

Todavia, é preciso salientar que o escasso número de sujeitos plenos testemunha tanto a interferência da língua dominante, quanto a manutenção da gramática do PB neo-standard pelo fato que os casos de preenchimento registrados não são contrastivos, nem focalizados.

No entanto, não podemos negar a presença na língua de herança dos informantes *heritage* de sujeitos nulos em contextos inusuais para o PB, que confirmaria, também nos informantes com grau de escolaridade superior o *transfer* para a gramática da língua dominante, com possibilidade de *code-switching* e *code-mixing* PB/IT, de um lado, e a manutenção parcial das propriedades pragmático-discursivas do PB, do outro, revelando uma rede bidimensional na qual o sistema dominante (italiano) e/ou o outro sistema (PB) (língua dominante e língua de origem) se revelam a depender das condições informacionais, sociais e cognitivas.

Nota biográfica: Gian Luigi De Rosa, PhD, é professor associado de Lingua e Traduzione – Lingue Portoghese e Brasiliana na Università degli Studi Roma Tre. Presidente da V edição do SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (Lecce em 2015, <http://www.simelp.it/>), atualmente é diretor do Centro de Língua Portuguesa CLP-Camões “Giulia Lanciani e dirige a UniRomaTre Summer School of Audiovisual Translation.

Visiting Professor na Universidade Federal de Goiás (2015), na Universidade Federal Fluminense (2019), na Universidade de São Paulo (2022) e na Universidade de Santa Catarina (2023), desde 2017 é Principal Investigator e coordenador do Grupo de Pesquisa Internacional “I-FALA” e é Pesquisador Convidado, entre os outros, do Grupo de Pesquisa Internacional “Teoria da Gramática e o Português Brasileiro” (UFSC); do Grupo

de Pesquisa Internacional “Gramática do Português” da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL); do Projeto de Pesquisa Internacional “History, Circulation and Analysis of Literary, Artistic and Social Discourses” (UFF) e do Grupo de Pesquisa Internacional “Rede de Estudos de Língua Portuguesa ao Redor do Mundo”.

Autor de vários ensaios dedicados à língua, à linguística portuguesa e brasileira e à tradução audiovisual e intersemiótica, é também tradutor literário e audiovisual.

Email: gianluigi.derosa@uniroma3.it

Referências bibliográficas

- Barbosa P., Duarte M.E.L. and Kato M.A. 2005, *Null subjects in European and Brazilian Portuguese*, in “Journal of Portuguese Linguistics” 4, pp. 11-52.
- Berlinck R. de A., Duarte, M.E.L. e Oliveira M. de 2009, *Predicação*, in Kato M.A. e Nascimento, M. do (orgs.), *A Construção da Sentença. Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (vol. II), Editora Contexto, São Paulo, pp. 81-149.
- Casseb-Galvão V.C. e De Rosa G.L. 2022, *Heranças Gramaticais. Competências sintático-pragmáticas em manutenção*, Editora UFG, Goiânia.
- Chulata K. de A. e Casseb-Galvão V.C. 2018, *Português brasileiro transnacional: tradução, herança e gramática*, Pontes, Campinas.
- Chulata K. de A. e Casseb-Galvão V.C. (orgs.) 2021, *Língua de herança em incursões teórico-descritivas*. PensaMultimedia, Lecce.
- Cyrino S., Duarte M.E.L. e Kato M.A. (2000), *Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese*, in Kato M.A. e Negrão E.V. (eds.), *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*, Vervuert/Iberoamericana, Frankfurt am Main/Madrid, pp. 55-74.
- De Rosa G.L. 2012, *Mondi Doppiati. Tradurre l’audiovisivo dal portoghese tra variazione linguistica e problematiche traduttive*, Franco Angeli, Milano.
- De Rosa G.L. 2017, Il soggetto nel parlato filmico brasiliano contemporâneo, in “Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani” XVII, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma, pp. 67-81.
- De Rosa G.L. 2020, *O sujeito na fala filmica brasileira*, in Castagna V. e Quarezemin S. (orgs.), *Da Linguística ao ensino: Travessias em Língua Portuguesa*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 107-128.
- Duarte M.E.L. 1993, *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil*, in Roberts I. e Kato M.A. (orgs.), *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica. Homenagem a Fernando Tarallo*, Editora da Unicamp, Campinas, pp. 107-128.
- Duarte M.E.L. 1995, *A perda do princípio Evite Pronome no português brasileiro* [Tese de Doutorado], IEL/UNICAMP, Campinas.
- Duarte M.E.L. 1998, *O sujeito nulo no português do Brasil: de regra obrigatória a regra variável*, in Grosse S. e Zimmermann K. (eds.), *Substandard e mudança no português do Brasil*, Teo Ferrer de Mesquita (TFM), Frankfurt, pp. 189-202.
- Duarte M.E.L. 2000, *The loss of the ‘avoid pronoun’ principle in Brazilian Portuguese*, in Kato M.A. and Negrão E.V. (eds.), *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*, Vervuert, Frankfurt am Main, pp. 17-36.
- Duarte M.E.L. (ed.) 2012, *O sujeito em peças de teatro (1833-1922). Estudos diacrônicos*, Parábola, São Paulo.
- Imbriani F. 2009, *Io falu portuccese. L’acquisizione dell’italiano come L2 da parte del lusofoni brasiliani residenti nel Salento* [Tese de Mestrado], Università del Salento, Lecce.
- Kayne R. 1989, *Null subjects and clitic climbing*, in Jaeggli O. e Safir K. (eds.), *The Null Subject Parameter*, Reidel, Dordrecht, pp. 239-261.
- Kato M.A. 1989, *Sujeito e Tópico: Duas Categorias na Sintaxe?*, in “Cadernos de Estudos Linguísticos” 17, Campinas, pp. 109-131.
- Kato M.A. 1999, *Strong and weak pronouns in the null subject parameter*, in “PROBUS” 11(1), pp. 1-38.
- Kato M.A. 2000, *The Partial Pro-Drop Nature and the Restricted Vs Order in Brazilian*

- Portuguese*, in Kato, M.A., Negrão, E.V. (eds.), *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*, Vervuert-IberoAmericana, Frankfurt-Madrid, pp. 223-258.
- Kato M.A., Duarte M.E.L. 2014, *Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro*, in “Veredas - Sintaxe das Línguas Brasileiras”, 18 (1), pp. 1-22.
- Lira S. de A. 1982, *Nominal, Pronominal and Zero Subject in Brazilian Portuguese* [PhD Dissertation], University of Pennsylvania.
- Lira S. de A. 1996, *The Subject in Brazilian Portuguese*, P. Lang, New York.
- Lobo M. 2013, *Sujeito Nulo: Sintaxe e Interpretação*, in Raposo, E.P. et alii, *Gramática do Português* (vol. II), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 2309-2335.
- Orsini M.T. 2020, *Construções de tópico marcado na escrita culta brasileira: uma proposta tipológica*, in “Revista (Con)Textos Linguísticos” 14 [29], pp. 157-170.
- Orsini M.T. e Vasco S. 2007, *Português do Brasil: Língua de Tópico e de Sujeito*, in “Revista Diadorim” 2, pp. 83-98.
- Rothman J. 2007, *Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese*, in “International Journal of Bilingualism” 11 [4], pp. 359-389.
- Rothman J. 2009, *Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages*, in “International Journal of Bilingualism” 13 [2], pp. 155-163.
- Silva, V.L.P. 1988, *Cartas Cariocas: a variação do sujeito na escrita informal* [Tese de Doutorado], Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, V.L.P. 2003, *Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real*, in Duarte M.E.L. e Paiva M. da C. (orgs.), *Mudança lingüística em tempo real*, Contra Capa Livraria, Rio de Janeiro, pp. 97-114.
- Tarallo F. 1993, *Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX*, in Roberts I. e Kato M.A. (orgs.), *Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica. Homenagem a Fernando Tarallo*, Unicamp, Campinas.
- Valdés G. 2000, *Introduction*, in *Spanish for Native Speakers*, v.1, AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Harcourt College, New York, pp. 1-20.
- Xavier G.R. 2006, *Português Brasileiro como segunda língua: um estudo sobre o sujeito nulo* [Tese de Doutorado], Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TÓPICOS DE ONTEM, TÓPICOS DE HOJE

O tratamento da mesóclise e do infinitivo pessoal nas gramáticas de português para italianos (sécs. XIX)

MONICA LUPETTI
UNIVERSITÀ DI PISA

Abstract – The current practice of didactics of the Portuguese language reveals how the Italian student finds special learning difficulties in some areas where Portuguese diverges greatly from Italian. Among these areas, the *infinitivo pessoal* and the *mesóclise* or *imesi* stand out, peculiarities of the Portuguese language absent in the language of Dante. This article intends to adopt a diachronic perspective, proposing a journey through the first grammars from Portuguese to Italians, published in the nineteenth century, choosing as *terminus ad quem* the First World War. The questions to which this article will try to give an answer are three: 1) can the grammars of this first period give said difficulties an effective answer from a didactic point of view? 2) with the variability of the nature of grammars also varies the awareness that certain aspects of the Portuguese language represent a special and specific degree of difficulty for the Italian student? 3) Does the way these difficulties are made explicit or analysed also vary? From the answer to these questions depends on the possibility of understanding and evaluating to what extent the teaching methods of Portuguese for Italian speakers took account, already in XIX^o century, the specificities of the learner and had as objective to obtain an advanced and exhaustive linguistic competence.

Keywords: Portuguese language didactic; *infinitivo pessoal*; *mesóclise*; grammars for Italian speakers.

1. Introdução

Este artigo quer adotar uma perspectiva diacrónica relativamente a um problema específico da língua portuguesa no contexto itálico. A prática atual da didática da língua portuguesa revela, de facto, como o estudante italiano encontra especial dificuldade na aprendizagem com respeito a algumas áreas onde o português diverge bastante do italiano. Entre ditas áreas escolhemos, para este estudo, o infinitivo pessoal e a mesóclise ou imesi, peculiaridades da língua portuguesas ausentes na língua de Dante.

Decidimos começar por destas dificuldades a nossa viagem através das primeiras gramáticas de português para italianos, publicadas no século XIX, escolhendo como *terminus ad quem* a Primeira Guerra Mundial.

As razões da publicação destas primeiras e poucas gramáticas foram várias e baseadas, tardiamente e de maneira fraca, na necessidade de aprendizagem para fins educativos ou práticos. Todavia, em nome desta mesma variedade, elas representam um leque significativo, que vai de gramáticas exclusivamente teóricas a gramáticas que, apesar de ser elas também eruditas, focam-se prioritariamente no aspecto pragmático da língua, até chegarmos a métodos mais orientados para a aprendizagem em contextos institucionais ou até a autoaprendizagem.

As perguntas que, e às quais esta reflexão tentará dar uma resposta são três:

1) com a variabilidade da natureza das gramáticas varia também a consciência de que certos aspetos da língua portuguesa representam um grau de dificuldade especial e específico para o estudante italiano?

2) também varia a maneira como estas dificuldades se tornam explícitas ou se analisam?

3) as gramáticas deste primeiro período conseguem dar a ditas dificuldades uma resposta eficaz do ponto de vista didático?

Da resposta a estas perguntas depende a possibilidade de compreender e avaliar em que medida os métodos de ensino de português para itálofonos tomassem conta, já em Oitocentos, das especificidades do aprendente e tivessem como objetivo aquele de obter uma competência linguística avançada e exaustiva. Só abrindo estes interrogativos às gramáticas do século XX, estaremos, num segundo momento, em condições de dizer em que momento dito propósito tenha chegado à maturação, tendo como resultado uma didática científica e profissional do português como língua estrangeira.

2. Esboço histórico das gramáticas de português para itálofonos do século XIX

A ilustração do corpus dos compêndios gramaticais de português para itálofonos que visamos levar a cabo neste artigo não pode prescindir de uma comparação com os respetivos compêndios de italiano para portugueses. As relações culturais e políticas constantes entre os dois países favoreceram um sucesso precoce destas últimas com respeito às primeiras.

Tendo de ser sintéticos sobre este ponto geral, podemos salientar que no “mercado das línguas”, a publicação de ferramentas para a aprendizagem da língua italiana em Portugal já no século XIX muito dependia da procura, no sentido que existia já uma massa crítica de sujeitos interessados no estudo do italiano. E o mesmo aconteceu, no fim do século XIX, com o Brasil, envolvido num consistente fluxo de emigração italiana. Entre 1807 e 1901 foram publicadas, entre Portugal e Brasil catorze gramáticas, tendo sido a maioria delas objeto de várias reedições. Vice-versa, no caso de Itália, não se regista

uma verdadeira procura de ferramentas para a aprendizagem do português, pelo menos até a metade do século XIX, se excluirmos o mundo das congregações religiosas que já no século XVII tinham enviado um número consistente de missionários nas colónias portuguesas na Ásia, em África e na América.

Além deste caso, as razões que justificaram a publicação de gramáticas de português para italo-fonos na segunda metade do século XIX parecem ser duas: em primeiro lugar, a promoção, em contextos diplomáticos do conhecimento da língua e da civilização lusitana; em segundo lugar, o interesse científico para as características da língua portuguesa no quadro do processo de institucionalização da Filologia Neolatina ou Românica. Podemos, portanto, afirmar, que, pelo que concerne à Itália devemos mais à oferta do que à demanda de conhecimento da língua portuguesa a publicação de alguns manuais. Apenas no fim de Oitocentos, a criação das primeiras cátedras de línguas estrangeiras com fins comerciais preparou o pano de fundo para uma procura genuína de ferramentas didáticas focadas na língua portuguesa.

No total, as gramáticas de português para italo-fonos publicadas entre 1846 e 1910 são seis.

A primeira, como já vimos em outras ocasiões (Lupetti 2016), é o *Ristretto di grammatica portoghese ad uso dei Missionarj di Propaganda*, que saiu em Roma em 1846, redigido pelo padre Paolo di Gesù, Maria e Giuseppe – um franciscano que pertencia à ordem dos Menores Observantes – e foi publicada pela Congregação de Propaganda Fide, órgão da cúria de Roma que tratava da organização da atividade missionária.

A gramática foi redigida pelo padre Paolo “*col solo fine di giovar a’ missionarj*” (Paolo di Gesù, Maria e Giuseppe 1846, p. [3]) e define-se simples, na tentativa de capacitar o aprendente para “*leggere i libri portoghesi*”, sendo que com a prática num contexto oral “*poi parlerà bene, perché l’esercizio e l’uso fanno fare gran profitto in poco tempo*” (1846, p. 4). Se bem se componha de menos de cem páginas, o *Ristretto* trata de todos os principais aspetos da gramática, além de conter outras secções dedicadas a aprofundamentos, vocábulos, frases elementares, diálogos, abreviações e leituras.

Em 1858 aparece em Trieste a *Grammatica della lingua portoghese ad uso degl’italiani*, redigida por Antonio Bernardini, chanceler no Consulado geral do Brasil, e dedicada a Pietro Sartorio, cônsul geral de Portugal na cidade do Friuli. A gramática de Bernardini apresenta-se como uma operação luso-brasileira que visava promover o português como língua de contacto e de comércio. O texto em si é, todavia, um híbrido mal conseguido: as primeiras 481 páginas são, de facto, a tradução, em muitos casos literal, da *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* di Jerónimo Soares Barbosa (Lisboa, 1822); a segunda parte, mais breve, cujo título é *Della guida alla conversazione familiare* compõe-se de um vocabulário de 40 páginas, de mais

de 120 páginas de diálogos e de uma série de “*Idiotismi, espressioni famigliari e proverbj*”.¹

Data de 1869 a *Grammatica portoghese ad uso degl’Italiani*, publicada em Paris por um autor cujo pseudónimo era D. Vittore Felicíssimo Francesco Nabantino, um monge da cartuxa nascido em Tomar (Nabantium, em latim), cujo verdadeiro nome era Vítor Alves da Mota. Apesar de ter sido publicada 25 anos mais tarde, a gramática de Nabantino foi projetada em 1842, na altura do rei das duas Sicílias Ferdinando II de Borbone.

Embora publicada um quarto de século mais tarde, a gramática de Nabantino foi concebida em 1842, quando o rei das Duas Sicílias, Fernando II de Bourbon, encarregou o prior de ensinar português à sua irmã, D. Teresa Maria Cristina, destinada a ser Imperatriz do Brasil pelo casamento com D. Pedro II de Bragança, que reinou de 1831 até 1889. O método de Nabantino reflecte esta origem pedagógica e é incomparavelmente mais sóbrio e eficaz do que o de Bernardini-Barbosa. É rico em exemplos que facilitam a aprendizagem efectiva da língua. Uma secção fraseológica original e muito rica, útil para um leitor não lusófono, conclui o texto. Uma última secção oferece uma colecção de provérbios e um glossário organizado por temas.²

Nas duas últimas décadas do século XIX, assiste-se a uma mudança no interesse do mundo italiano pela língua e gramática portuguesas, intimamente ligada à institucionalização académica da filologia neolatina ou românica. É neste contexto que surge o pequeno volume dedicado ao português e ao galego (1881), da autoria de Francesco D’Ovidio e Ernesto Monaci, destinado a estudantes universitários.

A obra, apesar da sua suposta intenção científica, não é isenta de ingenuidade e de equívocos (Lupetti 2016, pp. 576-578), acompanhada, como observou Giuseppe Tavani (1958, p. 442), por uma “*terminologia [...] fantasiosa o bonariamente maliziosa*”. A primeira parte do livro, inteiramente escrita por D’Ovidio, é um longo ensaio sobre a língua, cujo objectivo é fornecer uma representação das características e especificidades da língua portuguesa em relação às outras línguas da estirpe românica. Daí a quase total ausência de exercícios, apenas parcialmente compensada por algumas listas de exemplos e um modestíssimo glossário.

Só na viragem para o século XX é que surgem duas gramáticas destinadas à aprendizagem da língua com base em métodos modernos, embora ainda muito ligados ao ‘método tradicional’ centrado no conhecido binómio “gramática-tradução”. A primeira é a *Grammatica ed esercizi pratici della lingua portoghese-brasiliana* de Gaetano Frisoni, publicada em Milão em 1898, na famosa série “Manuali” de Hoepli. O sucesso desta gramática é prova de uma procura de aprendizagem para fins práticos ligada à emigração italiana

¹ Cf. Bernardini (1858, p. 653).

² A dívida contraída, entre outros autores, com Luís Caetano de Lima, António Michele e António Prefumo continua por investigar.

para o Brasil e à intensificação das 'relações comerciais' com aquele país (Frisoni 1898, p. VII).

O contexto institucional da publicação da *Grammatica* de Frisoni é especialmente significativo: o autor leccionou espanhol e português no Circolo Filologico e Stenografico di Genova, uma instituição filantrópica fundada em 1869, dedicada a oferecer cursos gratuitos de formação em matérias comerciais, línguas estrangeiras³ e estenografia, em benefício daqueles que procuravam emprego em empresas relacionadas com a navegação.⁴ Do ponto de vista macro-estrutural, a gramática divide-se numa série de capítulos ágeis, não numerados, que tratam sucessivamente das regras de pronúncia (1 cap.), das partes do discurso (5 cap.) e da sintaxe (1 cap.). Seguem-se secções com colecções de idiotismos, provérbios, homónimos e homófonos, entre outros. Cada lição começa com uma explicação das regras gramaticais, seguida de listas de exemplos, de comparações com o espanhol destinadas a facilitar a aprendizagem do português por quem já conhece esta língua e, por fim, de "exercícios orais" constituídos por textos de leitura, exercícios de versão e transposição, seguidos de temas e conversas.

Precisamente esta última secção, bem como toda a organização dos capítulos, revela a dívida de Frisoni para com o método Gaspey-Otto-Sauer, que inspirou o último manual que examinamos, o de Vito Palumbo intitulado *Grammatica elementare della lingua portoghese*, publicado em 1910 pelo editor de Heidelberg Julius Groos.⁵ Trata-se de uma técnica que retoma o método da conversação, dando ênfase à prática da oralidade. As 45 lições em que se divide o programa de ensino estão organizadas de acordo com o mesmo esquema adoptado por Frisoni.

De facto, apesar da novidade da secção sobre as conversações, esta gramática não se afasta substancialmente do método "gramática-tradução". Em termos de conteúdo, depois de uma secção dedicada à fonologia, trata extensivamente da morfologia portuguesa, inserindo considerações esporádicas sobre ortografia e sintaxe directamente nos capítulos dedicados às diferentes partes do discurso. O único apêndice é um extenso vocabulário bilíngue.

³ O ensino de línguas estrangeiras encontrou também um amplo espaço nas Escolas Superiores de Comércio de Veneza (1868), Génova (1884) e Bari (1886). No entanto, na Escola de Génova, as línguas estrangeiras inicialmente ensinadas eram o inglês, o alemão, o francês (obrigatório), o espanhol e o árabe, mas não o português. Ver Massa Piergiovanni (1992, p. 92).

⁴ Cf. o artigo comemorativo mas circunstancial de Lombardo (1964).

⁵ Durante mais de um século, a editora publicou um número substancial de ferramentas gramaticais inspiradas no método Gaspey-Otto-Sauer, desde as línguas europeias às do Médio Oriente, orientais e africanas, com as mais diversas combinações.

3. Os casos do infinitivo pessoal e da mesóclise

Gramática	Partes	Conjugações	Explicação (tipo)	Explicação (comprimento)	Exemplos	Exercícios
Paolo di G.M.G. 1846	Cap. IV. Os verbos	Auxiliares regulares	Anotações	13 linhas	1 conjugação	-
Bernardini 1859	Cap. IV, Verbo art. II,3; art. III, 5	-	Regras	1 p. + 1 p.	Diversos	-
Nabantino 1869	Cap. VIII Verbo	Auxiliares regulares	-	-	-	-
D'Ovidio – Monaci 1881	Os verbos	Ter e Ser	Regras	¾ p.	Diversos	-
Frisoni 1898	-	-	-	-	-	-
Palumbo 1910	Lições 20-21, 23, 25. Verbos	Regulares	Comentários	6 linhas	1	-

Tabela 1
Infinitivo Pessoal.

A tabela 1 mostra o grau de extensão do tratamento do tópico do infinitivo pessoal, bastante relevante no caso das gramáticas de Bernardini/Barbosa e da de D'Ovidio/Monaci, as mais teóricas no nosso corpus superficial nas gramáticas de português mais orientadas à didática do português com fins práticos. Além disso, a conjugação do infinitivo, apesar da sua presença frequente, não aparece acompanhada por uma explicação adequada pelo que concerne a sua formação e a sua aplicação/uso. Nesta perspectiva, cabe dizer que quase total é a ausência de exercícios e raras são as ocorrências do próprio infinitivo nas sessões dialogais ou nos modelos de conversação.

Quanto ao conteúdo das observações e explicações que interessam esse modo, é possível ressaltar alguns traços comuns:

1. uma consciência bastante extensa das características morfológicas do infinitivo pessoal relativamente aos verbos auxiliares e regulares;
2. uma comparação com a língua italiana visada a sublinhar como o infinitivo pessoal seja útil para evitar ambiguidades e a tornar as frases mais coerentes e sintéticas, exprimindo a coexistência, na frase, de um sujeito diferente daquele da frase principal;
3. a explicação do seu uso centrada em duas regras:
 - a) no caso em que o sujeito do verbo no modo “finito” é diferente do sujeito do verbo no Infinitivo (ex. *Julgo seres tu sabedor*);

- b) quando a frase no infinitivo funciona coo sujeito ou como atributo de outro verbo (ex. *O louvares-me tu me causa novidade*) ou quando a frase infinitiva é introduzida por uma preposição e toma um significado pessoal, não abstrato (ex. *Os maus, com se louvarem não deixam de o ser*);
4. a existência de exceções onde o sujeito é o mesmo, como acontece no exemplo “Virão todos ao mesmo tempo, e já preparados para partirem”, situação em que, nas palavras de D’Ovidio, um certo grau de separação obriga a tornar a frase mais clara e forte.

Gramática	Partes	Conjugações	Explicação (tipo)	Explicação (comprimento)	Exemplos
Paolo di G.M.G. 1846	Cap. VI. Sintaxe	Regra	12 linhas	3	-
Bernardini 1859	Cap IV. Verbo	Regra	3 linhas	3 conjugações reflexivas	-
Nabantino 1869	Parte II. Cap. VIII. Verbo	Comentários	6 linhas	1 conjugação reflexiva	-
D’Ovidio – Monaci 1881	Verbo	Comentários	9 linhas	Diversos	-
Frisoni 1898	Lições XXXVII e XL. Verbo	Comentários	7 + 15 linhas	Alguns elementos essenciais + 1 conjugação	Sim
Palumbo 1910	Lições 26 (verbo) e 27 (pronomes)	Nota e comentário	6 + 3 linhas	Alguns elementos	2 casos em 2 exercícios

Tabela 2
Mesóclise.

Passando para o tratamento da mesóclise, a tabela 2. demonstra que o tema é tratado em todas as gramáticas examinadas, mas dentro de um espaço limitado, na maioria dos casos, a poucas linhas. A explicação deste fenómeno baseia-se, mais uma vez, no fornecimento de exemplos, se bem que raramente quase se proponham exercícios específicos para aprender o seu uso. Quanto à presença nas secções dialogais e conversacionais, relevamos uma maior frequência nos casos de Berardini e de Barbosa, onde, porém se opõe à surpreendente superficialidade do seu tratamento na secção teórica. Em outros casos, a mesóclise parece raramente ou totalmente ausente. É significativo ver como as duas gramáticas mais modernas (Frisoni 1898; Palumbo 1910) apresentem raros e, em muitos casos, insuficientes exercícios acerca do fenómeno que estamos a tratar, chegando a ignorá-lo nos modelos conversacionais.

Se excluirmos a identificação de casos evidentes aos quais se aplica (isto é, no tempo do futuro e no modo condicional), raramente achamos, no tratamento da mesóclise, rigor e consciência deste facto linguístico. Além de um evidente desequilíbrio terminológico, registamos em muitos casos verdadeiros equívocos ou ambiguidades:

1) que a aplicação da mesóclise é correta apenas no caso de verbos pronominais reflexivos, sendo errada no caso dos ativos;

2) que para alguns dos autores examinados a mesóclise forma-se por meio da interposição do pronome complemento entre o infinitivo do verbo em questão e o auxiliar haver, sendo que outros se limitam a falar de interposição do pronome entre a raiz e a desinência do verbo principal, acrescentando um *h*, cujo desaparecimento se observa nos escritores mais modernos;

3) nem sempre resulta clara a distinção entre os casos em que a mesóclise se aplica e os em que, pelo contrário, não se aplica. Apenas para Gaetano Frisoni (1935, p. 169) a mesóclise aplicar-se-ia “*al futuro e al condizionale quando il pronome oggetto è posposto e il pronome soggetto non è espresso*” (es. Eu me lembrarei ou lembrar-me-hei).

4. Conclusões

O breve e ainda não exaustivo estudo levado a cabo até aqui, além de um diletantismo bem difundido, sugere um verdadeiro paradoxo: nas gramáticas teóricas as especificidades do português recebem um tratamento aprofundado mas não se fornecem estratégias (D’Ovidio) ou fornecem-se estratégias confusas e não coordenadas uma com a outra (Bernardini), visando ensinar a aplicação de ditas especificidades e a ultrapassagem das dificuldades a elas relativas.

Pelo contrário, nas gramáticas com finalidades didáticas, a ênfase posta no tratamento dessas especificidades e dificuldades é inferior. Os autores limitam-se a breves anotações, a escassos exemplos, fornecendo raramente exercícios específicos.

Como podemos explicar este paradoxo? Uma resposta possível poderia ser que quando a finalidade de tipo didático, ou melhor, frente ao tipo de finalidade didática que prevaleceu no século XIX, – sejam elas as práticas missionárias, comerciais ou, ainda, as travessias da emigração – o objetivo era fornecer competências básicas que pusessem o aprendente em condições de fazer face à leitura de textos de natureza pragmática e às primeiras experiências na oralidade. No fundo disso lê-se, evidentemente, o impato na sociedade e na economia italiana do desenvolvimento impetuoso do Brasil antes imperial e depois republicano. Quando, pelo contrário, a finalidade prevalente tinha carácter científico e académico, o objetivo do manual não era levar os estudantes até um conhecimento e uma prática avançada da língua portuguesa, para que

pudessem interagir com as expressões mais elevadas das culturas portuguesa e brasileira, mas inserir a análise das estruturas do português no contexto dos estudos de Filologia Românica. As peculiaridades do português interessavam, nesta perspectiva, como facto linguístico em si, mais do que como obstáculos à aprendizagem desta língua.

Uma consequência não desejada deste estado dos estudos académicos foi que nem os autores de gramáticas didáticas se formaram de maneira adequada para encarar as dificuldades da língua lusitana com consciência, profissionalidade, rigor e eficácia pedagógicas.

Nota biográfica: Monica Lupetti é Professora Associada de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira no Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa. É autora de numerosos estudos diacrónicos sobre gramática e lexicografia bilingue português-italiano e sobre traduções portuguesas de textos literários e económicos, bem como de estudos sincrónicos sobre transferência linguística. Atualmente, ela é responsável pelo corpus português no âmbito do projeto PRIN 2020 “LexEcon - A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpus-based analysis with a focus on lexicon and argumentation”.

Email: monica.lupetti@unipi.it

Referências bibliográficas

- Barbosa Soares J. 1822, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios de Grammatica Geral Applicados à Nossa Linguagem*, Academia Real das Sciencias, Lisboa.
- Bernardini A. 1859, *Grammatica della lingua portoghese ad uso degl'italiani, sulle tracce della Grammatica filosofica della lingua portoghese dell'illustre signor Jerónimo Soares Barbosa, socio dell'Accademia Reale delle Scienze di Portogallo, ec. ec., con vari esercizi nelle due lingue*, Trieste, 1858; Milano, Tipografia Morroni.
- Cardoso S. (org.) 1994, *Historiografia Gramatical (1500-1920)*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Frisoni G. 1898, *Grammatica ed esercizi pratici della lingua portoghese-brasiliana*, Hoepli, Milano.
- Germain C. 1993, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Cie International, Paris.
- Lupetti M. 2013, *Tradurre per imparare: il ruolo della traduzione nella storia della didattica dell'italiano per lusofoni (sec. XVIII-XX)*, in Lupetti M. e Tocco V. (a cura di), *Traduzione e autotraduzione: un percorso attraverso i generi letterari*, ETS, Pisa, pp. 279-317.
- Monaci E. e D'Ovidio F. 1881, *Manualetti d'introduzione agli studj neolatini per uso degli alunni delle Facoltà di Lettere*, pubblicati da E. Monaci e F. D'Ovidio, *Il Portoghese (e Gallego)*. Grammatica di F. D'Ovidio. Crestomazia di E. Monaci, Tip. D'Ignazio Galeati e Figlio, Imola.
- Moreira J.J. 1879 (?), *Elementi di composizione della lingua italiana*, S.J., Alves, Rio de Janeiro.
- Nabantino D.V.F.F. 1869, *Grammatica portoghese ad uso degl'italiani cioè per apprendere la lingua portoghese per mezzo dell'italiana*, Va. J.-P. Aillaud, Guillard e Ca., Parigi.
- Padre P. G.M.G., di 1846 *Ristretto di grammatica portoghese ad uso dei Missionarj di Propaganda*, coi tipi della S.C. de Propaganda Fide, Roma.
- Palumbo V.D. 1910, *Grammatica elementare della lingua portoghese*, Heidelberg, Giulio Groos.
- Pereira Gonçalves J. 188[?], *O Mestre Popular, ou O Italiano sem Mestre, ao alcance de todas as intelligencias e de todas as fortunas, adequado ao uso dos portuguezes e dos brasileiros*, Joaquim Gonçalves Pereira, Lisboa.
- Puren C. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Paris.
- Sánchez Pérez A. 2000, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid.
- Tavani G. 1958, *Grammatiche di Portoghese ad uso degli Italiani (contributo alla bibliografia degli studi portoghesi in Italia)*, in "Filologia Romanza" V, 1[17], pp. 438-458.
- Wheeler G. 2013, *Language Teaching Through the Ages*, Routledge, New York-London.

A ENUNCIÇÃO AFORIZANTE SECUNDÁRIA EM *ESAÚ E JACÓ* DE MACHADO DE ASSIS

SONIA NETTO SALOMÃO

SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA - CATTEDRA VIEIRA

Abstract – The study of aphorisms has been relegated to a rather narrow area of lexicology or historical philology. This subject, of great didactic interest, allows students in general and foreign language students, in particular, to come into contact with culturally marked elements, both at the synchronic and diachronic levels. Furthermore, as has been previously stated (Salomão 2021), phraseology and idioms in general represent one of the main difficulties for the apprentice translator, and not only, an issue to be considered from a didactic-linguistic point of view with greater attention. Among the various theoretical propositions recently addressing this issue, the one that I consider the most interesting and productive is that of Dominique Mainguenu (2015). This study focuses on an analysis of the mechanisms of the so-called secondary aphorizing enunciation in line with the Discourse Analysis proposal put forward by this French linguist. Our study begins by describing the field of study, presenting some examples of research already carried out using this model, and ends with a proposal regarding the literary genre in which the complex discursive context allows us to situate the issue in greater depth. The corpus is taken from the novel *Esau and Jacob* (1908), by Machado de Assis, and is Brazilian Portuguese.

Keywords: Discourse Analysis; secondary aphorizing enunciation; literary genre; *Esau and Jacob* novel.

O estudo dos aforismos ficou relegado a uma pouco precisa área da lexicologia e da filologia histórica. O tema, de grande interesse didático, permite ao aluno em geral e ao de língua estrangeira, em particular, entrar em contato com elementos marcados culturalmente, tanto em nível sincrônico como em nível diacrônico. Por outro lado, como já afirmamos anteriormente (Salomão 2021, p. 85), a fraseologia e os idiomatismos em geral representam uma das principais dificuldades para o tradutor aprendiz, e não só, questão a ser considerada do ponto de vista didático-linguístico com maior atenção.

Dentre as várias propostas teóricas de recente abordagem da questão, a que considero mais interessante e produtiva é a de Dominique Mainguenu (2004, 2006, 2010, 2015). Neste estudo nos dedicamos à análise dos mecanismos da chamada enunciação aforizante secundária segundo a proposta de Análise de Discurso do linguista francês. Iniciamos com a descrição do campo de trabalho, apresentando alguns exemplos de estudos já

realizados segundo este modelo e finalizamos com uma proposta no que diz respeito à Análise do Discurso Literário (Maingueneau 2006b) em que o complexo contexto discursivo nos permite situar a questão com maior profundidade. O nosso corpus é retirado do romance *Esau e Jacó* (1908), de Machado de Assis, principalmente os capítulos XII e XIII.

Os idiomatismos compreendem uma vasta gama de unidades fraseológicas como: a colocação, a locução, o refrão, a expressão idiomática e o provérbio propriamente dito. Típico desta última categoria é a cristalização do sentido, geralmente relacionada à sabedoria popular, embora esta não esteja livre de preconceitos, historicamente registrados pela própria historicidade da língua. Neste sentido, os aforismos, embora representem uma espécie de voz popular indistinta, podem ser datados, como exemplifica bem o texto de Carlos Drummond de Andrade, *Antigamente* (Andrade 1983, pp. 1318-1321), ludicamente construído sobre idiomatismos e aforismos do início do século XX: “[a]ntigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. [...]. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa” (grifo nosso).

Muitos são os exemplos de campos lexicais (Coseriu 1977, 1987), como nos casos abaixo, retirados do texto drummondiano:

1. Contexto campestre ou agrícola: jogar verde para colher maduro; mostrar com quantos paus se faz uma canoa; ouvir cantar o galo, mas não saber aonde.
2. Contexto religioso: querer ensinar a padre a rezar missa; comer o pão que o diabo amassou.
3. Contexto de guerra: tirar o pai da forca; meter-se em camisa de onze varas.
4. Contexto da trapaça: jogando com pau de dois bicos; colocar tudo em pratos limpos.

Os enunciados aforizantes podem revelar racismo, preconceito de gênero ou censura, impondo modelos de conduta que fazem parte do sistema de valores correspondente à ideologia dominante. Alguns exemplos recolhidos da internet, ouvidos cotidianamente, ou retirados de livros e jornais atestam esta característica (Péres 1992). Quanto ao preconceito de gênero, consideremos o seguinte elenco: Mulher é como alça de caixão: quando um larga, outro põe a mão; Mulher é como cachaça, em todo lugar se acha; Não sou galo, mas arrasto as galinhas; Mulher no volante, perigo constante; Casa sem fogão é casa sem mulher; Mulher é como cebola, a gente chora mas come.

Nestes exemplos a mulher é considerada como um utensílio doméstico, como no aforismo da ‘casa sem fogão’, ou como objeto sexual à disposição do desejo masculino, como nos da analogia com a ‘alça de caixão’ e as ‘galinhas’. Em todos os exemplos há uma representação depreciativa, tanto quanto à ‘facilidade’ sexual, como no aforismo da cachaça, quanto a uma

espécie de mal necessário, como no da ‘cebola’, e ainda quanto a incompetência em relação a determinadas diligências, como dirigir carros, atividade ainda considerada masculina por muitos, numa sociedade de tradição patriarcalista (Freyre 2003).

Já o racismo envolve vários grupos etnográficos, com prevalência para os afro-descendentes, num país - o Brasil - de passado colonial escravagista: Preto, quando não caga na entrada, caga na saída; Negro de luva, sinal de chuva; Branca para casar, negra para trabalhar e mulata para foder; Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão; Negro, quando pinta, cento e trinta.

Passando à análise dos mecanismos da chamada enunciação aforizante secundária, de acordo com a proposta de Dominique Maingueneau (2015), devemos ter em mente que as atividades realizadas cotidianamente são responsáveis pelas formações dos diversos discursos que circulam no ambiente social, os quais se organizam em gêneros discursivos ou textuais. Gêneros do discurso são modos de comunicação que surgem nos processos de interação verbal com vistas a atingir determinados propósitos, portanto.

Maingueneau, ao focalizar o fenômeno, observou que nem todos os discursos são passíveis de serem categorizados como gêneros, justamente porque não apresentam as devidas características classificatórias. Provérbios e adágios, ou frases de celebridades publicadas em jornais e revistas, são exemplos de enunciados para além de um gênero. Esses enunciados são classificados pelo estudioso francês como “frases sem textos”. Ele propõe, na verdade, dois tipos de enunciação: a textualizante e a aforizante, como explica em *Discurso e Análise do discurso*:

[...] preferimos pensar que este fenômeno não é periférico, mas que revela uma dimensão constitutiva da enunciação, a saber, que ela pode funcionar segundo duas modalidades: por meio de textos ou por meio de frases sem texto, quer estas sejam autônomas por natureza, “primárias” – como o *slogan* ou o provérbio –, quer sejam “secundárias”, isto é, extraídas de textos. Adotando esta perspectiva, somos levados a distinguir entre uma enunciação “textualizante”, a dos gêneros de discurso e da conversação, e uma enunciação “aforizante”, a das frases sem texto (Maingueneau 2015, p.132). No gráfico 1 temos a ilustração do que foi apenas classificado:



Gráfico 1.

No regime textualizante há delimitação das posições de produção e de recepção do discurso, características de toda a interação verbal: professor/aluno, orador/auditório, entre outros, comuns para os gêneros discursivos. No segundo regime não há, na verdade, interação entre locutores situados no mesmo plano, uma vez que não há um alocutário específico, pois não existe interação direta entre os participantes da enunciação “o aforizador fala a uma espécie de auditório universal, para além do destinatário instituído por esse ou aquele gênero do discurso” (Maingueneau 2015, p.133).

Outra característica está no fato de que o primeiro regime se fundamenta em diferentes atividades (explicar, argumentar, narrar). Diversamente, a enunciação aforizante apresenta um interesse particular: o de expressar um determinado tipo de conceito com o intuito de enunciar uma verdade, uma convicção, uma tese. Segundo Maingueneau,

[u]m texto é uma rede de pensamentos articulados por meio das restrições de jogos de linguagem de diversas ordens: argumentar, narrar, responder a uma pergunta, maldizer... Na aforização, o enunciado pretende exprimir o pensamento de seu locutor, aquém de qualquer jogo de linguagem: nem resposta, nem narração, mas pensamento, dito, tese, proposição, afirmação soberana. (Maingueneau 2010, p.14)

Portanto, é típico da enunciação aforizante primária ser destacada por natureza. Ela se constitui por pequenas frases como os provérbios, as máximas e os slogans. Na enunciação aforizante secundária, por sua vez, o enunciado é destacado, mas se realiza através de processo diverso em que um fragmento de texto, seguindo a lógica da citação, circula de acordo com a intenção de quem o destaca. Vão formar os títulos de artigos da imprensa, por exemplo, em que citações célebres e adágios são remanejados. A prática é comum na mídia em geral, quando o fragmento se espalha por outras áreas discursivas (Maingueneau 2010, p. 9).

Com base nesta produtiva teoria, foram analisadas inúmeras reportagens jornalísticas sobre racismo ou preconceito de gênero, com

matérias cujos títulos são compostos por adágios racistas ou discriminatórios como os que examinamos anteriormente. Este tipo de processo se qualifica como enunciação aforizante secundária, caracterizando uma forma de reforço e de denúncia, como no caso em que um branco se dirige a um negro, utilizando aforismas racistas que motivam a denúncia da vítima em uma delegacia. O jornal *Plantão Itabuna* publica, em 3 de outubro de 2013, a matéria com o chocante adágio: “[m]otorista é chamado de ‘negro que quando não caga na entrada, faz na saída’, por advogado em Itabuna” (Oliveira 2014, p. 506).

Outros trabalhos igualmente importantes sobre a enunciação aforizante secundária têm sido realizados sobre o preconceito de gênero em teses acadêmicas que buscam comprovar a discriminação contra a mulher através de mecanismos que afirmam chavões como verdades universais (Correa 2000).

Esse tipo de extração não se exerce de maneira indiferenciada sobre todos os constituintes de um texto pois, frequentemente, o enunciador *sobrassevera* alguns de seus fragmentos e os apresenta como destacáveis. A *sobrasseveração*¹ é uma modulação enunciativa que habilita formalmente um fragmento como candidato a uma *destextualização*, ou seja, é

uma operação de destaque do trecho que é operada em relação ao restante dos enunciados, por meio de marcadores diversos: de ordem aspectual (genericidade), tipográfica (posição de destaque dentro uma unidade textual), prosódica (insistência), sintática (construção de uma forma pregnante), semântica (recurso aos tropos), lexical (utilização de conectores de reformulação). (Maingueneau 2010, p. 11)

Na verdade, Maingueneau distingue a *sobrasseveração* da aforização, uma vez que cada um desses processos funciona segundo uma lógica enunciativa própria. Enquanto a *sobrasseveração* se dá no texto pela acentuação de uma sequência contra um fundo textual, a aforização extrai os enunciados do texto, colocando-os em circulação fora dele, em outras cenas de enunciação.

A proposta de análise de discurso de Maingueneau é interessante também porque abarca o discurso literário, há muitas décadas excluído das análises linguísticas pela perspectiva estruturalista:

[e]m vez de julgar evidente a oposição entre o “profano” das ciências humanas e o “sagrado” da literatura, a análise do discurso explora as múltiplas dimensões da discursividade, buscando precisamente explicar a um só tempo a

¹ Para uma precisa definição terminológica, veja-se Cabral (2021), que traça um percurso teórico para o regime aforizante, desenvolvido detalhadamente a partir da obra de Dominique Maingueneau, *Les phrases sans texte*, Paris, 2012.

unidade e a irredutível diversidade das manifestações do discurso.
(Maingueneau 2006b, p. 38)

Maingueneau, na mesma perspectiva da Teoria da Enunciação de Benveniste, reconhece que a situação de enunciação é discrepante da situação de comunicação, pois a primeira está na base da identificação de elementos internos ao ato de enunciar: dêiticos espaciais e temporais, sistema no qual se definem as posições do enunciador, coenunciador e da não-pessoa. Já a segunda entende-se pela vizinhança física e social na qual se encontram os interlocutores, sendo este um espaço possível de ser descrito. Maingueneau (2015) estabelece, portanto, o conceito de “cena da enunciação”, evitando expressões como “situação de enunciação”, de ordem estritamente linguística, ou “situação de comunicação”, que seria melhor utilizada numa abordagem puramente sociológica:

[n]a verdade, ao partir da situação de comunicação, considera-se o processo de comunicação, de certo modo, "do exterior", de um ponto de vista sociológico. Em contrapartida, quando se fala de cena de enunciação, considera-se esse processo "do interior", mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada. (Maingueneau 2015, p. 117)

Por outro lado, recorrendo a Bakhtine (1997, p. 337), o linguista observa, em relação ao destinatário de um discurso, que o autor não pode depender exclusivamente do interlocutor ao destinar a sua produção verbal. Embora o autor pressuponha sempre uma instância de compreensão passível de dar-lhe uma resposta que pode ser dirigida em várias direções, toda a interlocução se desenvolve em presença de um terceiro invisível, dotado de uma compreensão responsiva que se situa acima dos parceiros do diálogo (Maingueneau 2015, p. 119). O termo ‘cena’ tem a vantagem de poder referir simultaneamente um quadro e um processo: “[e]m uma cena englobante literária, um enunciado tem *a priori* um número determinado de propriedades específicas” (Maingueneau 2015, p. 117). Segundo Maingueneau, portanto, a cena de enunciação de um gênero de discurso não é um bloco compacto porque ela faz interagir, na verdade, três cenas: a englobante, a genérica e a cenográfica (Maingueneau 2015, p. 118). As duas primeiras cenas constituem o que denominou como quadro cênico do texto, o qual delimita as condições necessárias para a produção de sentido. A partir desta perspectiva, a análise do discurso literário (ADL) se distingue mais uma vez das demais análises do discurso, pois se reconhece que durante a produção do texto o autor se encontra em dois espaços, - autor e obra, - requerendo uma conciliação entre as duas dimensões. O paradoxo do discurso literário se fundamenta na definição de lugar e não lugar, em que o autor se divide entre o seu contexto

social e a idealização de um campo ficcional. Segundo Maingueneau (2006b), esse paradoxo se dá pela presença de um lugar indeterminado, localizado na produção literária, e um fixo na sociedade, o que reforça a paratopia do discurso literário. Todavia, embora reconheça as particularidades do discurso literário, o linguista não considera que a literatura pertença a uma ‘extraterritorialidade’. Para o linguista francês, a AD não limita suas análises a textos ‘comuns’, como acontece com frequência nos departamentos de Letras, em que a divisão do saber tem originado uma compartimentagem dos textos segundo uma passadista perspectiva de textos “intransitivos”, ‘autotélicos’ e textos ‘transitivos’. A AD, nesse sentido, não procura limitar-se a determinados gêneros textuais, mas deseja explorá-los nas suas dimensões discursivas.

Passando à análise do *Esaú e Jacó* (1904), penúltimo romance de Machado de Assis, podemos organizar o corpus analítico através das cenas de enunciação - englobante, genérica e cenográfica - que determinam as propriedades discursivas e estruturais do texto. A partir delas, o autor vai estabelecendo elementos discursivos que consolidam o discurso ficcional (cena globalizante) que remete ao duplo lugar do autor / narrador.

No romance o autor se confunde, propositalmente, com o editor do sétimo caderno deixado pelo Conselheiro Aires, personagem. O complexo texto é antecedido por uma *Advertência* na qual o autor-editor nos explica que, ao morrer, o Conselheiro Aires deixara seis cadernos numerados, de tema autobiográfico, e mais um, o sétimo, com o título de “Último”: justamente o romance que temos nas mãos e cuja narração em terceira pessoa pode ser tanto a do Conselheiro – autor do texto, como se declarou na *Advertência* – como a do autor-editor. Esta seria a cena genérica. A cenografia refere-se à insipidez dos personagens que compõem o quadro do Brasil *fin di siècle* no romance. Este se abre, plasticamente, no ano de 1871,² quando Natividade sobe o Morro do Castelo com a irmã para depois saber que os filhos gêmeos brigaram no seu ventre. É a mesma data da Lei do Ventre Livre que antecede outros acontecimentos políticos de relevância como a Imigração, os movimentos em prol da República, as tensões com a Igreja, a liberação dos escravos e a própria queda da Monarquia. A virada do século também não foi sem consequências. Assistimos à Proclamação da República em 1889 e ao Encilhamento em 1890, uma das primeiras crises financeiras de dimensão global, com o cunho de moedas sem lastro. O autor organiza a cena englobante por meio de algumas particularidades do discurso literário e, assim, torna-o reconhecível pelos leitores / ouvintes através de uma linguagem pertinente a essa tipologia discursiva. Por meio do romance, enquanto cena genérica, o escritor desenvolve o enredo com personagens,

² A ação do romance se passa de 1871 a 1894.

ambientação e temporalidade, que ajudam a fundamentar a história narrada e a dar credibilidade aos acontecimentos a partir dos papéis sociais atribuídos aos personagens. É possível assim reconhecer, através da cenografia, que os personagens representam uma sociedade hierarquizada, com uma elite totalmente alheia aos acontecimentos político-sociais, ocupada com bailes, títulos nobiliárquicos, cartomantes e espiritismo, segundo a moda do momento.

Neste estudo, o nosso interesse é o de focalizar a enunciação aforizante secundária, mostrando como o autor-narrador habilmente manipula a seu favor uma série de estratégias discursivas que simultaneamente escondem e revelam o que a cenografia constrói. A aforização principal na cena globalizante – o romance – aparece no capítulo XIII, justamente denominado ‘A epígrafe’ e se refere a um verso do V canto do *Inferno* de Dante: “Dico, (*sic.*) che quando l’anima mal nata” (*Inf*, V, 7), um paratexto potente no romance. Pode-se afirmar que a epígrafe não está “simplesmente” colocada no texto. Ela é retomada, com uma espécie de sobreasseveração (Maingueneau 2004), na medida em que o autor-narrador a explica, de modo inviesado, não resta dúvida, de acordo com o tortuoso tema do seu romance:

[o]ra, aí está justamente a epígrafe do livro, se eu lhe quisesse pôr alguma, e não me ocorresse outra. Não é somente um meio de completar as pessoas da narração com as ideias que deixarem, mas ainda *um par de lunetas* para que o leitor do livro penetre o que for menos claro ou totalmente escuro. [...] Por outro lado, há proveito em irem as pessoas da minha história colaborando nela, ajudando o autor, por uma lei de solidariedade, espécie de troca de serviços, entre *o enxadrista e os seus trebelhos*. (Assis 2008, p. 1094, grifo meu)

A epígrafe com função anaforizante, por sinal, já havia sido destacada pela segunda vez, no final do capítulo XII, intitulado ‘Esse Aires’, em que a cenografia relativa aos “insípidos” é relacionada diretamente tanto à citação de Dante quanto a um adágio popular relativo à mesma cenografia: «O que o berço dá só a cova o tira». Vejamos todo o contexto enunciativo:

[a]final tornei à eterna insípidez dos outros. Não acabo de crer como é que esta senhora, aliás tão fina, pode organizar noites como a de hoje. Não é que os outros não buscassem ser interessantes, e, se intenções valessem, nenhum livro os valeria; mas não o eram, por mais que tentassem. Enfim, lá vão; esperemos outras noites que tragam melhores sujeitos sem esforço algum. *O que o berço dá só a cova o tira*, diz um velho adágio nosso. Eu posso, truncando um verso ao meu Dante, escrever de tais insípidos: *Dico, que quando l’anima mal nata...* (Assis 2008, p. 1094, grifo nosso)

A aforização do verso dantesco atribui um novo estatuto à citação, já destacada da *Divina Comédia* na introdução ao romance, e, desta segunda vez, ressaltada e colocada no capítulo XII, diretamente referida ao

Conselheiro Aires. Tal estratégia torna enigmático um enunciado que mostra e esconde, simultaneamente. Desse modo, é necessário interpretar. Como se trata de um enunciado destacado, a aforização é marcada pelo apagamento do cotexto, instaurando um novo compromisso ilocucionário, não definido especificamente pelos horizontes do gênero do discurso. É graças a esse rompimento que o sujeito da enunciação aforizante “afirma uma verdade refletida, subtraída da negociação, expressa uma totalidade: uma doutrina filosófica, uma concepção de existência” (Maingueneau 2006b, p. 119). No *Esaú e Jacó*, a figura do enunciador (autor-editor ou personagem narrador) “não somente diz, mas mostra o que diz” (Maingueneau 2014, p. 28). Como vemos, o Machado aforizador, domina bem esta técnica discursiva. Trata-se, portanto, de um sujeito da enunciação que apresenta a força de uma posição exemplar, de um posicionamento irrepreensível em relação ao mundo. O aforizador se mostra como um homem autorizado, que exprime uma posição de mundo e que estabelece valores, sobre os quais não cabe discussão ou contestação. Esta é a função que Machado de Assis dá ao Conselheiro Aires no romance.

Na verdade, no canto V está a entrada do segundo círculo do *Inferno*, em que a figura monstruosa de Minós³ exerce a função de ouvir as confissões dos pecadores para depois distribuí-los pelos diversos círculos, conforme o número de voltas com que se enrola a própria cauda. Minós é um juiz e julga os insípidos, as almas desgraçadamente nascidas.

Ao longo do seu trabalho teórico, Maingueneau distinguiu produtor e locutor e estabeleceu regras de atribuição da responsabilidade enunciativa a um sujeito que são encenadas pela própria fonte do narrar. Na orquestração das vozes o locutor pode ser responsável não só pelos enunciados por ele proferidos como também por outras vozes encenadas, como a voz do destinatário da alocução, a voz da coletividade ou de qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos em terceira pessoa.

Essa encenação do dizer pode também provocar o efeito contrário, o de se eximir da responsabilidade, quando, por exemplo, o locutor evoca um ponto de vista e o contrasta. Essa sinfonia de vozes é mais facilmente percebida no caso dos discursos citados, em que falas são atribuídas a outras instâncias que não a do locutor, ou no caso do discurso direto, em que aquele que cita simula as palavras do locutor citado. Outra possibilidade ocorre através do discurso indireto, pois o locutor pode reformular o enunciado original em seu benefício. No caso dos discursos relatados, a responsabilidade enunciativa depende do próprio movimento enunciativo

³ O mítico rei de Creta, filho de Júpiter e Europa, já se encontrava com a mesma função de juiz dos pecadores na *Eneida* de Virgílio, mas dos versos de Dante surge a figura de um demônio violento e majestoso, ou seja, uma figura enriquecida em relação a da mitologia pagã.

mobilizado pelo locutor. Este, ao evocar um ponto de vista, pode tanto recusá-lo quanto aderir a ele, ou seja: “quando um locutor fala, ele não se contenta em expressar suas próprias opiniões; ao contrário, ele faz ouvir diversas vozes, mais ou menos claramente identificadas, em relação às quais ele se situa” (Maingueneau 2013, p. 163).

Com a epígrafe de Dante e a estratégia de um texto escrito pelo Conselheiro Aires, o autor-narrador diz ser o editor do sétimo caderno do Conselheiro. Mas este “eu” se trata como um “ele”, como no capítulo XII, «Esse Aires». No entanto, esta não é uma situação tão excêntrica assim; outros escritores já a haviam adotado antes e, dentre estes, o grego Xenofonte narra as suas memórias, em *Anabasis*, também se auto-introduzindo, na terceira pessoa. No capítulo LXI, intitulado *Lendo Xenofonte*, é justamente o Conselheiro a lê-lo. Quem é esse Aires? O Diplomata do Brasil *Belle Époque* que despreza os pobres enriquecidos, a nova classe dos novos ricos que, no entanto, como as “almas danadas”, jamais serão como a velha elite de berço? Neste caso, não sabemos se o narrador é Aires - que se coloca na narrativa na terceira pessoa, - ou se o narrador é o autor-editor, também em terceira pessoa. Quem afinal de contas coloca a epígrafe no romance? O autor-editor ou o narrador-personagem? A pergunta não é ociosa. Se considerarmos que o narrador em terceira pessoa é o editor-autor, também Aires será julgado na sua alienação de diplomata aposentado que não compreende mais os mecanismos da cultura brasileira. Se ele for o narrador, o mundo que muda é insípido e não merecedor de atenção. Assim, a aforização ressignifica a citação, uma vez que não se trata mais de representar a voz do outro, mas sim a de apresentar uma determinada *verdade*, ou *lei*, produzida em outro contexto nobre ou popular que seja, mas, de qualquer modo, oriundo de uma fonte transcendente, como se ela se bastasse a si própria e falasse por si mesma.

Esta é a função da epígrafe e do adágio brasileiro a ela relacionada: uma forte condenação política, ideológica e moral que a enunciação aforizante secundária empresta ao romance, permeando todos os discursos da cena globalizante. A dúvida sobre quem é a fonte do discurso (o autor-editor ou o personagem-Conselheiro) empresta um reforço à citação, à epígrafe que, por si só, encarrega-se (através do uso que Machado faz dela) de formar a enunciação aforizante de segundo grau, destacada da cena dantesca, mas, ao mesmo tempo, reutilizada como voz de uma autoridade que confirma a voz popular do adágio brasileiro: “[o] que o berço dá só a cova o tira”.

Nota biográfica: Professora Catedrática de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira na Sapienza Universidade de Roma 1. Diretora da Cátedra “Antônio Vieira” do Instituto Camões e ex Presidente da Associação Italiana de Estudos Portugueses e Brasileiros.

Dedica-se à história da língua portuguesa, à história e crítica da tradução, ao barroco e aos inéditos de Vieira na Itália, ao oitocentos luso-brasileiro, ao novecentos brasileiro, à censura. Entre os volumes: *Censores de pincenê e gravata, dois momentos da censura teatral no Brasil* (Prêmio INACEN); *Antônio Vieira, Sermões italianos*; *Antônio Vieira, As Lágrimas de Heráclito*; *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais; Traduzione, Tradizioni*; *Machado de Assis e o cânone ocidental, itinerários de leitura*, (Prêmio Jabuti de Teoria e Crítica Literária); *Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática*.

Email: sonia.nettosalomao@uniroma1.it

Referências bibliográficas

- Andrade Drummond C. 1983, *Obras completas* (org. pelo autor), Editora Nova Aguilar, Rio de Janeiro.
- Assis Machado M.J. 2008, *Obra completa* (A. Leite, A. Lima Cecílio e H. Jahn orgs.), Nova Aguilar Rio de Janeiro.
- Bakhtine M. 1997[1984], *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- Baronas R.L. 2014, *Aforização e ensino de língua: teoria e prática*, in “Revista Ecos” 16 1, pp. 220-238.
- Cabral L.R. 2021, *Da sobreasseveração para a aforização: percurso teórico para um regime enunciativo*, in “Linguagem em (Dis)curso” 21, 1, pp. 33-49. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-210103-8919> (15/08/2022).
- Correa C.R. 2000, *Discurso proverbial: a reafirmação do preconceito contra a mulher*, Dissertação de Mestrado, UFRG. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4439/000501389.pdf?sequence=1>. (10/09/2022).
- Coseriu E. 1987, *Gramática, semântica, universales estudios de la lingüística funcional*, 2. ed., Gredos, Madrid.
- Coseriu E. 1977, *Princípios de semântica estrutural* (vers. esp. de Marcos Martinez Hernández), Gredos, Madrid.
- Freyre G. 2003, *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 48 ed., Global, São Paulo.
- Nunes D.S. e Oliveira P.R. 2014, *Aforização proverbial sobre o negro em diferentes materialidades discursivas: cristalização de preconceitos e estereótipos*, in “Revista Philologus” 60, pp. 497-510. <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/040.pdf>. (09/08/2022).
- Péres J. 1992, *Provérbios brasileiros*, Agir, Rio de Janeiro.
- Maingueneau D. 2004, *Citation et surassertion*, in “Polifonia” 8 [8]. <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1124/888>. (10/09/2022).
- Maingueneau D. 2006a, *Les énoncés détachés dans la presse écrite. De la surassertion à l’aphorisation*, in “Revue Tranel” 44, pp. 107-120. <http://doc.rero.ch/record/17519>. (30/08/2022).
- Maingueneau D. 2006b, *Discurso Literário*, Contexto, São Paulo.
- Maingueneau D. 2010, *Aforização: enunciados sem texto?*, in Possenti S. e Souza-e-Silva M.C.P. (orgs.), *Doze conceitos em análise do discurso*, Parábola, São Paulo.
- Maingueneau D. 2015, *Discurso e análise do discurso*, trad. de Possenti S., Parábola, São Paulo.
- Salomão S.N. 2021, *O ensino da fraseologia e dos idiomatismos no âmbito da tradução: as versões portuguesa e brasileira de Palomar de Italo Calvino*, in Felici M.S. (a cura di), *Glottodidattica della lingua portoghese. Una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga, Bracciano, pp. 85-95.

O PIONEIRISMO NA GRAMATICOGRAFIA PORTUGUESA DE CUNHO ITALIANO

MARIAGRAZIA RUSSO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA (UNINT)

Abstract – In times when linguistics was not yet known as a science, everything that was produced to make a language known – foreign or not – had a character that we can define as "pioneering": didactic texts that were surprisingly up-to-date in their functional character or in the use of different methodologies. The present work aims to highlight the pioneering character of the first known metalinguistic and grammatical material about the Portuguese language.

Keywords: Portuguese language; grammars; pioneerism; metalinguistics.

1. As gramáticas manuscritas em Itália

A *Grammatica da lingoagem portuguesa* de Fernão de Oliveira (1507-1581) de 1536, e a *Grammatica da Língua Portuguesa* de João de Barros (1496-1570) de 1540 representam dois pilares da gramaticografia portuguesa produzida em Portugal. Antes destes dois produtos editoriais as *Cartinhas* constituem “i primi testi di normativizzazione della lingua portoghese, il cui scopo consiste nel presentare un iniziale canone descrittivo dell’idioma, da diffondere in patria e nell’Impero ultramarino grazie alla recente invenzione della stampa”, antecipando “di quasi trent’anni la pubblicazione delle prime grammatiche normative” (Rossi 2017, p. 9). O século XVI desde os primeiros anos é portanto marcado pela presença de ferramentas gramaticográficas que abrem o caminho a uma estruturação do sistema linguístico português. As *Cartinhas* representariam o primeiro produto editorial para o ensino do português como Língua Segunda. Os objetivos eram evidentemente diferentes: se as *Cartinhas* se destinavam principalmente a um público jovem presente no Ultramar, as duas gramáticas tinham como público-alvo os próprios portugueses dentro de um contexto internacional.

É possível que existam em arquivos e bibliotecas outros produtos lexicográficos inéditos desta época que tenham tido o mesmo objetivo. Só para dar um exemplo (mas que até agora não encontrou equivalente) no Fundo Confalonieri do Archivio Apostolico Vaticano existe uma lista de verbos conjugados que pode ter sido redigida por um português no período em que Giovanni Battista Confalonieri (c. 1561-1648) esteve em Portugal

como Secretário de Fabio Biondi (1533-1618), colector em Lisboa desde 1592 até 1596. Sem entrar em pormenores, porque já me debrucei sobre este assunto num colóquio organizado por Giulia Lanciani e Giorgio de Marchis (Russo 2008), trata-se de uma lista de verbos, detalhadamente conjugada, provavelmente redigida por um professor de que Confalonieri precisava para sistematizar a língua portuguesa que estava a aprender: um instrumento produzido provavelmente em Portugal, eventualmente por um português para o uso peculiar de prelados italianos: um manuscrito extremamente útil para quem tivesse de aprender uma língua estrangeira. O período em que foi redigido é de aproximadamente 50 anos depois das primeiras gramáticas portuguesas mas o produto é totalmente original em relação tanto às *Cartinhas* quanto às gramáticas de Fernão de Oliveira e de João de Barros. De toda forma, é esta a época em que o português se torna língua central para toda Europa que começa a ter relações consideráveis com Portugal devido aos seus fortes interesses comerciais com Brasil, África e Ásia.

De um século posterior é outro manuscrito, que atualmente se conserva na Biblioteca Nazionale di Napoli (I E 35) e que poderia representar a primeira gramática em Europa, se tivesse sido impressa: é esta a primeira gramática portuguesa destinada a um público italiano de que se tenha, até agora, conhecimento. Este manuscrito remonta provavelmente à primeira metade do séc XVII (talvez 1647) e o seu título é *Introduttione alla lingua Portoghese*. Erilde Reali deu amplas notícias sobre a existência deste manuscrito, informando que no *Inventario dei Manoscritti della Real Biblioteca Borbonica* era assim descrito: “Grammatica Portoghese col titolo di Introduzione alla lingua Portoghese: è seguita da alcuni dialoghi per esercizio della lingua medesima 8° cart. I E 35” (Cfr. Reali 1963). Com efeito, trata-se de um manuscrito em papel de cm. 21x15, de III + 91 (com cinco fólios brancos: 1, 64, 65, 90 e 91; dentro do volume aparecem também algumas folhinhas com acrescentos e correções) + III, com capa em papelão e tela marmoreada. Esta gramática é anónima e já tive a oportunidade (Cfr. Russo 2021)¹ de fornecer informações sobre as contingências sócio-culturais que me levaram a atribuí-la ao ambiente religioso ligado talvez à figura de Leonardo Cinnami (ou Cinami / Sinami, Cinnamo / Cinamo / Sinamo, Nola?,

¹ No mesmo volume cfr. Monica Lupetti e Marco E. L. Guidi, *A primeira gramática portuguesa para italianos como ferramenta linguística para os missionários e guia para o comércio com o Oriente* (Lupetti e Guidi 2021). Para uma biografia de Cinnami cfr. Charles E. O’Neill e Joaquín M. Domínguez, *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús* (O’Neill e Domínguez, 2001); Domenico Ferrolí, *The Jesuits in Mysore, Kozhikode* (Ferrolí 1955); Domenico Cappelluti, *La tragedia gesuitica tra retorica e pedagogia. L’esempio di Leonardo Cinnamo al Collegio dei Nobili di Napoli* (Cappelluti 2010-2011); e mais recentemente Mahimai Dass Anthoni Muthu, *Jesuit Letters and Mysore History Annual Letters and Relations of Mysore Mission as Source for the Secular History of the Kingdom of Mysore from the Year 1648 till 1704* (Dass e Muthu 2020).

Napoli, 1609-1676), um jesuíta napolitano entrado na Companhia em 1623, mestre de gramática e humanidades em Cápua, que fundou a missão de Mysore em 1648, ficando neste território durante 24 anos. O volume (que infelizmente permaneceu inédito) teria sem dúvida facilitado não só os missionários (na sua maioria italianos) que teriam necessidade de evangelizar na língua estrangeira, como também os comerciantes euro-asiáticos, uma vez que o português era uma língua franca utilizada em todo o Oriente:

Benigno lettore questo libretto è tanto utile e profittevole: e l'uso di quello tanto necessario che il suo ualore anche da huomini dotti non può a bastanza esser pregiato: perche non u'è ueruno in Francia, né in questi Paesi Bassi, né in Ispagna ò in Italia, negoziando nè paesi di qua che non habbia bisogno di questa lingua, qui decritta e dichiarata. (Reali 1963, pp. 263)²

Da viagem de Cinnami de Lisboa para Goa (iniciada em 1644), onde permaneceu durante alguns meses, não temos informação disponível: dentro do território goense Cinnami foi enviado para uma aldeia na península de Salsete para apoiar um missionário que já aí vivia; daqui foi finalmente transferido, em 1646, para a missão em Kanara, um pequeno reino contíguo ao de Mysore onde aprendeu tão bem a língua local que foi capaz de ouvir confissões e proferir sermões. Leonardo Cinnami tinha portanto uma boa predisposição para a aprendizagem das línguas: não seria então impossível considerar que o manuscrito da gramática portuguesa, preservado na biblioteca de Nápoles, cidade de origem do Cinnami, e produzido para um público missionário, possa ter sido redigido no ambiente frequentado pelo jesuíta de Mysore, homem culto bem versado em línguas estrangeiras, que poderia ter orientado os trabalhos e recolha e sistematização.

De resto, ainda em vida, Cinnami viu publicadas algumas suas obras de cunho hagiográfico e poético.³ Outras obras dele foram publicadas póstumas.⁴ A enriquecer este panorama literário de Cinnami existem alguns manuscritos que permanecem inéditos, conservados em várias bibliotecas e vários arquivos.⁵ Além disso, Nathaniel Southwell (1598-1676), na sua *Bibliotheca scriptorum Societatis Jesu* (Southwell 1676, p. 548 s.), atribui ao

² No ms. original encontra-se no f. 66.

³ Cfr Cinnami 1645, 1670a, 1670b e 1671. Destas obras existem vários exemplares em toda Itália. Pelo contrário, não tenho encontrado exemplares de um outra obra que resultaria publicada, “*Apophoreta Eloquentiae*, en italien. Napoli, per Lucantonio di Fusco, 1671, in 12º”, citada por Augustin et Alois De Backer 1853, p. 196.

⁴ Pelo que até hoje se conhece: Cinnami 1715 (não se conhece porém a primeira edição e esta obra não foi citada pelos autores que se dedicaram a estudar a personagem de Cinnami); e Cinnami 1980, na edição de Josef Wicki.

⁵ Cinnami 1642a, 1642b e a redução em versos da tradução em italiano de Francesco Serafini da tragédia *Ciro*, do Padre Scipione Sgambati (ivi, XIII E 48); Cinnami 1651, 1649, 1663a e 1663b. Cfr Cappelluti 2010-2011.

Cinnami umas obras em língua malabarica que devem ter ficado manuscritas e que são atualmente perdidas: “In India. Edidit lingua Canarina, seu Malabarica, (cuius es scientissimus) pro instructione Neophythorum” tres obras que atualmente se desconhecem: 1. *Cathechismum copiosissimum Mysteriorum principalium Nostrae Fidei cum brevis compendio eiusdem Catechismi*; 2. *Vitas Sanctorum in eandem linguam a se conversas*; 3. *Apologia pro Mysteriis Nostra Fidei cum confutatione sectarum, et superstitionum Gentilium Regni Messurensis*. A abundância das obras escritas por Leonardo Cinnami, assim como a sua sensibilidade religiosa e a sua extensa cultura virada para a aprendizagem dos idiomas estrangeiros, demonstra, portanto, que estamos perante uma personagem extremamente carismática, que bem conhecia as línguas utilizadas nas terras de missão, empregadas em vários contextos para a transmissão da fé cristã.

Ao mesmo tempo, é bem conhecido o fenómeno da produção coletiva dentro do ambiente jesuítico: o processo de intervenção plúrima é verificado nas ‘letras anuas’ assim como em outras obras gramaticográficas. E não é invulgar a circulação por várias vias de cópias manuscritas que mostram a vitalidade de algumas obras de ampla difusão. Este método colaborativo pode ter atingido também a gramática em consideração. Até poderíamos pensar que esta gramática tenha sido redigida antes do Cinnami ir para Kanara onde teria passado a concentrar-se mais sobre a língua do território. Talvez mesmo em Goa, o Padre Cinnami, que aí permaneceu entre 1644 e 1646, poderia ter percebido a falta de ferramentas gramaticais relacionadas com a aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros e poderia ter avaliado a importância de redigir um produto que pudesse ser significativo para todos os missionários que fossem de Itália. Esta gramática poderia ter ficado na própria Goa para ser utilizada adequadamente e depois ter-se perdido com algumas outras obras entre os papéis de Cinnami de regresso da Índia (onde Cinnami faleceu em Xirangapatana em 1676) para Portugal. O trabalho desta gramática poderia ter sido uma das tantas obras ‘coletivas’ do ambiente jesuítico, onde a colaboração comunitária pode ter seguido as pegadas pedagógicas de um homem culto como Cinnami.

Este manuscrito ficou inédito e teremos que esperar aproximadamente dois séculos (1846) antes de ver publicada a primeira gramática portuguesa em Itália, escrita – esta também – em âmbito religioso.

2. Na França e na Inglaterra

Pelo contrário, no estrangeiro as ferramentas gramaticográficas relacionadas com a língua portuguesa publicadas mais antigas que até agora se conheçam remontam à segunda metade do século XVII. Será, de facto, James Howell (1594-1666) quem em 1662 publicará *A new English Grammar* (Howell

1662)⁶ onde aparece um apêndice de notas de viagem por Espanha e Portugal e um dicionário em três línguas: português, espanhol e inglês. No mesmo ano de 1662 Monsieur de la Molliere (‘a French gentleman’) publica em Londres *A Portuguese Grammar, or Rules shewing the true and perfect way to learn the said language newly collected in English and French, for the use of either of each nation that desire to learn the same*, uma gramática portuguesa trilingue (português, francês, inglês) em três colunas que oferece regras que mostram a maneira ‘verdadeira e perfeita’ de aprender a referida língua, a uso dos ingleses e dos franceses, ferramenta produzida por um galês que muito viajou pela Europa e que bem conheceu as dificuldades da aprendizagem de uma língua diferente da própria (Cfr. Escribano 2006; Kemmler 2012; Mensel 1926).

Em França, a primeira gramática do ensino do português como língua estrangeira nasce portanto num contexto anglófono, na segunda metade do século XVII, tendo de esperar até 1799, ou seja 137 anos, para ter uma gramática portuguesa para o público francês: o autor deste produto editorial é o gramático e filólogo Louis-Pierre Siret (1745-1798), que escreve também uma gramática inglesa em 1773, *Éléments de la langue angloise, ou methode pratique pour apprendre facilement cette langue*, e uma italiana em 1797, *Éléments de la langue italienne, ou Méthode pratique pour apprendre facilement cette langue*. Homem do Século das Luzes, Siret organiza as suas gramáticas segundo o pensamento da época, utilizando também técnicas muito práticas. O texto que diz respeito ao português tem o título de *Grammaire française et portugaise* (Siret 1854), e tornou a ser publicado em 1864 por José da Fonseca (c.1788-1866), embora muito revisto (Fonseca 1864). No caso de Siret estamos, portanto, perante um grande viajador que escreveu gramáticas porque gostava das línguas estrangeiras de forma preferencial respeito aos seus estudos jurídicos, tornando-se um erudito poliglota ao serviço secreto do último rei de França, Luís XVI (1754-1792).

E será na França que aparecerá o primeiro contributo de um italiano sobre a língua portuguesa: em 1822, o veneziano Adriano Balbi (1782-1848), filho de antiga ilustre família e soldado no exército francês, escreveu em língua francesa, que também começou a ensinar a partir de 1807, um capítulo dedicado aos “Dictionnaires, grammaires et langues étrangères”, introduzido na segunda parte do “Apêndice à la géographie littéraires” do segundo volume do seu *Essai statistique sur le royaume de Portugal et d’Algarve* (1822).⁷ Efetivamente, nos anos de 1819 e 1820, Balbi viveu em Portugal

⁶ O título por extenso é *A New English Grammar. Ther is Also Another Grammar of the Spanish Or Castilian Tounge, with Som Special Remarks Upon the Portugues Dialect*.

⁷ Adriano Balbi escreveu também *Variétés politico-statistiques sur la Monarchie Portugaise*. As duas obras representam dois importantes pontos de referência para os estudos portugueses daquela época.

onde teve a possibilidade de conhecer muitos intelectuais que o aproximaram à cultura lusitana. Vivendo com a sua esposa em Paris logo depois da sua permanência em Portugal até 1835, é normal que os seus esforços literários relacionados com o mundo português tenham sido escritos em língua francesa. Contudo, note-se que Balbi não tinha interesses linguísticos, mas apenas curiosidade em descrever a situação cultural e sócio-política portuguesa da sua época.

3. Em Itália

Em Itália a primeira gramática da língua portuguesa publicada para um público italiano remonta ao ano de 1846, quando na França já tinham saído só no século XIX pelo menos quatro gramáticas (1806: Abbé Dubois 1806; 1810: Alexandre Marie Sané – considerada tradução de *A New Portuguese Grammar in four parts*, de António Vieira Trastagano (1712-1797), publicada em Londres, em 1768; 1820: de G. Hamonière; 1831: Francisco Solano Constâncio; e na Inglaterra, além da já citada *A New Portuguese Grammar in four parts*, de António Vieira de 1768, mais duas: uma de Richard Woodhouse (1815) e outra de Pietro Bachi (1831). Neste contexto de pioneirismo será de destacar exatamente o nome de Pietro Bachi, pseudónimo de Ignazio Batolo (1787-1853), académico italiano, siciliano, que fugiu, mudando de nome, para Inglaterra e depois para os Estados Unidos por se ter envolvido na tentativa de promover a reivindicação de Joachim Murat ao trono das Duas Sicílias. Foi o primeiro professor italiano a lecionar na Universidade de Harvard (1826-1846) onde dava aulas de línguas modernas e em particular de espanhol, desde 1828, e de português, desde 1831 até 1846. A sua *A Comparative View of the Spanish and Portuguese Languages* foi publicada em Cambridge, pela Hilliard and Brown, em 1831. Embora o público-alvo não fosse italiano, de facto a primeira gramática portuguesa escrita e publicada por um italiano foi essa de Ignazio Batolo,⁸ depois das considerações avançadas pelo geógrafo Adriano Balbi.

O ano de 1846 para uma gramática portuguesa em Itália é portanto tardio se se relacionar com as datas de ferramentas gramaticais ligadas à língua portuguesa publicadas em França e em Inglaterra, onde se evidencia também a colaboração de alguns italianos. As razões deverão assentar na consideração que se tinha em Itália da língua portuguesa como uma variedade da língua espanhola. O próprio Giacomo Leopardi (1798-1837), homem culto que terá muito interesse em conhecer adequadamente a língua portuguesa (Cfr. Russo 2003, pp. 19-23), escreve no seu *Zibaldone* (dias 8-9 de julho de

⁸ Bachi é autor também de *Rudiments of the Italian Language*, Boston, 1832; e de um *Course of Study for the Italian Language*, Boston, 1838. Cfr. Mira (1875).

1821, n° 1299): “lingua Portoghese, dialetto considerabilissimo della spagnuola” e numa carta de março de 1829, que tem como destinatário Pietro Colletta (1775-1831), afirma: “Parallelo delle cinque lingue delle quali si compone la nostra famiglia di lingue colte; cioè greca, latina, italiana, frances e spagnuola. La valacca non è lingua colta; nondimeno anche quella si toccherebbe qualche cosa in trascorso; la lingua portoghese sta colla spagnola” (Brioschi e Baldi 1998, p. 1634). Em outra situação, Leopardi declara que consegue perceber a língua portuguesa graças aos conhecimentos que ele possui da língua espanhola: “la portoghese ch’io comprendo ed intendo sotto la spagnuola” (Leopardi 1823, n. 3650).

De resto, o próprio autor da primeira gramática portuguesa em Itália, “Padre Paolo”, numa passagem dialógica nas duas línguas, na secção de conversa “Da lingua portugeza / Della lingua portoghese” (p. 55), aborda exatamente esta problemática (pp. 56 s.):

- Como lhe deu na cabeça de estudar um dialecto da lingua hespanhola?
- Porque não basta saber hespanhol para fallar portuguez, e a lingua portughesa [*sic*] é uma das mais dilatadas do mundo
- Isso para mim é novo; eu cuidava que era a lingua de uma provincia de Hespanha.
- Certamente, o portuguez nasceu em uma provincia de Hespanha, mas estendeu-se depois com as conquistas dos Portuguezes nas tres partes do mundo.

A consideração cultural de uma língua demasiado parecida com o espanhol pode ter atrasado também o processo de redação da primeira gramática portuguesa em Espanha que sai só em 1876 por obra de Francisco de Paula Hidalgo (+1879), *Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas* (Cfr. Ponce de León Romeo 2009, pp. 185-196), embora se possa considerar no panorama do pioneirismo também a obra de Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809), *Acento y artificio gramatical de la lengua portuguesa*, integrada no segundo volume do texto *Escuela española de sordomudos* (Madrid 1795), cujo objetivo era o de acompanhar os filhos de portugueses surdos radicados em Espanha (Ponce de León Romeo 2008).

Em 1846 sai, portanto, a primeira gramática portuguesa publicada em Itália. Nada sabemos por enquanto sobre o seu autor: Padre Paolo di G[esù], M[aria] e G[iuseppe] dei Minori Osservanti del Portogallo, *Ristretto di Grammatica portoghese ad uso dei Missionarj di Propaganda con aggiunta di parole, di dialoghi, d’un piccolo dizionario, e di alcune lettere del Padre Vieira*, i tipi della S. C. de Propaganda Fide. Em 1834, quando no âmbito da “Reforma geral eclesiástica”, empreendida pelo Ministro e Secretário de Estado, Joaquim António de Aguiar (1702-1884), executada pela Comissão da Reforma Geral do Clero (1833-1837) foi extinta a Província de Portugal

da Regular Observância, herdeira de toda a tradição franciscana portuguesa, tinham sido registados 365 religiosos dos Menores Observantes da Província de Portugal que viviam em 27 conventos (Cfr. Abreu 2004). Neste quadro torna-se portanto bastante complicado poder reconstruir o percurso de um “Padre Paolo di GMG” dos Menores Observantes da Província de Portugal que publica o seu *Ristretto* para um público missionário italiano num período em que a sua Ordem é suprimida pelo governo. Embora os Menores Observantes sejam extintos na Província de Portugal, os padres continuam a própria acção em terra de missão onde confluem religiosos de Propaganda vindos de várias ordens e congregações.

Se do autor pouco se conhece, mais claro e evidente torna-se o destinatário, que pelo contrário é bem definido, quer pelo título quer pelo conteúdo. Na introdução dirigida “Al Lettore” o autor explicita: “Il presente ristretto di grammatica portoghese fu scritto col solo fine di giovar a’ missionarj; e supponendo questi istruiti nella parte logica della favella, ho stimato bene di non trattenerli con certe minuzie che s’imparano da’ fanciulli”. E no final “Se altri poi mi dicesse che il portoghese poco può giovare alle missioni, io gli additerei il Brasile e tutte le coste dell’Africa e dell’Asia, ove si parla, bene o male, il portoghese” (p. 4). O destinatário é o mundo missionário em terras onde a língua portuguesa era o principal veículo de transmissão comunicativa: “o portuguez – afirma o autor – é muitas vezes necessario, e pode chamar-se a lingua franca daquellas terras [...]. O portuguez é uma lingua doce, expressiva, poetica, abundante, e propria para todo o genero de composição” (p. 57) e detem um papel fundamental no Brasil e nos territórios africanos e asiáticos dominados pelos portugueses, justificando desta maneira também o uso do português falado, introduzido em conversações e utilizado em contextos comunicativos (“Se altri poi mi dicesse che il portoghese poco può giovare alle missioni, io gli additerei il Brasile e tutte le coste dell’Africa e dell’Asia, ove si parla, bene o male, il portoghese”, p. 4). Além disso o livro destina-se a um público culto (“istruiti nella parte logica della favella”) para uma intercompreensão entre os próprios correligionários e para conseguir realizar a própria atividade de missão com os destinatários do proselitismo.

A gramática portuguesa de Padre Paolo tem dimensões bastante reduzidas: a parte da sistematização gramatical articula-se em apenas 36 páginas, justificando a irónica auto-crítica, posta em abertura de texto, que o autor faz respeito ao seu trabalho: “Forse che ella non solamente è breve ma ancora scarsa, sarà: in ogni caso è la migliore gramatica portoghese fin’ora stampata in italiano, perché, se io non m’inganno, è la prima”. O autor tem portanto perfeitamente a consciência do seu pioneirismo em âmbito metalinguístico ítalo-português.

Esta parte contém sete capítulos (*Delle lettere e delle sillabe; Dell’articolo e del nome; Del pronome; Dei verbi* – o capítulo mais amplo no

qual todavia Padre Paolo evita a transcrição dos verbos compostos –; *Delle particole; Della sintassi; Della prosodia e dell’ortografia*, relativamente à qual considera “Non havvi cosa più incerta nella grammatica portoghese dell’ortografia, non essendo ancora fissata da qualche dizionario autorizzato da una accademia nazionale”, p. 31) organizados segundo um sólido percurso clássico, mas ao mesmo tempo pragmático, acompanhando as regras com exercícios práticos.

O autor reserva depois o resto da obra a outras divisões apendiculares, que representam a secção talvez mais peculiar deste *Ristretto*. Padre Paolo, dando-se conta dos poucos instrumentos lexicais disponíveis, introduz, como *corpus* isolado, *Parole più necessarie nel discorso familiare ed ordinario* (pp. 37-46; organizadas como um dicionário bilingue e divididas em 16 categorias onde *Religione, virtù e vizi*; e *Chiesa e cose ecclesiastiche* estão nos primeiros lugares); *Frasi elementari e dialoghi* (pp. 47-57; extremamente plásticos); *Dizionario delle parole più ordinarie, che possono fare difficoltà a chi studia il portoghese* (pp. 59-89); *Abbreviature* (p. 90); e *Lettere di Padre Antonio Vieira* (pp. 91-132; onze no total).

O fim desta gramática é, com efeito, o de poder criar um método didático que possa fornecer o nível básico da língua portuguesa, destinado – como a Autor avisa na introdução – prevalentemente à leitura: “Con questa può bene il missionario abilitarsi a leggere i libri portoghesi”. O recurso à leitura constante acompanhará o missionário progressivamente para com a expressão oral que irá melhorando com a prática: “dalla lezione passerà a parlar male, ma colla pratica poi parlerà bene, perché l’esercizio e l’uso fanno fare gram profitto in poco tempo”. Leitura, bases gramaticais, oralidade, prática: são os passos que se tornam fundamentais na pragmática linguística missionária. A gramática portuguesa escrita “col sol fine di giovar a’ missionarj” representa, portanto, um dos muitos trabalhos linguísticos destinados aos Padres que Propaganda Fide soube criar no tempo, variando os produtos editoriais e ampliando o leque dos idiomas, preparar para responder com uma adequada formação teológica e cultural às exigências da Igreja espalhada no mundo para se tornar cada vez mais independente dos poderes políticos europeus (Russo 2014).

4. Considerações finais

Se o produto editorial do Padre Paolo responde a uma exigência ligada à missão, as ferramentas que seguirão terão outros objetivos e outras finalidades: o século XIX tem por um lado a problemática ligada à unificação de Itália e por outro os conflitos internos entre Portugal e Brasil. Enquanto Itália reestruturava geograficamente os seus estados, o Brasil ia ser atingido por uma forte onda de imigração, que incentivou milhares de italianos a partir

para territórios ainda pouco conhecidos à procura de melhores condições de vida. No século XIX estabeleceram-se também os primeiros acordos comerciais entre o governo italiano e o governo brasileiro para promover os intercâmbios e para regularizar a situação de muitos italianos. Houve por isso nessa altura uma necessidade crescente de produzir gramáticas de língua portuguesa, uma vez que a língua era o principal meio para os emigrantes italianos se instalarem no Brasil. As gramáticas que seguirão de Antonio Bernardini (Bernardini 1858-1859), de Padre Vittore Felicissio Francesco Nabantino (Nabantino 1869), de Carlo Del Rosso (Del Rosso 1892), de Ernesto Monaci (Monaci 1881) são a manifestação desta nova necessidade da comunidade italiana.

De resto, qualquer produto que se insira no mercado com uma perspetiva internacional pode ser considerado pioneiro na sua originalidade de abordagem, no seu horizonte de expectativas, na sua relação entre escritor e destinatário. As primeiras ferramentas gramaticográficas sobre as quais fornecemos informações representam o amanhecer do discurso metalinguístico relacionado com a cultura portuguesa em contato com a italiana. Mas cada obra significou um passo à frente na sistematização dos elementos linguísticos portugueses fora das fronteiras lusitanas, enriquecendo ao mesmo tempo a consciência dos factos e dos fenómenos linguísticos para além do âmbito dos sistemas linguísticos concretos. A organização metódica gramatical torna-se veículo para captar momentos históricos e situações sócio-políticas específicas: ferramentas orientadas à expansão territorial portuguesa, produtos destinados à educação da juventude dentro e fora do país, instrumentos de missionação, objetos culturais finalizados à facilitação da inclusão migratória. As gramáticas representam, de qualquer maneira, elementos constitutivos para a preparação de uma viagem e para a compreensão do outro com o objetivo de facilitar o contato. Compreender para converter, facilitar para se integrar: são estas as finalidades dos produtos pioneirístico produzidos num âmbito que poderíamos definir como ‘linguística odepórica’ que nasce e se produz eficazmente no acto da viagem, qualquer que seja a sua modalidade – missionação, fuga, diáspora, migração... E as gramáticas neste contexto revelam não apenas a estrutura da língua, mas também o mundo social e cultural, político e económico que rodeia cada gramático: aprofundar a história destes instrumentos ajuda a definir melhor não só o processo gramaticográfico da língua portuguesa, como também a consciência e a sensibilidade europeias que se geraram à volta deste país situado no extremo oeste do continente e capaz de se espalhar pelo mundo fora.

Nota biográfica: Mariagrazia Russo é Diretora da Faculdade de Interpretação e Tradução e Professora catedrática de Língua e tradução Portuguesas da *Università degli Studi*

Internazionali di Roma (UNINT), onde dirige a Cátedra “Vasco da Gama” do Instituto Camões. Formou-se em Roma, onde fez na Universidade “La Sapienza” os estudos académicos até ao Pós-doutoramento em Filologia Românica e Investigação Textual, e em Paris, onde conseguiu na Sorbonne IV o *Diplôme d’Études Approfondies en Etudes Portugaises, Bresiliennes et de l’Afrique Lusophone*. É autora de várias obras nas áreas da literatura, história e língua em relação aos países de língua oficial portuguesa. Numerosos os estudos de arquivos e fundos de bibliotecas com documentos inéditos que dizem respeito à historiografia de viagem e diaspórica. Os estudos tocantes a língua visam aprofundar a linguística missionária, de contato, fronteira e herança, a toponomástica, lexicografia e tradutologia.

Email: mariagrazia.russo@unint.eu

Referências bibliográficas

- Abbé Dubois 1806, *Grammaire portugaise, ou méthode abrégée pour faciliter l'étude de cette langue*, Theophile Barros, Paris.
- Abreu L. 2004, *Um parecer da Junta do Exame do Estado actual e Melhoramento Temporal das Ordens Regulares nas vésperas do decreto de 30 de Maio de 1834*, in Silva F. Ribeiro da, *Estudos em Homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, pp. 117-130.
- Bachi P. 1831, *A Comparative View of the Spanish and Portuguese Languages, or an easy method of learning the Portuguese tongue for those who are already acquainted with the Spanish*, Hilliard and Brown, Cambridge.
- Backer A. et A. (1853) s. v. , CINAMI, CINNAMO, Léonard, in *Bibliothèque des écrivains de la Compagnie de Jesus ou Notices bibliographiques*, Imprimerie de L. Grandmont-Donders, Liège, p. 196.
- Bernardini A. 1858-1859, *Grammatica della lingua Portoghese ad uso degl'italiani sulle tracce della grammatica filosofica della lingua portoghese dell'illustre signor Jeronimo Soares Barboza*, Tipografia Borroni, Trieste-Milano.
- Brioschi F. e Landi P. 1998, *Giacomo Leopardi. Epistolario*, vol. II, Bollati Boringhieri, Torino.
- Cappelluti D. 2010-2011, *La tragedia gesuitica tra retorica e pedagogia: l'esempio di Leonardo Cinnamo al Collegio dei Nobili di Napoli*, tesi di Dottorato di ricerca in Italianistica, Università degli Studi di Salerno.
- Cinnami L. 1642a, *Melitone. Tragedia del p. Lionardo Cinami*, Napoli, (ms. Biblioteca Nazionale di Napoli, XIII E 49).
- Cinnami L. 1642b, *Santo Eudossio. Tragedia spirituale del P. Leonardo Cinnamo della Compagnia di Giesù*, Napoli (ms. Biblioteca Nazionale di Napoli, XIII E 49).
- Cinnami L. 1645, *Vita, e morte del Padre Marcello Francesco Mastrilli della Compagnia di Giesù / composta dal Padre Leonardo Cinami della medesima Compagnia*, Diotallevi, Viterbo.
- Cinnami L. 1670a, *Poemata Lyrica Sacra Italica*, Antonio Fusco, Napoli.
- Cinnami L. 1670b, *Saggi delle liriche, e musicali poesie del signor Orlando Cinami raccolti da Girolamo Cinami*, Per Luc'Ant. di Fusco, Napoli.
- Cinnami L. 1671, *Orationes, ac praelectiones, P. Leonardi Cinnami e Societate Iesu campani, apud indios apostolicam vitam agentis, P. Ioannis Petri Paschalis eiusdem Societatis itidem Campani opera, ac studio collectae ac diuo Francisco Xauerio Indiarum apostolo dicatae*, Tip. Luca Antonio de Fusco, Napoli.
- Cinnami L. 1715, *Microscopium aristotelicum, sive, Cursus philosophicus / quem juxta Aristotelis principia in Panormitano Collegio dictaverat P. Leonardus Cinnamo ... Auctior quam in praelectionibus, et in hac secunda editione, quam in prima, a multis quoque typorum mendis ... nunc diligenter vindicatur*, Panormi, [s.n.], [s.l.] (ex typ. G. Bayona).
- Cinnami L. 1980, *Istoria del Canara regno dell'India orientale nelle prov. Goana della Compagnia di Gesù, scritta dal padre L. Cinnamo superiore di quella nuova missione* (ms. A.R.S.I., Goa 34, II, ff. 308-372), publicada por Josef Wicki, *Kanara und die dortige Jesuitenmission 1646, 1648 in der Darsterllung des P. Leonardo Cinnamo S. I. Honävar Anfang 1648*, in "Sonderbruck aus Portugiesiche Forschungen. Erste Reihe. Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte, 16, pp. 261-345.

- Cinnami L. [s.d.], *Riduzione em versos da tradução em italiano de Francesco Serafini da tragédia Ciro, do Padre Scipione Sgambati*, Napoli, (ms. Biblioteca Nazionale di Napoli, XIII E 48).
- Cinnami L. 1651, *Breve relatione della nuova missione del regno di Messur et altri contigui regni autore p. L. Cinnamo (o Cinnami), anno 1651, Goana historia: Mayssur; 1648-1669* (ms. A.R.S.I., Goa 45, I, ff. 47-83).
- Cinnami L. [s.d.], *Breve relação de nova missão do reino de Messur no Canara*, A.R.S.I., Goa 34 II, ff. 264-289.
- Cinnami L. 1649, *Lettera scritta al P. Generale (Maysorere, 28 de novembro de 1649)* (A.R.S.I., Goa 9 I. f. 184).
- Cinnami L. 1663, *Lettera annua della missione di Mayssur*, via II, A.R.S.I., Goa 45 I, ff. 98-133.
- Cinnami L. 1663, *Lettera annua della missione di Mayssur*, via I A.R.S.I., Goa 45 I, ff. 134-144v.
- Cinnami L. 1663, *Lettera annua della missione di Mayssur*, via III, A.R.S.I., Goa 45 III, f. 1-11v.
- Constâncio F.S. 1831, *Nouvelle Grammaire Portugaise, à l'usage des français, divisée en six parties*, Chez J.-P. Aillaud, Libraire / Chez Souza, Laemmert et Cie, Paris / Rio de Janeiro (depois Baudry, 1849).
- Dass M. e Muthu A. 2020, *Jesuit Letters and Mysore History Annual Letters and Relations of Mysore Mission as Source for the Secular History of the Kingdom of Mysore from the Year 1648 till 1704*, Pontificia Università Gregoriana, Roma.
- Del Rosso C. 1892, *Breve grammatica teorico-pratica della Lingua portoghese per I negozianti e gli agricoltori che si recano al Brasile*, Milano, Succ. Battezzati Edit., 1891; e *Manuale indispensabile per l'emigrante che si reca al Brasile: metodo facile teorico-pratico per imparare senza maestro la lingua portoghese, corredato di notizie sulla nuova legge d'immigrazione, sul ricevimento degli immigranti*, Casa edit. A. Bietti, Milano-Buenos Aires.
- Ferrolì D. 1955, *The Jesuits in Mysore*, Xavier Press, Kozhikode, pp. 1-88.
- Fonseca J. da 1864, *Notice sur L.-P. Siret*, in Siret L.-P., *Grammaire portugaise de L.-P. Siret, augmentée d'une phraséologie et de plusieurs morceaux en prose et en vers, extraits des écrivains portugais et français, avec le texte en regard, par Joseph da Fonseca*, Vve J.-P. Aillaud, Monlon et Cie, Paris, pp. 3-6.
- Hamonière G. 1829, *Grammaire Portugaise, divisée en quatre parties*, 2ª edição, Bobée et Hingray, Paris.
- Howell J. 1662, *A New English Grammar. Ther is Also Another Grammar of the Spanish Or Castilian Tounge, with Som Special Remarks Upon the Portugues Dialect*, Williams, London.
- Kemmler R. 2012, *A primeira Grammatica Anglo-Lusitanica (Londres, 1701) e as suas edições*, in “Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística” 8, pp. 23-42.
- Leopardi G. 1999, *Zibaldone*, Arnoldo Mondadori, Milano (ed. consultata: 1ª ed. 1898-1900).
- Lupetti M. e Guidi M.E.L. (2021), *A primeira gramática portuguesa para italianos como ferramenta linguística para os missionários e guia para o comércio com o Oriente*, in Felici M. S. *Glottodidattica della lingua portoghese. Una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga, Bracciano, pp. 49-64.
- Mensel E. H. 1926, *James Howell as a Practical Linguist*, in “The Journal of English and Germanic Philology” 25 [4], pp. 531-539.

- Mira G. M. (1875), s. v. BACHI, in *Bibliografia siciliana*, Ufficio Tipografico Diretto da G. B. Gaudiano, Palermo.
- Monaci E. 1881, *Manualetti d'introduzione agli studj neo-latini. II. Portoghese*, Ignacio Galeati e Figlio, Imola.
- Nabantino V.F.F. 1869, *Grammatica portoghese ad uso degl'italiani*, Viuva J. P. Aillaud, Guillard & C.^a, Parigi.
- O'Neill C. E. y Domínguez J. M. (2001), s. v. *Cinnami (Cinnamo)*, *Leonardo*, in *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús*, Institutum Historicum - Unversidad Pontificia Comillas, Roma-Madrid.
- Ponce de León Romeo R. 2008, *Gramaticografía portuguesa en la España ilustrada: breves consideraciones sobre el Acento y artificio gramatical de la lengua portuguesa (1795) de Lorenzo Hervás y Panduro*, in "Península. Revista de Estudos Ibéricos" 5, pp. 55-64.
- Ponce de León Romeo R. 2009, *Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre el Primero y segundo curso de portugués (Madrid 1876) de Francisco de Paula Hidalgo*, in "Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIe-XXe siècles)" 42, pp. 185-196.
- Reali E. 1963, *La prima «grammatica» italo-portoghese*, in "Annali dell'Istituto Universitario Orientale" Sez. Romanza 5[2], pp. 227-276.
- Rossi M.A. 2007, *Le Cartinhas di Évora. Un modello per l'educazione linguistica del XVI secolo. Evoluzione di un genere all'interno dell'odeporica lusitana*, Sette Città, Viterbo.
- Russo M. 2003, *Um só dorido coração. Implicazioni leopardiane nella cultura letteraria di lingua portoghese*, Sette Città, Viterbo.
- Russo M. 2008, "Tutto si fa in portoghese, e niuna cosa in latino": *considerazioni linguistiche nelle carte inedite di un prelado a Lisbona: Giovanni Battista Confalonieri (1592-1596)*, in Lanciani G. e de Marchis G., *Da Roma all'Oceano. La lingua portoghese nel mondo. Atti del convegno "Da Roma all'Oceano"* (Roma, 29-30 marzo 2007), La Nuova Frontiera, Roma, pp. 117-131.
- Russo M. 2014, *Propaganda Fide e a política de formação linguística dos missionários: a primeira gramática portuguesa em Itália*, in Franco J.E. e Abreu L.M. (coord.), *Para a história das Ordens e Congregações religiosas em Portugal, na Europa e no mundo*, vol. II, Paulinas, Prior Velho, pp. 53-68.
- Russo M. 2021, *Antologizzare in grammatiche portoghesi per italofoeni: uno sguardo diacronico*, in Felici M.S. (a cura di), *Glottodidattica della lingua portoghese. Una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga Edizioni, Bracciano, pp. 17-38.
- Sánchez Escribano F.J. 2006, *Portuguese in England in the sixteenth and seventeenth centuries*, in "SEDERI Yearbook" 16, Spanish and Portuguese Society for English Renaissance Studies, Valladolid, pp. 109-132.
- Sané A.M. 1810, *Nouvelle Grammaire Portugaise, suivie de plusieurs essais de traduction française interlenéaire, et de différents morceaux de prose et de poésie. Extraits de meilleurs classiques portugais*, Chez Cérioux Jeune, Nicole Libraire, Cussac Imprimeur-Libraire, Paris.
- Siret L.P. 1854, *Grammaire Française et Portugaise, A l'usage des personnes qui veulent apprendre le Portugais, pour le parler, comme pour l'écrire. Par _____. Revue et corrigée par le Cit. Cournand*, 1^a ed., Arthus Bertrand, Libraire, Paris.
- Siret L.-P. 1864, *Grammaire portugaise de L.-P. Siret, augmentée d'une phraséologie et de plusieurs morceaux en prose et en vers, extraits des écrivains portugais et*

français, avec le texte en regard, par Joseph da Fonseca, 2^a ed., Vve J.-P. Aillaud, Monlon et Cie, Paris.

Southwell N. 1676, s. v. *Leonardus Cinnamus*, in *Bibliotheca scriptorum Societatis Jesu*, Typographia Iacobi Antonij de Lazzaris Varelij, Roma.

Woodhouse R. 1815, *A Grammar or the Spanish, Portuguese, and Italian Languages, intended to facilitate the acquiring of these sister tongues, by exhibiting in a synoptical form the agreements and differences in their grammatical construction*, Printed for Black and Co., London.

HIERARQUIA E HERANÇA EM CONSTRUÇÕES- SUPORTE PREFERIDAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NA LÍNGUA ITALIANA

VÂNIA CRISTINA CASSEB-GALVÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Abstract – A comparative analysis between contemporary Brazilian Portuguese (BP) and Italian languages (IL) is presented based on the study of support constructions. These constructions are elaborated from the chunking predicate schema [_VN_] and presents argument selection competence. It is intended to analyze the formal constitution, the polysemic spectrum and mainly the relations of hierarchy and inheritance that identify each support constructional network, considering the most productive verbal paradigms. The analysis involves data from BP collected by Flores (2020), which involve the most mentioned support constructions in grammars of use of BP and distinct from the corpora Fala Goiana and Discurso & Gramática. The Italian data are part of the "Corpus of contemporary Italian – Interviews" (CICE). The theoretical background comes from the Constructions Grammar (Goldberg 1995; Traugott and Trousdale 2013; Masini 2017).

Keywords: support constructions; Brazilian Portuguese; Italian; hierarchy and inheritance; Constructions Grammar.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma análise comparativa entre o português brasileiro (PB) e a língua italiana contemporâneos, tendo como foco as construções do tipo suporte, construções predicativas, organizadas a partir do esquema [_VN_], elaboradas a partir de um verbo abstratizado, de valor metafórico, e um elemento nominal, conforme se observa em (1) e (2).

- 1) [...] fica lá naquela inebração mais a sua filha não é muito bão não... mais assim eu cunversu muito cum ela... ah ela teve um namorado essis tempo atrás que eu fiz di tudo ela até fala que eu **fiz lavagem cerebral** na cabeça dela porque eu fiz ela terminá com o mininu... mais também ele não gostava de trabalhá nem nada isso eu não quero pra minha filha de jeito nenhum né. (FALA GOIANA, INQUÉRITO FEMININO, 33 ANOS 2003, p.21)
- 2) e per uno cresciuto in una famiglia come la mia, educato a vivere senza grilli per la testa, sposarmi e **fare figli** sembravano i naturali passaggi successivi. (Carlo Gracco 2013 – CICE).

As construções-suporte constituem uma estratégia comunicativa muito comum no PB e na LI. Elas surgem da gramaticalização de verbos plenos, mais conceituais, em verbóides ou verbos leve, menos conceituais e portadores de informações gramaticais de tempo, aspecto, modo, pessoa, os quais formam um complexo predicativo com um nome. Esse tipo de construção perfila um esquema conceitual morfologicamente representado por [_VN_] e se desenvolve nos sistemas linguísticos para preencher lacunas lexicais ou cumprir funções pragmáticas, o que está diretamente relacionado à reversibilidade semântica. Casseb-Galvão e Flores (2022, p. 73-74) dizem que “há reversibilidade em predicação organizada em torno de uma construção-suporte quando ocorre paráfrase através de um verbo pleno semanticamente equivalente, como em dar um chute / chutar; fazer faxina / faxinar.”, ou ainda, em relação aos exemplos anteriores: fazer lavagem cerebral / **lavar cerebralmente*; fare figlo / *concepire*.

A pesquisa realizou-se no Dipartimento di Studi Umanistici da Università Del Salento, no âmbito do projeto REDE/Itália, “O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais, políticos e linguísticos”, cujos resultados de pesquisas descritivas e analíticas são fomentadores de ações de ensino do português brasileiro (PB) como língua estrangeira, língua adicional e língua de herança no contexto universitário italiano e brasileiro. Os objetivos do REDE/Itália envolvem, entre outros, promover um conjunto articulado de projetos de pesquisa e de pesquisa-ação, no sentido de conhecer as multifaces literárias, tipológicas, discursivas e linguísticas que estão na base da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da sua língua-cultura; difundir a língua falada e escrita no Brasil e seu grande patrimônio literário-cultural; subsidiar a formação em português como língua estrangeira, com ênfase no contexto universitário da Itália. Entre as ações descritivas estão previstas análises de base contrastiva entre esses dois sistemas linguísticos em evidência no projeto, tal como esta que aqui apresentamos.

Recorre-se à Gramática de construções e define-se como postulado central de análise o reconhecimento de que a língua é constituída por uma rede construcional, cujos membros são vinculados por relações de herança as quais motivam muitas das propriedades de construções específicas. Estão implicadas na organização dessa rede relações radiais de herança decorrentes de uma construção central, prototípica, básica em termos conceituais e categoriais (Goldberg 1995; 2006). Outros princípios dessa vertente cognitivo-funcional dos estudos da linguagem serão oportunamente recrutados para embasar a análise.

Inicialmente, foram identificadas as construções-suporte preferidas em italiano contemporâneo, em comparação com o PB, considerando-se a forma verbal que a integra. Para chegar a essa resposta, consideramos os dados distintos por Flores (2020), e que envolvem as construções-suporte mais

mencionadas em gramáticas de uso do português brasileiro (PB), como Neves (2000), Castilho (2010) e Bagno (2010). Os dados analisados foram selecionados dos *corpora* Fala Goiana e Discurso e Gramática, D&G.

Os resultados verificados por Flores (2020) para o PB subsidiarão a análise que tem por objetivo principal promover um estudo contrastivo da constituição formal, do espectro polissêmico e, principalmente, das relações de hierarquia e herança que identificam cada rede construcional suporte, considerando-se as formas verbais mais produtivas. Em outras palavras, para evitar tautologia, por uma questão de sistematização e por restrições textuais e metodológicas, uma descrição pré-existente das construções-suporte servirá de contraponto para a análise contrastiva pretendida.

Tem-se como hipótese que as redes de construções-suporte preferidas no PB e no italiano, apesar da origem românica comum, se diferenciam estrutural e semanticamente, revelando escolhas linguísticas correlacionadas ao modo como seus respectivos falantes representam o mundo. Logo, a escolha por determinada forma verbal, diversa do que se verifica para o PB, explicita diferentes relações de herança intralinguística. Importa também reconhecer em que nível da hierarquia construcional se dá a especificidade idiossincrática.

O contraste com o italiano é feito a partir de *corpus* constituído por 50 entrevistas publicadas em jornais e revistas, realizadas com personalidades pertencentes ao mundo do entretenimento, literatura e cultura italiana em geral, o "Corpus do italiano contemporâneo – Entrevistas" (CICE).

A análise se configura a partir da resposta às seguintes perguntas:

- Quais são as construções-suporte preferidas na língua italiana?
- Considerando o que já foi atestado por Flores (2020) para o PB, a partir da abstratização de que verbos essas construções se organizam?
- Essa organização é equivalente ao que se verificou para o PB?
- Quanto ao espectro polissêmico dessas construções, quais relações semânticas elas instanciam?
- A partir do que propõe Goldberg (1995), quais tipos de relação de herança são identificados na organização das redes construcionais instanciadas nessas línguas?
- Em quais aspectos os sistemas linguísticos em comparação se diferenciam e como se explica essa diferença em termos funcionais?

Na sequência, apresentam-se e justificam-se os pressupostos teóricos, as bases metodológicas e os resultados da análise. Nas considerações finais, as especificidades hereditárias e hierárquicas interlinguísticas são realçadas.

2. Bases metodológicas

Os dados analisados por Flores (2020) provêm de diferentes fontes, os quais fornecem informações relevantes a respeito do vernáculo geral brasileiro, ou seja, da variedade que identifica o falar brasileiro (Bagnó 2010): são entrevistas coletadas na cidade de Goiás, estado de Goiás, integrantes do banco de dados do Projeto “Fala Goiana” vinculado ao Grupo de Estudos Funcionalistas (GEF-FL/UFG); e entrevistas constantes do banco de dados do Grupo de Estudos “Discurso & Gramática” (D&G), coletados em Natal (Rio Grande do Norte), Juiz de Fora (Minas Gerais), Niterói e no Rio de Janeiro.

A formação escolar dos sujeitos de pesquisa do Fala Goiana varia de zero a 9 anos, e os do “D&G.” foram distintos entre aqueles de nível superior completo. Essa configuração oferece um panorama sociolinguístico geral do PB. O fator faixa etária também foi considerado conforme especificado nas tabelas 1 e 2, a seguir.

Faixa etária 01:	18 – 29 anos
Faixa etária 02:	30 – 49 anos
Faixa etária 03:	50 ou mais.

Tabela 1
Estratificação do *corpus* do Fala Goiana por faixa etária.
(Flores 2020, p. 55).

Faixa etária:	20 – 30 anos
Nível de escolaridade:	Último ano do Ensino Superior
Inquéritos por cidade:	01 masculino e 01 feminino

Tabela 2
Estratificação do *corpus* do Discurso & Gramática. (Flores 2020, p. 57).

Flores (2020, p. 56) justifica essa escolha de *corpora* “por considerar abrangente a análise e descrição da fala de grupos de diferentes faixas etárias, diferentes níveis de escolaridade, de diferentes condições socioeconômicas e de diversas regiões do país, o que favorece uma visão ampliada dos usos da construção-suporte no PB.” No entanto, não fez uma análise quantitativa para verificar as construções suporte preferidas no português. A seleção dos usos da língua incidiu sobre aquelas cujos verbos eram mais mencionados em função suporte em gramáticas contemporâneas do Português brasileiro. A análise recaiu, então sobre construções suporte elaboradas a partir dos verbos *dar, fazer, levar e tomar*.

Os dados do italiano provêm do "Corpus do italiano contemporâneo – Entrevistas" (CICE), idealizado por Casseb-Galvão e organizado com a assistência de Angelica Pantaleo, no curso de licenciatura em Ciências e Técnicas da Mediação Linguística, da Università del Salento (Unisalento), na cidade de Lecce, Itália. O conjunto de 50 entrevistas traz um panorama da identidade linguística italiana a partir da voz de personalidades de diversos segmentos da sociais contemporâneos. O quadro 1 resume o perfil desses sujeitos.

Sexo	Masculino e Feminino
Faixa etária	17 – 94
Profissão	poetisa, escritores, atletas, músicos, chefe de cozinha, atores, empresária, intelectual, estilistas, jornalistas, diretores, políticos, dirigente, artista, médico, filósofos, arquiteto, etc.

Quadro 1
Critérios para a composição do *corpus* CICE.

As entrevistas ocorreram num intervalo de 15 anos (2005 - 2020). São entrevistas de sujeitos nacionalmente conhecidos. A maioria deles apresenta escolaridade média ou alta. Dos 50 sujeitos entrevistados, 30 são do sexo masculino e 20 do feminino. Não foi controlada antecipadamente a faixa etária e os entrevistados são desde jovens a anciãos. O *corpus* também é heterogêneo quanto à região de origem dos sujeitos. Devido a essa configuração, o *corpus* "O italiano contemporâneo - entrevistas" fornece um quadro detalhado de uma porção representativa da realidade sociolinguística e comunicativa italiana.

Diferentemente de Flores (2020), que optou por analisar as construções-suporte mais mencionadas em gramáticas de uso do PB, as quais se pressupõem *mais* frequentes no PB, nos interessava saber quais as construções-suporte preferidas do usuário italiano considerando-se a forma verbal que as constitui. No entanto, aquele trabalho nos serve como contraponto analítico devido apresentar uma análise exaustiva de dados e também ser baseado na Gramática de Construções.

A pesquisa surgiu das reflexões formuladas nas aulas de *Lingua e traduzione - lingua portoghese e brasiliana I*, do mestrado em *Traduzione tecnico-scientifica e interpretariato* da Università del Salento, as quais tivemos o prazer de ministrar durante os anos acadêmicos de 2020/2021 e 2021/2022. Sob nossa orientação, o grupo composto por Carusso, Carisi e Serio fez uma varredura no *corpus* CICE, procurando as construções-suporte

preferidas dos italianos em textos de fala monitorada e depois transcrita e editada, ou seja, em entrevistas jornalísticas. Foram identificadas como mais frequentes as construções-suporte organizadas em torno dos três seguintes verbos, pela ordem crescente: *mettere* (pôr), *prendere* (tomar) e *fare* (fazer).

Apesar de originário de diferentes modalidades de uso da língua, considera-se que o material linguístico em confronto oferece um conjunto substancial de dados, decorrentes de usuários de perfis aproximados, e, por isso, favorece uma análise contrastiva satisfatória.

3. Pressupostos construcionais

Para subsidiar a análise, além da definição de construção-suporte, recorre-se a princípios construcionais gerais, com base em Traugott; Trousdale (2013, etc...), Justino e Casseb-Galvão (2020) e à teoria da herança (Goldberg 1995). O primeiro deles preconiza que a gramática das línguas é organizada em domínios semânticos e pragmáticos, cujas relações estruturais e de significado constituem-se em rede (Langacker 1987), ou seja, sua organização não é linear, é espraiada e se dá a partir de relações de contiguidade (heranças) e associações hierárquicas.

Sendo assim, metáforas, metonímias, inferências, analogias, correlações são algumas das estratégias semântico-cognitivas que geram as categorias linguísticas e formatam seus elos internos e interparadigmáticos. Esse mesmo princípio se aplica ao processo que leva ao pareamento entre uma forma e um significado (ou função), que configura uma construção, cada nó da rede gramatical. Esse elo é indissociável e é instanciada no uso da língua (Langacker 2008; Goldberg 1995; Traugott e Trousdale 2013, dentre outros).

Entre os cinco pressupostos teóricos construcionistas mais relevantes, destacamos, com base em Traugott e Trousdale (2013, p.3), apoiados em Goldberg (2013) e Masini (2017), os seguintes:

1. A linguagem, como outros sistemas cognitivos, é uma rede de nós e ligações entre nós; associações entre alguns desses nós assumem a forma de hierarquias de herança (relações taxonômicas capturando o grau em que as propriedades de construções de nível inferior são previsíveis a partir de outras mais gerais).
2. A variação interlinguística (e dialetal) pode ser explicada de várias maneiras, incluindo processos cognitivos de domínios gerais e construções específicas de cada variedade ou sistema linguístico.
3. A estrutura da língua é moldada pelo seu uso.

Construções e paradigmas construcionais definem padrões linguísticos que representam a experiência sócio-cognitiva traduzida na experiência linguística. Quanto mais somos capazes de reconhecer generalizações, maior

a eficiência no uso das construções e melhor nos comunicamos. (Goldberg 1995; 2006, Bybee 2010; 2015). Esse princípio é fundamental para compreendermos as motivações para a análise comparativa aqui apresentada: a ideia é que há padrões de construções-suporte que se replicam interlinguisticamente, no entanto, especificidades sócio-históricas e cognitivas fazem gerar padrões idiossincráticos. Enfim, verificaremos em que medida há um padrão construcional suporte replicado, no plano da forma e do significado, no PB e no italiano, e como ele se organiza hierarquicamente.

Fazendo referência a Bybee (2010; 2015), Justino e Casseb-Galvão (2020) explicam que “as generalizações cognitivas enquanto representações instanciadas na gramática e no uso” indiciam a complexidade da língua como um sistema que muda e se adapta influenciado por processos cognitivos gerais. É fato que as construções-suporte se organizam a partir de verbos plenos que se abstratizam, se dessemantizam para funcionar como um estepe sintático e pragmático, preenchendo uma lacuna comunicativa ou ampliando as possibilidades de escolha para representar estados de coisas mais abstratos ou parcialmente abstratos.

A transformação na rede predicativa que fez gerar construções-suporte afeta a configuração estrutural e significativa, ou seja, altera os planos da forma e do significado, e a mudança pode ser atestada com base na frequência. Para aferir a produtividade de uma construção, por exemplo, Traugott e Trousdale (2013) recorrem a dois tipos de frequência, a *type* (revelada nos padrões sintático-semânticos) e *token* (distinta pelas realizações individuais dos falantes). Quanto à compreensão da gradualidade de uma mudança linguística, os autores propõem que a construção seja descrita por meio de uma sucessão de domínios hierárquicos, cujo pico é o macroesquema, e do qual derivam esquema, subesquema, microconstrução e construto, a serem descritos na seção subsequente.

3.1. O padrão hierárquico da construção suporte

Para tratar do padrão hierárquico da construção-suporte, consideramos que a construção apresenta-se organizada em um plano de pré-especificação do significado e um plano onde o significado é especificado.

3.1.1. O plano da pré-especificação do significado

Considerando-se a hierarquia proposta por Traugott e Trousdale (2013), pode-se postular um padrão hierárquico construcional suporte, tendo como ponto mais alto o macroesquema do predicado, haja vista que esse tipo de construção é uma alternativa de codificação da predicação, ao lado dos predicados verbal, nominal etc... Esses autores não postulam o nível do

macroesquema, no entanto, optamos por considerar o nível hierárquico macro do predicado, de onde parte a predicação, a fim de oferecer uma descrição mais completa da rede construcional hierárquica e oferecer melhor visibilidade das relações de herança visíveis nas redes suporte analisadas.

A predicação designa um estado de coisas, ou seja, uma codificação linguística que o falante faz da situação (Neves 2000, p. 23), de algo que acontece no mundo. A unidade estrutural da oração dá-se a partir do predicador, que abre casas para serem preenchidas e seleciona elementos para com ele formarem a oração. Esses elementos são chamados argumentos e eles apresentam determinadas características formais e semânticas a depender do estado de coisas (evento) que se quer representar. A relação sintático-semântica estabelecida entre o predicador e seus argumentos é chamada predicação e se estabelece a partir da estrutura argumental.

Sendo assim, considerando-se que a construção suporte tem função predicativa, pode-se dizer que ela integra o macroesquema do predicado, do qual provém o esquema da predicação, *locus* de determinação da transitividade, responsável pela organização semântica no nível da frase. A transitividade envolve todo um sistema de seleção de processos e relações, e de participantes da relação predicativa, e, assim, da seleção de funções sintáticas na estrutura oracional (Neves, 1991, p. 59). Inspirados em Halliday *et al.* (2014), pode-se dizer que a transitividade executa a função ideacional ou representacional da linguagem, relativa à representação das experiências humanas. Nesse sentido, a construção-suporte é uma instância do esquema de transitividade e, sendo assim, por sua vez, pode gerar subesquemas intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos, bitransitivos, respectivamente representados pelos exemplos a seguir.

1. [...] Uma vez **deu uma chuva forte** rapaz, uns istalo, aqueles relampo forte. E aí nós saiu da aula e andô um poco e cumeçô. E passava dibaxo daquelas cerca de arame, né. (FG, M, 36 a, 2003, p. 03).
2. [...] A Grécia **põe em relevo a necessidade de uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação e o Secretário-Geral para a Igualdade** (Web - <https://www.linguee.com.br>).
3. **Deu um chute nele...** tava vino da rua... já era um... já era tarde assim da noite sabe? pegô o dinheiro dele... esses tempo pra trais pegô meu tii... bateu no meu tii... quase matô meu tii (FG, F, 28 a, 2003, p.17).
4. [...] tirano o pai dele o resto de todo mundu... ele gosta di todo mundu mais é porque **o pai dele não deu um carim** não deu atenção na hora certa né... só qué manda (FG, F, 33 a, 2003, P. 15).

Esses exemplos mostram a língua em uso e, por isso, o significado já está especificado. Nos níveis do macroesquema e do esquema são constituídos os

frames conceituais. No nível dos subsquemas ocorrem informações semânticas gerais, especificadas pelos diferentes graus de transitividade. A representação efetiva do significado ocorre somente nos níveis da microconstruções e do construto.

Além disso, replicando padrões de herança estabelecidos no nível do macroesquema e do esquema, o predicado suporte pode estabelecer relações oracionais simples, conforme se observa nos exemplos anteriores, ou complexas, como em (7)

5. [...] É primera moda q/eu aprendi... cantei... q/eu **dei conta de cantá ela lá**.
(FG, M, 72 a, 2003, p. 14).

Considerando-se esses três níveis hierárquicos, o padrão construcional suporte pode ser representado pela seguinte figura:

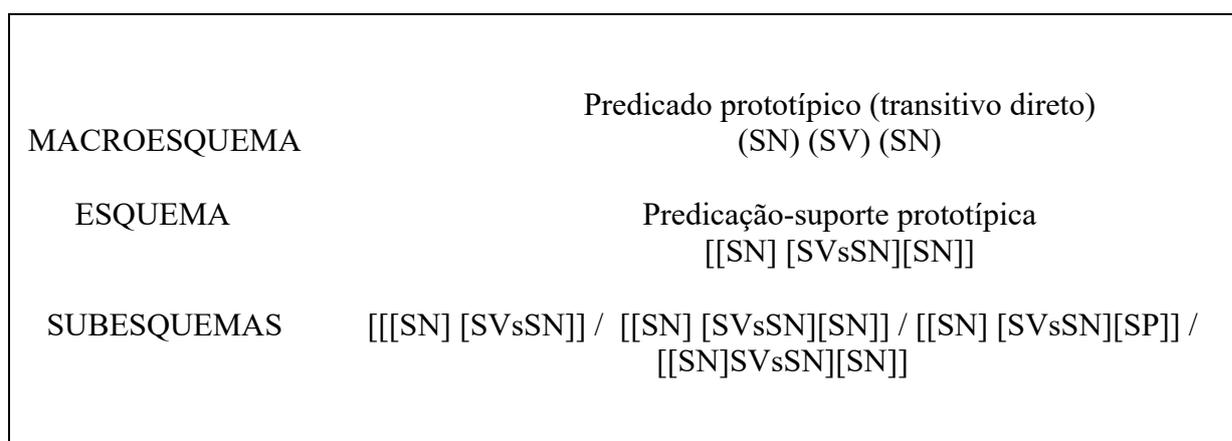


Figura 1

Padrão hierárquico construcional suporte nos níveis da pré-especificação do significado.

A figura 1 esquematiza o processo de gramaticalização da construção suporte quanto às suas possibilidades transitivas, pois, com base no conhecimento predicativo prévio do falante, ou seja, por relações de herança cogniva, ele replica padrões pré-existent e conhecidos, disponíveis no sistema gramatical do PB para representar eventos específicos para os quais não há um predicado produtivo ou porque a estruturação do evento na forma suporte é mais funcional e pragmaticamente eficiente. No nível do esquema, o predicado prototípico sofre neoanálise e o sintagma nominal complemento passa a operar na predicação nuclear em conjunto com o verbo dessemantizado, formando um *chunking*, e ambos cooperam para o estabelecimento da predicação. Dependendo do estado de coisas a ser descrito, o sintagma nominal complemento pode ou não ser expresso, conforme se observa no nível dos subsquemas.

3.1.2. O padrão hierárquico da construção-suporte no plano da especificação do significado

No nível da especificação do significado, têm-se as microconstruções e os construtos, os quais mantêm uma relação hierárquica e de herança entre si e entre os níveis não especificados.

Microconstruções descendem diretamente dos níveis superiores (macroesquema esquema e subesquema), e, correspondem aos *types*, tipos categoriais específicos. Por esse motivo, projetam estruturas e significados que vão impactar semanticamente o processo interacional, pois apresentam maior especificidade formal e funcional. Assim, uma unidade verbal com função suporte é cristalizada cumprindo função no esquema do predicado e é especificada partir de escolhas sociointeracionalmente motivadas.

Considerando que as microconstruções constituem padrões do tipo pré-fabricados, Flores (2020, p. 69) explica que:

[e]las são produtivas no PB, porque apresentam *slots* abertos na estrutura, o que possibilita o aumento da frequência *type* na língua. Nesse nível da rede, fica claro a extensibilidade da construção-suporte. Para Minsky (1974), cada *slot* de uma construção deve ser preenchido com dados mais especificados formalmente.

O preenchimento do *slot* de uma microconstrução se dá em contexto específico no uso, ocorrência que se denomina construto, *token* de um falante em particular, o que vem a ser realmente o *locus* da inovação e da convencionalização. Em outras palavras, enquanto a microconstrução é uma unidade morfossintática, o construto é atualizado linguisticamente, aquilo que se ouve ou vê. Assim, o construto cumpre um papel efetivo no nível do contrato comunicativo, na organização pragmática.

Na figura a seguir, adaptada de Flores (2020), exemplificamos microconstrução e construtos com verbo suporte e podemos observar a posição dos *types* e *tokens* na base da rede de construções suporte no plano da especificação do significado.

Microconstruções (Type)			
CX: [DarSN]	CX: [FazerSN]	CX: [LevarSN]	CX: [TomarSN]
Construtos (Tokens)			
CX: [dar apoio]	CX: [fazer amizade]	CX: [levar choque]	CX: [tomar banho]
CX: [dar arranco]	CX: [fazer bico]	CX: [levar tempo / dias,	CX: [tomar taca]
CX: [dar atenção]	CX: [fazer caminhada]	meses]	CX: [tomar tapa]
CX: [dar ataque]	CX: [fazer cirurgia]	CX: [levar prejuízo]	CX: [tomar partido]
CX: [dar a volta por cima]	CX: [fazer coisa]	CX: [levar susto]	CX: [tomar senso]
CX: [dar a vida]	CX: [fazer corte]	[...]	[...]
CX: [dar carinho]	CX: [fazer curso]		
CX: [dar cacetada]	CX: [fazer diferença]		
CX: [dar certo]	CX: [fazer exame]		
CX: [dar conta]	[...]		
[...]			

Figura 2

Padrão hierárquico construcional suporte nos níveis da especificação do significado, adaptado de Flores (2020, p. 76).

Flores (2020) reconhece os verbos *dar*, *fazer*, *levar* e *tomar* como o conjunto verbal mais produtivo para integrar microconstruções-suporte no PB, e chegou a essa conclusão tanto observando os *corpora* quando as principais gramáticas de uso do português.

3.1.3. As relações construcionais de herança

Goldberg (1995) estabelece quatro tipos de herança:

- i. Herança por polissemia, quando uma construção é uma extensão semântica da construção-mãe.
- ii. Herança por subparte, quando uma construção é uma subparte da construção-mãe.
- iii. Herança por instanciação, quando a construção herdeira é um caso da construção-mãe.
- iv. Herança por metáfora, quando a construção herdeira é uma extensão metafórica da construção-mãe.

Nesse processo, as estruturas cognitivas são acionadas e perpassam os aspectos culturais dando origem a exemplares linguísticos. Esses exemplares

herdam traços da construção prototípica. Sobre essa relação, Traugott e Trousdale (2013, p. 2) explicam que certas propriedades gramaticais podem ser universais, mas o conhecimento gramatical é linguisticamente especificado:

enquanto certas propriedades da gramática, como redes, organização hierárquica e herança, podem ser universais e compartilhadas com outros sistemas cognitivos, a gramática em si, entendida como conhecimento de um sistema linguístico, é específica da língua, ou seja, está ligada à estrutura de um idioma individual, como inglês, árabe ou japonês.

Por isso, nossa análise parte dos seguintes pressupostos:

1. A construção suporte é inerente às línguas românicas, e, como tal, ao PB e ao IT.
2. No entanto, a partir do conhecimento individual dos falantes dessas respectivas línguas, cada uma aciona padrões construcionais verbais que lhes são cognitivamente mais produtivos, considerando-se aquilo que lhe é interacional, cognitivo e informacionalmente mais produtivo.

Enfim, tem-se que do conhecimento construcional interlinguístico advém relações hierárquicas e de herança tanto do ponto de vista histórico-social quanto cognitivo, considerando as origens e os contatos comuns, e as identidades culturais. Em ambas as situações, essas relações ocorrem entre construções mais gerais e mais específicas e são observadas nas estruturas da língua em uso.

4. As hierarquias e heranças construcionais no IT

Entre as construções-suporte mais frequentes no corpus CICE estão aquelas organizadas em torno dos verbos *mettere*, *prendere* e *fare*, respectivamente. Foram encontradas 31 ocorrências com verbo *mettere*, 24 ocorrências com *prendere* e 14 com *fare*. Além do mais, no nível do *type*, esses verbos oferecem variadas possibilidades de microconstruções.

Os dados apresentados a seguir mostram equivalência na preferência PB/IT apenas em relação ao verbo *fazer* / *fare*. Os demais verbos (*dar/dare*, *levar/portare*) não se incluem entre as construções-suportes preferidas em italiano. Esses resultados não nos é de certo modo surpreendente, pois em exercício inicial com as alunas do mestrado da Unisalento, esses verbos foram reconhecidos como mais prototípicos em construções-suporte no italiano falado, o que foi confirmado pelos resultados quantitativos.

Não é por acaso que esses verbos tenham sido mais frequentes nos dados: todos representam conceitos altamente concretos em sua acepção plena, básica, prototípica, seguindo a tendência das representações objetivas

dos eventos predominar ao se codificarem estados de coisa a partir de verbos plenos na língua italiana. As metáforas categoriais e conceituais ocorrem predominantemente nessa língua em contextos altamente previsíveis tanto morfosintática quanto discursivamente. Sendo assim, é de se esperar que o paradigma de verbos-suporte se desenvolva a partir de formas que codifiquem conceitos básicos. Os predicados *mettere*, *prendere* e *fare* representam ações humanas básicas, *transferir* e *criar*.

Casseb-Galvão (1991) reconhece como os conceitos fontes dos processos de gramaticalização aqueles que se referem a objetos concretos, processos e locações. Um conceito não é originariamente fonte, e assim se torna em relação a outro conceito mais abstrato que dele se desenvolve. Os conceitos fontes dizem respeito a elementos fundamentais em uma típica situação de fala e podem refletir as mais elementares experiências humanas. Eles providenciam pontos de referências concretas para a orientação humana, que as invoca por associação para explorar conceitos menos concretos. Os três verbos mais frequentes em sua acepção plena são do tipo ação ou processo e selecionam sujeito agentivo, sendo que nas orações com *fare* e *prendere* o sujeito é agente, controlador e causador do evento descrito, ou seja, é agentivo-causativo

Os quadros 2, 3 e 4 a seguir trazem informações sobre as frequências *type* e *token* de construções-suporte verificadas para cada uma dessas formas verbais.

Microconstruções (Types)	Ocorrências (construtos, tokens)
CX: [Mettere al riparo] (Abrigar)	Credo che Anna mi abbia messo al riparo dai pericoli.
CX: [Mettere in programma] (Planejar)	[...] faccio abbastanza fatica a mettere in programma un altro libro [...].
CX: [Mettere alla prova] (Testar)	[...] dà compiti a noi poveri adulti, ci mette alla prova .
	[...] si fondano sul tempo che passa e che mette alla prova .
CX: [Mettere ordine] (Organizar)	[...] io gli metto ordine nella vita.
CX: [Mettere a disagio] (Deixar desconfortável)	Ma fare questo effetto sulle donne lo mette a disagio .
CX: [Mettere da parte] (Deixar de lado)	[...] ma se vuoi partecipare la normalità la metti da parte .
	L'emergenza sanitaria ha messo da parte [...] quella climatica [...].
	Mi avevano messo da parte .
CX: [Mettere in scena] (Encenar)	[...] ho messo in scena delle opere liriche.
CX: [Mettere in onda] (Transmitir / transmissão)	[...] meditare una diffida alla Rai sulla nessa in onda della fiction?
CX: [Mettere in pratica] (Colocar em prática)	L'ho messo in pratica : [...].
CX: [Mettere in evidenza] (Colocar em evidência)	[...] ha permesso a tanti giocatori [...] di mettersi in evidenza .
CX: [Mettere in moto] (Pôr em movimento)	[...] una mostra dove le opere si possono acquistare e mettono in moto una sorta di staffetta [...].
	[...] di mettersi a disposizione uno dell'altro.

CX: [Mettere a disposizione] (Colocar-se à disposição de)	Ci mettiamo a disposizione della grande informazione.
CX: [Mettere in luce] (Destacar / dar destaque)	Questa caratteristica di liquidità egregiamente messa in luce da Bauman [...].
CX: [Mettere a fuoco] (Focar)	[...] procura una sorta di esame di riparazione in età adulta di messa a fuoco di cose che [...]
CX: [Mettere a contatto] (Colocar x em contato com)	[...] la fatina lo mette sempre a contatto con la morte per farlo crescere.
CX: [Mettere in contatto] (Entrar em contato)	[...] la comicità ci mette in contatto con noi stessi [...].
CX: [Mettere in imbarazzo] (Constranger)	[...] una cosa che mi mette in imbarazzo solo a pensarlo.
CX: [Mettere in pericolo] (Colocar em perigo)	[...] le ondate d'immigrati stanno mettendo la cultura italiana in pericolo [...].
	Sono persone che si mettono in pericolo [...].
CX: [Mettere paura] (Ficar com medo)	[...] si è messo paura della camorra [...].
CX: [Mettere in ginocchio] (Ajoelhar-se)	Lo considera una opportunità perché mette in ginocchio il paese [...].
CX: [Mettere a conoscenza] (Conscientizar)	[...] invece di essere messo a conoscenza dai familiari [...].
CX: [Mettere in difficoltà] (Colocar em dificuldade)	1. [...] messi seriamente in difficoltà dalla pandemia.
	Non teme che il contenuto delle vostre chat possa metterla in difficoltà ?
CX: [Mettere in crisi] (Colocar em crise)	È qualcosa che mette in crisi .
CX: [Mettere a lavoro] (Colocar para trabalhar – dar ocupação)	[...] Virginia si mette a lavoro [...].

Quadro 2

Types e tokens de construções-suporte (verbo *mettere*). Adaptado de Serio (não publicado).

As construções-suporte com o verbo *mettere* são realmente prototípicas da categoria. O primeiro elemento do complexo construcional tanto mantém traços da acepção básica quanto adquire novos valores a depender do valor semântico do segundo elemento. Este, por sua vez, geralmente é um nome abstrato (dificuldade, evidência, crise, perigo, medo, conhecimento, constrangimento, etc) ou um nome abstratizado, metaforizado (joelhos, trabalho, foco). O primeiro e o segundo elemento da construção-suporte formam um *chunking*, são pouco composicionais, permitindo apenas a inserção de advérbios. Observa-se ainda uma grande tendência da preposição no interior do complexo construcional, numa espécie de neoanálise da estrutura transitiva direta ou indireta original.

Construções-suporte com o verbo equivalente ao “*mettere*” no PB não são muito produtivas, apesar de alguns de seus construtos se equivalerem em IT, língua na qual as construções-suporte com verbo “*mettere*” (*pôr*, *colocar*) são altamente frequentes na fala cotidiana, tendência que se confirma em dados de fala monitorada e depois transcrita, como é o caso das entrevistas. Apenas 30% das microconstruções com *mettere* apresentam equivalência na forma e no significado em português, em especial, aquelas construções cujos significados estão relacionados à estados psicológicos dificuldade, disponibilidade, perigo, crise, ocupação etc...). O verbo *colocar* no PB é altamente polissêmico e não é tão especializado na função suporte, provavelmente, devido à concorrência semântica com o verbo *pôr*, especialmente, em contextos mais controlados, mais formais.

Destaca-se que o verbo *mettere* em sua acepção básica apresenta constituição significativa concreta, com sujeito agente e dois complementos, um expresso por nome e outro locativo. Trata-se de um verbo bitransitivo, de ação. A microconstrução gramaticalizada como suporte na predicação apresenta tanto *types* que mantém a transitividade original [*Mettere a contatto com*] / *Colocar x em contato com*) quanto *types* reanalisados em construções intransitivas [*Mettere paura*], transitivas diretas [*Mettere in pericolo X*] e transitivas indiretas [*Mettere in luce da X*].

O segundo grupo de *types* mais produtivo em IT se organiza em torno do verbo *prendere*, conforme se observa no quadro 3.

Microconstruções (Types)	Ocorrências (Construtos, tokens)
CX: [Prendere decisione] (Tomar decisão, Decidir)	[...] possibile che vengano prese decisioni sull'onda emotiva [...].
CX: [Prendere appunti] (Tomar nota, Anotar)	[...] portare sugli schermi gli appunti presi nel [...].
CX: [Prendere i soldi] (Tomar dinheiro)	Diversamente mi sarei presa i soldi e basta.
CX: [Prendere in giro] (Tirar sarro de)	[...] anche se lo prendono in giro [...]
	Ti prendeva molto in giro [...]
	[...] per i politici prenderli in giro .
CX: [Prendere posto a X] (Sentar-se à)	Prendendo posto a tavola [...].
CX: [Prendere la parola] (Tomar a palavra)	[...] ha preso la parola in Senato [...].
CX: [Prendere tempo per X] (Tirar um tempo para, com)	Adesso prendo il mio tempo [...].
CX: [Prendere la vita con X] (Dedicar-se à, conceber)	Io prendo molto la vita con ironia [...].
CX: [Prendere a schiaffi] (Dar um tapa em)	La prendiamo a schiaffi?
CX: [Prendere strada] (Pegar estrada, viajar de carro)	Ha preso strada da solo, [...].
CX: [Prendere da sé] (Tomar X para si)	E poi il popolo l'ha preso da sé .
CX: [Prendere degli aspetti] (Considerar alguns aspectos)	Se ne prendono alcuni aspetti e si approfondiscono.
CX: [Prendere lezioni] (Fazer lição, estudar)	Volevo prendere lezioni di pianoforte [...].
CX: [Prendere di mira] (Ter em vista X, observar, focar)	Ma quando va a prendere di mira una persona [...].
CX: [Prendere delle libertà] (Tomar liberdade)	Io qualche volta mi prendo delle libertà di spettacolo.

CX: [Prendere la rivincita] (Tomar vingança, Vingar-se)	[...] uno che si prese la rivincita sui suoi nemici [...].
CX: [Prendere confidenza con] (Familiarizar-se, pegar liberdade com X)	Era un modo per prendere confidenza con l'ambiente [...].
CX: [Prendere spunto] (Dar dica)	[...] prendi uno spunto dalla realtà [...].
CX: [Prendere cura] (Cuidar de X)	Conservando gli epitaffi e prendendosi cura di chi non ce la fa.

Quadro 3

Types e tokens de construções-suporte (verbo *prendere*). Adaptado de Serio (não publicado).

Prendere é o segundo verbo mais usado em construções-suporte no *corpus* analisado. Em sua acepção básica, *prendere* faz contraposição semântica ao verbo *mettere*: este representa um conceito onde se pressupõe um movimento de transferência em que A insere B em C, e *prendere* indica que A faz um movimento de B em sua direção (A). A é agente, controlador do processo. Tanto *colocar* quanto *pegar* são atividades humanas básicas, físicas. B é sempre um objeto, coisa física. O verbo *prendere* em sua acepção básica é transitivo direto, mas pode ser considerado direto e indireto devido ao seu segundo complemento opcional, indicativo de lugar, espaço, (A *prendere* B de (C)) (*Prendi il bicchiere del tavolo - Pega o copo da mesa*).

A microconstrução gramaticalizada como suporte na predicação apresenta tanto *types* transitivos transitivos diretos [*Prendere in giro X*] quanto indiretos [*Prendere confidenza con X*]. Num primeiro momento pode-se pensar que a maioria das microconstruções integra um esquema semântico intransitivo, no entanto, devido à tendência italiana de antepor o objeto ao verbo, observa-se uma grande frequência de esquemas transitivos, como [*Prendere da sé*], [*Prendere in giro*]. Microconstruções-suporte com o verbo *tomar* são as que mais fazem equivalência semântica no PB em relação ao IT.

O terceiro grupo de *types* mais produtivo em IT se organiza em torno do verbo *fazer*, conforme se observa no quadro 4.

Microconstruções (Types)	Ocorrências (Construtos, tokens)
CX: [Fare un esempio] (Dar um exemplo)	[...] per fare un esempio .
CX: [Fare una carità] (Fazer uma caridade)	[...] se non faccio una carità al giorno mi sento inutile.
CX: [Fare eccezione] (Fazer exceção)	Fatta eccezione dei romanzi gialli, [...].
CX: [Fare fatica] (Fazer esforço, Esforçar-se)	[...] faccio abbastanza fatica a mettere in programma un altro libro [...].
CX: [Fare complimenti] (Cumprimentar)	Quando mi fanno dei complimenti [...].
CX: [Fare effetto] (Surtir efeito)	Ma fare questo effetto sulle donne lo mette a disagio.
CX: [Farsi prete] (Tornar-se padre)	É vero allora che voleva farsi prete ?
CX: [Fare strada] (Ter adquirido experiência)	Professionalmente avevo già fatto strada [...].
CX: [Fare figli] (Ter filhos)	[...] sposarmi e fare figli sembravano i naturali passaggi successivi.
CX: [Fare gli auguri] (Felicitare X)	E ha fatto gli auguri ai lettori [...].
CX: [Fare diagnosi] (Fazer exame)	Ma lei fa ancora diagnosi [...].
CX: [Fare vita mondana] (Divertir-se)	Non ho mai fatto vita mondana [...].
CX: [Fare palestra] (Começar do zero)	1. Ho fatto molta palestra in teatro [...].

Quadro 4

Types e tokens de construções-suporte (verbo *fare*). Adaptado e ampliado de Serio (não publicado).

O verbo *fare* em sua acepção básica, tanto em italiano quanto em português (*fazer*), é o verbo de ação prototípico e envolve a criação, produção de um objeto, como em *Maria ha fatto una torta al cioccolato - Maria fez um bolo*

de chocolate. Apresenta alta transitividade: é transitivo direto, o sujeito é agentivo, o seu complemento tem papel semântico de objeto. Sendo assim, chama a atenção, considerando as opções disponíveis no PB, que o segundo elemento da predicação-suporte com o verbo *fare* seja predominantemente um nome abstrato, relativo a sentimentos e atitudes, como, caridade, medo, esforço, felicitação, ou produto de ação mental, como exceção, dignóstico, exemplo etc.

Isso confirma a tendência da língua italiana para representar os eventos primando pela objetividade, ainda que na representação de significados metafóricos e pode explicar também a escolha do verbo *fazer* para representar ações de natureza interpessoal, mas que decorrem da manifestação particular, individual, pessoal de cada falante, como [*Fare gli auguri*], [*Fare complimenti*], [*Fare una carità*]. No PB, esse tipo de evento é expresso predominantemente por verbo pleno e a expressão “fazer caridade” é usada em contextos muito particulares, sob pena de violação das normas de polidez, tão caras para o falante dessa língua. São também muito produtivos os usos do verbo *fare* em predicação-suporte com o significando de *tornar-se*, como em *farsi prete*, *tornar-se padre*, e ainda identificando profissões: *fare il fabro*, *serralheiro*; *fare il conducente*, *motorista* etc...

As construções-suporte com o verbo *fare* são as únicas que têm correspondente preferencial no PB. Os verbos equivalentes a *dar*, *tomar* e *levar* não estão entre as construções-suporte preferidas dos italianos. No entanto, a equivalência semântica entre esses dois paradigmas é relativa, pois, há ainda microconstruções que se equivalem apenas no plano da forma, no plano do significado não apresentam equivalência conceitual, como em *Fare figli* e *ter filhos*.

A microconstrução gramaticalizada como suporte na predicação apresentou *types* intransitivos [*Fare figli*], [*Fare strada*], transitivos diretos [*Farsi prete*] e transitivos indiretos [*Fare un esempio di X*].

Enfim, em respostas às primeiras perguntas de pesquisa, as redes construcionais-suporte preferidas, considerando-se a forma verbal que as constituem, se apresentam de maneira diversa no PB e no italiano contemporâneos, sendo que nesta língua se observa uma preferência por verbos cuja acepção básica seja voltada para a descrição da realidade objetiva, física, como *mettere* (colocar), *prendere* (pegar) e *fare* (fazer) e que mantém ainda uma certa transparência de significado ao assumir a função suporte. Já no PB, os verbos-suporte mais prototípicos, *dar*, *levar*, *fazer* e *tomar*, apresentam significação menos transparente, mais opaca em relação à sua acepção básica, como em *dar certo*, *levar susto*, *fazer diferença*, *tomar banho*, etc.

As respostas às demais perguntas, envolvendo as relações de hierarquia e heranças observadas entre as redes construcionais em análise serão contempladas nas considerações finais.

5. Considerações finais

Os resultados da análise comparativa revelaram os seguintes tipos de relação de herança na organização das redes construcionais instanciadas tanto no PB quanto no italiano:

1. Herança por polissemia, quando uma construção é uma extensão semântica da construção-mãe, e que acontece com os verbos das construções-suporte e sua forma-fonte, um verbo pleno, que organiza a predicação básica. Todos os verbos-suporte são verbos abstratizados gramaticalizados a partir de um verbo pleno que geralmente codifica um evento do mundo socio-físico, conceitual, como, *dar, fazer, pegar, colocar* etc...

2. Herança por instanciação, quando a construção herdeira é um caso da construção-mãe: as construções-suporte são instanciação de um relação predicativa, selecionam argumentos, acionam um esquema de transitividade, exatamente como a construção-mãe, a predicação constituída a partir de um verbo pleno.

3. Herança por metáfora, quando a construção herdeira é uma extensão metafórica da construção-mãe: o complexo construcional que resulta da combinação entre um verbo suporte gramaticalizado e o elemento nominal com o qual ele forma a predicação é sempre metafórico, na medida em esse complexo vem suprir uma lacuna comunicativa e informacional, e ressignifica um determinado conceito básico, não metafórico, como ocorre com o verbo *dar* em *A profesora deu um livro ao aluno*, – transferir A de B para C – através de uma metáfora de afastamento, em *Maria deu um fora no namorado*.

Respondendo à pergunta relativa aos aspectos que diferenciam os sistemas linguísticos em comparação e a como se explica essa diferença em termos funcionais, tem-se que, em relação aos padrões hierárquicos, os dois subsistemas mantêm uma relação de herança interlinguística plena nos níveis da não especificação do significado, a saber, nos níveis do macro esquema, do esquema e do subsesquema, pois tanto no PB quanto no IT, construções-suporte constituem uma das opções esquemáticas de constituição do predicado. Já nos níveis da especificação do significado, das microconstruções e dos construtos, cada língua tem uma deriva própria, com uma ligeira aproximação, e não seria diferente, na medida em que esses níveis representam a língua-cultura, ou seja, suas especificidades identitárias, perceptuais e conceituais.

Enfim, a análise demonstra que o sistema construcional suporte no PB está em ebulição e se serve de formas verbais desde as menos às mais metaforizadas para representar os eventos pretendidos, enquanto o italiano opta por formas verbais cuja metaforização seja menos opaca, numa demonstração de que nessa língua a gramaticalização dessas construções acontece *piano, piano!!*

Nota biográfica: Casseb-Galvão Vânia Cristina. Professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Visiting professor Università Del Salento - Itália (2019-2023), Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – Brasil. Pesquisadora Contemplada com o auxílio do European Research Council (ERC) e do Brazilian National Council of State Funding Agencies to provide research in CFoscari University - Italy (2018). Pós-doutorado pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (Lisboa/PT/2010), pela Universidade Federal do Pará - UFPa (2015-2017) e pela Università Roma Tre (Itália - 2021), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2001), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1999).

E-mail: vania_galvao@ufg.br; vania.cassebgalvao@unisalento.it

Referências bibliográficas

- Bagno M. 2011, *Gramática pedagógica do português brasileiro*, Parábola Editorial, São Paulo.
- Bybee J. 2010, *Language, usage and cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bybee J. 2015, *Language change*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Casseb-Galvão V.C. 1999, *O achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Casseb-Galvão V.C. e Flores E.A. 2022, *Aspectos conceituais da reversibilidade semântica da construção-suporte no macroesquema da predicação*, in “Revista Moara” 20, pp. 72-91.
- Castilho A.T. 2010, *Nova Gramática do Português Brasileiro*, Contexto, São Paulo.
- Flores E.A. 2020, *A construção-suporte no português brasileiro*, Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás.
- Goldberg A.E. 1995, *A construction grammar approach to argument structure*, Chicago University Press, Chicago.
- Goldberg A.E. 2006, *Construction at Work: The nature of Generalization in Language*, Oxford University Press, New York.
- Halliday M.A.K. et al. 2014, *Halliday’s Introduction to Functional Grammar*, Routledge, Londres.
- Justino A.R. e Casseb Galvão V.C. 2022, *A rede construcional do esquema focalizador [que só] no português brasileiro*, in “Gragoatá” 25, pp. 627-647.
- Langacker R.W. 1987, *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R.W. 2008, *Cognitive Grammar: a basic introduction*, Oxford University Press, New York.
- Masini F. 2016, *Grammatica delle Costruzioni*, Corocci, Roma.
- Neves M.H.M. 1991, *O ensino da gramática*, in “Revista Internacional de Língua Portuguesa” 4, pp. 43-52.
- Neves M.H.M. 2000, *Gramática de usos do português*, Unesp, São Paulo.
- Serio S. (não publicado), *Construções-suporte preferidas no italiano*, Trabalho final de curso, Università Del Salento, Lecce.
- Traugott E.C., Trousdale G. 2013, *Constructionalization and constructional changes*, Oxford University Press, Oxford.

ANALISI DELLA GRAMMATICA DEI CLITICI NEGLI STATUTI DI DUE ACCADEMIE BRASILIANE DEL XVIII SECOLO

SILVIA INSERRA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI L'ORIENTALE

Abstract – The present contribution reports the results of a first observation on the placement of clitic pronouns in the founding statutes of two eighteenth-century Brazilian academies. The intent is to search for prodromes of an endogenous Brazilian grammar already in the written production of the eighteenth century, since Tarallo (1996) and other scholars have highlighted the emergence of a Brazilian grammar in the nineteenth century. Our hypothesis is that in this period there is a competition of grammars that would let discordant and uneven traits on texts of the same period emerge. The analysis is part of a research, whose results are still partial, aimed at verifying the possibility that the non-fictional written productions of the Brazilian academies of the eighteenth century were depositories of prodromes and manifestations of the emergence of a Brazilian, therefore endogenous, Portuguese grammar.

Keywords: origins of Brazilian Portuguese; 18th century; Brazilian academies; clitics; competition of grammars.

1. Considerazioni iniziali

Mateus *et al.* (2003), nella loro *Gramática da língua portuguesa*, forniscono la seguente definizione dei clitici:

[D]e entre os pronomes pessoais, destacam-se os pronomes clíticos, também designados pronomes átonos ou clíticos especiais [...]. Os pronomes pessoais denotam a pessoa gramatical das entidades participativas no ato comunicativo. Os pronomes clíticos, por sua vez, correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos. [...] Porém, [...] não se limitam a denotar a pessoa gramatical, podendo exibir uma função predicativa, ou revestir-se de propriedades morfo-sintáticas características de alguns sufixos derivacionais. (Mira Mateus et al. 2003, pp. 826-827)

I clitici sono quindi forme pronominali atone in quanto, in principio privi di accento tonico e si appoggiano fonologicamente a un altro costituente tonico della frase. Si posizionano generalmente in stretta adiacenza al verbo, poiché

dipendono sintatticamente da quest'ultimo, come conferma anche Martins (2013):

[u]m clítico foi definido como um item lexical sem acento prosódico atribuído no léxico [...] mas com uma certa liberdade posicional [...]. A ausência de acento de palavra faz com que o clítico dependa necessariamente de uma palavra adjacente acentuada. A esta palavra à qual o clítico se liga chama-se palavra hospedeira ou, simplesmente, hospedeiro do clítico. O processo de ligação do clítico ao seu hospedeiro, chama-se cliticização. (Martins 2013, p. 21)

Gori (2007) fa notare, inoltre, che in letteratura è possibile incontrare anche altre definizioni dei pronomi clitici, aiutandoci a definirne meglio i contorni e a completare la nostra comprensione di questo elemento:

[q]uelle tradizionalmente usate dalle grammatiche descrittive sono due: pronomi personali atoni – definizione che assume come criterio classificatorio il loro grado di tonicità, operando un'ulteriore distinzione tra pronomi atoni e tonici – e pronomi personali obliqui o complemento – definizione che invece assume come parametro la funzione da essi svolta all'interno della frase, che solitamente si identifica in quella di oggetto (diretto: amo-o; indiretto: falolhe), distinguendoli così dalle forme rette (soggetto). (Gori 2007, p.11)

La stessa autrice nel suo saggio *La grammatica dei clitici portoghesi* mostra il seguente quadro dei pronomi clitici nel portoghese europeo (Tabella 1):

Persone grammaticali	Clitici non riflessivi			Riflessivi
	Acc		Dat	Acc/Dat
	m	f		
1a sg	me	me	me	me
2a sg	te	te	te	te
3a sg	o	a	lhe	se
1a pl	nos	nos	nos	nos
2a pl	vos	vos	vos	vos
3a pl	os	as	lhes	se

Tabella 1

Il sistema pronominale clitico del portoghese europeo (Gori 2007, p. 12).

L'analisi della grammatica dei clitici proposta in questo contributo si inserisce nell'ambito di una ricerca, volta a verificare la possibilità che le produzioni scritte di natura non finzionale delle accademie brasiliane del XVIII secolo fossero depositarie di prodromi e manifestazioni dell'emergere di una grammatica brasiliana del portoghese. In particolare, la nostra ipotesi iniziale è che nel XVIII secolo sia in atto una competizione di grammatiche che lascerebbe emergere tratti discordanti e disomogenei su testi coevi.

Nonostante le differenze strutturali tra portoghese europeo (PE) e portoghese brasiliano (PB), il profilo della grammatica brasiliana in senso normativo è stato senza dubbio dettato dalla tradizione portoghese e questo rende il divario tra la lingua orale e la lingua scritta molto più profondo in Brasile che in Portogallo (Tarallo 1996). Inoltre, “la varietà brasiliana, meno soggetta alle norme accademiche e non più strettamente vincolata alla continuità della tradizione letteraria della madrepatria, manifesta le spinte innovative della lingua parlata iniziando il processo di allineamento alle altre lingue romanze” (Nocentini 2007, p. XX).

La ricerca delle origini di una grammatica endogena del PB è un campo di studi incredibilmente vasto, nel quale diversi studiosi si sono cimentati esprimendo contributi di grande interesse.

Duarte (2020), in *A sintaxe do português do Brasil: entre a fala espontânea e a escrita padrão*, sostiene che la codificazione della norma in Brasile è avvenuta alla luce della grammatica lusitana della fine del XIX secolo, quando la distanza tra le due varietà era già aumentata:

[o]corre que, a partir do século XVII, a língua portuguesa no Brasil e em Portugal seguiriam cursos diferentes e chegamos ao final do século XIX com duas gramáticas bastante distintas, não só no que diz respeito à fonologia como também no que se refere à sintaxe. [...] Assim, quando se dá a fixação de uma norma standard por uma elite intelectual em fins do século XIX, à luz do PE, as duas variedades escritas já se encontravam bem distanciadas. Enquanto os autores portugueses dessa época procuraram implementar em seus textos as inovações da língua falada para poderem ser lidos e entendidos, alguns brasileiros, com força política e cultural, acabaram por aprofundar a distância entre a escrita e a fala no Brasil ao mudar de norma. (Duarte 2020, p.132)

In accordo con la proposta di Duarte (2020) sembra essere anche Pagotto (1998), che in *Norma e condescendência; ciência e pureza* afferma che, per affrontare questa questione, anche il cambiamento linguistico verificatosi nel PE deve essere oggetto di analisi. Difatti, Pagotto precisa che bisogna considerare non solo il passaggio dal portoghese medievale al portoghese classico, ma anche la transizione dal portoghese classico al PE moderno. Le conseguenze di questi cambiamenti sono notevoli: “*Temos, assim, um quadro de estudos em que o português de Portugal e o português do Brasil seguem trilhas diferentes no caminho da mudança lingüística, alargando ainda mais o fosso das diferenças*” (Pagotto 1998, p. 50). Secondo tale affermazione, dunque, per affrontare la questione della nascita di una grammatica brasiliana è imprescindibile considerare i cambiamenti linguistici che avvengono in maniera divergente tra loro sia nel PE che nel PB, in particolare cercando di risalire al momento storico in cui i cammini evolutivi del PE e del PB si sono ineluttabilmente divisi. Si tratta di una linea di ricerca estremamente interessante e dibattuta a livello accademico, nella quale il presente lavoro tenta di inserirsi.

Diversi studiosi hanno, infatti, sottolineato che un certo numero di fenomeni sintattico-pragmatici delle attuali varietà colte urbane brasiliane (PB neo-standard) erano già presenti nella produzione scritta della fine del XIX secolo.

In *Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX*, Tarallo (1996) delinea l'emergere di una grammatica brasiliana, analizzando quattro grandi cambiamenti sintattici: a) la riorganizzazione del sistema pronominale; b) la riorganizzazione del sistema di strategie di relativizzazione; c) la riorganizzazione dei modelli frasali di base; d) il cambiamento dei modelli frasali nelle domande dirette e indirette. Analizzando i quattro casi sopra citati, Tarallo situa l'emergere del PB alla fine dell'Ottocento. L'autore afferma:

[o] principal objetivo deste capítulo é delinear algumas bases lingüísticas em torno das quais se centrava toda a discussão na virada do século, isto é: esboçar a emergência de uma gramática brasileira que, ao final do século XIX, mostrava claras diferenças estruturais em relação à gramática portuguesa. Tais diferenças, conforme bem o atestam os trabalhos de Galves [...], tornaram-se ainda mais acentuadas neste final de século XX. (Tarallo 1996, p.70)

In seguito agli interrogativi sollevati da Tarallo (1996) sull'emergere del PB, Ribeiro (1998), in *A mudança sintática do português brasileiro é mudança em relação a que gramática?*, afferma che probabilmente c'è stato un cambiamento nel PB tra il XVIII e il XIX secolo, ma che molti dei fatti analizzati come risultanti da un cambiamento di PB nel diciannovesimo secolo hanno avuto origine nel XVI secolo. Propone, quindi, che il portoghese introdotto in Brasile sia costituito da almeno due grammatiche diverse: quella dei secoli XVI-XVIII e quella dei secoli XIX-XX (Corôa 2021). Anche Lobo (2001) ipotizza l'emergere della grammatica brasiliana in un periodo precedente al passaggio dal XIX al XX secolo:

há coincidência entre os limites do período que se vai definir como sendo a primeira fase da sócio-história do português brasileiro – compreendida entre o século XVI e 1850 – e os limites do período que, segundo Tarallo, se pode considerar como sendo o da sua mais marcante diferenciação estrutural em face do português europeu. Tal coincidência não implica, contudo, a negação da hipótese de recuo da datação da emergência da 'gramática' brasileira, levantada por Mattos e Silva. De fato, no contexto multilíngüe em que se deu a formação do português brasileiro, terá sido a 'descontinuidade' entre a fala dos pais e a dos seus filhos o traço mais marcante do processo de transmissão da língua portuguesa no Brasil. Portanto, ainda que os textos não o confirmem, é teoricamente defensável que a definição dessa 'gramática' brasileira seja bastante anterior à passagem do século XIX ao século XX. A passagem do século XIX ao XX será, portanto, aqui considerada não como o momento da definição da gramática brasileira, mas como o momento em que as mudanças

que definiram tal ‘gramática’ já se teriam difundido para o conjunto da população. (Lobo 2001, pp. 33- 34)

Idea, quest’ultima, supportata anche da Galves (2007), secondo la quale è possibile trovare tracce di un PB già in testi del XVIII secolo: “os trabalhos conduzidos a partir do Corpus Brahe [...] indicam que a mudança para o português europeu moderno pode ser detectada de maneira robusta em textos escritos por autores nascidos na primeira metade do século 18” (Galves 2007, p. 2). D’altronde, lo storico Paul Teyssier nella sua *História da língua portuguesa* del 1982 già sosteneva: “é também no decorrer do século XVIII que se documentam as primeiras alusões aos traços específicos que caracterizam o português falado no Brasil” (Teyssier 1997, p. 63).

Sulla scorta delle ricerche esistenti sull’individuazione di una norma embrionale del PB, il presente lavoro vuole proporre ulteriori elementi per discutere le origini di una grammatica endogena del PB, osservando la collocazione dei clitici negli statuti di due accademie brasiliane del XVIII secolo e ipotizzando che la collocazione dei clitici in questi testi presenti già delle caratteristiche di una grammatica del PB. A tal proposito, condividiamo la tesi di Ribeiro (1998) e Galves (2007) sul fatto che le origini del PB siano anteriori al XIX secolo.

2. Il XVIII secolo e il movimento accademico brasiliano

L’interesse per la produzione accademica scritta relativa al XVIII secolo brasiliano deriva dal fatto che si tratta di un periodo di importanti trasformazioni economiche, sociali e linguistiche. Le politiche linguistiche messe in atto dal governo centrale portoghese tra il 1755 e il 1759 contribuiscono alla creazione di una complessa realtà multilinguistica in Brasile. Le azioni economiche, sociali e politiche del re riformatore D. José I promossero l’aumento delle spedizioni nelle sue colonie, frutto dell’intenzione di incorporare le pratiche scientifiche nelle sue politiche (Santana e Martins 2017). Furono infatti promulgate una serie di leggi che diedero luogo a cambiamenti rivoluzionari sia in Portogallo che nelle colonie di oltremare, promosse dal primo ministro portoghese Sebastião de Carvalho e Melo, Marchese di Pombal dal 1769. In particolare, l’attuazione nel 1757, nello Stato di Grão-Pará e Maranhão, del *Diretório dos Índios*, che presentava una serie di norme riguardanti gli indios, estese poi nel 1758 a tutto il territorio brasiliano, imposero di fatto l’utilizzo della lingua portoghese. Inoltre, la *Lei Régia* e l’*Alvará Régio* del 1759 decretarono l’espulsione dei gesuiti da tutti i territori d’oltremare (De Rosa 2018).

La cacciata dei gesuiti ebbe come conseguenza più rilevante il vero e proprio smantellamento del sistema scolastico, poiché fino a quel momento l’impianto educativo si reggeva proprio sul loro lavoro. Veniva inoltre, con

l'imposizione dell'uso della lingua portoghese, vietato l'uso di qualsiasi altra lingua. Si tratta, dunque, della prima politica linguistica e della prima riforma educativa messa in atto dal governo centrale portoghese in Brasile. A partire quindi dal 1759 ha inizio l'obbligatorietà dell'insegnamento elementare, secondario e superiore della lingua portoghese (Ribeiro 1998). È così che comincia il processo di nativizzazione nel portoghese e la sua diffusione su tutto il territorio brasiliano. Nelle parole di De Rosa (2018):

[a] este prosigue el “glotocidio” de las lenguas nativas que ya se había iniciado con la codificación de un irrisorio número de lenguas gerais aptas para sustituir, en amplias zonas, a un importante número de lenguas indígenas tras reducirlas casi al absoluto silencio. En definitiva, el portugués, durante mucho tiempo lengua madrastra, se aprestaba a convertirse en lengua materna para gran parte de la población de Brasil, ya nativizada gracias a la censura pombalina. (De Rosa 2018, p. 445)

È in quest'epoca che si è costituito il movimento accademico, che apre un momento di grande importanza nel contesto culturale brasiliano durante il periodo coloniale, raggruppando per la prima volta nel paese l'intelligenza locale. Con questa denominazione viene compresa la fondazione di Accademie e l'organizzazione di Atti accademici panegirici, quasi sempre associati a festeggiamenti pubblici commemorativi.

L'esistenza di tale movimento è documentata nei principali centri dell'allora colonia portoghese: Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A Bahia e a Rio de Janeiro incontrerò un maggiore sviluppo nel corso del XVIII secolo, come riflesso diretto delle accademie della Madrepatria, la cui nascita risale al secolo precedente, così come era successo in quasi tutta l'Europa. Per tutta la prima metà del XVIII secolo, il movimento accademico contribuì a innescare una nuova percezione dello status politico del territorio coloniale, stimolando così una riflessione sulla natura dei legami che legavano l'America al Regno: legami che erano contemporaneamente legali, familiari, linguistici, economici e culturali (Kantor 2004). Le Accademie riescono, inoltre, a convogliare e a centralizzare il forte impegno artistico e letterario che fino a quel momento era rimasto isolato e a trasformarsi in centri di diffusione culturale della nuova fase. A differenza dalle accademie portoghesi che, secondo Figueiredo, erano distinte in letterarie e storiche, le accademie brasiliane sono contemporaneamente letterarie e storiche - in qualche caso anche scientifiche - e sono governate da uno spirito moralista, religioso e fondamentalmente elogiativo. Le aggregazioni accademiche costituivano un'esperienza corporativa di produzione di conoscenza storica. Queste hanno avuto un ruolo decisivo nell'elaborazione di un "canone storiografico" che in qualche modo può essere considerato la preistoria della storiografia brasiliana (Kantor 2004):

[O] principal desafio da historiografia luso-americana era construir uma tradição própria que a singularizasse. No âmbito historiográfico europeu, a ausência de uma tradição erudita sedimentada constituía um problema ante os modelos hegemônicos europeus. Os letrados americanos optavam, assim, por valorizar as tradições orais indígenas, conciliando as técnicas de investigação modernas com outras formas de conhecimento e autenticação das fontes documentais. Nesse fértil cruzamento, produziram uma reflexão original sobre a historicidade do continente americano. (Kantor 2004, p. 20)

Tra le manifestazioni accademiche distinguiamo tre tipologie, i cui parametri sono legati all'ampiezza degli obiettivi, alla possibilità di durata, ma soprattutto ai loro statuti di fondazione. Le tre tipologie sono:

1. Accademie (*Academias*): Organizzazioni di carattere letterario, scientifico e storico, regolamentate da statuto con lavori previsti in una programmazione stabilita e col presupposto di una durata illimitata.
2. Atti Accademici (*Atos Acadêmicos*): Sessioni uniche di un'Accademia senza un prosieguo, realizzate sempre in onore di un'autorità e che ebbero un'esigua diffusione.
3. Festeggiamenti Pubblici Commemorativi (*Festejos Públicos Comemorativos*): che erano festeggiamenti in onore di una personalità o in occasione di avvenimenti politici, per santificare una festa o per commemorare un funerale. Questi hanno una maggiore diffusione rispetto ai precedenti gruppi.

La *Academia Brasileira dos Esquecidos* e la *Academia Brasileira dos Renascidos*, delle quali abbiamo scelto per l'analisi linguistica i rispettivi statuti di fondazione, sono considerate le più importanti accademie del movimento accademico brasiliano.

La *Academia Brasileira dos Esquecidos* è stata la prima accademia propriamente detta costituita in Brasile. Fu fondata precisamente il 25 aprile 1724 e si estinse, dopo diciotto sessioni, il 4 febbraio 1725. La sua attività era dedicata fundamentalmente alla storia del Brasile, sebbene si occupasse anche di produzione letteraria, in concessione allo spirito dell'epoca. Nonostante tutti i suoi limiti, si distinse per il profuso impegno per la pubblicazione di una *História da América Portuguesa*. Il suo funzionamento era identico a quello delle accademie metropolitane e, in un certo senso, era inteso come un'estensione dell'*Academia da História* portoghese (Palma-Ferreira 1982, p. 116). La *Academia Brasileira dos Renascidos* nacque in seguito alla *Academia Brasileira dos Esquecidos* e aveva grandi ambizioni programmatiche: “O conselheiro ultramarino defendia a necessidade de uma academia para que se pudesse assegurar a transmissão dos conhecimentos geográficos, históricos e etnográficos acumulados pelos missionários jesuítas ao longo de 200 anos de missão” (Kantor 2003, p. 52).

Lo scopo della *Academia Brasílica dos Renascidos* era dichiaratamente quello di continuare gli sforzi degli *Esquecidos* nell'elaborazione di una storia generale del Brasile (De Rosa 2011). Di fatto questo progetto non riuscì a dare i risultati sperati, a causa di eventi che portarono alla fine delle attività di questa aggregazione:

[i] Il progetto dei Renascidos era molto ambizioso e avrebbe potuto dare frutti notevoli se le cose fossero andate diversamente, se cioè il suo presidente in carica permanente, José Mascarenhas Pacheco Pereira de Melo, non fosse stato arrestato per ordine dello stesso marchese di Pombal nel 1760, evento che segna anche la conclusione delle attività dei Renascidos. (De Rosa 2011, p. 84)

Le accademie settecentesche in Brasile con la loro attività sopperirono in un certo senso al ruolo che l'università avrebbe dovuto portare avanti, attivandosi come veri e propri centri di diffusione culturale. Infatti, l'interesse di ricerca per il movimento accademico scaturisce dalla convinzione che esso abbia avuto un ruolo fondamentale in un delicato periodo di formazione identitaria del paese. I movimenti accademici settecenteschi hanno raggruppato per la prima volta nel paese, l'intelligenza locale e, soprattutto, hanno permesso di identificare, e di riconoscere, la figura dell'intellettuale nella nascente società brasiliana.

L'importanza dell'approfondimento di questo periodo storico in termini di cambiamenti linguistici è supportata da Fernando Tarallo che, nel suo testo già menzionato afferma: “*o português do Brasil existe como língua literária somente a partir dos anos 1700. Qualquer material anterior àquela data revelaria, pois, traços do português europeu e enviesaria os dados*” (Tarallo 1996, p. 82). La ricerca dei prodromi di una grammatica brasiliana endogena sarà operata su testi accademici non finzionali del XVIII secolo e si concentrerà su un tratto grammaticale specifico, ovvero i pronomi clitici e la loro collocazione all'interno della frase.

3. I clitici e la loro collocazione

La collocazione dei clitici è senza dubbio uno dei fenomeni più intriganti e studiati nella storia del portoghese. Da oltre quarant'anni questi elementi nelle lingue romanze sono oggetto di vivo interesse da parte della linguistica teorica, rappresentando un riscontro rilevante al fine della valutazione di nuove proposte teoriche.

Essi costituiscono un'innovazione delle lingue romanze di grande interesse rispetto al latino, essendo stati notati e descritti già nel XIX secolo dagli specialisti della linguistica storica. I clitici del portoghese in questo contesto presentano, secondo Gori (2007), “una collocazione peculiare, in

quanto le regole che assegnano loro la posizione rispetto agli altri costituenti della frase sono più o meno le stesse che caratterizzano le fasi più antiche dell'italiano, del francese e dello spagnolo, per citare solo le lingue romanze principali" (Nocentini 2007, p. XIX).

Ciò che più interessa dei pronomi clitici è il loro posizionamento all'interno della frase. In particolare, la collocazione dei clitici riguarda l'ordine che il pronome occupa nella frase rispetto al verbo. Prendendo come riferimento il PE contemporaneo sappiamo che i clitici possono trovarsi in posizione preverbale (proclisi), post-verbale (enclisi) o all'interno stesso del verbo (mesoclisi). Nella storia del portoghese, la collocazione dei clitici è sempre stata condizionata dal tipo di frase in cui compaiono e dal tipo di costituente che precede il verbo nella frase: con costituenti neutri, cioè costituenti che non inducono una collocazione specifica, e costituenti non neutri, che inducono il pronome a stare prima o dopo il verbo. La collocazione dei clitici è un fenomeno caratteristico del processo di evoluzione e trasformazione del PB in parallelo con il PE. Diversi studi hanno dimostrato che il fenomeno, nel corso della storia, lo rivela come uno dei fattori che indicano come PE e PB si siano evoluti, diventando due varietà distinte sotto molti aspetti. Di fatto, PE e PB mostrano importanti differenze rispetto alla collocazione dei clitici. Il PE presenta un modello molto specifico, differenziandosi dai modelli di collocazione della maggior parte delle lingue romanze, essendo per lo più enclitico, salvo alcuni contesti di variazione. Il PB, invece, presenta un sistema molto semplice di posizionamento dei clitici, con proclisi generalizzata (Corôa 2021). Infatti, la proclisi è diventata la collocazione meno marcata del PB, mentre l'enclisi appare in alcuni contesti scritti. Possiamo considerare questa caratteristica come un tratto endogeno, ossia proprio di una nuova grammatica, quella appunto del PB.

Ci si chiede allora, quand'è che il PB ha cominciato a mostrare tratti di una grammatica endogena, ad esempio l'uso generalizzato della proclisi? Più precisamente, la questione che ci poniamo può essere formulata nei termini del titolo di un celebre articolo di Ilza Ribeiro: *A mudança sintática do português brasileiro é mudança em relação a que gramática?* (Ribeiro 1998). Si tratta dunque, di tentare di risalire alla grammatica che fornisce le basi alla formazione del PB, nella sua continuità e nelle sue divergenze. In particolare, per quanto riguarda la nostra analisi, è necessario provare a risalire alla norma linguistica esogena dell'epoca, ossia il PE scritto usato nel XVIII secolo. Imprescindibile, allora, affrontare almeno in parte la questione della periodizzazione del PE nelle diverse epoche storiche la quale, come mostrato più avanti, è stata ed è tuttora oggetto di acceso dibattito scientifico.

4. La periodizzazione del portoghese

Enquanto isto não estiver feito, ou em bom caminho, deveremos coabitar com o nosso extenso desconhecimento relativamente à língua que se falava, que se pensava e se escrevia em Portugal e no Brasil nos séculos mais próximos de nós; desconhecimento que é um facto real do nosso quotidiano e não pode deixar de ser tido em conta pelos linguistas e por quantos trabalham profissionalmente com a língua, sendo de recomendar as maiores prudências antes de emitirem juízos em domínio que está demasiado inexplorado para, como se diz em bom português, «por umas tirar as outras». (Castro 1996, p. 6)

Il problema della delimitazione dei periodi nell'evoluzione della lingua portoghese è una questione antica, che ha destato diverse perplessità negli storici della lingua. Per sua propria natura, la storia di una lingua rende artificioso ogni tentativo di divisione cronologica precisa, ma il fatto che una divisione rappresenti diversi vantaggi per gli studiosi come strumento di lavoro, ha condotto alla materializzazione di numerosi saggi sulla periodizzazione della lingua portoghese. Le tassonomie proposte si basano in gran parte su fondamenti extralinguistici, ma divergono in relazione ai fatti esterni da considerare. Per questo il noto linguista Ivo Castro suggerisce di avvalersi di queste schematizzazioni non perdendo mai di vista la loro funzione puramente strumentale (Cardeira 2005, p. 26):

[é] tradicional dividir o tempo das línguas em períodos, à semelhança do que se faz com a história dos povos. Trata-se de uma ilusão útil: ilusão, porque às fronteiras entre os períodos sempre falta fundamentação rigorosa, mas útil, porque com um nome podemos designar uma extensão de séculos, sem obrigação de precisar datas mais exactas. Podemos, assim, usar da periodização, desde que não confiemos demasiado nela. (Castro 2004, p. 83)

Questa difficoltà nella suddivisione delle epoche linguistiche del portoghese è vera a tal punto che, tra i diversi studiosi che hanno considerato la questione, c'è chi considera questo problema “muito complexo” (Teyssier 1997, p. 31). Paul Teyssier (1997) si limita a isolare, alcune strutture nel corso dell'evoluzione storica della lingua, con l'unico obiettivo di chiarire e comprendere meglio gli eventi di natura linguistica. L'autore, nella sua opera *História da língua portuguesa*, afferma:

[é] possível determinar na história da língua portuguesa do século XIV até aos dias atuais, períodos que permitam esclarecer-lhe satisfatoriamente a evolução? Não é fácil a resposta. Alguns estudiosos distinguem na evolução do português dois grandes períodos: o “arcaico”, que vai até Camões (século XVI), e o “moderno”, que começa com ele. Outros baseiam a sua periodização nas divisões tradicionais da história — Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos —, ou nas “escolas” literárias, ou simplesmente nos séculos... Trata-se, em verdade, de um problema muito complexo, que não será abordado aqui. Contentar-nos-emos em isolar, na evolução histórica, vários eixos que

permitam ordenar, esclarecer e melhor compreender os fenômenos lingüísticos. (Teyssier 1997, p. 31)

A dispetto della problematicità e della complessità della questione di una possibile periodizzazione, diversi autori si sono cimentati nella suddivisione della storia della lingua portoghese avvalendosi di criteri variabili. Questi comprendono cambiamenti ed eventi storici, economici, sociali e culturali che spesso danno luogo a profonde trasformazioni nelle menti dei parlanti. Vi sono, dunque, proposte di periodizzazione che si basano sulle suddivisioni tradizionali delle epoche storiche, altre che si basano sulla produzione letteraria e altre ancora che si riferiscono esclusivamente a fatti linguistici.

Alcune proposte di periodizzazione, come quelle di Teyssier e Silva Neto, hanno in comune uno sguardo sull'evoluzione linguistica che mette particolarmente in risalto la produzione letteraria. Altre, come la proposta di Lindley Cintra, presentano periodizzazioni che si fondano sugli effetti linguistici delle trasformazioni storico-sociali (Cardeira 2005, p. 27). I fattori che caratterizzano le diverse scelte per la suddivisione della lingua sono riassunti da Lara Cardoso:

[A]s periodizações do português são definidas, a depender do ponto de vista adotado, por:

- i. critérios unicamente associados à história externa da língua [...];
- ii. critérios unicamente lingüísticos, prevalecendo, muitas das vezes, o aspecto morfofonológico [...] e, em pesquisas mais recentes, aspectos sintáticos [...];
- iii. uma confluência de ambos os fatores, associando a história com a gramática, tanto para a delimitação dos períodos como para sua denominação [...]. (Cardoso 2020, p. 29).

Una tabella di confronto riassuntiva delle più note e rilevanti proposte di periodizzazione è stata pubblicata per la prima volta in Castro (1999), ed è riapparsa successivamente in Castro (2004), oltre ad essere stata ripresa frequentemente da diversi altri autori. È riportata in Tabella 2:

Época	Leite de Vasconcelos	Silva Neto	Pilar V. Cuesta	Lindley Cintra
até s. IX (882)	pré-histórico	pré-histórico	pré-literário	português antigo
Até ± 1200 (1214-1216)	proto-histórico	proto-histórico		
até 1385/1420	português arcaico	trovadoresco	galego-português	português antigo
até 1536/1550		português comum	português pré-clássico	português médio
até s. XVIII	português moderno	português moderno	português clássico	português clássico
até s. XIX/XX			português moderno	português moderno

Tabella 2
Proposte di periodizzazione della lingua portoghese (Castro 2004).

Esperança Cardeira fa notare che la delimitazione temporale e la denominazione e definizione di un periodo storico non sono questioni pacifiche. Dare un nome a una fase storica della lingua portoghese significherebbe già definirla, inquadrarla in una certa visione: il *período trovadoresco* è un periodo letterario, mentre il *galego-português* è una denominazione che può essere connotata da una prospettiva storica, letteraria o linguistica. Forse per questo motivo Castro (2004) ritiene più interessante e più vicino alla verità dividere la storia della lingua portoghese in due cicli o movimenti successivi di evoluzione. Il primo è il ciclo di formazione della lingua (dal IX al XV secolo), in cui la lingua segue il movimento della *Reconquista*, rivolgendosi verso sud. Il secondo ciclo, quello dell'espansione della lingua, corrisponde al periodo delle Scoperte, quando il portoghese si è consolidato in Portogallo e si è sviluppato fuori dall'Europa. La proposta di Castro (2004) riflette in modo più realistico la storia della lingua portoghese, ma non ci permette di ignorare le proposte tradizionali, che cercano di stabilire confini più precisi (Cardeira 2009). L'autore sostiene che il periodo definito Portoghese Medio (o pre-classico) sia stata una lunga transizione dalla lingua medievale a una piattaforma stabile e "clássica" (Castro 1991).

Le periodizzazioni tradizionali, tuttavia, riconoscono che la lingua rappresentata nei testi portoghesi classici non è ancora la lingua portoghese contemporanea. Questo periodo intermedio tra il Medioevo e la contemporaneità è stato chiamato da molti storici Portoghese Classico (PC1), e sarebbe compreso tra la prima metà del XVI secolo e la prima metà del XVIII secolo. Secondo Castro (1991, 2004), l'inizio di questo periodo sarebbe segnato cronologicamente da due importanti eventi editoriali, ossia la pubblicazione nel 1536 della *Grammatica da lingoagem portuguesa*, di Fernão de Oliveira, e la pubblicazione nel 1540 della *Grammatica da Língua Portuguesa*, di João de Barros. Questi due eventi marcano così l'inizio della riflessione metalinguistica che in Portogallo avrà per oggetto la lingua nazionale. Anche Vasquez Costa e Lindley Cintra concordano sulla rilevanza di questo evento editoriale, che aprirebbe una nuova fase della storia del portoghese, sebbene Cintra preferisca datare al 1550 la frontiera tra il Portoghese Medio e il Portoghese Classico, considerando che l'intenzione innovatrice della *Grammatica* si sarebbe fatta sentire solo alcuni anni dopo la sua pubblicazione (Cardeira 2005, p. 28).

Se non sembra esserci un vero e proprio consenso tra gli autori rispetto alla data di fine del portoghese medio, prendendo a riferimento la periodizzazione proposta da Lindley Cintra e adottata da Castro (1991, 2004), possiamo collocare la fine del portoghese classico verso la metà del XVIII secolo, epoca in cui inizierebbe a manifestarsi il PE moderno. Secondo Castro si tratta di un periodo fondamentale per il consolidamento di una norma del PE, poiché si caratterizza come l'epoca in cui la lingua "*se aproxima da Idade moderna, estabiliza as suas estruturas, estabelece novos*

aspectos culturais, se expande fora da Europa, ao mesmo tempo que se inicia uma reflexão linguística em português sobre o português” (Castro 1991, p. 243).

Nella nostra analisi adotteremo, dunque, la periodizzazione della storia della lingua portoghese, proposta Lindley Cintra, come documentato da Castro (1999) e in base a questa, considereremo che la norma esogena di riferimento per il PB del XVIII secolo sia il portoghese classico (PCI).

5. La collocazione dei clitici nel portoghese classico

Tenendo come riferimento principale la periodizzazione proposta da Lindley Cintra, possiamo fare una prima ipotesi e considerare la grammatica del portoghese classico (PCI) come fonte primaria della norma esogena per il PB del XVIII secolo.

Tale ipotesi è supportata da Galves (2007), Pagotto (1992), Galves, Namiuti e Paixão de Sousa (2006) e da Cardoso (2020):

[o]s resultados encontrados confirmam a hipótese sobre o português clássico como uma das bases linguísticas de formação do português brasileiro e, além disso, apontam algumas particularidades sobre o uso dessa gramática no Brasil, como uma maior frequência do uso da próclise nos contextos variacionais. (Cardoso 2020, p. 9).

Esistono diversi studi che dimostrano, inoltre, che PE e PB hanno seguito percorsi diversi fin dall'epoca del portoghese classico, il che ha portato alla differenziazione grammaticale riguardante la collocazione pronominale nelle due varietà di portoghese. Infatti, esistono delle fondamentali differenze nel posizionamento dei clitici tra il PCI e il PE moderno.

In Carneiro e Galves (2010), le autrici illustrano le differenze nella collocazione dei clitici in enclisi o in proclisi nei due periodi, definendo affinità e divergenze a seconda dei contesti frasali. A seguire, proveremo a delineare i suddetti contesti e a distinguere la collocazione dei clitici.

Ci sono contesti in cui l'enclisi è obbligatoria sia nel PE che nel PCI, come vediamo nell'esempio (1):

- (1) *Abstenho-me* de outras notícias, pois| por completo as terão com a volta do Ledeira| (Carneiro e Galves 2010, p. 10)

Quando il verbo si trova in posizione assoluta di frase, il clitico è collocato in enclisi sia nel PCI che nel PE. La storica obbligatorietà dell'enclisi in questa situazione è spiegata da Salvi (1990):

[m]entre infatti nella maggior parte delle lingue romanze moderne la posizione dei clitici rispetto ai verbi dipende dal modo del verbo, nei dialetti della

sezione occidentale della Penisola Iberica la posizione dei clitici dipende dalla struttura sintattica della frase, come era il caso nella fase antica di tutte le lingue romanze. (Salvi 1990, p. 177)

Una costrizione sintattica, dunque, che si può ricondurre alla legge detta di Tobler-Mussafia secondo la quale “quando il verbo sta in principio della proposizione principale la proclisi è esclusa” (Mussafia 1886, p. 255), dunque il clitico occupa necessariamente la seconda posizione nella frase quando la forma verbale non è preceduta da alcun costituente (Renzi 1988).

Esistono poi contesti in cui l’enclisi è obbligatoria nel PE mentre nel PCL c’è variazione tra enclisi e proclisi:

1. Verbo in seconda posizione (V2) preceduto da soggetto, come in (2) e (3); sintagma avverbiale non modale, come in (4) e (5) e sintagma preposizionato, come in (6) e (7):

- Soggetto-verbo

- (2) Elle *pedio me* que| renovasse o pedido de reserva a Vossa Excelência, neste assumpto, que pode ainda mais comprometter a sua situação| carta 258 (Carneiro, Galves 2010, p. 11)
- (3) Eu *me dou* por| satisfeito que ahi do Rio| ordenes tudo o que se deve| fazer. carta 63 (Carneiro e Galves 2010, p. 11)

- Sintagma avverbiale non modale-verbo

- (4) Hontem *encontrei-me*, no banco de Santa The|reza, com o Senhor Franken [...]. carta 253 (Carneiro e Galves 2010, p. 11).
- (5) Hoje *lhe escrevi* com toda a amizade. carta 59 (Carneiro e Galves 2010, p. 11).

- Sintagma preposizionato-verbo

- (6) Com effeito *telegraphei lhe*, pedindo socorro| para a Empreza Viação em permanente ameaça de| liquidação forçada pela falta de pagamento dos| juros dos seos debentures. | carta 219 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)
- (7) Com a vista *lhe*| *narrarei* os pormenores a respeito. | carta 442 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)

2. Verbo in posizione iniziale in seconda coordinata, come in (8) e (9):

- (8) Nunca esquece|rei o que recebi d’esses Senhores;| porem, como o homem que se involui nesta miseravel pulitica, não| tem sentimentos, eu, coro a face,| e *abrolhes* os dentes.| carta 337 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)
- (9) Tive oprazer de receber sua apreci|avel cartinha, *eofellicito* por seu bem| estar e daExcelentissima comadre emeninos| aquem, com o devido acatamento, | Saudo - carta 193 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)

3. Verbo preceduto da subordinate, come in (10) e (11):

- (10) Se és meu amigo, *faze me* o| obsequio de quando qualquer coisa| te desagradar dizerm'ò a mim, | como eu te faço, e não a| terceiros, que por fim se riem de nós dois. | carta 63 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)
- (11) Se eu tiver tempo *me darei* a honra| de visitar a sua capital antes de regressar| aos Estados Unidos. | carta 280 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)

4. Verbo preceduto da oggetto diretto, come in (12) e (13):

- (12) Saude paz e tranquillidade *desejo-lhe* em companhia| da Excelentissima, a quem respeitosa-mente visito | carta 321 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)
- (13) Saúde *lhe appeteco*, e disposto ao| que for de seu serviço, sou| De VossaExcelência| Respeitoso affetuoso e obrigadissimo| carta 76 (Carneiro e Galves 2010, p. 12)

5. Verbo preceduto da costituenti ripresi da clitico (referente-anafora), come in (14) e (15):

- (14) Na tua carta a mim *fallas me* de regressar áo| Brasil, e na que escreveste a Gomes e elle me leo, só| *lhe fallas* de doença de insomnia e falta de ape-|tite. [...] carta 82 (Carneiro e Galves 2010, p. 13)
- (15) Este desgosto elle *o teve*, e veio da parte de um| homem que em 1890 subia as escadas da casa| de um chefe, chamando-o protector [...] carta 294 (Carneiro e Galves 2010, p. 13)

Infine, esistono contesti in cui particolari elementi precedono il verbo, creando la condizione per la proclisi obbligatoria sia nel PCI che nel PE:

1. Verbo preceduto da negazione (*não, ninguém* ecc...);
2. Verbo preceduto da congiunzione o da pronome relativo;
3. Verbo introdotto da particella interrogativa o esclamativa, o da un'espressione che indica un augurio, un desiderio;
4. Verbo preceduto da pronome o da aggettivo indefinito (todo[s], tudo, alguém,, qualquer, vários, ecc...) con funzione sintattica di soggetto;

Tutti questi elementi esercitano un'azione di «attrazione» del clitico, trasportandoli in posizione pre-verbale e sono per questo anche detti proclizzatori. L'azione di questi attrattori è documentata sia nel PCI che nel PE, ma il PCI si rivela molto più proclitico del PE moderno.

Quest'ultima affermazione è supportata da Martins (1994) che realizza un'analisi diacronica sulla collocazione dei clitici nel portoghese europeo. L'autrice considera il periodo tra il XIII e il XVI secolo, scartando dalla sua analisi i contesti in cui il verbo è in prima posizione, quando l'enclisi abbiamo visto essere obbligatoria e le frasi in cui ci sono operatori di attivazione della

proclisi. Martins propone la seguente tabella (Tabella 3) con i risultati ottenuti dalla sua analisi:

	1250-99	1300-49	1350-99	1400-49	1450-99	1500-50
CI-V	6.7%	18.8%	7.8%	71.4%	94.4%	100%
V-CI	93.3%	81.2%	62.2%	26.8%	5.6%	0%

Tabella 3

L'evoluzione della collocazione pronominale dal XIII al XVI secolo (Martins 1994, p. 56).

Come mostra la tabella 3, il XIII secolo è essenzialmente enclitico. Tuttavia, la variante post-verbale lascia gradualmente il posto a quella proclitica durante i secoli successivi. Per illustrare l'evoluzione della collocazione pronominale dal XVI al XIX secolo, Martins (1994) presenta il seguente grafico (Tabella 4):

	CI-V	V-CI
Afonso de Albuquerque (1462?-1515)	73,5%	26.5%
Damião de Gois (1502-1575)	97,1%	2,9%
Fernão Mendes Pinto (1510?-1583)	98,1%	1.9%
Diogo de Couto (1542 - 1616)	72.5%	27,5%
Francisco Manuel de Mello (1608-1666)	92,3%	7.7%
Antonio Vieira (1608-1697)	31,6%	68.4%
Luis Antonio Verney (1713-1792)	27,3%	72.7%
Almeida Garrett (1799-1854)	19,3%	80.7%

Tabella 4

L'evoluzione della collocazione pronominale dal XVI al XIX secolo (Martins 1994, p. 273).

L'autrice spiega che nel XVI secolo erano possibili tanto la proclisi quanto la enclisi, sostenendo che molti dati rispecchiano gli usi stilistici e individuali di ogni autore. Si evidenzia, però, una spiccata preferenza per l'uso della proclisi (70%-100%), venendo questa a definirsi come una caratteristica del PCI:

[a]ssim, o século XVI se apresenta como um período marcado pela consolidação e pelo surgimento de formas gramaticais em oposição à gramática anterior, que aparece, na primeira metade do século, em competição com a forma inovadora. A definição dessa data também pode ser justificada quanto à sintaxe e à ordem dos clíticos em relação à gramática anterior. Em determinado contexto [...] sem elementos que condicionam uma determinada colocação clítica, a próclise alcança níveis próximos a 90% em textos escritos por autores nascidos em meados do século XVI. A variação ênclise/próclise, já em decadência no português médio, é reduzida a porcentagens mínimas. (Martins 1994, p. 56)

Se nel XVI secolo il modello proclitico era dominante nel corpus da lei analizzato (così come avveniva nelle altre lingue romanze), a partire dalla metà del XVII secolo, le percentuali di proclisi ed enclisi si invertono nettamente. Questa improvvisa inversione dei modelli proclitici ed enclitici può essere attribuita a un cambiamento nella grammatica del portoghese avvenuto a metà del XVIII secolo, con diverse conseguenze (Mira Mateus *et al.* 2003, p. 850). Di fatto, tra il XVII e il XIX secolo si verifica una progressiva perdita della proclisi a favore dell'enclisi, tratto che rimarrà predominante nella grammatica del PE moderno e contemporaneo. Questo tipo di evoluzioni avvengono in maniera graduale per poi stabilizzarsi nel tempo e creare una nuova variante. D'altronde, come afferma Michaëlis de Vasconcelos (1956), “*uma língua não nasce em dia e hora certa, nem evoluciona num momento de um estado a outro. Algumas transformações realizam-se devagar, outras muito depressa*” (Michaëlis de Vasconcelos 1956, p. 19).

Considerando, dunque, la definizione di una norma esogena vigente nel XVIII secolo, l'enumerazione delle regole di posizionamento dei clitici nel PCI e le importanti valutazioni di Ana Maria Martins, procediamo con l'osservazione della collocazione dei clitici nei testi accademici selezionati.

6. Analisi della collocazione dei clitici negli statuti

Per una prima analisi e osservazione della collocazione dei clitici sono stati scelti due documenti. Il primo è lo statuto di fondazione della *Academia Brasílica dos Esquecidos*, la prima accademia propriamente detta, costituita a Salvador de Bahia il 7 marzo del 1724. Il secondo documento è lo statuto di fondazione della *Academia Brasílica dos Renascidos*, seconda più importante accademia settecentesca brasiliana, fondata anch'essa a Salvador de Bahia il 19 maggio del 1759. Lo statuto della *Academia Brasílica dos Esquecidos* è stato estratto dall'opera *O movimento Academicista no Brasil 1641-1820-22* di José Aderaldo Castello. L'opera di Castello, composta di 14 volumi, raccoglie gli editi e gli inediti del movimento accademico brasiliano e sarà il corpus principale sul quale si opererà l'analisi linguistica nel corso dell'intera ricerca di cui questo contributo è parte. Lo statuto della *Academia Brasílica dos Renascidos*, invece, non fa parte dell'opera di Castello, ma è la copia del relativo manoscritto proveniente dall'*Istituto Histórico e Geográfico Brasileiro* di Rio de Janeiro. Sulla scorta di quanto detto nei paragrafi precedenti, una prima osservazione dei clitici nei due statuti considererà i seguenti aspetti:

- Analisi quantitativa per attestare la maggioranza di enclisi o proclisi;
- Il funzionamento della legge Tobler-Mussafia;

- La presenza di proclisi in assenza di proclizzatori
- La presenza di anomalie rispetto alle regole prescritte.

Da una prima analisi quantitativa emergono i seguenti dati (Tabella 5, Tabella 6):

Proclisi	Enclisi	Mesoclisi	Totale
165	36	7	208
79,3%	17,3%	3,4%	100%

Tabella 5

Posizione dei clitici nello statuto della *Academia Brasílica dos Renacidos*.

Proclisi	Enclisi	Mesoclisi	Totale
10	6	0	16
62,5%	37,5%	0%	100%

Tabella

Posizione dei clitici nello statuto della *Academia Brasílica dos Esquecidos*.

Nel testo dello statuto dell'*Academia Brasílica dos Renascidos* su 208 occorrenze di clitici si osserva la presenza di 165 occorrenze di clitici in proclisi, 36 occorrenze di clitici in enclisi, 7 occorrenze in mesoclisi. Mentre nel più breve testo dello statuto dell'*Academia Brasílica dos Esquecidos* su 16 occorrenze di clitici si osserva la presenza di 10 occorrenze di clitici in proclisi, 6 occorrenze di clitici in enclisi e 0 occorrenze in mesoclisi. Non consideriamo per il momento i fenomeni di interpolazione, sebbene presenti nei documenti analizzati.

Ci sembra, inoltre, significativa la presenza di diverse occorrenze di proclisi che avvengono in assenza di quelle condizioni prescritte dalla grammatica del PE ovvero senza quei costituenti della frase che abbiamo definito “proclizzatori”.

In entrambi gli statuti questo fenomeno è considerevolmente presente: circa il 31% sul totale delle proclisi nello statuto dei *Renascidos* e il 20% sul totale delle proclisi nello statuto degli *Esquecidos*.

Come prima riflessione possiamo supporre che una simile distribuzione delle occorrenze in proclisi, che si rivelano largamente prevalenti in entrambi i documenti, sia un tratto deviante rispetto alla nascente grammatica del PE moderno, secondo la quale, come abbiamo visto, è prevista una generica prevalenza dell'enclisi sulla proclisi. Il dominio generico della proclisi, come

abbiamo visto, risulta essere un tratto più facilmente riconducibile alla grammatica del PCI.

A seguire una serie di esempi tratti dai documenti analizzati:

- (16) Dos sete acadêmicos principais, o primeiro *se denominou* com o título de Obsequioso. (Castello 1969, p. 3)
- (17) A este fim *se principiarão* a convidar mutuamente um grande número de pessoas mais doutas e egrégias d'esta cidade [...]. (Estatutos 1759, p. 50)
- (18) No quarto livro *se registrarão* todas as cartas, e respostas, que pela academia se hao de mandar e receber. (Estatutos 1759, p. 56)

Notiamo inoltre una scarsa presenza della collocazione clitica in mesoclisi. La mesoclisi è prevista dalla grammatica del PE moderno in presenza di modi verbali al condizionale e al futuro. La nostra analisi ha evidenziato una presenza esigua della mesoclisi, sostituita spesso da un posizionamento enclitico oggi considerato agrammaticale (esempio (20)):

- (19) *Far-se-á* todos os anos no dia 13 de maio [...]. (Estatutos 1759, p. 52)
- (20) *Animarão-se* com a incomparável proteção, que S.M. tem devido às sciencias e às belas letras, o premio de todos os beneméritos, e a utilidade publica [...]. (Estatutos 1759, p. 50)
- (21) [...] emfim uma Historia Universal de toda a America Portugueza, com mais brevidade *se dividirá* este laboriozo exercicio pelos academicos, que á pluralidade de votos forem eleitos, para cada uma das províncias d'este continente. (Estatutos 1759, p. 51)
- (22) [...] depois de aprovadas pelo congresso, *se executarão* como si fossem parte d'estes estatutos, e n'elles incluídas. (Estatutos 1759, p. 52)

La presenza di questa tendenza, sebbene non univoca e definitiva, sembrerebbe precorrere il consolidamento di un tratto della grammatica endogena del PB, nel quale l'utilizzo della mesoclisi è praticamente assente. Tuttavia, in entrambi i testi si osserva ancora la presenza di tratti conformi sia alla grammatica del PCI sia a quella del PE. Difatti, troviamo un posizionamento in enclisi negli esempi (23) e (24) e un posizionamento in proclisi, dovuta alla presenza di proclizzatori, negli esempi (25) e (26). Rileviamo inoltre in entrambi i documenti il pieno funzionamento della legge Tobler-Mussafia, come nell'esempio (23):

- (23) *Assentou-se* que as expedições académicas se fizessem em palácio, *reiterando-se* de 15 em 15 dias, e *alternando-se* os quatro mestres de dois em dois em recíproca sucessão. (Castello 1969, p. 4)
- (24) Forão ainda mais os jubilos nos corações, que os repiques nas igrejas, e com inumeráveis festas publicas repetidas vezes *manifestou-se* o gosto, que têm no peito. (Estatutos 1759, p. 49)

- (25) [...] porem antes *que se lhes encarregue* a dita Historia, que deve compor-se em latim, [...], se concluirão as memorias históricas, que se devem imprimir na lingua portuguesa. (Estatutos 1759, p. 51)
- (26) A êste nomeou o Excelentíssimo Senhor Vice-rei e Protetor da Academia por Secretário, para orar na primeira conferência *que se determinou* fôsse na tarde de 23 de abril, dia 8. depois ela Páscoa do ano já referido. (Castello 1969, p. 4)

Per analizzare tale fenomeno, Carneiro e Galves (2010) analizzano un corpus composto da una corrispondenza brasiliana del XIX secolo. Nella serie di lettere analizzate dalle autrici emergono tratti concorrenti di tre diverse grammatiche, quella del PCI, quella del PE e quella del PB.

La spiegazione che Carneiro e Galves (2010) forniscono rispetto a questo fenomeno è che in quel periodo storico evidentemente era in corso una competizione tra queste tre diverse grammatiche, che lasciavano emergere tratti discordanti e disomogenei su testi coevi. La competizione di grammatiche prevede la presenza di tratti diacronicamente instabili, poiché nel tempo lasceranno prevalere una sola forma. La definizione di questo concetto è di Kroch (1994), che in *Morphosyntactic Variation* afferma:

[u]nder a morphological conception of syntactic properties, the blocking effect will also exclude variability in the feature content of syntactic heads, as the resultant variant heads would have the status of doublets. This exclusion, however, does not mean, either for morphology or for syntax, that languages never exhibit doublets. Rather it means that doublets are always reflections of unstable competition between mutually exclusive grammatical options. Even a cursory review of the literature reveals that morphological doublets occur quite frequently, but also that they are diachronically unstable[...]. Hence, the existence of differentiation by linguistic context in the relative frequencies of the competing options during the period of transition does not contradict our claim that, in their temporal evolution, syntactic changes are the working out of competition between grammatical options. (Kroch 1994, pp. 1-4)

L'idea che su documenti dello stesso periodo storico coesistano tratti di differenti grammatiche in competizione si conforma a tutto ciò che è stato finora detto e alla difficoltà dell'individuazione di una norma esogena di riferimento nel XVIII secolo, epoca in cui si conclude il PCI e comincia, da un lato, la fase del PE moderno e, dall'altro, l'emergere di una grammatica del PB.

Come ultima suggestione, proviamo a osservare gli esempi (27) e (28), anch'essi tratti dagli statuti analizzati:

- (27) Julgarão, que o mesmo Senhor fará maior estimação d'este obzequio, *que levantar-lhe* em cada praça publica uma estatua equestre do mais precioso mental. (Estatutos 1759, p. 51)
- (28) [...] os seus obzequios nascem sempre do merecimento da cauza, e são os mais estimáveis; porque unicamente obedecem ao império da razão, até a vontade *só pode*

qualificar-se de livre, quando oferece as produções do entendimento. (Estatutos 1759, p. 50)

In queste frasi notiamo che sebbene siano presenti i cosiddetti proclizzatori viene utilizzata la collocazione enclitica del verbo. Questo è un tratto che si distacca sia dal PE moderno e dal PCI, che in presenza di attrattori vedono una proclisi obbligatoria, sia dal PB, che predilige la proclisi in generale. Duarte (2020) suggerisce che un atteggiamento del genere da parte di soggetti scolarizzati sia un tratto che potrebbe essere spiegato con la pressione normativa della lingua esogena (il PE), per cui se il parlante non conosce la regola degli attrattori, opera una specie di ipercorrettismo, visto che in generale il PE predilige la enclisi che è riconosciuta come un tratto di scrittura colta. Potrebbe trattarsi, dunque, di un'assimilazione imperfetta della collocazione pronominale imposta in maniera prescrittiva dall'insegnamento della grammatica del PE.

7. Considerazioni conclusive

La nostra ipotesi di partenza, la coesistenza di più grammatiche nella produzione testuale delle accademie del XVIII secolo, sembra essere confermata dai risultati e dai dati della nostra analisi. Definendo a partire da quale periodo possiamo registrare la comparsa di tratti ascrivibili alla grammatica del PB, si è cercato di stabilire la grammatica in relazione alla quale il PB ha subito dei cambiamenti.

Tarallo afferma che “sem vias de dúvidas, entretanto, pode ser afirmado que o cidadão brasileiro já estava de posse, ao final do século XIX, de sua própria língua/ gramática” (Tarallo 1996, p. 99). D'altro canto, Pagotto (2001) sostiene che la costituzione di una norma colta scritta in Brasile possa essere divisa in due grandi periodi: quello della costituzione e quello del mantenimento della norma. Il primo avrebbe coperto la seconda metà del XIX secolo; il secondo sarebbe arrivato fino ai giorni nostri. Dalle affermazioni dei due autori possiamo dedurre che la norma brasiliana fino al XIX secolo fosse in costruzione. Deduciamo, pertanto, che sia proprio nel secolo precedente che si sia cominciato a porre le basi per la costituzione di una norma del PB, lasciando emergere tratti di una nascente grammatica brasiliana. In questo senso, le politiche linguistiche della Corona portoghese nel XVIII secolo, con l'imposizione ufficiale dell'uso della lingua portoghese, segna per alcuni storici la fine della fase del multilinguismo in Brasile. A tal proposito, Galves (2007) sostiene che ci siano forti evidenze che il portoghese parlato nel XVIII secolo, la cui grammatica di riferimento è già quella del PE, abbia un ruolo rilevante nella formazione del PB. A questo sembra riferirsi Ribeiro (1998), quando afferma che “[a]o menos duas

gramáticas portuguesas, que grosso modo podemos identificar como a dos séculos XVI-XVIII e a dos séculos XIX-XX, ofereceram dados para a aquisição no Brasil” (Ribeiro 1998, p. 102). Le due grammatiche di riferimento per il PB a cui si riferisce Ribeiro potrebbero essere quindi quella del PC1 e quella del PE moderno.

La posizione dei clitici nei documenti accademici analizzati conferma, infatti, che la grammatica del PC1 sia stata una delle basi linguistiche per la formazione del PB. Martins (1994) ha inoltre evidenziato l'aumento quantitativo delle caratteristiche di tale grammatica nel XVII secolo e il suo mantenimento fino all'inizio del XVIII secolo, in contrasto con il percorso grammaticale del PE. La collocazione pre-verbale, opzione maggioritaria nei contesti neutri del PC1, sembra essere dominante anche nei testi brasiliani. Tuttavia, in questi ultimi, la preferenza per questa collocazione va oltre il XVII secolo e si protrae fino al XVIII secolo, periodo in cui si registra già un cambiamento nella collocazione dei clitici nei testi portoghesi. Ma non si può non considerare il riferimento di Galves (2007) al ruolo del portoghese parlato nel XVIII secolo nella formazione della norma del PB:

[e]ncontramos contudo em alguns estudos evidência da emergência da gramática brasileira em textos do século 18 [...]. Tudo isso sugere fortemente que o PB atual já está na mente dos brasileiros do século 18 e que a mudança em Portugal não chegará a afetar a aquisição das gerações futuras. O seu papel de fato se limitará a modificar a língua de prestígio, e introduzir um terceiro termo na competição de gramáticas instanciada nos textos. (Galves 2007, pp. 19-20)

Si può supporre che già il XVIII secolo vedesse una competizione tra tre diverse grammatiche, quella del PC1, quella del PE e quella del PB. Una competizione che lasciava emergere tratti discordanti e disomogenei, ma anche diacronicamente instabili, su testi della stessa epoca storica.

Le ipotesi fin qui formulate dovranno essere discusse e eventualmente confermate attraverso l'analisi della collocazione dei clitici su un corpus molto più ampio composto da documenti accademici settecenteschi brasiliani di tipo non finzionale. Pertanto, i risultati ottenuti da questa prima analisi permettono di immaginare che un'analisi della produzione accademica alla ricerca di prodromi di una grammatica del PB possa essere possibile.

Nota biografica: Silvia Inserra è iscritta al III anno del Dottorato in Studi Letterari, Linguistici e Comparati dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", con un progetto di ricerca volto a individuare i prodromi di una norma linguistica brasiliana nella produzione accademica del XVIII secolo. Si è laureata all'Università degli studi Roma Tre con una tesi in letteratura brasiliana contemporanea.

Email: sinserra@unior.it

Riferimenti bibliografici

- Cardeira E. 2005, *Entre o Português Antigo e o Português Clássico*, Imprensa Nacional - Casa Da Moeda, Lisboa.
- Cardeira E. 2009, *Revisitando a Periodização Do Português: O Português Médio*, in “Revista Eletrônica de Linguística” 2[3], pp. 103-115.
- Cardoso L. 2020, *A Gramática Dos Pronomes Clíticos No Brasil Colônia: O Português Clássico Na História do Português Brasileiro*, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana
- Carneiro Z. e Galves C. 2010, *Variação e Gramática: Colocação de Clíticos Na História Do Português Brasileiro*, in “Estudos Linguísticos” 2 [18], pp. 7-38.
- Castello J.A. 1969, *O Movimento Academicista No Brasil 1641-1820/22 Volume 1 Tomo 1*, Conselho Estadual de Cultura, São Paulo.
- Castro I. 1991, *Curso de História Da Língua Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Castro I. 1996, *Para Uma História Do Português Clássico*, in “Actas Do Congresso Internacional Sobre o Português” 16 [2], pp. 135-150.
- Castro I. 1999, *O Português Médio Segundo Cintra (Nuga Bibliográfica)*, in Hub Faria I. (ed.), *Lindley Cintra. Homenagem Ao Homem, Ao Mestre e Ao Cidadão*, Cosmos, Lisboa, pp. 367-370.
- Castro I. 2004, *Introdução à História Do Português*, Edições Colibri, Lisboa.
- Corôa W. 2021, *Novos Elementos Para a Periodização Do Português No Brasil*, in “Fórum Linguístico” 3 [18], pp. 6748-6759
- De Rosa G.L. 2011, *Identità Culturale e Protonazionalismo*, FrancoAngeli, Milano.
- De Rosa G.L. 2018, *Entre Multilingüismo y Diglosia: La Creación de Nuevos Espacios Discursivos En El Brasil Del Siglo XVIII*, in “Ensayos Americanos” [1], pp. 435-450.
- Duarte M.E.L. 2020, *A Sintaxe Do Português Do Brasil: Entre a Fala Espontânea e a Escrita Padrão*, in Netto Salomão S. (ed.), *Temas Da Língua Portuguesa: Do Pluricentrismo à Didática*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, pp. 131-151.
- Estatutos da Academia Brasílica dos Acadêmicos Renascidos 1759, estabelecida na cidade do Salvador, Bahia de Todos os Santos, capital de toda a América Portuguesa, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB-Rio de Janeiro) L. 54 - doc. 10
- Galves C., Naimuti C. e Paixão de Sousa M. 2006, *Novas Perspectivas Para Antigas Questões: Revisitando a Periodização Da Língua Portuguesa*, in “Grammatische Strukturen Des Europäischen Portugiesisch”, pp. 45-75.
- Galves C. 2007, *A Língua Das Caravelas: Periodização Do Português Europeu e Origem do Português Brasileiro*, in Castilho A. et al. (ed.), *Descrição, História e Aquisição Do Português Brasileiro*, Pontes, Campinas, pp. 513-528.
- Gori B. 2007, *La Grammatica Dei Clitici Portoghesi - Aspetti Sincronici e Diacronici*, Firenze University Press, Firenze.
- Kantor I. 2003, *A Academia Brasílica Dos Renascidos e o Governo Político Da América Portuguesa (1759)*, in “Revista de História Das Ideias” [24], pp.51-83.
- Kantor I. 2004, *Esquecidos E Renascidos. Historiografia Acadêmica Luso-Americana 1724-1759*, Editora Hucitec, São Paulo/Salvador.
- Kroch A. 1994, *Morphosyntactic Variation*, in “Proceedings of the 30th annual meeting of the Chicago Linguistics Society” [2], pp. 180-201
- Lobo T. 2001, *Para Uma Sociolinguística Histórica Do Português No Brasil - Edição*

- Filológica e Análise Linguística de Cartas Particulares Do Recôncavo Da Bahia, Século XIX*, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins A.M. 1994, *Clíticos Na História Do Português*, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins A.M. 2013, *A Posição Dos Pronomes Pessoais Clíticos*, in Paiva Raposo et al. (eds.), *Gramática Do Português*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp.21-81.
- Mira Mateus M.H., Brito A.M., Duarte I., Hub Faria I, Frota S., Matos G, Olivera F. Vigario M. e Villalva A. 2003, *Gramática Da Língua Portuguesa*, Editorial Caminho, Lisboa.
- Mussafia A. 1883, *Una Particolarità Sintattica Della Lingua Italiana Dei Primi Secoli*, in “Miscellanea di filologia e linguistica in memoria di Napoleone Caix e Ugo Angelo Canello”[23], Successori Le Monnier, Firenze, pp. 255-261.
- Nocentini, A. (2007). *Premessa*. In *La grammatica dei clitici portoghesi*. Firenze University Press, Firenze.
- Pagotto E.G. 2001, *Gramatização e Normatização: Entre o Discurso Polêmico e o Científico*, in Orlandi E.P. (ed.), *História Das Ideias Linguísticas: Construção Do Saber Metalinguístico e Constituição Da Língua Nacional*, Pontes/UNEMAT Editora, Campinas/Cáceres, pp. 39-57.
- Pagotto E.G. 1998, *Norma e Condescendência: Ciência e Pureza*, in Guimarães E. et al. (ed.), *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Pontes Editores e Projeto História das Idéias Linguísticas no Brasil, Campinas, pp. 49-68.
- Pagotto E.G. 1992, *A Posição Dos Clíticos Em Português: Um Estudo Diacronico*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Palma-Ferreira J. 1982, *Academias Literárias Dos Séculos XVII e XVIII*, Biblioteca Nacional, Lisboa.
- Renzi L. 1988, *Essor, Transformation et Mort d'une Loi: La Loi de Wackemagel*, in “Cahiers de Fontenay” 1 [46], pp. 291-302.
- Ribeiro I. 1998, *A Mudança Sintática Do PB é Mudança Em Relação a Que Gramática?*, in Castilho A. (Hrsg.), *Para a história do Português brasileiro, Volume I: Primeiras idéias*, Humanitas Publicações, São Paulo, pp. 101-119
- Salvi G. 1990, *La Sopravvivenza Della Legge Di Wackernagel Nei Dialetti Occidentali Della Penisola Iberica*, in “Medioevo Romanzo” 2 [15], pp. 177-210.
- Santana Rodrigues E.S. e Martins D.R. 2017, *O Papel Das Academias Para o Nascimento Da Elite Intelectual Na América Portuguesa – História*, in “Revista Da FLUP” 2 [7], pp. 49-69.
- Tarallo F. 1996, *Diagnosticando Uma Gramática Brasileira: O Português d'aquém e d'além-Mar Ao Final Do Século XIX*, in Roberts I. and Kato M. (eds.), *Português Brasileiro. Uma Viagem Diacrônica*, Editora Contexto, São Paulo, pp. 69-105.
- Teyssier P. 1997, *História Da Língua Portuguesa*, Martins Fontes, São Paulo.
- Vasconcelos M.C. 1956, *Lições de Filologia Portuguesa; Segundo as Preleções Feitas Aos Cursos de 1911/12 e 1912/13; Seguidas Das “Lições Práticas de Português Arcaico*, Martins Fontes, São Paulo.

DIVULGAÇÃO DO DISCURSO ESPECIALIZADO E MARCADORES DISCURSIVOS

Uma análise de TEDx talks em português brasileiro

MARTINA DESANTIS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Abstract – The aim of the present work is the analysis of a corpus of TEDx talks delivered in Brazilian Portuguese, from a linguistic and communicative point of view, focusing on the use of discursive markers in this kind of monitored communicative events, where specialized discourse is combined with spontaneous speech. Each talk is previously planned and delivered by an expert speaker in a unidirectional way, which leads to an asymmetrical communication intended for a non-specialist audience, who can attend the event in-person or watch the video recording of the live event on the TEDx YouTube channel at a later time. The oral nature of the talk lead to a variable but relevant influence of spontaneous speech structures, which moves the actual communication towards a more symmetrical communication, creating a sort of interaction with the audience who, in any case, has little to no possibility of real feedback. Taking this trait in consideration, the analysis is focused on interactional discursive markers, dividing the corpus in three sections depending on whether the audience is actually present or had only the possibility of watching the video recording. In the latter case, the corpus is furtherly divided between the events recorded on a stage or in a studio recreating the environment of a TEDx conference and the ones not included in this kind of format, according to the hypothesis that the organization of the speech and, as a consequence the speakers’ communicative behavior, might be different. The study includes quantitative and qualitative considerations and is conducted on the transcriptions of the video recordings of the talks.

Keywords: discursive markers; spontaneous speech; specialized discourse; popularization.

1. Introdução e fundamentos teóricos

O presente trabalho apresenta uma análise de um corpus formado por TEDx talks em português brasileiro (PB), desenvolvida em termos linguístico-comunicativos.

Nomeadamente, o enfoque da pesquisa foi o uso dos marcadores discursivos de caráter interacional, considerados evidência relevante de uma das características fundamentais que identifica o gênero discursivo dos talks, como um gênero de comunicação híbrido e de inovação, no quadro da popularização do discurso especializado.

Caliendo define de forma eficaz tal gênero como “an interesting

example of the increasing difference between written and spoken monologic and dialogic” (Caliendo 2012, p. 113) acrescentando que a natureza híbrida das comunicações decorre da criação de uma interseção entre aulas universitárias, comunicações científicas, artigos de jornal, intervenções em congressos ou, até, em programas televisivos de informação científica ou técnica.

Para explicar, falamos de comunicações definidas, no site oficial da organização TED, como “a grassroots initiative”, ou seja, concebidas com o propósito de reproduzir em um nível local e independente o modelo das conferências TED.

Na verdade, o programa TEDx representa um dos vários projetos que ampliam as atividades da organização sem fins lucrativos TED e adere à missão principal de pesquisa, descoberta e popularização de “ideas worth spreading”, citando de novo o site oficial.¹

Portanto, o projeto assenta na intenção comunicativa de difundir ideias, atividades ou debates considerados relevantes ou uteis para atingir efeitos positivos ou mudanças na sociedade atual.

Os talks são realizados por speakers expertos, os quais desenvolvem uma comunicação voltada para um público leigo, amplo e diversificado e, em esse aspecto, podem ser inseridos de forma generalizada no gênero discursivo da popularização especializada, como já mencionado.

Os assuntos tratados nos talks podem variar e pertencer a diferentes disciplinas, característica que leva a uma notável heterogeneidade nos processos de organização formal e de conteúdo das comunicações. Por conseguinte, apesar de aparecer claro o padrão TED que o programa TEDx reproduz, a realização concreta dos talks vai ser desenvolvida de forma diferente dependendo das especificidades do contexto comunicativo, do speaker, dos tópicos a serem abordados e, claramente, do público.

Em relação à participação da audiência ao evento comunicativo, explorando o canal YouTube oficial do programa, foi possível encontrar cenários diferentes devido às limitações aplicadas no período da pandemia.

De fato, até os primeiros meses de 2020, os talks eram organizados em eventos ou congressos, e previam a presença efetiva de um público, ao vivo. Adicionalmente, cada comunicação era gravada e publicada no canal YouTube oficial do projeto. Portanto, a versão ‘original’ envolvia dois tipos de audiência, presencial e virtual. Mais tarde, a partir da implementação das restrições devidas à difusão do Covid-19, os talks foram gravados em formas diferentes. O evento podia ser realizado em modalidade *drive-in*, e, como na versão original, a gravação era publicada, em um segundo momento, no Youtube. Alternativamente, os speakers realizavam as comunicações em um estúdio, em um palco que reproduzia o cenário das conferências originais

¹ <https://www.ted.com/about/programs-initiatives/tedx-program> (último acesso - 09/10/2022).

TEDx, porém sem que o público fosse presente. Outra opção implicava que os talks fossem gravados em outros lugares como, por exemplo, nas próprias casas dos oradores, claramente só com a possibilidade de uma audiência virtual. De qualquer maneira, também nesses últimos dois casos, os vídeos eram publicados no canal oficial, nas listas de reprodução dedicadas.

No que se refere à organização do talk, como mencionado anteriormente, falamos de comunicações de popularização, em que, portanto, podem ser reconhecidos procedimentos de *recontextualização* e *reconceitualização* dos conhecimentos especializados. Com as palavras de Berruto, a popularização consiste em uma “*riformulazione contestualizzata incentrata sul significato concettuale*”, (Berruto 2020, p. 58). De fato, os speakers irão levar em conta os elementos que compõem o contexto comunicativo. Portanto, na fase de preparação do talk, que precede a efetiva realização do evento, são efetuadas considerações sobre quanto é imposto das necessidades técnicas de visibilidade ou acústica, tanto para o evento ao vivo quanto para a gravação vídeo, assim como sobre as discussões, e as eventuais mudanças, surgidas em fases de discussão e revisão anteriores e, claramente, sobre as características do público presencial e virtual. Tudo isso com o objetivo de tornar os conteúdos especializados mais acessíveis e compreensíveis para espectadores que não necessariamente os dominam.

Esses elementos implicam um processo de construção do talk que concilia termos especializados ou setoriais com explicações ou estratégias de definição que possam esclarecer as informações, bem como exemplos retirados de realidades quotidianas ou, de qualquer forma, mais próximas da vida e das situações habitualmente enfrentadas por um público leigo. Além disso, muitas vezes os oradores utilizam anedotas pessoais que permitem reduzir a natural distância interacional e a óbvia assimetria entre experto e leigo, mas, por outro lado, é possível também que na comunicação sejam incluídas informações sobre o percurso formativo ou profissional do speaker, as quais expressam uma forma de garantia de verdade ou confiabilidade no speaker ou nas opiniões apresentadas. Isso denota, por um lado, a vontade de ressaltar o papel de experto que o orador desempenha naquele contexto e, pelo outro lado, o desejo de estabelecer um certo grau de informalidade na interação. Adicionalmente, porções comunicativas estritamente funcionais à transmissão de informações ou dados se alternam a outras secções que sublinham o desenvolvimento de uma verdadeira interação com quem escuta, apesar das poucas (ou nulas) possibilidades de feedback. Essa atividade de reconhecimento do público como efetivo participante ao evento comunicativo, o direciona para uma maior simetria.

O conjunto destas estratégias pode ser reconduzido ao conceito de *proximity* definido por Hyland:

a writer's control of rhetorical features which display both authority as an expert and a personal position towards issues in an unfolding text. It involves responding to the context of the text, particularly the readers who form part of that context, textually constructing both the writer and the reader as people with similar understandings and goals. (Hyland 2010, p. 2)

Claramente, este processo vai afetar diferentes partes do texto, entendido como própria comunicação. De fato, retomando as palavras de Sabatini entendemos o texto como “ogni produzione linguistica che realizzi una comunicazione effettiva” (Sabatini 2012, p. 12). Mais precisamente, as estratégias de aproximação podem ser reconhecidas na organização geral, na estrutura das argumentações, na construção da credibilidade do speaker, na expressão das suas opiniões pessoais e no envolvimento do público, como descrito por Hyland (2010).

Outra consideração relevante sobre a conformação dos textos em análise se relaciona com a possibilidade de posicionar os talks na área central do continuum dos tipos e das funções textuais definido por Sabatini, expressão de uma classificação que assenta no tipo de interação que o emissor quer estabelecer com o destinatário. Este conceito é indicado pelo autor como um pacto comunicativo “che lega immancabilmente emittente e destinatario” (Sabatini, 1999, p. 185) e através do qual o emissor pode impor um dado grau de univocidade na interpretação e na compreensão realizada pelo destinatário em relação ao texto. Para resumir, entre as duas extremidades do continuum, em que encontramos o máximo nível de vínculo interpretativo (textos rígidos) e a máxima liberdade interpretativa (textos elásticos) existe uma área de vínculo médio em que, como já dissemos, podemos inserir os talks, confirmando as afirmações de Caliendo sobre a hibridez dessas comunicações.

Voltando ao processo de aproximação, portanto, podemos deduzir que o contexto comunicativo em que os talks são produzidos se configura como novo e peculiar.

Este trabalho está focado em um âmbito da comunicação sobre o qual se reflete o processo de expressão de proximity, ou seja, o conjunto de estruturas voltadas ao envolvimento do público, entre as quais se colocam os Marcadores Discursivos (MDs), em particular de natureza interacional, identificados e analisados no corpus desta pesquisa.

Falando dos MDs em geral, a primeira questão a ser evidenciada, e que resulta necessária para entender o tipo específico de MDs que foram individuados no nosso corpus, se refere à fundamental heterogeneidade desta categoria. De fato, podemos dizer que se trata de uma classe de elementos “individuabile solo su base funzionale [...] soggetta a vari parametri di variazione” (Bazzanella 2001, p. 79).

Considerando a natureza pragmática dos MDs, por conseguinte, reconhecemos uma conexão entre o uso destes dispositivos e o processo de construção do texto, associado, como já descrito, à criação de uma comunicação relacionada ao contexto em que acontece, essencialmente constituído, entre outros elementos, pelos participantes envolvidos. Efetivamente, retomando estudos precedentes, esse processo é definido como uma “Organização textual-interativa” (Risso *et al.* 2015, p. 371).

Uma perspectiva de investigação desse tipo adquire mais relevância no estudo de textos orais como os aqui apresentados, onde o orador procede a uma análise contínua do contexto ao longo da exposição do seu talk, especialmente nos eventos ao vivo, onde o nível de atenção e até de compreensão dos espetadores, de uma certa forma, pode ser intuído. Além disso, vale a pena sublinhar novamente que uma grande parte das intenções comunicativas nesses contextos é representada pela criação de uma própria interação com o público. O objetivo é realizar com mais eficácia o processo de popularização que, caso contrário, poderia ser prejudicado por causa da natural assimetria “experto-leigo”.

Na verdade, como explica Morleo, estes dispositivos podem ser considerados convenções linguísticas empregadas para alcançar os objetivos de comunicação durante uma determinada interação e apresentam uma “polifunzionalità sintagmatica o pragmatica (che) li rende portatori di diversi significati e diverse funzioni” (Morleo 2018, pp.7)

Parece claro que falamos de um conjunto de elementos bastante diversificado. Para dar alguns exemplos, podem ser incluídos nessa categoria advérbios (agora, então), conjunções (e, mas), formas verbais (sabe?, olha), adjetivos (certo?, bom), orações e estruturas mais complexas (veja bem) e até sons não lexicalizados (uhm, hein).

Isto levou à definição de traços basilares que, individuados em uma dada estrutura, permitem conferir o estatuto de MD e que, adicionalmente, fizeram com que fosse possível delinear uma definição mais precisa dos dispositivos em geral.

Os traços a que nos referimos, são descritos de forma eficaz por Risso, Silva e Urbano (2015) como 10 variáveis:

1. padrão de recorrência,
2. articulação dos segmentos do discurso,
3. orientação da interação,
4. relação com o conteúdo proposicional,
5. transparência semântica,
6. apresentação formal,
7. relação sintática com a estrutura oracional,
8. demarcação prosódica,
9. autonomia comunicativa
10. massa fónica.

Entre estes fatores, cinco constituem o núcleo piloto de caracteres uteis na individuação dos MDs prototípicos, que correspondem às características delineadas na definição base dos MDs: articulação dos segmentos do discurso, fator em contrabalanceamento com a orientação da interação, relação com o conteúdo proposicional, relação sintática com a estrutura oracional e autonomia comunicativa (Guerra 2007, pp. 30-31).

Mais uma vez resulta evidente quão grande pode ser a variação entre todas as combinações de traços, apesar de redução do núcleo piloto.

Em relação a este assunto, é importante lembrar que no processo dinâmico da construção do texto, existe um bom grau de flexibilidade na função que um dado elemento pode desempenhar. Portanto, é necessário considerar os MDs como uma “classe gradiente” (Risso *et al.* 2015, p. 387) ou seja um continuum em que encontramos elementos mais próximos do padrão identificado no núcleo piloto, precisamente os MDs prototípicos, e elementos que apresentam os traços fundamentais de forma parcial, ainda exercendo uma função de marcador do discurso.

Para a presente análise, nos focamos sobre o processo de contrabalanceamento entre as variáveis de articulação dos segmentos do discurso e orientação da interação, que apresentam uma relação de “mútua dependência” (Guerra 2007, p. 31), implicando dois possíveis cenários fundamentais. Com as palavras de Risso, os MDs podem apresentar:

- a) Maior projeção da interação, quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto
- b) Em contrapartida, maior projeção da articulação textual, quando o foco deixa de incidir no eixo da interação (Risso 2006, p. 376)

De fato, na descrição dos padrões resultados da combinação das 10 variáveis ilustrada por Risso (Risso *et al.* 2015, pp. 383-385) já pode ser deduzido que um dado de clara e essencial diferença entre as diferentes configurações possíveis é o fato do MD ser direcionado para o texto ou para a interação. Portanto, podemos essencialmente dividir os MDs entre basicamente sequenciadores e basicamente interacionais, evidenciando as duas funções fundamentais desses dispositivos.

Relativamente a esse ponto, resulta útil uma observação: é sempre necessário ter em conta a já mencionada flexibilidade e multifuncionalidade dos MDs. Portanto, a prevalência do traço de orientação da interação não implica uma ausência total do traço de sequenciamento tópico. Apesar disso, pode ser sublinhado uma espécie de relação de proporcionalidade inversa.

Como antecipado, este trabalho consiste na identificação e no estudo de marcadores do segundo tipo (basicamente interacionais) em um corpus de TEDx talks em PB que apresentamos na seção a seguir.

2. Hipóteses iniciais e fases de trabalho

A análise em que consiste a presente pesquisa foi realizada em uma amostra de 12 TEDx talks em total.

Uma das diferenças principais desses talks, se comparados com os TED talks originais, é a apresentação da gravação vídeo aos usuários à distância, que assistem às comunicações em diferido. De fato, os TED talks são publicados no site oficial da organização e incluem seções específicas sobre o speaker, o tópico da comunicação, e eventuais links externos ao site, dando acesso também à transcrição completa do talk, acompanhadas por marcações de tempo.²

No caso dos TEDx talks, no entanto, os vídeos podem ser encontrados no canal YouTube do programa TEDx com listas de reprodução dedicadas às cidades ou aos eventos em que as comunicações se realizam. A descrição de cada vídeo contém dados sobre o orador e as temáticas tratadas, mas não é possível aceder a uma transcrição oficial da comunicação.³

O segundo passo consistiu na formação de 3 subcorpora com base nas modalidades de realização dos talks. Como mencionado na introdução, as restrições devidas à pandemia levaram à organização diferente das comunicações, em termos de presença do público e de gravação.

Tendo isso em conta, os 12 vídeos foram divididos da seguinte forma:

1. Subcorpus 1 – Vídeos gravados em eventos ao vivo e com público presencial.
 - *O poder dos mini hábitos - Joel Moraes - TEDx Santos*
 - *Transformando segundos em minutos - Ícaro de Carvalho - TEDx Santos*
 - *A forma como você encara um momento - Paola Antonini - TEDx Nova Lima*
 - *As redes sociais e a saúde mental - Flavio Milman Shansis - TEDx Unisinos Salon*
2. Subcorpus 2 – Vídeos gravados em um estúdio, reproduzindo um evento TEDx, sem público presencial (com presença da equipe), disponíveis só em diferido.
 - *A gente é aquilo que a gente espalha - Marc Tawila - TEDx São Paulo*
 - *Menos emoção e mais razão - Gabriela Prioli - TEDx São Paulo*
 - *Só você é dona da sua história - Giovanna Heliodoro - TEDx São Paulo*
 - *A ansiedade não é sua inimiga - Camila Wolf - TEDx São Paulo*

² <https://www.ted.com/talks> (último acesso - 09/10/2022).

³ <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks> (último acesso - 09/10/2022).

3. Subcorpus 3 – Vídeos gravados em casa ou outros lugares, sem público presencial (a equipe não é presente), disponíveis só em diferido.
- *A favela é uma potência cultural - Raull Santiago - TEDx Unisinos*
 - *O poder dos porquês - Juliana Davoglio Estradioto - TEDx Laçador*
 - *Mulheres, construir sua casa é construir sua independência - Carina Guedes - TEDx Laçador*
 - *Você não é uma coisa só - Monalisa Nunes – TEDx São Paulo*

A divisão aqui ilustrada se justifica pelas hipóteses a partir das quais conduzimos a análise.

A primeira questão se refere ao gênero discursivo de inovação e ao contexto comunicativo particular em que se inscrevem os TEDx talks, ambos descritos na seção introdutiva.

Como antecipado, nestes casos podem ser reconhecidas claras tendências à construção de comunicações mais próximas da simetria, em que as distâncias interacionais entre oradores expertos e público leigo são reduzidas, através de várias estratégias.

Além disso, apesar de se tratar de eventos comunicativos planejados e monitorados, os speakers não têm possibilidade de ler os talks anteriormente preparados e discutidos com as diferentes equipes envolvidas na organização desses eventos, durante o espaço a eles dedicado.

Esses fatores levaram a assumir uma influência relevante da fala espontânea na realização efetiva dos talks, assim como o emprego de estruturas que pudessem marcar a componente interacional da comunicação, atingindo a já mencionada *aproximação* ao público.

Em segundo lugar, a mudança de contexto em que os talk são desenvolvidos, entendido como própria situação comunicativa, levou a deduzir que pudesse corresponder também uma mudança na organização do discurso em termos de realização efetiva, ou seja de exposição oral.

Assumimos que o emprego dos MDs de natureza interacional possa sofrer uma limitação ou, pelo menos, uma variação, em termos de uso, por causa do aumento da distância física entre orador e audiência, devido às restrições impostas nos meses da pandemia. Em outras palavras, traçamos uma conexão entre esta nova configuração do evento comunicativo à distância (que se acrescenta à natureza fundamentalmente unidirecional da comunicação) e um potencial obstáculo à criação de uma real interação com o público, cujo resultado deveria ser uma menor frequência dos MDs nos talks.

Essas considerações nos levaram à configuração do corpus acima descrita.

O terceiro momento desta pesquisa foi dedicado a um estudo realizado de forma quantitativa em relação ao corpus, no qual foram isoladas todas as ocorrências de MDs interacionais em cada transcrição, obtendo uma visão global das tendências de uso destes dispositivos comunicativos.

A quarta e última fase do trabalho implicou um estudo dos MDs individuados em cada vídeo através de considerações de tipo qualitativo.

Em relação a este momento da análise, resulta necessário um esclarecimento de natureza teórica. Até aqui, de fato, foi mencionada várias vezes a visão descrita por Risso em relação à classificação dos MDs. Uma vez que adotamos essa perspectiva de caráter funcional como base para o presente estudo, para a nossa análise qualitativa decidimos utilizar um modelo proposto por Guerra (2007) que permitiu analisar adicionalmente as funções específicas que os MDs desempenham nos textos do corpus.

Guerra (2007, p. 66) parte da redução das combinações que decorrem das variáveis definidas por Risso: “articulação tópica + orientação interacional fraca / articulação tópica + orientação interacional média / não articulação tópica + orientação interacional forte” (Risso et al., 2015, p. 381) em duas configurações principais: não sequenciador tópico e sequenciador da interação / sequenciador tópico e não sequenciador da interação.⁴

Nesse sentido a análise das estruturas detectadas nos subcorpora foi desenvolvida com base na classificação das subfunções predominantemente interacionais, proposta no mesmo trabalho de Guerra, onde esta variável se divide em 6 variantes, listadas a seguir (Guerra 2007, p. 39):

1. Checking
2. Feedback
3. Injuntiva
4. Iniciadora
5. Interpelativa
6. Não se aplica (casos em que o marcador é predominantemente textual)

Mais detalhes sobre cada subfunção serão descritos mais adiante, com referência aos resultados obtidos dos corpora.

⁴ A mudança de rótulo entre *orientador* e *sequenciador* é justificada, de acordo com o contributo de Guerra, pelo fato de o traço *basicamente orientador da interação* envolver conexão interacional, demonstrado tipicamente pelas estruturas conversacionais de *Checking – Feedback*. (Guerra 2007, pp.65-66)

3. Análise dos resultados

3.1. Considerações quantitativas

Como antecipamos na seção anterior, a pesquisa aqui apresentada tem como ponto de partida uma reflexão geral sobre o gênero discursivo, o contexto comunicativo e, por conseguinte, o processo de organização textual, que podem ser associados com os talks.

Começando com um estudo em perspectiva global do corpus, foram extraídos os seguintes resultados:

SUBCORPUS 1 – VÍDEOS GRAVADOS EM EVENTOS AO VIVO	
Talk	Ocorrências totais
<i>O poder dos mini hábitos - Joel Moraes</i>	6
<i>Transformando segundos em minutos - Ícaro de Carvalho</i>	13
<i>A forma como você encara um momento - Paola Antonini</i>	5
<i>As redes sociais e a saúde mental - Flavio Milman Shansis</i>	13
OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus	37
MÉDIA MDs por vídeo ⁵	9,25

Tabela 1
Ocorrências totais dos MDs basicamente interacionais no subcorpus 1.

SUBCORPUS 2 – VÍDEOS GRAVADOS EM UM ESTÚDIO / EM MODALIDADE DRIVE-IN	
Talk	Ocorrências totais
<i>A gente é aquilo que a gente espalha - Marc Tawila</i>	3
<i>Menos emoção e mais razão - Gabriela Prioli</i>	7
<i>Só você é dona da sua história - Giovanna Heliodoro</i>	21
<i>A ansiedade não é sua inimiga - Camila Wolf</i>	27
OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus	59
MÉDIA MDs por vídeo	14,75

Tabela 2
Ocorrências de MDs basicamente interacionais no subcorpus 2.

SUBCORPUS 3 – VÍDEOS GRAVADOS EM CASA OU OUTROS LUGARES	
Talk	Ocorrências totais
<i>A favela é uma potência cultural - Raul Santiago</i>	10
<i>O poder dos porquês - Juliana Davoglio Estradioto</i>	2
<i>Mulheres, construir sua casa é construir sua independência - Carina Guedes</i>	9

<i>Você não é uma coisa só - Monalisa Nunes</i>	40
OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus	61
MÉDIA MDs por vídeo	15,25

Tabela 3

Ocorrências dos MDs basicamente interacionais no subcorpus 3.

A primeira observação que podemos fazer diz respeito à variabilidade em termos de número de ocorrências que foram individuadas em cada vídeo.

É preciso lembrar que a duração dos talks analisados vai dos 9 minutos até, no máximo, os 17 minutos, com uma média de pouco mais de 12 minutos no corpus objeto desta pesquisa, que pode levar a um emprego maior ou menor em termos de frequência dos MDs. Além disso, podemos acrescentar que o processo de escolha das expressões disponíveis no sistema linguístico, assim como as modalidades de organização do texto, se liga de forma direta aos hábitos comunicativos de cada speaker, a elementos de caráter estilístico, bem como a fatores de natureza emocional (possivelmente relevantes no caso de apresentação do talk ao vivo).

Uma questão que deve ser sublinhada em relação ao processo de análise e individuação das ocorrências totais dos MDs em cada vídeo, se refere à exclusão de todas as expressões que poderiam ter sido consideradas MDs, mas que pertencem a uma forma de simulação de fala espontânea como nos casos do uso do discurso direto. Essas estruturas, de fato, são utilizadas como estratégias de dramatização, referências externas a anedotas ou histórias pessoais do speaker, assim como elementos de intertextualidade, não apresentando uma verdadeira conexão com a interação em desenvolvimento entre orador e público em ocasião do talk.

Na seção anterior falamos das duas hipóteses fundamentais em que se fundamenta esta pesquisa.

Podemos considerar a primeira suposição confirmada, pois foi efetivamente possível observar, de forma geral, um recurso a dispositivos de marca da interação, em um contexto em que uma verdadeira conversa resulta de fato impossível e onde as informações transmitidas pelo emissor, ao longo de uma comunicação unidirecional, não são abertas a debates ou discussão.

Portanto, podemos afirmar que a intenção comunicativa de popularização e o específico processo de aproximação entre speaker experto e público leigo se realiza, entre outras estratégias, também através dos MDs basicamente interacionais.

Outro elemento que merece atenção é a preferência mostrada pelos oradores, na maioria dos casos, em relação ao uso de estruturas ou expressões breves, uma característica definida típica dos MDs, em geral.

Com as palavras de Risso “Formas mais desenvolvidas [...] tendem a ser pouco modelares por se revelarem menos formulaicas e, portanto, mais sintaticamente elaboradas.” (Risso *et al.* 2015, pp. 380-381)

Além disso, pode ser destacado um dato interessante sobre as diferenças em termos quantitativos entre os três subcorpora: nos vídeos em que o público pôde assistir aos talks só à distância as ocorrências totais de MDs interacionais (59 no Corpus 2 e 61 no Corpus 3) superam, com uma proporção de aproximadamente 1 a 1,5 e 1 a 1,6, as ocorrências totais detectadas no Corpus 1, com público presencial.

Assim podemos considerar que a segunda hipóteses fundamental do trabalho não parece completamente confirmada.

Com o objetivo de aprofundar a questão, antes de deduzir possíveis explicações, iremos proceder a uma análise de tipo qualitativo, de modo a verificar outras potenciais diferenças na construção da interação que podiam justificar essa diferença no uso dos MD interacionais.

3.2. Considerações qualitativas

O estudo do uso dos MDs interacionais no Corpus objeto desta pesquisa foi aprofundado através da análise dos papéis e das funções que estes dispositivos desempenham nas comunicações, retomando, como antecipamos, a classificação de Guerra (2007) entre a seguintes subfunções: Checking, Feedback, Injuntiva, Iniciadora e Interpelativa.

Antes de apresentar os próprios resultados, precisamos esclarecer a motivação da exclusão da subfunção *Feedback* do estudo.

De fato, os talks não se configuram como conversações, mas como Discurso Especializado de popularização que tende à criação de uma maior simetria entre orador e público. Portanto, este último, apesar de ser reconhecido como efetivo participante à interação através de várias estratégias, não tem uma real possibilidade de responder a eventuais solicitações, ou perguntas. Os poucos casos de interação com feedback que registramos envolvem situações em que o speaker pode decidir de fazer sondagens ou votações por braços erguidos.

Por essa razão, não foi possível incluir na presente pesquisa a subfunção de *Feedback*, ou seja, todos os elementos normalmente pronunciados pelo ouvinte, que expressam acompanhamento da fala do emissor, e que formam, em complementaridade com os MDs de *Checking* uma “estrutura de troca de confirmação discursiva” (Guerra 2007, p.63).

Descrevemos a seguir os resultados do estudo das restantes subfunções.

3.2.1. *Checking*

A primeira subfunção que foi considerada na pesquisa é denominada *Checking* e pode ser definida como busca de aprovação discursiva, expressando uma solicitação direta por parte do falante em direção do ouvinte (neste caso do público).

Através da análise dos 3 subcorpora, foram extraídos os seguintes dados:

CORPUS	DISTRIBUIÇÃO nos vídeos totais do corpus	OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus
1 (ao vivo)	3 em 4 vídeos	20
2 (drive-in / em estúdio)	3 em 4 vídeos	50
3 (em casa)	4 em 4 vídeos	43

Tabela 4

Distribuição e ocorrências da subfunção de *Checking* nos 3 subcorpora.

Típicos desse grupo de MDs são as estruturas como “*sabe?*”, “*certo?*”, “*entende?*”, “*né?*”, “*tá?*” que mostram forma de próprias perguntas, apesar de, no nosso caso, não ser possível ter uma resposta real, dada a já mencionada natureza quase totalmente unidirecional da comunicação dos talks.

Retomando o contributo de Urbano, estas expressões apresentam o traço “fático de natureza ou entonação interrogativa” e podem seguir enunciados declarativos ou interrogativos (Urbano 2015, p. 456).

Porém, em relação à colocação destas expressões, podemos evidenciar que, de fato, esses dispositivos não parecem pressupor uma resposta concreta, compartilhando a forma de uma pergunta retórica, que justifica a não obrigatoriedade da colocação no final da frase ou do período observada nas transcrições dos vídeos no corpus. Para dar um exemplo:

- 1) Você não é uma coisa só - Monalisa Nunes - TEDxSãoPaulo (subcorpus 3)
“no início eu imaginei que as pessoas iam esperar que eu falasse sobre ser médica na pandemia, sobre ser uma mulher negra nesse momento tão importante, né? De combate ao racismo aqui no Brasil e no mundo.

No subcorpus 1, com talks ao vivo e público presencial, no entanto, podemos destacar também ocorrências do tipo no excerto seguinte:

- (1) A forma como você encara um momento pode mudar tudo - Paola Antonini – TEDxNovaLima (Corpus 1).
“Então eu fui, com as duas muletas, ainda sem prótese, no estudo de tatuagem, e fiz três de uma vez. Agora já tô com dez, né?”.

Nesses excertos reconhecemos uma colocação diferente do mesmo MD “né?”: no primeiro caso, a expressão ocupa posição medial, com uma forma de interrupção da frase, no segundo caso, se encontra em posição final da frase, assumindo a forma de uma “interrogativa tag” (question tag).

Vale a pena acrescentar que podemos considerar este específico MD equivalente a outras expressões que compartilham a mesma função fática, como: “*não é?*”, “*num é?*”, “*não é verdade?*” que compartilham a estrutura de origem na oração com verbo “ser” e a mesma forma negativa “não”. Urbano propõe a definição de um processo de redução e cristalização que parte da matriz “*isso não é verdade?*” passando por “*não é verdade?*” chegando até “*não é/num é?*” e, no final, até “*né?*”. (Urbano, 2015, p.472).

Outro exemplo de MDs de *Checking*, retirado do subcorpus 2, com vídeos gravados em modalidade drive-in ou em estúdio, pode ser:

- 2) Só você é dona da sua história - Giovanna Heliodoro – TEDxSãoPaulo (subcorpus 2)
“eu sempre tive medo de ver o meu reflexo e não era nem por uma questão física, sabe? era de menos isso.”

O MD “*sabe?*” pode ser analisado em equiparação com estruturas como “*sabia?*” “*entendeu?*”, “*entende?*” ou “*tá?*”, por compartilhar não só a função fática, mas também a base verbal e uma baixa (ou nula no caso de “*tá?*”) variabilidade, compreendendo no máximo duas variantes. (Urbano 2015, p.467-469).

Voltando aos resultados, podemos dizer que a segunda hipótese que já descrevemos anteriormente, relativamente à conexão entre mudanças na situação comunicativa, aumento da distância física entre orador e público, e potencial redução no uso dos MDs interacionais, não se apresenta confirmada no caso desta subfunção.

De fato, encontramos uma proporção de 1 a 2,5, entre o subcorpus 1 e o subcorpus 2, e de 1 a 2,15 entre o subcorpus 1 e o subcorpus 3, não mostrando, entretanto, uma diferença relevante entre as ocorrências nos dois subcorpora com talk à distância (2 e 3).

Por conseguinte, poderia ser reconhecida uma conexão inversa à que teríamos traçado seguindo a nossa hipótese inicial.

Por dedução, podem ser delineados dois potenciais percursos de explicação

destes dados. Em primeiro lugar, poderíamos dizer que os oradores que expõem um talk com público presencial, ou seja, em ocasião de eventos TEDx ao vivo, poderiam exercer um maior controle ao longo da exposição por causa de fatores de natureza emocional.

Em relação a isso, é importante lembrar que o talks se inserem em uma variedade ampla de setores e disciplinas, quase construindo um continuum interno ao gênero em que existem talks mais ou menos especializados e que, por um lado, vão resultar em comunicações orais que incluem uma quantidade variável de expressões especializadas e pelo outro, vão ser realizados por oradores mais ou menos acostumados a falar em público.

De fato, nem todos os falantes costumam intervir em congressos ou dar aulas e portanto, esse fator emocional poderia implicar uma comunicação mais controlada, mais centrada na transmissão correta e compreensível das mensagens ou dos tópicos tratados no talk, onde o estabelecimento de uma própria interação com a audiência, de uma certa forma, pode ser parcialmente ofuscado.

Em segundo lugar, focalizando a nossa atenção na aproximação em termos de número total de ocorrências de MDs de Checking nos subcorpora 2 e 3, seria possível supor um maior grau de monitoração por parte dos oradores que expõem o talk à distância, ou seja, em eventos sem público presencial. Para explicar, viria se ativar um mecanismo de compensação em que o falante quer marcar mais frequentemente a componente interacional e interpessoal do evento comunicativo, com a finalidade de atingir uma maior verossimilhança respeito aos eventos ‘originais’, resultando na maior frequência no uso de MDs de Checking.

3.2.2. *Vocativos*

A segunda subfunção que apresentamos e que segue a de *Checking* em termos de prevalência de uso nos 3 subcorpora analisados, é desempenhada por MDs definidos *vocativos* ou *interpelativos*.

Nestes casos o falante se refere de forma direta ao interlocutor com expressões como “*cara*”, “*meu*”, “*peçoal*”, “*gente*”. Portanto, o orador, além de claramente chamar a atenção do público, realiza de forma concreta o processo de reconhecimento de que já falamos, pelo qual cada espectador pode perceber a sua própria participação a uma interação real com quem está falando. Desta forma, a aproximação entre falante (no nosso caso experto) e interlocutor (leigo) se torna evidente e direciona o talk para um evento comunicativo mais simétrico do que poderíamos esperar de uma comunicação de popularização, com público amplo.

No que diz respeito a essa subfunção foram extraídos os seguintes dados:

CORPUS	DISTRIBUIÇÃO nos vídeos totais do corpus	OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus
1 (ao vivo)	3 em 4 vídeos	8
2 (drive-in / em estúdio)	2 em 4 vídeos	2
3 (em casa)	2 em 4 vídeos	10

Tabela 5

Distribuição e ocorrências da subfunção de Vocativo nos 3 subcorpora.

Em termos de número de ocorrências, não podemos destacar, de forma geral, um uso tão amplo dos *vocativos*, quanto acontece com a subfunção de *Checking*.

De fato, é importante lembrar que, apesar da intenção comunicativa de envolvimento da audiência que acabamos de reafirmar, não falamos de reais conversas entre 2 interlocutores, mais de uma interação desenvolvida, basicamente, de forma unidirecional.

Outra consideração tem a ver com os resultados relevantemente menores do subcorpus 2, que evidenciam uma maior proximidade entre os subcorpora 1 e 3, os quais, na realidade, não apresentam a mesma configuração respeito ao processo de exposição do talk ao público.

Isto poderia levar a considerar fatores de natureza pessoal e subjetiva nas atividades de escolha das estruturas e das expressões tanto na fase da preparação do talk, anterior ao próprio evento, tanto ao longo da exposição, que, lembramos, não apresenta (ou melhor não parece apresentar nos vídeos) possibilidades de leitura da comunicação previamente elaborada.

Na verdade, o *continuum* interno ao gênero dos talks em termos de especialização dos tópicos e da linguagem, assim como a ampla variedade de papéis sociais e profissionais que os oradores podem desempenhar nas suas vidas, podem intervir nesse processo de escolha e construção da comunicação. Neste processo, o orador tem a possibilidade de selecionar as expressões que considera adequadas tanto em relação à mensagem que quer transmitir, quanto relativamente ao grau de aproximação e envolvimento da audiência que quer atingir.

Este fator não parece diretamente ligado à presença ou à ausência de um público ou à maior distância física que se cria, por exemplo, nos talks realizados em modalidade drive-in.

Voltando a reflexões de tipo qualitativo, podemos sublinhar em todos os subcorpora uma tendência ao uso de estruturas ou palavras de natureza coletiva, ou seja, plural.

Para dar um exemplo:

- 3) O poder dos mini hábitos - Joel Moraes – TEDxSantos (Corpus 1)
Porque o herói, **pessoal**, ele não nasce pronto. O que faz você um herói, uma heroína, são as circunstâncias que você passa na sua vida.

Neste excerto, além do MD “*pessoal*”, típico com função fática de vocativo-interpelativo, podemos notar também o uso do pronome “*você*” que, de um lado se apresenta como forma pronominal utilizada como estratégia para indeterminar o sujeito e, de outro, pode ser considerado como possibilidade de criar um ponto em comum entre orador e público, ajudando na aproximação experto-leigo.

Relativamente ao subcorpus 2, podemos considerar como exemplo:

- 4) A gente é aquilo que a gente espalha - Marc Tawila – TEDxSãoPaulo (Curpus 2)
[...] jornalista com nota fora da bolha, **pessoal**, costuma fazer pelo menos uma pergunta besta, e eu fiz a minha.

Parece particularmente evidente, nesta breve frase, uma outra característica típica dos MDs, ou seja, a natureza parentética da entoação com que esses dispositivos são inseridos na comunicação e articulados (aqui mostrada das vírgulas).

Por último, no subcorpus 3, apresentamos uma das 10 ocorrências totais de MDs *vocativos*:

- 5) A favela é uma potência cultural - Raull Santiago – TEDxUnisinos (Corpus 3)
[...] A fome, a exploração capitalista, a violência direcionada às pessoas mais pobres, e nós, **gente**, vocês, podemos juntas e juntos mudar essa realidade.

Já mencionamos várias vezes que se trata de comunicações que envolvem um público amplo, portanto esta tendência ao uso de estruturas de caráter coletivo não representa uma verdadeira surpresa, mas nos leva a considerar em termos comparativos o uso de expressões coletivas e ao singular nos talks em análise.

De forma geral, os oradores parecem utilizar palavras ao singular associando à evidente função fática um papel de interjeição.

Como já definimos, as expressões que podem ser utilizadas como MDs se mostram multifuncionais e relativamente flexíveis em termos de colocação e forma. Além disso, como foi já marcado por Risso (2015), existe uma

tendência direcionada ao uso de estruturas breves.

Isso pode levar ao emprego de expressões cristalizadas ou fixas na fala espontânea e que, portanto, podem sofrer uma parcial redução da função de MD à qual se acrescenta, como dissemos, a de interjeição.

Para explicar, concluímos com o seguinte exemplo:

- 6) Transformando segundos em minutos - Ícaro de Carvalho -TEDxSantos (Corpus 1)
“Segundo ponto, 90/10, **cara** se 98.2 % das pessoas não vão se sentir atraídas.”

3.2.3. Injunções

A terceira subfunção identificada por Guerra, e aplicada à análise aqui apresentada, é definida *injuntiva*. Como a própria denominação já esclarece, se trata de estruturas de base verbal no modo imperativo, através das quais o falante envolve diretamente o receptor, requerendo a sua participação à interação.

É preciso sublinhar que estas formas, apesar de se apresentar no imperativo, não pressupõem necessariamente uma ilocução de ordem ou imposição. Na verdade, podemos notar um processo de *discursivização* das estruturas que assumem o papel de MD.

De fato: “Observa-se [...] uma gradativa neutralização de semas referenciais verbais, em direção a uma acomodação semântica alocada ao movimento discursivo das relações interpessoais” (Risso, Silva, Urbano, 2015, p. 389).

Assim, estes dispositivos representam um recurso importante para a realização da aproximação entre experto e leigo que se apresenta como fundamental no gênero discursivo dos talks.

Em outras palavras, o emissor chama o interlocutor a realizar uma ação, ainda que esta não seja, de fato, concreta.

No que diz respeito à dimensão formal das estruturas que desempenham esta subfunção, retomamos de novo as palavras de Guerra:

a subfunção de injuntivo impõe a restrição de que uma expressão, para exercer essa subfunção, tem de apresentar um elemento verbal, ou o próprio verbo unicamente, ou um segmento de oração verbal, ambos no imperativo (Guerra 2007, p. 87).

Portanto, expressões típicas reconduzíveis à injunção podem ser “*olha*”, “*veja bem*”, “*imagina*”, com as devidas variantes.

Consideramos importante uma reflexão bem resumida por Risso sobre este processo de envolvimento ativo e direto do interlocutor, especificadamente em relação à forma verbal “*olha*”.

De fato, pode ser reconhecida uma tendência à cristalização semântica, que já apontamos como traço recorrente nos MDs, e que

define aí um apagamento da referência literal à atividade de “fixar a vista em algo” típica do verbo [...] (que) aparece remanejada para a expressão de uma outra espécie de envolvimento sensorial-cognitivo, proposto ao ouvinte em forma de um chamado de sua atenção (Risso *et al.* 2015, p. 431).

Além disso, claramente, expressões deste tipo sinalizam uma particular relevância ou talvez complexidade da porção da comunicação sequente.

No Corpus objeto da presente pesquisa, foram extraídos os seguintes dados:

CORPUS	DISTRIBUIÇÃO nos vídeos totais do corpus	OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus
1 (ao vivo)	3 em 4 vídeos	6
2 (drive-in / em estúdio)	2 em 4 vídeos	2
3 (em casa)	3 em 4 vídeos	8

Tabela 6

Distribuição e ocorrências da subfunção de Injuntivo nos 3 subcorpora.

Como no caso dos *Vocativos*, não podemos destacar, um número de ocorrências de *Injuntivos* que possa se aproximar aos dados extraídos em relação à sub função de *Checking*.

Na verdade, já falamos da natureza monitorada e controlada da comunicação no que diz respeito aos talks.

Quanto ao subcorpus 3, foi evidenciada uma preferência marcada pelo uso de estruturas complexas de natureza frasal que, apesar disso, podem ser associadas à subfunção de *Injuntivo*, desempenhando um papel de envolvimento direto do público.

Um exemplo disso pode ser o seguinte excerto, onde o orador chama os espectadores (virtuais) a responder a uma pergunta.

- 7) A favela é uma potência cultural - Raull Santiago – TEDxUnisinos (Corpus 3)
Então, me diga você, o que será que as narrativas históricas do passado contariam sobre você?

Efetivamente, poderíamos sublinhar aqui uma tendência em contraste com o traço de brevidade comum aos MD de forma geral. Contudo, é importante lembrar que este subcorpus contém talks realizados e gravados de casa e disponíveis ao público só como vídeos no canal YouTube do programa TEDx e por conseguinte, é provável que os oradores exerçam um maior grau de monitoração da exposição dos conteúdos.

Poderíamos deduzir duas motivações principais quanto a esses dados: por um lado, os speakers não sofrem a potencial influência no que diz respeito à dimensão emocional da presença de um público amplo e, pelo outro, poderiam ter a possibilidade de rever o talk anteriormente elaborado mesmo ao longo da exposição, por exemplo, também interrompendo a gravação para entregar uma mesma porção da comunicação de forma que consideram mais acessível ou correta, ou ainda fazendo cortes no produto audiovisual final em fase de pós-produção.

Um outro aspecto que surgiu do estudo das transcrições concerne uma tendência em direção de estruturas ou formas verbais à terceira pessoa do singular, embora os oradores se depararem com uma audiência ampla.

Como já descrevemos, existe uma geral inclinação ao uso de estruturas fixas da fala que, por conseguinte, tendem à invariabilidade.

Dando alguns exemplos:

- 8) Transformando segundos em minutos - Ícaro de Carvalho - TEDxSantos (Corpus 1)
Imagina só, eu gasto mais tempo decidindo o que eu vou assistir na Netflix do que de fato assistindo Netflix.
- 9) A ansiedade não é sua inimiga - Camila Wolf – TEDxSãoPaulo (Corpus 2)
Olha que gracinha, gente, a gente nasceu com esse dispositivo interno.

Relativamente a este ponto, destacamos que este uso de expressões fixas pode levar a uma (embora leve) aceleração na elocução que comportou, em fase de transcrição, algumas dificuldades na diferenciação entre as formas variantes do mesmo MD, por exemplo entre “*olha*”, “*olhe*” ou “*olhem*”, ou ainda mais entre “*veja*” e “*vejam*”.

3.2.4. Iniciadores

A última subfunção que foi considerada na presente pesquisa é desempenhada por estruturas definidas *iniciadores* por Guerra (2007).

Falamos de dispositivos que denotam um engajamento indireto do interlocutor sinalizando, no entanto, um envolvimento direto do orador, que deixa marcas dos processos de organização do talk (ou reorganização, sendo comunicações monitoradas, mas o expostas oralmente e não lidas ao público), como acontece com “*bom*”, “*bem*” ou “*pois é*”.

Risso descreve estes MDs como sinais do compromisso do falante no

que se refere aos conteúdos a serem providos, evidenciando, no caso específico de “*bom*” e “*bem*”, uma avaliação positiva, e direcionando estas estruturas mais para o desenvolvimento do texto, onde assumem um valor concessivo, assim como um teor prefaciador.

Ao longo da análise do Corpus da presente pesquisa, porém, não foi evidenciado um evidente uso relacionado ao sequenciamento tópico. O que emerge é um processo mental do orador que parece inserir esses MDs em momentos em que ele quer ganhar tempo durante a exposição do talk.

Em outras palavras, no que se refere à nossa amostra, foi constatado um uso mais próximo à definição de Guerra pela qual estes MDs:

Parecem constituir formas de encadeamento da interação, sinalizando que o falante vai dar continuidade a essa interação, e que está preparando o discurso subsequente [...] parecem sinalizar, primariamente, que o falante vai iniciar a resposta a uma pergunta ou uma nova parte da interação; a função é a de chamar a atenção do interlocutor para isso, e não propriamente marcar uma relação entre dois segmentos do discurso (Guerra 2007, p. 66-68).

Os dados extraídos dos 3 subcorpora foram os seguintes:

CORPUS	DISTRIBUIÇÃO nos vídeos totais do corpus	OCORRÊNCIAS TOTAIS no corpus
1 (ao vivo)	2 em 4 vídeos	3
2 (drive-in / em estúdio)	3 em 4 vídeos	4
3 (em casa)	0 em 4 vídeos	0

Tabela 7

Distribuição e ocorrências da subfunção de Inciador nos 3 subcorpora.

A primeira observação a ser feita se refere ao fato de que estes dispositivos apresentaram os números menores de ocorrências em comparação com as outras subfunções.

Isto poderia ser reconduzido mais uma vez à natureza controlada e monitorada dos talks. De fato, a organização e o planejamento do evento comunicativo gravado nos vídeos aqui analisados é precedido por vários momentos de preparação: pela elaboração do talk por parte do orador; por

discussões sobre conteúdos e forma de exposição do mesmo entre o speaker convidado e as equipes organizadoras e, ainda, sobretudo nos casos incluídos nos subcorpora 1 e 2, por ensaios efetuados no palco ou no estúdio, também úteis às necessidades técnicas de gravação (posicionamento do orador, luzes, enquadramentos etc.).

Tal configuração da comunicação poderia levar à uma relativa falta de necessidade de reorganização mental dos tópicos a serem expostos ao longo do evento.

Uma consideração deste tipo permite também refletir sobre a total ausência de MDs *iniciadores* no subcorpus 3. Na verdade, já mencionamos a maior possibilidade de controle sobre a exposição e sobre o mesmo processo de gravação que os oradores poderiam ter no caso dos talks gravados em casa, o que justificaria a omissão dos momentos de pausa ou reorganização da comunicação.

Na mesma linha, poderíamos justificar a proximidade, em termos de ocorrências, entre os subcorpora 1 e 2. Na verdade, os talks gravados em estúdio, incluídos no subcorpus 2, pretendem reproduzir as modalidades de apresentação da comunicação dos eventos TEDx originais, ou seja, com público presencial.

Terminamos esta seção com dois breves exemplos extraídos dos subcorpora 1 e 2:

- 10) As redes sociais e a saúde mental - Flavio Milman Shansis - TEDxUnisinosSalon (Corpus 1)
Bom, as redes sociais, elas provocaram mudanças profundas na forma como a gente interage e na forma como a gente se comunica com os outros.

- 11) Menos emoção e mais razão - Gabriela Prioli – TEDxSaoPaulo (Corpus 2)
Pois é, de fato as pesquisas mostram que no debate político a emoção tem ocupado o centro do palco, as pessoas tendem a concordar ou discordar de uma proposição política mais pela origem da proposição, muito menos pelos méritos ou deméritos daquilo que é proposto.

4. Conclusões e propostas de aprofundamento

Para concluir este trabalho podemos confirmar a natureza híbrida do gênero discursivo dos talks em primeiro lugar quanto às modalidades de exposição, dada, por exemplo, a possibilidade de uso de suportes gráficos, e às modalidades de fruição, devido aos produtos audiovisuais realizados gravando os talks; em segundo lugar, no que se refere estreitamente à exposição dos conteúdos e à concretização da intenção comunicativa de popularização de *ideas worth spreading*.

De fato, a análise que acabamos de ilustrar delinea um quadro

complexo em termos comunicativos e linguísticos.

Falamos de interações monitoradas, anteriormente elaboradas nos aspetos formais e de conteúdo e de natureza fundamentalmente unidirecional, que, ao mesmo tempo, pretendem construir uma verdadeira interação com o público seja presencial seja à distância. Este último aspecto resulta, por um lado, no uso de estratégias de envolvimento da audiência e de reconhecimento dela como efetivo participante ao evento comunicativo, e, por outro lado, em uma relevante influência da fala espontânea que permite atingir os espetadores através de uma linguagem mais próxima de contextos e situações que é mais provável que eles vivam no dia a dia.

Como consequência, a comunicação entre experto e leigo perde uma conotação absolutamente assimétrica e se coloca em ação um processo de aproximação entre falante e interlocutor, apesar do caráter coletivo do segundo e da distância entre os dois em termos de conhecimentos e competência.

Além disso, nos confrontamos com comunicações controladas e precedentemente preparadas, mas que não são lidas à audiência, fato que leva ainda mais à possibilidade de influência da fala espontânea ao longo da exposição.

No que se refere ao objetivo específico da presente pesquisa, ou seja, o uso dos MDs, podemos formular algumas conclusões principais.

Em primeiro lugar, a natureza híbrida e tendente à simetria do gênero audiovisual dos talks resulta no inserimento de dispositivos, como os MD interacionais, típicos da fala espontânea que permitem materializar e realizar concretamente através do texto a intenção de popularização e transmissão de conteúdos especializados de forma acessível para um público leigo, amplo e fortemente diversificado.

Em segundo lugar, o caráter monitorado e as fases de preparação da comunicação precedentes à real exposição do talk fazem com que nem todos os MD, nas várias subfunções que podem desempenhar, vão ser utilizados com a mesma frequência.

Por um lado, a subfunção de busca de aprovação (*Checking*) apresenta ocorrências altas, também por apresentar com mais evidência, nas transcrições examinadas, o traço de brevidade e cristalização na fala espontânea em comparação com alguns dos outros tipos de MDs. Pelo outro lado, as restantes subfunções que ilustramos e que mostramos nos subcorpora a possibilidade de resultar em formas mais complexas, ou de se desenvolver em expressões de natureza mais extensa (ainda frasal), parecem ser empregadas com frequência menor, fato que remeteria à dimensão de controle e monitoração das comunicações em análise.

Designadamente, tivemos um exemplo claro disso na subfunção de *Iniciador*, que se mostra maiormente direcionada para o orador, dando evidência do seu processo de organização mental da comunicação e que não foi registrada no subcorpus 3, em que o falante parece ter maior controle quanto à exposição de seu talk.

Em terceiro lugar, no que diz respeito à construção de uma real interação entre os participantes ao evento comunicativo, podemos assumir que a relação entre interlocutores tende a ser instaurada conforme a intenção comunicativa dos talks e não necessariamente considerando a distância física entre os participantes como um impedimento. De fato, sobretudo relativamente às estruturas que visam verificar o nível de atenção de um interlocutor presencial, não pôde ser reconhecida uma redução no uso destes MDs em resposta à ausência dos espetadores. Contrariamente, os oradores tentaram envolver ainda mais o espectador através de dispositivos deste tipo.

Enfim, como mencionamos ao longo desta pesquisa, os MDs tendem a corresponder a estruturas que se cristalizaram na fala espontânea, também sofrendo processos de derivação, redução ou aférese.

É importante sublinhar que as deduções que acabamos de resumir não representam conclusões definitivas a respeito da configuração em termos linguísticos e interacionais dos talks. Na verdade, seria interessante alargar este tipo de análise a um corpus mais amplo.

Um número maior de dados poderia conferir mais aplicabilidade às observações aqui apresentadas e teríamos, também, a possibilidade de aprofundar na nossa análise a correlação entre mudanças na situação comunicativa e as correspondentes variações no processo de construção da comunicação.

Enfim, poderíamos refletir com maior precisão sobre as estratégias de construção da interação entre orador e público, no âmbito específico da popularização do Discurso Especializado.

Nota biográfica: Martina Desantis é doutoranda em Língua Portuguesa no Departamento de Lingue, Letterature e Culture Straniere da Universidade de Roma Tre, onde conseguiu o mestrado em Lingue moderne per la comunicazione Internazionale. Desde 2020 é membro do corpo discente de pesquisadores do Projeto de Pesquisa “Enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins” coordenado por Bethania Mariani (Instituto de Letras – UFF/CNPq). Desde 2021 é membro do Grupo de Pesquisa “I-FALA Luso-Brazilian Film Dialogues as a resource for L1 & L2 Learning and Linguistic Reserach”.

E-mail: martina.desantis@uniroma3.it

Referências bibliográficas

- Bazzanella C. 2010, *I segnali discorsivi*, in Renzi L, Salvi G. (eds.), *Grammatica dell'Italiano antico*, Il Mulino, Bologna, 1339-1357.
- Bazzanella C. 2001, *Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto*, in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo eds., *Scritto e Parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma, 79-97.
- Caliendo G., Compagnone A. 2014 *Expressing epistemic stance in University lectures and TED talks: a contrastive corpus-based analysis*, *Lingue e Linguaggi* 11, 105-122.
- Caliendo, G. & Compagnone, A. 2017, *From the university classroom to the TED stage: exploring research promotion as professional practice*, in Garzone, G. & Catenaccio P. & Kim G. & Roxanne D., *Specialised and professional discourse across media and genres*, Ledizioni, Milano.
- Caliendo, G. 2012, *The popularization of science in web-based genres*, in: Caliendo, G., Bongo, G. (Eds.), *The Language of Popularization: Theoretical and Descriptive Models*. Peter Lang, Bern, 101–132.
- Compagnone, A. 2016, *The Pragmatics of Spoken Academic Discourse in the Framework of TED Talks: A Case Study*, In *Pragmatic Issues in Specialized Communicative Contexts*, Brill – Rodopi, Leiden, The Netherlands.
- Compagnone, A. 2015, *The Reconceptualization of Academic Discourse as a Professional Practice in the Digital Age: A Critical Genre Analysis of TED Talks*, in “HERMES - Journal of Language and Communication in Business” 27 [54], pp. 49-69.
- De Rosa, G.L. e Morleo, F (no prelo), *Os Marcadores Discursivos no Discurso Especializado web-mediated*.
- Freitag Ko R.M. 2007, *Marcadores Discursivos não são vícios de Linguagem!* In “Interdisciplinar Revista de Estudos de Língua e Literatura”, v.4, p. 22-43 - Jul/Dez.
- Freitag Ko R.M. 2008, *Marcadores discursivos interacionais: análise contrastiva entre duas variedades do português falado no Brasil*, Anais do CELSUL 2008.
- Freitag Ko R.M. 2009, *Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados*, in “Revel”, 7[13].
- Duarte, I. 2007, *Português moderno, da România à România nova*, in Lanciani G. (2007), *Da Roma all'oceano, La lingua portoghese nel mondo*, Atti del convegno (Roma, 29-30 marzo 2007), La Nuova Frontiera, Roma, 17-29.
- Guerra A. R., 2007, *Funções textual-interativas dos Marcadores Discursivos*, São José do Rio Preto-SP, Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, 35-92.
- Hyland K. 2001, *Bringing in the Reader, Addressee Features in Academic Articles*, “Written Communication” 18 [4], pp. 549-574.
- Hyland K. 2010, *Constructing proximity: relating to readers in popular and professional science*, in “Journal of English for Academic Purposes” 9.
- Hyland K. 2010, *Constructing proximity: relating to readers in popular and professional Science*, in *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 9, issue 2, Elsevier, 116-127.
- Hyland K 2005, *Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse*, in “Discourse Studies” 7 [2], pp. 173-191.
- Lamoglia Duarte M. E. 2020, *A sintaxe do Português do Brasil: entre a fala espontânea e a escrita padrão*, In Salomão (a cura di) 2020, *Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentismo à Didática*, Luso Brasileira Collana di studli linguistici leritterari e storico-culturali, Anno IV, n.5, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 131-149.
- Moneglia M. 2011, *Spoken Corpora and Pragmatics*, *Revista brasileira de Linguística*

- Aplicada, 11, 2, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 479-519.
- Morleo F. 2018, *I marcatori discorsivi nel portoghese europeo*, in Working Papers, vol. 6, Siba, Università del Salento.
- Nencioni G., *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in Nencioni G., *Di scritto e di parlato*, Zanichelli, Bologna, 1983.
- Preti D. (ORG.) 1999, *O discurso oral culto*, 2º ed, Projetos Paralelos, Humanitas Publicações FFLCH/USP, São Paulo.
- Risso, M. S. 1999, *Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura bom, bem, olha, ah, no português culto falado* in Neves, M.H.M. (eds.), *Gramática do português falado vol. 7, Novos Estudos*, Edit. da UNICAMP, Campinas, pp. 259-296.
- Risso, M. S., Silva, G. M. O. and Urbano, H. 1996, *Marcadores discursivos: traços definidores* in Koch I. G. V. (eds.), *Gramática do português falado vol. 6, Desenvolvimentos*, Edit. da UNICAMP/FAPESP, Campinas, pp. 21-94.
- Risso, M. S., Silva, G. M. O. And Urbano, H. 2006, *Traços definidores dos Marcadores Discursivos*, in Jubran, C.S. e Koch, I. G. V. (orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil, vol.I: Construção do texto falado*, Editora da UNICAMP, Campinas, pp.403-425.
- Risso, M. S., Silva, G. M. O. e Urbano, H. 2015, *Traços definidores dos Marcadores Discursivos*, in Jubran, C.S. (org.), *Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: A construção do texto falado*, Contexto, São Paulo, pp. 371-390.
- Sabatini F. 1999, *Rigidità-Esplicitzza vs Elasticità-Implicitzza, Possibili Parametri Massimi per una Tipologia dei Testi* in Skytte G. / Sabatini F. (edd.), *Linguistica testuale comparativa*. In memoriam Maria Elisabeth Conte. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana, Copenaghen, 5-7 febbraio 1998, Museum Tusulanum Press, Copenaghen.
- Scotto di Carlo G. 2014, *The role of proximity in online popularizations: the case of TED talks*, in *Discourse Studies*, Sage, 1-16.
- Scotto di Carlo G. 2014b, *New trends in knowledge dissemination: TED Talks*, *Acta Scientiarum Language and Culture*, 36(2), Napoli, 121-130.
- Scotto di Carlo G. 2014c, *Pathos as a Communicative Strategy for Online Knowledge Dissemination: The Case of TED Talks*, in “The Southeast Asian Journal of English Language Studies” 21 [1], pp. 23-34.
- Thompson G. e Hunston S. 2000, *Evaluation in text: Authorial Stance and the Construction of discourse*, Oxford University Press, Oxford.

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO percursos de letramento crítico

MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE,
ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Abstract - This article aims to investigate how linguistic/semiotic analysis constitutes a powerful language practice for critical literacy. For the qualitative-interpretive analysis, three text-enunciations from the journalistic-mediatic field were selected, specifically a meme and two headlines published by the Jornal Extra during the Covid-19 pandemic. The analysis was based on the studies of the Bakhtin Circle (2010, 2013, 2014), Lankshear and Knobel (2007, 2020), and Van Dijk (1993). The results of the analysis demonstrate that working with LSA in multisemiotic texts reveals the modes of organization and the elements of other semiotics that, in conjunction, compose the meanings of the text. The implementation of these language practices in the school's space-time are fundamental for the production and comprehension of contemporary texts that signify through the presence/absence of multimodal elements.

Keywords: National Common Curricular Base; Linguistic Analysis/Semiotics; Multimodality; Journalistic-media field; Critical Literacy.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (2018) brasileira, doravante BNCC, configura-se como um documento curricular que parametriza concepções e práticas de ensino que impactam diretamente a construção de currículos por parte das escolas e redes de educação. Silva (2017) esclarece que o currículo é o resultado de uma seleção em que, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se o que vai constituir o currículo. Nesse sentido, a BNCC assume um discurso em prol da construção de currículos que promovam, para os estudantes, “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil 2018, pp. 65-66).

Para Lankshear e Knobel (2007) os letramentos acionam, cada vez mais, as condições sociais, econômicas, culturais, políticas e cívicas contemporâneas, pois o surgimento e desenvolvimento da web deram origem a novos letramentos

que requerem conhecimentos operacionais e culturais para acessar as novas formas de trabalho e as práticas de letramentos circulantes na cibercultura.

No cenário escolar, tal abordagem implica um trabalho com práticas de linguagem que, na proposta da BNCC, precisa estar situada em diferentes campos de atuação, dentre eles o jornalístico midiático. Van Dijk (1991) destaca a influência desse campo na produção e consolidação de sentidos sociais, pois os discursos das elites não seriam tão influentes sem a função mediadora e, em geral consolidante, da mídia visto que a maioria das informações que as pessoas sabem sobre os sujeitos sociais sustenta-se na figura refletida e construída pela mídia.

Para a análise dos usos linguísticos, a BNCC (2018) agrega a abordagem semiótica ao eixo da Análise Linguística, contudo a pesquisa de Lourenço (2018) aponta que são poucos os objetos de conhecimento de semiótica elencados na BNCC (2018), ou seja, embora haja o disparador para essa ampliação das práticas de análise e reflexão da língua, há ainda muito a ser elaborado para ampliarmos tal abordagem no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, investigar o eixo análise linguística/semiótica, doravante AL/S, torna-se significativo para pensarmos em articulações necessárias nas práticas de letramento crítico.

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar, a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativista, como a análise linguística/semiótica constitui-se em prática de linguagem fundamental ao letramento crítico. Para a análise, de caráter qualitativo-interpretativista, foram selecionados 03 textos-enunciados do campo jornalístico midiático, mas especificamente duas manchetes e um meme. A seleção do gênero manchete se deu pelo fato de que muitos consumidores tendem a ler superficialmente um grande número de manchetes buscando atualização rápida e panorâmica sobre os acontecimentos do dia ou para decidir quais notícias lerão (Eckert *et al.* 2014). Isso ocorre porque a manchete possui um papel decisivo na atração da atenção do leitor para a leitura da notícia.

Para tanto, inicialmente discorreremos sobre conceitos fundamentais como análise linguística/semiótica, gênero manchete e a produção jornalística contemporânea a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (2010, 2013, 2014), Lankshear e Knobel (2007, 2020) e Van Dijk (1991). A seguir, detalhamos os resultados da análise do corpus selecionado, considerando a contribuição dos aspectos multisemióticos e linguísticos no processo de produção de sentido.

2. Do eixo análise linguística/semiótica ao gênero discursivo manchete

2.1. A Análise Linguística/semiótica como prática de linguagem no ensino da Língua Portuguesa

Para o ensino de Língua Portuguesa (LP), no Brasil, a BNCC (2018) assume o texto como unidade de trabalho e estabelece os eixos leitura/escuta, oralidade, produção de texto e AL/S como práticas de linguagem a serem experienciadas/desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LP

O termo *Análise Linguística* já tem um histórico nas discussões sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pois foi cunhado por Geraldi (1984) para mobilizar uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento, no espaço-tempo da escola, dos fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Em seus estudos, Geraldi propôs o ensino de LP a partir de uma abordagem da leitura e de escrita de textos como práticas processuais, integradas e significativas socialmente, considerando como ponto de partida para a prática desse trabalho a análise das dificuldades identificadas na produção textual dos alunos.

Segundo Reinaldo e Bezerra (2013, p.16), a AL constitui-se como espaço de reflexão sobre recursos linguístico-textual enunciativos que são mobilizados na compreensão e produção de textos orais e escritos. Nessa abordagem, a AL articula-se à prática da leitura a fim de promover a reflexão sobre a organização da língua e seu funcionamento, contribuindo para a apropriação e domínio das práticas discursivas relacionadas à fala, escuta, leitura e escrita. Isso implica uma reflexão consciente não só sobre aspectos gramaticais, como também textual-discursivos mobilizados nas diferentes situações de interação social.

Há de se observar, contudo, que, no contexto escolar, o trabalho com AL continuou enfatizando aspectos de gramática tradicional. Embora não a mais importante, mas uma das causas dessa manutenção de prática se deve ao fato de que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem que se acione uma gramática. Nesse sentido, o trabalho com a AL amplia tal abordagem, pois envolve não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de conhecimentos sobre os usos situados da língua. Nessa perspectiva, a AL colabora para a mobilização das práticas de leitura e de produção oral e escrita ao explorar o funcionamento e o uso da língua em diferentes contextos sociais.

Como dito anteriormente, essa abordagem de estudo da língua não é nova e já estava presente nos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa -os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil 1997, 1998) que propunham uma abordagem reflexiva sobre os usos da língua e da linguagem para o ensino da língua portuguesa de modo a privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua. Tal prática articula-se em torno do uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Em continuidade a esse trabalho, a BNCC traz a análise linguística como um dos eixos de aprendizagem em diálogo com os eixos de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica). Contudo, a BNCC acrescenta à análise linguística a semiótica - mobilizando conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –

, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (Brasil 2018). Essa inserção do termo semiótica reafirma o texto como unidade de sentido e joga luzes sobre o trabalho com as práticas de leitura multimodal. Tal abordagem evidencia uma tentativa de diálogo da BNCC com documentos e orientações curriculares produzidos no Brasil e que já estabeleciam o texto como unidade de trabalho numa abordagem enunciativo-discursiva da linguagem (Brasil 2018).

Em seus estudos, Bakhtin (2018) elabora uma reflexão a respeito das concepções monológica e dialógica da ideia em Dostoiévski e argumenta que “o sujeito que é cognoscente e domina a verdade ensina ao que não é cognoscente” (Bakhtin 2018, p. 91), ou seja, a concepção monológica privilegia uma única visão, um discurso autoritário que não se abre a percepções diferentes do mundo. A perspectiva dialógica, por sua vez, favorece a convergência de várias consciências da esfera comunicativa, não se fechando a uma verdade, mas possibilidades de sentido fundamentados em fatos, além de um discurso interiormente persuasivo que favorece a interação com o outro, com o contexto e, assim, desvela o discurso ideológico alheio.

Nessa concepção, a articulação análise linguística e semiótica visa à mobilização dos sentidos por meio da reflexão sobre a articulação verbo-viso-sonora em textos orais, escritos e multissemióticos. Isso implica o acionamento de vários ângulos e perspectivas, considerando fenômenos linguísticos, discursivo-textuais e viso-sonoros, pois, como assevera Lemke (2010), todo texto é multimodal e demanda a leitura dos modos multissemióticos que o constituem. Contudo Lemke (2010) alerta para o fato de que, embora as crianças explorem diferentes recursos semióticos, a escola ainda insiste na centralização do texto escrito, desconsiderando que os letramentos são plurais e dêiticos e não podemos “simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles saiam melhor do que nós” (Lemke 2010, p. 475).

Em articulação a essa demanda dos sujeitos da escola, os eixos para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC (2018), estão diretamente relacionados às práticas de linguagem situadas que o documento denomina de Campos de Atuação. Para os anos finais do Ensino Fundamental, são elencados os seguintes campos: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública. Tais campos, segundo o documento, visam direcionar a contextualização do conhecimento escolar em práticas situadas, com a “função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulem dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens”. (Brasil 2018, p. 83).

Essas proposições evidenciam a necessidade de mobilizar, em sala de aula, a reflexão sobre o já-conhecido para, em um movimento de ampliação, explorar e produzir novas possibilidades de significar o novo em um movimento de *design* e *redesign* do conhecimento. Nessa acepção, propostas de reflexão sobre os diferentes aspectos linguísticos-semióticos sobre a linguagem são fundamentais para a reflexão e o uso intencional da língua/linguagem nas diferentes situações sociais de uso. Nesse sentido, Bakhtin (2013, p. 40) afirma que “ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”.

2.2. O gênero Manchete na produção jornalística contemporânea

Como comentado, no componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, propõe a exploração do campo jornalístico-midiático como lócus de práticas de linguagem a fim de construir reflexões e usos relevantes para o processo de aprendizagem e de formação cidadã dos estudantes. Tal abordagem, contudo, precisa considerar não só que a mídia pauta os debates públicos no processo de naturalização de papéis sociais, como também a produção jornalística contemporânea vem, desde a década de 1990, dialogando com as mudanças de seu público e, conseqüentemente, vem modificando seu formato e acionando, cada vez mais, elementos multissemióticos, links e imagens estáticas (Longhi 2014). Nessa perspectiva, a AL/S constitui-se em espaço de reflexão sobre práticas de leitura e produção dos gêneros discursivos que circulam nesse campo visto que os gêneros jornalísticos contribuem para inculcar, sustentar ou modificar as representações que as pessoas têm sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo (Fairclough 2003).

Ainda que atrelado e dependente do jornal impresso, o campo jornalístico-midiático passou a explorar, de forma recorrente, aspectos da cibercultura como o uso de linguagem hipertextual na composição do sentido no texto escrito. Esse deslocamento promoveu uma mudança também no jornalismo impresso, pois, ao examinarmos a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado na década de 90, podemos verificar a sofisticação do *design* gráfico, que aciona uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.). Tais construções apontam para o fim da periodização da leitura, hipertextualidade massiva, interatividade, multimidialidade, memória, surgimento de graus de personalização de conteúdos e maior autonomia do jornal digital sobre o impresso (Longhi 2014).

O modelo hipermediático aprimorou e criou novas ferramentas, resultando em recursos como chats interativos, enquetes, fóruns de discussões, além da possibilidade de personalização do conteúdo apresentado (Mielniczuk

2003). Nessa dinâmica de mudança, o jornalismo impresso, por sua vez, vem investindo em composições que articulam cores, fotografias, desenhos, outros gêneros etc. na construção de efeitos de sentido.

Isso implica um leitor capaz de produzir sentido para as diferentes semioses acionadas, ou seja, demanda letramentos multisemióticos, pois o letramento tradicional (da letra) revela-se insuficiente para dar conta das diferentes situações sociais da vida contemporânea. Soma-se a isso o modo híbrido ou multimodal como esses meios multisemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos.

Nesse sentido, Medviédev (1928) argumenta que o enunciado aponta para aqueles que interagem com ele e para as suas condições de realização e percepção. Além disso, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (Bakhtin, Volóchinov 2014). Logo, o tema de um enunciado possui um acento valorativo, direcionando-se para além do mero objeto de sentido do texto e, para compreendê-lo, é necessário considerar em qual campo tal gênero circula e quais as suas condições e objetivos dentro desse campo.

Todas as escolhas, desde aspectos lexicais, gráficos e visuais, estão condicionadas ao estilo do interlocutor, contudo, essas escolhas estão sujeitas à funcionalidade do gênero, ao seu objetivo e a sua condição dialógica. Na esfera jornalística, o enunciador pode apresentar um estilo mais livre e com marcas de autoria, pois o objetivo das práticas discursivas desse campo varia em níveis de abertura para a individualidade do autor de acordo com a situação comunicativa.

Medviédev (1928) argumentam que não há conteúdo sem forma, assim como não há forma sem conteúdo, pois o enunciador tece a forma à medida que produz seu discurso, considerando um formato mais ou menos estável a ser adaptado para o seu objetivo discursivo. Nessa concepção, há uma relação de codependência entre a forma composicional de um discurso e o seu conteúdo temático. Nessa composição, faz-se necessário considerar a multimodalidade como parte fundamental.

Nesse contexto teórico, a manchete, na notícia, oferece um resumo do que virá à frente, pois funciona como “a parte mais conspícua de uma notícia” (Van Dijk 1991, p. 50). Isso ocorre porque a manchete é concisa e escrita com elementos multimodais que a colocam em evidência. A manchete possui posição estratégica e, de forma articulada com o lide, antecipa o tópico da notícia (Tewksbury, Hals e Bibart 2008, p. 46).

Na prática social de leitura, essas características ganham implicações cognitivas, sócio-semióticas e ideológicas. Isso ocorre porque esse gênero discursivo suscita, nos leitores, a construção de uma representação mental global sobre o texto, antecipando sentidos. Por ser um texto curto, a produção de manchete mobiliza escolhas categóricas (Van Dijk 1991), visto que ao selecionar uma palavra/ideia da narrativa para compor a manchete, o jornalista

tende a colocar em evidência uma informação em detrimento de outras. O reconhecimento de palavras na manchete ativa, na memória do leitor, o conhecimento relevante para que ele processe e compreenda a notícia (Van Dijk 1991).

Em uma perspectiva sócio-semiótica, a manchete estabelece um contexto para a leitura, antecipando o recorte do tema. Isso significa que a manchete pode desviar o sentido da notícia e, dessa forma, comprometer a produção de sentido. Para Eckert *et al.* (2014, p. 332), isso ocorre porque os leitores delimitam o processamento da informação subsequente, no corpo da notícia, à informação disponibilizada na manchete (a informação nova será examinada à luz da informação de partida) e essa nova leitura demandará mais esforço interpretativo por parte do leitor.

Para Van Dijk (1991, p. 51), em uma perspectiva ideológica, a “manchete resume a informação mais importante da notícia” (Van Dijk 1991, p. 50), contudo definir o que é mais importante passa pela subjetividade e interesses do enunciador que pode realizar deslocamentos e, dessa forma, promover falseamentos e deslizamentos de sentido. Tal perspectiva ideológica evidencia que o campo jornalístico midiático é, recorrentemente, influenciado pelo contexto social de relações de poder e, por isso mesmo, precisa ser mobilizado para o desenvolvimento de práticas de letramento crítico.

A manchete, por tudo isso, constitui-se em uma prática social de comunicação que demanda análise para evitar falseamentos de sentido e, dessa forma, potencializar a desinformação.

3. AL/S como prática de letramento crítico

Apple argumenta que o conhecimento circula imerso nas relações de poder que envolvem “a definição de quem tem o direito de nomear o mundo” (1977, p. 72). Nessa perspectiva, refletir sobre os usos linguísticos na prática de ensino de Língua Portuguesa potencializa a reflexão sobre a língua e a produção dos efeitos de sentido para que os sujeitos leitores possam ampliar a compreensão do mundo e agir sobre o mundo. A produção de sentido de textos multissemióticos demanda a articulação textual e discursiva, incluindo aí os aspectos multimodais. Por isso e considerando que todo texto é multissemiótico, o eixo de AL/S, no processo de ensino, precisa mobilizar os fenômenos relacionados não só ao sistema da língua, mas também à composição discursivo-textual e aos aspectos viso-sonoros.

Nessa perspectiva, Daley (2010, p. 488) argumenta que “direção de tela, enquadramento de objetos, escolhas de cores, formatação, cortes e dissoluções são estratégicos para a construção do significado, assim como advérbios, adjetivos, parágrafos, orações, analogias e metáforas o são para textos”. Isso

implica um trabalho com a conjunção de todos os modos semióticos presentes no texto.

Considerando esses aspectos, para a presente análise selecionamos três textos-enunciados da esfera midiática, mais especificamente um meme, que circulou no Twitter em 18 de março de 2020 e duas manchetes produzidas em 18 de março de 2020 e outra, no dia 24 de março de 2021 respectivamente. Esses textos-enunciados foram publicados pelo Jornal Extra, que circula, no modo impresso, na cidade do Rio de Janeiro, mas que transpõe as fronteiras territoriais devido à disponibilização on-line. Esse veículo de comunicação teve sua primeira edição datada de 05 de abril de 1998 e é publicado pelo grupo Infoglobo Comunicações e Participações S.A. Esse jornal, embora nos últimos anos, com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tenha produzido também edições extraordinárias somente em formato digital, mantém uma edição diária impressa em formato tabloide.¹

Os textos-enunciados a serem analisadas referem-se a manchetes sobre a Covid-19, doença causada pelo coronavírus. As primeiras notícias sobre a pandemia remontam ao final de 2019, quando, em 31 de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada que, na cidade de Wuhan, na China, houve uma notificação de vários casos de pneumonia provocados por uma nova cepa de coronavírus o SARS-CoV-2. Apenas um mês depois, em 30 de janeiro, os primeiros casos de Covid-19 já demonstravam o potencial de risco e de disseminação internacional o que levou a OMS a decretar que o surto consistia em uma Emergência de Saúde Pública de importância Internacional. Em 11 de março de 2020, um novo comunicado da OMS definiu a Covid-19 como uma pandemia.² Na ocasião, 4.291 pessoas tinham morrido por Covid, a maioria na China, e a Europa havia fechado suas fronteiras.

A primeira Manchete a ser analisada, figura 1, foi publicada em 18 de março de 2020, ou seja, quando já se sabia do potencial de contaminação da covid, com a publicação de alerta de pandemia da OMS para o mundo. Isso ocorreu 21 dias após a confirmação do primeiro caso de covid no Brasil que já contava com sete mortos.³

¹ De acordo com a Associação Nacional dos Jornais (ANJ) o formato tabloide tem em torno de aproximadamente 32 x 29cm.

² Segundo os dados extraídos em 12 de setembro de 2022, o SARS-CoV-2 contaminou 608.350.539 de pessoas e resultou na morte de 6.513.931 de vidas em todo mundo e 684.813 no Brasil, conforme informações do site <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>.

³ Dados extraídos no site: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/31/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-31-de-marco.ghtml>.



Figura 1

Capa: Jornal Extra, 18.mar.2020.

Fonte: <https://www.vercapas.com.br/edicao/capa/extra/2020-03-19/>.

Embora o custo para a impressão do jornal em cores seja muito mais alto, é importante observar que, no projeto gráfico, as duas manchetes a serem analisadas (Figuras 1 e 3) foram produzidas em cores, e a seleção delas, em cada uma das capas em que se insere a manchete, contribui para a produção de sentidos. De Paula e Luciano (2020, p. 23) baseando-se em Volóchinov, defendem que: “Fora da encarnação em um determinado material, a construção enunciativa se torna abstrata, pois é necessário um material organizado (signo, desenho, tintas, som, traços, gestos etc) para a expressão objetiva”. Observa-se, portanto, que a seleção de elementos multimodais está estreitamente relacionada ao projeto de dizer, ou seja, o enunciador escolhe cuidadosamente, o gênero, a composição, o conteúdo temático e o estilo hibridizando elementos verbo-visuais, que convergem para a construção de sentidos.

A escolha da fotografia do Presidente Jair Bolsonaro, contrastando com o fundo azul e a manchete impressa com as letras em cor branca possibilita estabelecer relações com as cores da OMS, instituição que já havia alertado para a emergência em curso. Nesse contexto, a manchete em caixa alta, “PASSOU DA HORA DE ABRIR OS OLHOS”, impressas nas cores oficiais da OMS

(azul e branco) remetem à ampla divulgação pelos canais oficiais de notícias da instituição responsável pela saúde no mundo e ao descompasso do Brasil em aderir as recomendações da OMS.

Ao nos determos na imagem que compõe a manchete, constatamos que no centro da página, da edição de 18 de março, uma fotografia do presidente da República do Brasil, maior autoridade do país, apresenta um momento em que Jair Bolsonaro se atrapalha, durante uma entrevista sobre o novo coronavírus, e coloca em relevo um certo comportamento inadequado e meio patético do presidente. A manchete, em letra maior, caracterizando o destaque dado à matéria principal, por meio do enunciado “Passou da hora” aponta para a morosidade em reconhecer as recomendações da OMS. Essa expressão em língua portuguesa acentua que algo está ocorrendo fora do tempo, ou seja, que existe, na linha temporal, um atraso, que pode ser compreendido como acidental, não intencional ou até mesmo proposital, o que evidencia que há uma demora na ação diante do já sabido. Desse modo, “abrir os olhos” aciona a metáfora dos olhos vendados, da negação da verdade, do reconhecimento das evidências sobre a pandemia reiterada no ícone da máscara utilizada na imagem como uma venda, explicitando a escolha do político em insistir no movimento contrário ao assumido pela maioria dos países do mundo que já vinham adotando medidas para evitar e, até mesmo, frear a contaminação. Esses sentidos são reiterados pelas informações justapostas, localizadas no lado direito da capa: faz apologia da aglomeração; desrespeita as indicações do próprio governo, desorienta a população, ações que vão na direção contrária do que significa a expressão “abrir os olhos”, na qual se depreende a ideia da atenção diante de um fato, mas também pode significar alertar, advertir, prevenir.

Na parte inferior da fotografia do presidente, em fundo azul escuro, quatro outras chamadas de textos, com títulos e letras menores, fazem referência à situação da pandemia, colocando em evidência o problema da instabilidade do emprego, a necessidade de um auxílio para os trabalhadores de baixa renda, o corte de cobranças de tarifas de água, luz e gás e dicas de um personal para manter a saúde sem sair de casa, respeitando, portanto, as indicações de distanciamento social.

Seguindo o princípio de proximidade, conforme defende o *design* Williams (1995), em um projeto gráfico, os elementos que possuem relação entre si devem estar próximos, formando uma unidade visual, o que se verifica em toda a capa que concentra a manchete além de quatro chamadas para notícias de menor relevância. Importante, porém, observar que além da tarja superior com o nome do Jornal “EXTRA” e outros elementos fixos com as informações contendo a data, o dia da semana, o mês, o ano e número da edição, sob o fundo branco, encontra-se, ainda, delimitado por uma linha azul escura, um quadro na parte inferior da capa, indicando um deslocamento dos sentidos expressos na manchete.

Em um retângulo, com o título centralizado em destaque “ROTINA RESPONSÁVEL - DICAS PARA DIMINUIR A EXPOSIÇÃO EM CASA”, o jornal traz informações de como proteger-se e evitar a contaminação: mantenha a casa limpa, desinfete a casa com álcool 70%; evite uso compartilhado de piscina e *playground*; cozinhe, se possível, evite em *delivery*; reduza o número de saídas de casa; não compartilhe objetos pessoais e deixe os sapatos usados na rua do lado de fora da casa. Os verbos no modo imperativo reforçam a importância de se adotar determinados cuidados e novos hábitos que ajudam a evitar a contaminação, em diálogo com as diretrizes divulgadas pelos meios de comunicação, pelos organismos competentes e responsáveis por conter a pandemia: Ministério da Saúde e OMS. As orientações, restritas a esse retângulo na parte inferior da capa, contrastam com aquelas da capa relacionada à figura do presidente. A escolha da palavra *responsável* contrapõe-se à ideia de atitude *irresponsável*, indicada pelo uso da expressão “perde a oportunidade de orientar a população e evitar multidões”. Nesse sentido, a linha que separa e circunda esse conteúdo, o fundo branco em contraste com o azul delimita os sentidos cuidar *vs.* descuidar; abrir os olhos *vs.* fechar os olhos, alertar *vs.* negar.

O espaço, isto é, a dimensão topológica em que as informações foram veiculadas na capa, demonstram também aspectos relacionados à hierarquia, aos papéis sociais dos sujeitos e à relevância das suas ações. No alto, ocupando quase todo o espaço da primeira página, estão organizadas as informações sobre como o Presidente da República do Brasil agiu durante a pandemia em contraste com os procedimentos indicados pela OMS e, abaixo, em tamanho reduzido, as “dicas” do que se poderia fazer para reduzir o impacto e o contágio da população pelo vírus. A palavra, o exemplo e a ação de um chefe de Estado emanam da autoridade, exercendo, portanto, sobre o povo uma prescrição, já que lhe é conferido o direito de criar mecanismos legais, impondo aos cidadãos a submissão sob pena de sanções; as dicas, ao contrário, são informações providas geralmente de conotação positiva, que podem ajudar o indivíduo a agir de forma mais acertada e que podem ou não ser seguidas, adotadas, acatadas. Neste caso, as dicas assumem um caráter mais persuasivo devido ao uso dos verbos no modo imperativo que interpelam o interlocutor a uma ação.

Graficamente, o tamanho que a fotografia do presidente ganha e sua centralidade na capa do jornal em comparação com o quadro de dicas, sugestões propostas que fica à margem, ou seja, a proporcionalidade que cada uma dessas orientações ganha na mensagem da capa é menos relevante do que a imagem do chefe de Estado e todo o poder que ele representa para disparar ações efetivas de prevenção e combate à doença. Por meio dessas escolhas multissemióticas, texto, imagem, cor, tamanho, forma, linha, o editor do jornal tensiona as medidas adotadas pela covid, mas, sobretudo, a decisão de orientar *vs.* desorientar no contexto da pandemia.

Para o trabalho com a AL/S interessa-nos justamente compreender como esses elementos hibridizados significam, ou como afirma Lemke (2010, p. 462)

como desenvolver letramentos críticos na escola e “ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro”.

No mundo em que as notícias rapidamente viralizam e que os discursos confirmam, refutam e refratam pontos de vistas e ideologias, a imagem do Presidente com a máscara sobre os olhos tornou-se viral. Nessa perspectiva, o uso indevido da máscara deslizou o sentido passando de uma atitude atrapalhada, para a ideia de expressão de negação da verdade, daquilo que pode ser visto, porque a ciência já havia demonstrado amplamente.

Nesse movimento de refração, no Twitter, multiplicaram-se réplicas e produções em outros gêneros, resultado de uma cultura mais participativa. Esse movimento de replicação se dá pela intertextualidade e diálogo com gêneros potentes nas mídias e, dentre esses gêneros, o meme apresenta enunciados que concretizam visões de mundo em novas possibilidades de produção, remixagem e compartilhamento em larga escala. Knobel e Lankshear (2020) argumentam que o meme de internet possui rápido aceite e dissemina, na web, ideias situadas que se materializam em diversas semioses, constituindo-se, dessa forma por uma composição com predomínio do modal. Os pesquisadores destacam ainda que esse gênero discursivo sempre apresenta “algum elemento de humor, variando de peculiar e inusitado” (Knobel e Lankshear 2020, p. 99).

Nessa direção, o meme (Figura 2), compartilhado no Twitter no dia 18 de março, retoma a imagem amplamente difundida na rede e capa do Jornal Extra, Figura 1, de nosso corpus. A imagem de Jair Bolsonaro ao lado de Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, revela um posicionamento ideológico na arena discursiva e coloca em relevo o que a capa da revista New Yorker procurou demonstrar: um negacionista de extrema direita, despreparado que cometeu uma série de erros e levou os Estados Unidos a alçarem o topo das estatísticas de mortos pela Covid-19. Nesse sentido, Jenkins (2017) afirma que os memes apropriam-se de uma ideia original e a reelaboram, em diversas comunidades e espaços digitais “expandindo seus significados potenciais”.



Figura 2

Meme compartilhado no Twitter em 18 março 2020.

Fonte: <https://twitter.com/i/events/1240369758509432835>.

Na mesma direção, Knobel e Lankshear (2020 p. 99) esclarecem que há regularidades que contribuem para a fecundidade dos memes nas redes sociais, a saber:

- Algum elemento de humor, variado de peculiar e inusitado, ao humor escatológico, ao bizarro, às paródias e à ironia mais ácida;
- Uma rica gama de intertextualidade, como referências cruzadas irônicas a acontecimentos diferentes do cotidiano e da cultura popular, ícone ou fenômeno;
- Justaposições anômalas, usualmente de imagens.

O humor acionado pelo meme mobiliza resistência e constatação de uma outra realidade possível e explícita que o caráter universalizante do “riso popular ambivalente expressa uma opinião sobre o mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem” (Bakhtin 2010, p. 12).

Em uma abordagem da AL/S a articulação entre diferentes práticas de linguagem potencializa o estabelecimento de redes de sentido, por isso selecionamos a Figura 3 que, na esteira dos altos índices de mortalidade causados pela covid-19, retoma a ideia da pandemia. A capa (Figura 3) foi publicada em 24 de março de 2021, portanto, mais de um ano após o início da pandemia, o que já nos permitia conhecer os efeitos da Covid-19 e o número de mortos em cada país.



Figura 3

Capa do Jornal Extra 24 de março 2021.

Fonte: <https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2021-03-40-24938736.html>.

No caso específico desta capa, o Extra fez uma escolha privilegiando a dobra. Para efeito de marketing, a capa do jornal é dividida em duas metades, a parte superior, colocada à mostra na banca, com objetivo de persuadir o interlocutor para a leitura, e a parte inferior que na dobra fica atrás, escondida.

Todas as informações da notícia principal foram impressas sobre o fundo preto, e antes da manchete há uma frase curta, denominada no jornalismo de chapéu, que antecipa uma informação sobre a manchete: “3.158 mortes em 24 horas”, em destaque, grafadas em vermelho, o que remete à relevância da informação, mas também à ideia de vidas ceifadas, pela semelhança à cor de sangue. A escolha do numeral, nesse caso o 3.158, serve para quantificar, para colocar em relevo o número elevado para um período relativamente curto que foi medido em “horas”.

Na manchete se lê em tipografia maior a frase “BRASIL ACIMA DE TODOS”, uma clara referência ao *slogan* de campanha do Presidente Jair

Bolsonaro “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, frase de efeito usada, geralmente, em seus pronunciamentos para manter conectados os seus eleitores e apoiadores à ideia do nacionalismo e dos valores cristãos e da família.⁴

A cor preta de fundo do jornal figurativiza o luto de milhares de pessoas e é reiterada pela imagem fotográfica, em primeiro plano, de uma família que sepulta o seu morto. A fotografia cujo enquadramento permite ter a ideia de um plano de conjunto direciona o nosso olhar para um amontoado de outros túmulos e restos de flores e, ao mesmo tempo, uma ausência de pessoas. O cemitério cheio de mortos e vazio de vidas, o silêncio do distanciamento social e a solidão das famílias que sequer podem reunir-se para chorar os seus mortos.

Mas é na dobra que a manchete “Brasil acima de todos” tem seu efeito de sentido subvertido, e ao invés da ideia de um Brasil próspero, a informação “onde mais se morre por covid no mundo” grafada sobre uma tarja vermelha sublinha a informação trazida em seguida por meio de um infográfico, Brasil lidera o número de mortos seguido pelos Estados Unidos. No enunciado verbal, o advérbio *acima* dá a localização espacial em uma imagem da terra de um cemitério, onde uma família enterra um ente querido, reforçando o efeito de sentido de o interesse de um país, acima das necessidades de sua população. A fotografia é feita em posição *contra-plongée*, isso é, de baixo para cima, estabelecendo uma relação de inferioridade da realidade capturada pela foto. Essa ideia é ainda reiterada pelo fato de o enunciado encontrar-se dividido visualmente, o que nos permite aventar que o “Brasil acima” que dá a ideia de ranking, de classificação é também um espaço, é um lugar, “onde mais se morre”.

O acionamento do *slogan* do presidente desliza no sentido e joga luzes sobre o sujeito enunciativo desse discurso em todos os cantos do mundo e que, de algum modo, estabelece uma relação de poder com o que se constata no infográfico. A ideia do *slogan*, se retirado do contexto da capa desse jornal, poderia reverberar outros sentidos: a de um Brasil próspero, que se afirma como potência no mundo; a de um grupo de paraquedistas que se propõe a combater o marxismo. No caso específico da Figura 3, os elementos visuais e verbais hibridizados produzem um efeito de sentido de responsabilização da alta estatística dos mortos por Covid-19 desconhecidos e solitários ao detentor do *slogan*.

Forma e conteúdo, como recordam Medviédev/Bakhtin (1994) estão relacionados na produção do discurso do enunciativo. Assim, compreende-se a importância como previsto na BNCC (Brasil 2018, p. 67) de que sejam contemplados “os modos de organização e elementos de outras semioses”, nas práticas de linguagens desenvolvidas na escola, pois para que os estudantes

⁴ Embora usado pelo presidente em sua campanha de 2018, slogan remete à década de 1960 e foi criado por um grupo de paraquedista nacionalista. Disponível em: <https://jornalhoraextra.com.br/coluna/de-onde-vem-o-slogan-brasil-acima-de-tudo/>.

possam produzir ou ler os textos contemporâneos precisam compreender como eles significam a partir da presença/ausência de elementos multimodais que co-significam no texto.

4. Conclusões

Neste artigo buscamos analisar como a AL/S pode contribuir para o letramento crítico dos estudantes. A análise evidenciou que as escolhas multissemióticas, texto, imagem, cor, tamanho, forma, linha, dentre outros elementos convergem e hibridizam-se na produção de sentido em uma dinâmica em que forma e conteúdo se articulam na produção do discurso.

A análise revelou também que o trabalho com a AL/S em textos multissemióticos explicita os modos de organização e os elementos de outras semioses que, em articulação, compõem os sentidos do texto. O acionamento dessas práticas de linguagem no espaço-tempo escolar são fundamentais para a produção e compreensão dos textos contemporâneos que significam por meio da presença/ausência de elementos multimodais que co-significam no texto.

Tais práticas escolares promovem o letramento crítico ao proporcionar o discernimento sobre os mecanismos de construção, manipulação e desinformação dos textos da esfera jornalística midiática contemporânea, na qual as imagens acabam por se tornar mais reais do que os próprios seres humanos e as tornam mais do que mera reprodução do real, pois “elas são retiradas de sua verdade” (Han 2018, p. 54) e acabam por distanciar os sujeitos não só da realidade, mas também do olhar do outro e, o mais preocupante, do olhar para o outro.

Notas biográficas: Maria de Lourdes Rossi Remenche é Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Curitiba), com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM - PT). Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisadora é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens/PPGEL, líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA).

Ana Paula Pinheiro da Silveira é Doutora em Linguística pela UFSC e Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora do PPGEL da UTFPR com pesquisas na área de Semiótica, Multimodalidade e Letramentos.

Email: mremenche@professores.utfpr.edu.br; apsilveira@utfpr.edu.br

Referências bibliográficas

- Apple M.W. 1997, *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*, Vozes, Petrópolis.
- Bakhtin M.M. 2018, *Problemas da poética de Dostoiévski*, trad. port. de Bezerra P., Forense Universitária, São Paulo.
- Bakhtin M.M. 2013, *Vopróssi stilístiki na urókh rússkogo iaziká v sriédnei chkóle*, trad. port. de Grillo S. e América E.V., *Questões de Estilística no Ensino de Língua*, Editora 34, São Paulo.
- Bakhtin M.M e Volochinov V.N. 1929, *Marksizm i filosofija jazyka*, trad. port. de Lahud M. e Vieira Y.F. 2014, *Marxismo e filosofia da linguagem*, Hucitec, São Paulo.
- Bakhtin M.M. 2010, trad. port. de Vieira Y.F. 2010, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Hucitec, São Paulo.
- Brasil 2018, Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação, Brasília.
- Brasil 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ministério da Educação, Brasília.
- Brasil 1997, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ministério da Educação, Brasília.
- Daley E. 2010, *Expandindo o conceito de letramento*, in “Trabalhos em Linguística Aplicada” 49 [2], pp. 481-491.
- De Paula L. e Luciano J.A.R. 2020, *Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana*, in “Polifonia” 27 [49], pp. 15-46.
- Eckert U.K.H., Lewandowsky S., Chang E.P. e Pillai R. 2014, *The effects of subtle misinformation in news headlines*, in “Journal of Experimental Psychology: Applied”, 20 [4], pp. 323-335.
- Fairclough N. 2003, *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, Routledge, London.
- Geraldi J.W. 1984. *Concepções de linguagem e o ensino de Português*, in Geraldi J.W. (org.), *O texto na sala de aula*, Ática, São Paulo, pp. 34 -49.
- Geraldi J.W. 2002, *Linguagem e ensino, Exercícios de militância e divulgação*, Mercado de Letras, Campinas.
- Han B.C. 2018, *No enxame: perspectivas do digital*, Vozes, Rio de Janeiro.
- Lemke J. 2010, *Letramentos Metamidiáticos: transformando significados e mídias*, in “Trabalho em linguística Aplicada” 49[2], pp. 455-479.
- Longhi R. 2014, *O turning point da grande reportagem multimídia*, in “Famecos” 21[3], pp. 897-917.
- Jenkins H. 2010, *Se non si diffonde, muore*, in “Link Mono, numero monografico Ripartire da Zero. Televisioni e culture del decennio”, pp.15-21.
- Knobel M. e Lankshear C. 2020, *Memes on-line, afinidades e produção cultural (2007-2018)*, in Chagas V. (org.), *A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*, EDUFBA, Salvador, pp. 34 a 58.
- Lankshear C. e Knobel M. 2007, *Researching New Literacies: Web 2.0 Practices and Insider Perspectives*, in “E-Learning and Digital Media” 4 [3], pp. 224-240. Disponível em <https://doi.org/10.2304%2Flelea.2007.4.3.224>. Acesso em 24/09/2020.
- Lourenço D.C.G. 2018, *O eixo Análise Linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de Conhecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental*, programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande/PB.
- Medviédev P.N. 1928, *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*, trad. port. de Américo E.V. e Grillo S.C. 2012, Contexto, São Paulo.

- Mendonça M. 2006, *Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*, in Bunzen C. e Mendonça M. (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*, Parábola Editorial, São Paulo, pp. 199-226.
- Mielniczuk L. 2003, *Jornalismo na web: uma contribuição para o estudo do formato da notícia na escrita hipertextual*, tese de Doutorado (Comunicação) – UFBA/PPGCCC, Salvador.
- Reinaldo M.A. e Bezerra M.A. 2013, *Análise linguística: afinal a que se refere?*, Cortez, São Paulo.
- Silva T.T. 1999, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, Belo Horizonte.
- Tewksbury D., Hals M.L e Bibart A. 2008, *The Efficacy of News Browsing: The Relationship of News Consumption Style to Social and Political Efficacy*, “Journalism & Mass Communication Quarterly” 85 [2], pp. 257-272.
- Van Dijk T.A. 1991, *Racism and the Press*, Routledge, London.
- Williams R. 1994, *The Non-Designer's Design Book*, Peachpit Press, Bekerley/EUA, trad. port. de Gillon L.K. 1995, *Design para quem não é designer*, Callis, São Paulo.

PART II

LÍNGUA E
DIDÁCTICA
DO PLE



O ENSINO DO PB E A PRÁTICA DA LEGENDAGEM

Ideias para a sala de aula

FRANCESCO MORLEO
UNIVERSITÀ DI NAPOLI L'ORIENTALE

Abstract – Talking about the didactics of Brazilian Portuguese as foreign language is not a matter exhaustible just considering the didactics of a foreign language as a series of methodologies devoted to the teaching of specific linguistic and cultural elements, since when we think of the language used in Brazil, we are immediately led to consider the sociolinguistic aspects of this variety of the Portuguese language. In the first stage of learning, the students meet the Portuguese language only as a foreign language which has its geographical placement on the world map; then the students discover that there are differences between the Portuguese of Portugal, the Portuguese of Brazil and the Portuguese spoken in Africa, relating to concepts such as linguistic norms, linguistic registers, variation, and variability. The discourse becomes even more intricate when the difference that exists in Brazilian Portuguese between written and spoken language is presented, and it is necessary to consider that even the most dedicated students show a difficulty in getting around the variational intricacies of Brazilian Portuguese - there not being many occasions in class to reflect on this subject. This issue represents a linguistic, but also a social and cultural fact that learner may meet in his/her experience with this variety of Portuguese. Targeting the development of language skills and knowledge by an independent learner, it is desirable the development of a teaching practice based on communication and interaction that enjoys the potentialities of translation (although it does not directly develop any of the language skills, i.e., reading, writing, speaking and listening) together with credible data that can propose to the learner more verisimilar fictional situations in relation to the linguistic reality of Brazil.

Keywords: Brazilian Portuguese; Subtitling; Didactics; Variation; Translation.

1. Introdução

Falar do ensino do português brasileiro (daqui para frente PB) não é uma tarefa esgotável apenas considerando a didática de uma língua estrangeira (daqui em diante LE) enquanto série de metodologias voltadas ao ensino de elementos linguísticos e culturais específicos, já que quando pensamos na língua usada no Brasil somos logo levados a considerar os aspectos sociolinguísticos desta variedade da língua portuguesa.

Na primeira fase da aprendizagem, os alunos entram em contato com a língua portuguesa apenas como língua estrangeira que tem sua colocação geográfica no mapa-múndi; a seguir os discentes descobrem que existem

diferenças entre o português de Portugal, o português do Brasil e o português falado na África, relacionando-se com conceitos como norma linguística, registros linguísticos, variação e variabilidade. O discurso se torna ainda mais intrincado quando se apresenta a diferença que existe no PB entre a forma escrita cuidada, formal e a fala, e é necessário considerar que também os estudantes mais dedicados demonstram uma dificuldade em se virar nos meandros variacionais do PB – não havendo muitas ocasiões em sala de aula de refletir sobre esse assunto. Questão que representa um fato linguístico, mas também social e cultural com que o aprendente pode entrar em contato na sua experiência com essa variedade do português.

Tendo como alvo o desenvolvimento de competências e conhecimentos linguísticos por parte de um aprendente independente, é desejável o desenvolvimento de uma prática de ensino com base na comunicação e na interação que desfrute as potencialidades da tradução (embora esta não desenvolva diretamente nenhuma das competências linguísticas, ou seja, leitura, escrita, fala e audição) juntamente com dados verossímeis que possam propor ao aprendente situações de ficção mais verossímilhanes em relação à realidade linguística do Brasil.

2. Aprendizagem do PBLE

Falando em aprendizagem de uma LE, temos de considerar vários aspectos ligados à variação diafásica, à variação diastrática e à variação diamésica que caracterizam qualquer língua natural. Como escreve Lavinio (2000), a variação, em todas as suas formas, é algo com que o aprendente entrará em contato antes ou depois na sua experiência com uma dada LE.

Nel momento in cui si insegna una lingua straniera, occorre dunque scegliere quale varietà di lingua privilegiare nell'insegnamento, ma nella consapevolezza che prima o poi chi impara quella lingua, soprattutto se dovrà usarla nell'interazione con parlanti nativi, dovrà fare i conti con le varie dimensioni della variazione, cioè con una gamma ben più ampia delle varietà d'uso, e dunque dovrà possedere i mezzi per orientarsi. In genere, nell'insegnamento, si ritiene opportuno privilegiare una varietà standard o "comune", mediamente colta e non troppo marcata quanto ha formalità. Ma c'è una distinzione, una dimensione della variazione linguistica di cui tenere conto da subito, soprattutto se si vuole che gli studenti lavorino il prima possibile con e su testi autentici e se si vogliono sviluppare in modo armonico le quattro abilità linguistiche di base: si tratta della dimensione diamésica, che oppone, almeno in tutte le lingue che conoscono la scrittura, il parlato allo scritto. (Lavinio 2000, p. 130)

Conforme afirmado por Lavinio (2000), conhecer as diferenças fundamentais entre fala e escrita e entre as diferentes textualidades produzidas nestas duas

dimensões comunicativas é um ponto de partida para transferir os conhecimentos adquiridos pela L1 (ao longo da convivência do indivíduo com sua língua materna) para o trabalho de aprendizagem da LE¹ e transformar os conhecimentos em competências ('o que sei' e 'o que sei fazer').

No que diz respeito à variação diamésica, o português brasileiro como língua estrangeira (daqui em diante PBLE) põe várias questões ligadas às características intrínsecas desta variedade da língua portuguesa. Antes de mais é importante considerar a distância que pode existir nas duas modalidades, escrita e falada: de forma muito geral, é possível afirmar a existência de uma linha profunda que divide, por um lado, a norma padrão, por outro lado uma realidade oral que difere desta norma: as diferenças entre a variedade falada nos centros urbanos (*i.e.*, norma culta urbana), mesmo em situações monitoradas, e a norma-padrão são evidentes.

Os aspectos que distinguem o padrão escrito – o proposto pelas gramáticas prescritivas – do padrão falado (ou padrões falados) são variados e acháveis em vários campos gramaticais: lexical, fonético e sintático. A realidade brasileira apresenta, portanto, um estado de diglossia que vai de mãos dadas com a variação diatópica e diafásica: um quadro geral bastante rico que, considerando as palavras de Lavinio (2000), não pode ser omitido nas aulas de PBLE – pelo menos nas aulas em nível intermediário e avançado.

3. Tradução e glotodidática

Muito antes de se tornar o tópico de um âmbito científico conhecido como *Translation studies*, focado na própria natureza da tradução como atividade, a tradução tinha sido o principal método de estudo e ensino de línguas estrangeiras. Hoje em dia, podemos distinguir duas atividades de ensino que incluem a prática da tradução – embora com formas e objetivos diferentes. Nomeadamente, estamos falando do ensino de idiomas estrangeiros, e da educação e treinamento de tradutores. Se o primeiro tipo se concentra no próprio processo de tradução como um momento de aprendizagem, o segundo tipo é entendido como uma adaptação da mensagem inicial na LE (prototexto) para outra língua (metatexto).

Com certeza podemos afirmar que a tradução que ocorre atualmente em sala de aula não é a mesma que marcava os tempos da *Translation grammar* (ou Método de Gramática e Tradução), quando estava ligada exclusivamente a propósitos gramaticais e que via a prática tradutora apenas

¹ Considerando que a modalidade falada é a primeira a ser adquirida por qualquer falante e o objetivo mais difícil a alcançar na aprendizagem duma LE.

como um exercício de tradução da L1 para a L2 ou da L2 para a L1 de frases avulsas do contexto ou de breves textos para a aprendizagem das estruturas gramaticais da LE. Como escreve Bohunovsky (2001), hoje em dia, podemos constatar que o conceito de tradução está mais próximo de conceitos como *comunicação* e *desenvolvimento de habilidades* e já não se fala apenas em frases, mas se considera, como objeto de estudo, o texto na sua globalidade – o que quer dizer estruturas gramaticais, aspectos sociopragmáticos (ligados ao contexto de comunicação), e culturais. É uma forma diferente de tradução que vai sob o nome de tradução pedagógica ou tradução glotodidática. Em outras palavras, serve apenas como um meio de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras.

De forma muito geral, falando em tradução, acompanhando Di Sabato (2009), podemos vê-la: 1) como uma prática para aprender novos vocábulos – ou melhor dizendo, *semantização* do vocabulário; 2) como um instrumento para refletir sobre as estruturas gramaticais em contraste com as estruturas da L1 e desenvolver uma consciência metalinguística (Welker 2004; Nowak 2000); 3) como um instrumento para a mediação linguística ou habilidade comunicativa (Welker, 2004); e finalmente 4) como um momento para uma aprendizagem crítica com foco nos aspectos culturais (mas também linguísticos).

É possível notar como cada aspecto é contemplado apenas por uma dessas posições e não pertence a todas: se considerarmos a tradução como semantização dos novos vocábulos, o foco seria no léxico e o método utilizado seria provavelmente baseado na proposta de uma contínua tradução de textos, com a finalidade de criar um depósito de palavras – sendo esse tipo de trabalho, provavelmente, bem aceito também pelos estudantes que, na sua maioria, revelam como uma das suas “maiores dificuldades” ou “limitação” o número de palavras conhecidas. Se considerarmos a tradução como prática para o estudo da sintaxe, o risco seria chegarmos a um ótimo conhecimento de estruturas específicas e a uma dificuldade em construir um texto que vá além de uma frase composta. Se considerarmos a tradução como habilidade, como seria num curso de tradução literária ou técnica, o foco seria na qualidade do texto de chegada na L1 e, portanto, a reflexão sobre as estruturas e os aspectos pragmáticos da comunicação da LE correriam o risco de passar para um segundo plano.

Essas “visões” sobre a tradução podem ser consideradas como conjuntos que por si só nada compartilham, mas se considerarmos uma possível interseção entre elas (fig. 1), podemos ver como há um espaço central em que é possível trabalhar e desenvolver perspectivas didáticas que vejam a tradução como uma ferramenta útil, e não como algo desnecessário à glotodidática.

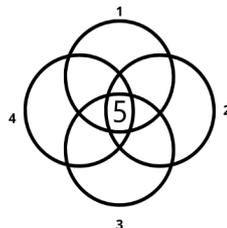


Figura 1
Conjuntos de abordagens à tradução e sua interseção.

Além disso, considere-se também que pela proximidade entre a língua portuguesa e a língua italiana (no nosso caso), estudantes com um nível principiante ou intermediário² – e que, portanto, não possuem ainda um conhecimento de tantas estruturas gramaticais desta LE – podem traduzir um texto da L2 para a L1 com um resultado bastante satisfatório sem que haja uma reflexão sobre as estruturas linguísticas do PB ou sobre os aspectos pragmáticos presentes em um texto. Esse ponto está relacionado com a posição teórica de quem ensina a *habilidade de traduzir*, mas, de todo modo, o que é relevante é que neste caso o foco seria na produção na L1 com base nos conhecimentos da LE. Se considerarmos a tradução como prática para a mediação, então o foco seria primeiramente nos aspectos culturais e apenas secundariamente nos aspectos linguísticos que veiculam a cultura da língua estrangeira (daqui para frente C2) – com o objetivo de desenvolver uma habilidade comunicativa ‘global’ sem um aprofundamento dos aspectos gramaticais porque o foco é na comunicação, na sua globalidade.

Como podemos ver, nenhuma das soluções, ou das práticas, contém em si uma visão que engloba todos os aspectos, quer gramaticais quer sociopragmáticos quer culturais.

3.1. Traduzir não é falar e escrever na LE

Um aspecto importante a salientar é que saber traduzir da LE para a própria L1 não quer dizer saber escrever na LE; por outras palavras, ter uma capacidade de traduzir estruturas gramaticais e construções sociopragmáticas da LE para a L1 não quer dizer ter uma competência ativa no que diz respeito a essas estruturas e construções. Um pequeno experimento para averiguar a precedente afirmação, e que pode ser desenvolvido na sala de aula, pode consistir em pedir aos alunos que traduzam para o italiano alguns textos em português e depois produzam um pequeno comentário em português sobre o

² Com “nível principiante ou intermediário” entendo um nível A2/B1 do QCER (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>. Acesso em: 20 set. 2022.

trabalho de tradução. Conforme o nível dos alunos, os seus trabalhos podem revelar uma boa capacidade de reconhecer muitas expressões e palavras da LE presentes em um texto – no nosso caso um texto escrito em PB – e utilizar o léxico médio e expressões idiomáticas na L1 para a tradução. O mesmo não se pode afirmar dos comentários em português:³

Ex. O texto apresenta dificuldades na parte lexical e na parte sintática. Pode-se ver por exemplo o utilizo da palavra gaúchos, que não se pode traduzir e vai então deixada assim. Também foi complicado tentar de traduzir a palavra patch. Escolhei de marcar no amarelo os verbos que na língua português são no tempo “pretérito perfeito” enquanto na língua italiana vão traduzidas simplesmente no “passato prossimo” do indicativo. Outra coisa que individuei foi a expressão “há mais”, que não se pode traduzir de maneira literal em quanto o “há” tem também este valor de duração, valor que na língua italiana se expressa de maneira diferente. No caso das dificuldades sintáticas, foi difícil de traduzir algumas frases, como as que indiquei no exercício 2, não só por causa do léxico, mas também por causa do valor sintático da frase. Em geral, sendo o texto um tipo de texto jornalístico, não encontrei gírias ou expressões particulares do português popular, então também a estrutura não criou demasiados problemas de tradução e de equivalência de significado entre as dois línguas. Por ultimo decidi de deixar como no texto da língua de partida alguns nomes como “Flamengo e Internacional”.⁴

O que parece desejável é praticar nas aulas uma mistura das várias visões acerca da tradução apresentadas no parágrafo anterior para tentar atingir os vários objetivos, considerando também que a prática da tradução permite uma análise dos aspectos mais complexos por parte dos aprendentes sem filtros afetivos de qualquer forma.

Se pensarmos a língua e a tradução em termos quantitativos e qualitativos, é verdade que em qualquer forma de comunicação traduzida a quantidade de informação do prototexto é maior do que as informações que chegam ao destinatário por meio do metatexto (Osimo 2000, p. 10). Se no processo de tradução se pode falar de perda e compensação da mensagem traduzida, na fase de aprendizado não deve haver perda, mas apenas aquisições. É por essa razão que é importante estabelecer uma fase intermediária entre a tradução e a aprendizagem linguística. Nesse raciocínio se insere também a tradução audiovisual como um excelente instrumento para o desenvolvimento e a observação dos aspectos linguísticos, socio-pragmáticos e culturais.

³ A tarefa previa a tradução e o comentário do texto. Aqui é proposta apenas a redação da aluna, por questões de espaço, mas é importante frisar o resultado positivo da tradução para o italiano.

⁴ Redação escrita por uma aprendente italiana de PBLE.

3.2. Como juntar tudo para a criação de um método comunicativo para o Ensino

Nas últimas décadas assistimos à tentativa de recuperar a tradução na sala de aula para o ensino de uma LE; talvez até mesmo destacando a utilidade da literatura para o aluno – em oposição a uma abordagem mais moderna, que vê a comunicação e a interação como foco do estudo e do ensino. A opinião aqui exposta dá importância a uma abordagem comunicativa que assente as suas bases na sociolinguística e na pragmática para desenvolver um método funcional que permita ao discente o desenvolvimento de uma competência comunicativa; uma competência útil em vários âmbitos e não apenas para a profissão de tradutor. Como escreve Balboni (2017), um modelo de competência comunicativa deve responder a esta breve questão: o que significa saber comunicar em uma língua? A resposta à pergunta reside nos vários ramos da ciência da linguagem: linguística geral, pragmática, sociolinguística, etnolinguística e sociologia da linguagem. Só com base nessas disciplinas, um modelo pode ser definido por uma:

- a) competência linguística, que inclui as regras que regem a linguagem;
- b) competência extralinguística, no que diz respeito aos códigos não verbais;
- c) competência contextual, ou seja, o conjunto de regras sociais, culturais e pragmáticas que regem o uso da linguagem em contextos sociais, em eventos comunicativos.

Concluindo, e retomando a questão da tradução, e com base nas palavras de Balboni (2017), o que falta é a referência a um modelo geral de competência comunicativa, para que o uso da tradução como ferramenta pedagógica seja analisado num quadro amplo, e falta um modelo em que a tradução seja um instrumento valioso, mas que precisa de um enquadramento teórico e prático não simplesmente com base na experiência ou nos interesses dos investigadores.

Com base na teoria dos atos de fala e considerando a variação linguística podemos considerar a língua como uma ferramenta social. Isto quer dizer encarar o estudo de uma LE como um conjunto de hábitos linguísticos, ou melhor, construções linguísticas, que assentam numa determinada gramática e refletem a história sociocultural de um país.

O problema parece ser, portanto, a construção de um método, de um esquema de trabalho, que permita o uso da prática tradutória de maneira que os vários aspectos acima apresentados sejam considerados, mas de maneira organizada e de uma forma que seja compartilhável, isto é, que seja um método criado no âmbito da comunidade acadêmica e para o uso por parte de toda a comunidade acadêmica interessada no assunto.

4. A legendagem na didática da L2

A ideia de usar a legendagem para a aprendizagem de uma LE se impõe no fim do século passado e se desenvolve como âmbito de pesquisa no âmbito da didática de línguas estrangeiras (ver, entre outros, Gottlieb 1994, 1998; Luyken 1991, Delabatista 1989; Kramitroglou 2000; Caimi; Perego 2002; Gottlieb 2002; Pavesi 2002; Neves 2005; Cintas *et ali.* 2007; Caimi 2002, 2006; Bravo 2008). A exposição a um produto audiovisual pode diminuir quaisquer filtros, permitindo a fácil permeação de elementos da LE e da CE (Ghia 2012). O input audiovisual pode ser definido como material linguístico e cultural extraível de qualquer produto audiovisual (ver Ghia, 2012; Perego, 2005).

O caminho da legendagem⁵ é de uma *source language* para uma *target language* (ver Perego e Taylor 2012) então falamos de legendas interlinguísticas ou de legendas intralinguísticas quando a língua do produto audiovisual e das legendas é a mesma. Neste trabalho consideraremos as duas formas de legendagem. Dois modos de legendagem que já foram propostos por Gottlieb (1994, 1998), seguindo a distinção feita por Jakobson (1959). As funções dessas duas formas de legendagem estão relacionadas aos seus propósitos:

[u]sually, the standard inter-lingual type is used as a form of translation which allows the distribution of a film in a foreign market, although inter-lingual subtitling can also benefit second language learners. On the other hand, the intra-lingual type is mainly employed for the deaf and hard of hearing (Ivarsson 1992; de Linde and Kay 1999a; 1999b; Tucci 2000) or for language-acquisition purposes [...]. (Perego 2003, p. 64)

Contudo, dada a extensa pesquisa neste campo, diferentes formas podem ser incluídas sob o rótulo de legendagem e todas podem ter finalidades específicas (Perego 2003; Perego e Taylor 2012). De fato, as legendas se tornam úteis como instrumento para a aquisição de línguas estrangeiras graças às várias combinações possíveis. Na opinião de Talaván (2020), todas as combinações são igualmente eficazes e podem ser usadas para desenvolver qualquer habilidade na L2 (exceto para a produção oral) e aplicadas a diferentes grupos por idade e proficiência, mas cada uma é considerada como mais útil para certos grupos de aprendentes ou para desenvolver uma específica habilidade na LE.

⁵ Legendagem será entendida aqui como a criação de legendas pelos alunos com a ajuda de um software para a criação e edição de legendas. Os alunos podem realizar legendagem em diversas direções e combinando várias possibilidades entre a L1 e L2.

Combination	Directions	Better for...
Interlingual standard	L2 audio - L1 subtitles	A1 to B2 levels Listening comprehension
Interlingual reverse	L1 audio - L2 subtitles	A1 to B2 levels Writing production
Intralingual	L2 audio - L2 subtitles	B2 to C2 levels Listening comprehension and writing production

Figura 2

Combinações de legendagem úteis na didática da LE (Fonte: Talavan 2020, p. 569).

Ao combinar o canal de vídeo com o canal de áudio por meio de legendas, pode-se obter uma maior compreensão quando o diálogo por si só não é acessível ao aprendiz (Baltova 1999; Pavesi 2002; Danan 2004). Além disso, podem motivar os aprendizes a prestarem mais atenção à dimensão verbal da situação representada (Pavesi 2002). Como escreve Ghia (2012),

[d]ifferent subtitling modes differ in terms of the languages they feature in dialogue and subtitles, but all share the multimodal nature of the information they carry across: verbal input is conveyed in both aural and written format, and is accompanied by images appearing simultaneously and complementarily to dialogue. (Ghia 2012, p. 8)

Quanto à legendagem interlinguística, lembramos as palavras de Gottlieb (1992), que definiu a legendagem de LE para L1 como “obliqua”. Esta é certamente mais uma prática útil na aprendizagem não só dos traços relacionados com a LE, mas também da cultura transmitida por essa LE. As legendas interlinguísticas contribuem para a compreensão do texto em língua estrangeira e motivam os espectadores a prestar mais atenção à dimensão verbal da situação representada. Além disso, a redução que caracteriza este tipo de legenda desempenha um papel específico em relação ao nível de competência dos espectadores: nos níveis iniciais de competência, deixa espaço mental para o processamento do input oral, permitindo ao aprendiz apreender algumas correspondências entre o que é dito e quando aparece na cena (Perego 2005).

It is recognised that interlingual subtitles reduce the original script by simplifying it (Pavesi, 2002), due to the rigid space and time constraints that this translation medium imposes. In addition, the transformation from the oral script to the written subtitles also contributes to the quality of the language, which becomes more formal and neater, almost devoid of the many sociolinguistic and pragmatic markers that give spoken language its natural flavour (Bussi Parmiggiani, 2002: 180). Given these limitations, it has been observed that some elements are bound to be deleted more than others. (Bruti 2006, p. 185)

Com um nível linguístico mais avançado, o aluno espectador pode identificar as discrepâncias entre o discurso fílmico na LE e as legendas na L1, debruçar-se sobre aspectos culturais semelhantes ou discordantes entre os dois sistemas linguístico-culturais e sobre as características sociolinguísticas das duas línguas – aspectos que em um nível inicial de aprendizagem são quase impossíveis de detectar (ver Pavesi, 2002).

É possível definir a legendagem em suas diversas formas como input audiovisual composto por um suporte visual de uma mensagem oral. A legendagem com certeza é uma adaptação da fala fílmica se pensarmos em uma prática de legendagem ortodoxa que respeita os limites espaço-temporais das imagens na tela para uma melhor visão do produto audiovisual (Gottlieb 1994; Perego 2005; Bruti 2006). Se pensarmos em uma forma nova de legendagem, uma legendagem pedagógica mais focada no processo de análise metalinguística do que no bom resultado da prática de criação das legendas, talvez fosse uma maneira para trabalhar os conhecimentos e as competências na LE.

4.1. Os produtos audiovisuais como textos multimodais

De um modo geral, é possível dizer que os diálogos fílmicos fornecem ao espectador uma certa quantidade de input realistas relativos à LE. A fala dos produtos audiovisuais se apresenta também nos casos em que são produtos ficcionais, como representação mais ou menos fiel de uma determinada língua (Danan 2004; Convertini 2006; Vanderplank 2010). Certamente durante a análise e a seleção do material audiovisual que irá representar o input, o tipo de gênero textual ao qual pertence determinado texto fílmico é um dos fatores a serem considerados. É bom fazer algumas considerações iniciais. Os textos audiovisuais fílmicos podem ter diferentes finalidades e destinar-se a diversos tipos de públicos. Temos filmes, documentários, docuficção, séries de TV, programas de TV e notícias: todos esses tipos de textos são direcionados a um público específico e se caracterizam por um uso específico da linguagem.

Uma quantidade considerável de elementos culturais relacionados à CE pode ser somada à bagagem cultural do espectador por meio da visualização de um produto audiovisual.

A fala fílmica pode ser considerada como um subgênero da língua escrita, ou melhor, como um subgênero híbrido a meio caminho entre a escrita e a fala. O discurso fílmico não é equiparável ao texto escrito, pois a mensagem fílmica faz uso do áudio e de imagens, nem tampouco é equiparável a qualquer texto falado espontaneamente, por ser o resultado de um trabalho artístico (Morleo 2023).

Não se deve omitir o fato de que o discurso fílmico responde a filtros artísticos, desejados pelos cineastas. O discurso fílmico pode ser considerado

como reflexo da realidade linguística representada no mundo audiovisual, da qual faz parte, como já foi proposto por Rossi (1999, 2006) e Meloni (1996). De forma geral, a informação verbal dos produtos audiovisuais está repleta de input linguísticos e culturais graças à representação de situações semelhantes às das interações reais face a face (De Rosa 2012).

Além disso, em muitos casos a fala fílmica pode sofrer de uma hiperconotação que visa fazer o público rir, refletir e criticar determinado tema; no entanto, pode ser definida como uma produção linguística escrita a ser representada como uma oralidade que nunca foi escrita (Gregory, 1967) e que permite o uso de traços – como a pronúncia diatopicamente marcada – que não podem ser reproduzidos na escrita, exceto em nível lexical e idiomático.

Closeness to ordinary conversation, sociolinguistic variation, speech rate, degree of dialogue predictability and contextualization of dialogue within images are all variables which can potentially affect L2 acquisition and learners' access to L2. In other words, they can provide learners with conversational usage and regional and social varieties in L2. [...] [I]n contexts where learners' involvement in conversation in a foreign language is scarce, exposure to audiovisual input may represent a crucial means to access sociolinguistically realistic spoken input in L2. (Ghia, 2012, p. 22)

Obviamente, o nível dos traços linguísticos reais varia de acordo com o gênero textual e o tipo audiovisual:⁶ em um telejornal não haverá muitas interações e o tipo de linguagem utilizado será sempre o mesmo. O idioma usado em um filme ou série de TV é o mais próximo do idioma usado em uma interação normal. Os diálogos fílmicos têm um propósito narrativo; além de reproduzirem a oralidade de forma plausível, eles dão continuidade à narração, apresentam ao espectador os diversos personagens e suas histórias (ver Pavesi 2005, 2009; Ghia 2012; De Rosa 2012, 2015; Perego e Taylor 2012).

4.2. A língua dos produtos audiovisuais e o PBLE

A complexidade linguística do português brasileiro pode ser um desafio para quem ensina e para quem aprende, devido às peculiaridades dessa variedade da língua portuguesa. De forma muito geral, é possível afirmar a existência de uma linha profunda que divide, por um lado, a norma padrão (relativa a uma variedade aprendida na escola que é usada apenas no modo escrito em relação a determinados gêneros textuais) por outro, uma realidade oral dessa linguagem (que, por sua vez, é dividida entre variedades cultas urbanas e

⁶ “The predictability of dialogue can also be genre-specific and characters may be typified by specific catch phrases or taglines” (Ghia 2012, p. 21).

variedades populares que passam pelas variedades rurbanas. Como escreve De Rosa (2008), as diferenças entre a fala urbana culta, mesmo em situações monitoradas, e a norma-padrão são evidentes. Ainda mais evidente é a linha divisória se descermos ao substandard falado por uma parcela muito grande da população brasileira). Variada literatura de cunho sociolinguístico confirma a heterogeneidade do PB que, nas palavras Lucchesi (2012), reflete uma realidade sociolinguística polarizada.

Sem ir muito longe nos meandros sociolinguísticos do PB, os aspectos que distinguem o padrão escrito – o proposto pelas gramáticas prescritivas – da fala urbana culta são variados e atribuíveis a vários campos gramaticais: lexical, fonético e sintático. Evidentemente não é possível apresentar todo o leque da variação sociolinguística brasileira, mas, com certeza, é possível trabalhar na representação linguística dos mídia; isto é, os produtos audiovisuais como exemplos semelhantes à língua em uso.

Como afirmado anteriormente, uma boa base de dados que fornecem input verossímeis relativos a várias referências culturais é dada pelos diálogos filmicos. O tipo de produtos audiovisuais a serem apresentados no ambiente didático pode ser importante para variedades linguísticas como a PB, na qual encontramos fortes excursões no âmbito da variação sociolinguística. Com certeza, é melhor procurar cenas que representam o cotidiano, situações de interação rotineira, com traços relativos de oralidade atribuíveis principalmente ao neo-standard e com poucas descidas para o substandard.

Assim, é possível escolher trabalhar apenas com fala fílmica e usar produtos audiovisuais para propor aos alunos cenas verossímeis que me permitam apresentar os traços típicos da oralidade como o caso a seguir:

1. Uma vez sai com **um cara que ele tinha mamilos enormes**.⁷

Em 1), há um exemplo de variação de registro em que um elemento como o delocutivo *cara* torna o enunciado informal. Mas não é só isso: temos também o preenchimento do sujeito em uma relativa descritiva, em que não é necessário o preenchimento do sujeito. Se pedirmos para o aluno traduzir essa frase para o italiano e adaptá-la para a legendagem, ele não terá problema algum em verter essa frase como *una volta, sono uscito com un tizio che aveva dei capezzoli enormi*.

⁷ Os exemplos são retirados da série brasileira *Adorável psicose*, Guga Chermont, Multishow, Episódio 1 - *Mó Astral* (2010).



Figura 3
legendagem interlinguística do PB.

A meu ver, a atenção do aluno será toda voltada para o léxico e não para a estrutura. Portanto, também a legendagem parece carecer de alguma coisa. No entanto, é possível preencher esse vazio pedindo uma tradução pedagógica (quer dizer, uma tradução literal que crie no aluno a consciência de uma diferença estrutural na fala do PB) que seja uma preparação, uma passagem intermediária antes da reelaboração do enunciado para a língua italiana ou uma legendagem intralinguística. No caso de legendas intralinguísticas, seria interessante explorar novas formas que, talvez de forma redundante, recorressem ao uso de cores diferentes para marcar visivelmente os traços linguísticos que precisam de uma reflexão linguística. É ainda possível ver o porquê do uso das interações verossímeis (para colocar o aprendente na situação de refletir sobre as construções sociopragmáticas e morfossintáticas do PBLE) no exemplo a seguir:

2. A: Eu já te falei que eu sou péssima em primeiros encontros? **Tipo** agora. **A gente** ‘tá tendo uma espécie de primeiro encontro, **né?** Porque eu não sabia o que vestir, eu quase liguei pra desmarcar três vezes, eu **tô suando feito uma louca**. Sim **né?** Isso é um primeiro encontro.
B: Você lembra de algum episódio específico envolvendo primeiros encontros?

O exemplo 2) mostra vários aspectos do PB falado por jovens em contextos coloquiais entre pares: o uso do substantivo masculino “tipo” como alternativa ao advérbio “como”, o uso da forma pronominalizada “a gente” como concorrente do pronome “nós”, uso da forma aferética do verbo estar como marca de uma fala informal e rapidez de elocução, uso de marcadores interacionais (“né?”) típicos da interação cara a cara. Todos elementos que

muito provavelmente não se encontram em um manual de língua para estrangeiros, mas que, todavia, fazem parte da língua e merecedores de atenção também por estarem dentro de um produto audiovisual que pode ser usufruído por estrangeiros (italianos, no nosso caso).

3. A: Sim. Outro dia mesmo eu **‘tava** conversando com a Carol e o Diogo sobre isso.
 B: A Carol e o Diogo? –
 A: É. A Carol e o Diogo. Meus amigos. Eles não são imaginários não, **tá?**

Como demonstra o exemplo 3), a interação dialógica é caracterizada por um contínuo pedido de confirmação por elementos linguísticos como os marcadores interacionais (“tá”). Em 3) é evidente a presença de uma variedade neo-standard ou, se quisermos, de uma variedade culta urbana, com elementos coloquiais. Neste caso seria interessante deixar os alunos encontrarem uma solução para marcar essas características ligadas à escolha de um determinado registro linguístico. Procurar uma (improvável) solução em italiano para manter esse traço levaria os estudantes para uma reflexão de tipo sociolinguístico. Reflexão que tem de partir da análise do exemplo em PB.

4. A: Acho engraçado quando a amiga diz que encontrou **um cara** perfeito pra você. Se **o cara** é perfeito por que a amiga não quis? **Tá** repassando por quê?
 B: É. **‘Tá** repassando por quê? **Olha**, se vocês duas não quiserem eu quero, **tá?**
 C: Ele é perfeito, mas não é gay.
 B: Então ele não é perfeito.
 C: Mas ele é bonito, simpático e inteligente.
 B: Beija bem?
 C: Muito bem.
 B: Beija bem, **né?** Já **pegou?**

Quanto afirmado anteriormente vale também para o exemplo 4), em que entre os vários elementos que caracterizam a língua falada de tipo interacional temos dispositivos para a tomada de turno e foco no tópico (“olha”). O uso metafórico do verbo pegar que só pode ser metabolizado pelo aprendente por meio de um processo de reflexão entre a L2 e a própria língua. A prática da legendagem neste caso ajudaria a encontrar uma correspondência funcional (de registro) entre PB e italiano. Também neste caso a possibilidade de marcar com cores diferentes as palavras (das legendas) poderia ser vista como o resultado de uma análise lexical contrastiva entre PB e italiano:

Quando se usa o verbo pegar com valor metafórico? De onde vem esse uso? Questões necessárias para uma boa tradução e para a criação das legendas na L1.

5. A: ‘**Tá bom**, mas ele ficou todo interessado.
 B: **Ah é?**
 C: **É**, mas não fala pra ela não, não fala pra ela não.

No caso do exemplo 5), uma comparação entre as formas de *feedback* positivo usadas no PB e as formas de resposta positiva usadas em italiano podem evidenciar como os hábitos linguísticos entre as duas línguas são diferentes. Ainda em 5), é possível achar o uso típico da variedade carioca que mistura a segunda pessoa singular (para o imperativo) com o pronome “você” como forma de tratamento para interações entre indivíduos do mesmo nível social (amigos, como neste caso). Isto seria um passo para o ingresso do aprendente no mundo na L2 que passa pela tradução, mas apenas como etapa de passagem entre o uso dos próprios hábitos linguísticos (da L1) e uma primeira abordagem dos costumes linguísticos usados em PB (na LE).

6. A: Eu mostrei seu blog pra ele. Ele te achou bonita. Gostou dos seus textos. Te achou **mó astral**.
 B: Quê?
 A: Quê?
 B: Que que você disse? Ele me achou o quê?
 A: **Sei lá!** Interessante.
 B: Não. Você disse mó astral.

No exemplo 6) a fala fílmica emprega expressões e gírias que inevitavelmente levam o aprendente para os contextos de uso e, portanto, para questões culturais que partem de questões linguísticas. O aprendente tem de encarar uma típica construção da língua portuguesa que não existe em italiano. Este é o caso da expressão “sei lá” para fazer um exemplo: construção afirmativa composta pelo verbo “saber” e o dêitico “lá” com valor semântico complexivo negativo.

O aprendizado, como afirma Kiraly (2000), deve ser dependente do contexto e centrado no aluno. Os exemplos propostos mostram como o discurso fílmico, escolhido não aleatoriamente, mas identificando produtos com discurso que apresentam a quantidade certa de variação de registro da norma, representa a linguagem no contexto e, portanto, a linguagem como um instrumento de interação social. As ideias aqui propostas baseiam-se na consideração de inserir no percurso gradual de aprendizagem dos alunos

sempre um novo elemento que crie uma pequena crise nos seus conhecimentos para que possam ampliar a própria “bagagem linguística”.

5. Considerações sobre o uso da legendagem no ensino do PBLE

À luz de quanto afirmado acerca da pluralidade do PB, é desejável uma competência passiva que permita àqueles que aprendem essa língua estrangeira reconhecer e decodificar as principais características do PB. Dito de outra forma, para evitar que o aprendente do PBLE se depare com uma realidade linguística diferente para a qual foi preparado utilizando apenas o *padrão-norma* como referência, é necessário propor-lhe, senão toda a gama de possibilidades reais (opção bastante improvável), pelo menos algumas das concretizações linguísticas do PB. O objetivo inicial é uma competência passiva que permite aos aprendentes, depois de terem alcançado um nível intermediário ou independente, reconhecer os principais traços estruturais e sociopragmáticos do PB. O que é proposto como objetivo final de adestramento é uma competência que pode ser definida como “integrada” na medida em que o conhecimento de vocabulário, sintaxe e semântica integra precisamente variedades linguísticas e registros que garantem conhecimento e competência completas.

Para esse objetivo, uma prática que junte o trabalho nos conhecimentos estruturais, nas construções e fórmulas sociopragmáticas e nas práticas socioculturais pode ser, no uso da tradução para uma legendagem interlinguística, um instrumento valioso, porque explora os lados positivos de um produto multimodal no sentido mais amplo. O produto audiovisual com legendas, de fato, caracteriza-se por ter em um único produto um texto em tradução (legendas), a natureza oral dos diálogos e imagens apoiando a compreensão do espectador e uma reflexão entre palavras e sons, porque explora os lados positivos de um produto multimodal no sentido mais amplo. Uma legendagem pedagógica que permita trabalhar as diferenças entre a própria L1 e o PBLE. A recente história dessa prática mostrou como a legendagem pode ser considerada algo adaptável ao ensino das línguas graças à sua forma ‘oblíqua’, que junta no mesmo momento escrita e fala. A contínua oscilação diamésica da legendagem entre input escrito e input oral, entre signo e som, junta-se à multitextualidade do produto audiovisual, nomeadamente o produto filmico, para ajudar o aprendente no desenvolvimento dessa competência integrada que permita um maior ‘movimento’ dele dentro do PBLE para ‘fazer com a língua’.

O desafio para futuros desenvolvimentos de pesquisa no campo do ensino PBLE será desenvolver novas técnicas e novas estratégias de legendagem pedagógica através da aplicação prática em sala de aula, a fim de

expandir ainda mais as possibilidades oferecidas pela tradução, pela legendagem e pelos produtos audiovisuais.

Nota biográfica: Francesco Morleo, PhD, é investigador de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira no Departamento de Estudos Literários, Linguísticos e Comparados da Universidade de Nápoles “L’Orientale” (Itália). Membro do grupo de pesquisa “I-FALA Luso-Brazilian Film Dialogues as a resource for L1 & L2 Learning and Linguistic Research”. Membro da Cátedra Camões "Margarida Cardoso" (L’Orientale, Napoli). Membro de projeto de interesse nacional (PRIN) “LEXECON. The Economic Teacher: A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpus-based analysis with a focus on lexicon and argumentation”. Colabora com outras cátedras nacionais e internacionais para o desenvolvimento de estudos linguísticos sobre a língua portuguesa. Tem trabalhos de legendagem de produtos audiovisuais e publicou artigos no âmbito da variação sociolinguística, da análise do discurso, da pragmática linguística e da análise conversacional.

Email: fmorleo@unior.it

Referências bibliográficas

- Álvarez Sánchez P. 2017, *Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas*, in “*Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación*”, pp. 16-32.
- Álvarez Sánchez P. 2019, *Breve introducción al ejercicio de la subtitulación en la inmersión lingüística (AICLE)*, in Heinsch B., Lahuerta Martínez A.C., Rodríguez Pérez N. e Jiménez Muñoz A. (a cura di), *Investigación en multilingüismo. Innovación y nuevos retos*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 37-50,
- Assis Rosa A. 1999, *The Centre and the Edges. Linguistic Variation and Subtitling Pygmalion into Portuguese*, in *Translation and the (RE)Location of Meaning. Selected Papers of the CETRA Research Seminars in Translation Studies 1994-1996*, Ed. Jeroen Vandaele, Cetra Publications, Leuven, pp- 317-338.
- Assunção Cecilio L. 2013, *L'insegnamento della lingua portoghese nelle università italiane*, tese de Doutorado, Università di Bologna.
- Bartoll E. 2015, *Introducción a la traducción audiovisual*, Editorial UOC, Barcelona.
- Benveniste E. 2005, *Problemas de linguística geral*, tra. de Novak M. da G. e Néri, M.L., 5. ed., v. 1, Pontes, Campinas.
- Bianchi F. e Ciabattoni T. 2008, *Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment*, in Baldry A., M. Pavesi Torsello C.T. e Taylor C. (eds.), *From didactas to ecolingua: An ongoing research project on translation and corpus linguistics*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 69-90.
- Brumfit C. e Johnson K. (org.) 1979 *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Bruti S. 2006, *Cross-cultural Pragmatics: The Translation of Implicit Compliments in Subtitles*, in “*Jotrans The Journal Of Specialised Translation*” 6, pp. 185-197.
- Cervini C. 2016 (a cura di), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).
- Chaume F. e Agost R. 2001, *La traducción en los medios audiovisuales*, Universitat Jaume, Castellón de la Plana.
- Chaume F. 2018, *An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline*, “*Journal of Audiovisual Translation*” 1(1), pp. 40-63.
- Chiaro D., Heiss C. e Bucaria C. 2008, *Between Text and Image. Updating research in screen traslation*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Cook V. 2000, *Linguistics and second language acquisition: one person with two languages*. in Aronoff M. e Rees-Miller J. (org.), *The Blackwell handbook of linguistics*, Blackwell, Malden, pp. 488-511.
- Danan M. 1992, *Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction*, in “*Language Learning*” 42(4), pp. 497-527.
- Danan M. 1992, *Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction*, in “*Language Learning*” 42(4), pp. 497-527.
- Danan M. 2004, *Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies*, in “*Meta*” 49(1), pp. 67-77.
- De Rosa G.L. et al. 2019, *I-FALA Luso-Brazilian Film Dialogues as a resource for L1 & L2 Learning and Linguistic Research*.

- De Rosa G.L. 2011, *Le varietà popolari del portoghese brasiliano tra norma occulta, varietà colte urbane e stigmatizzazione*, in “Lusoglosse”, pp. 151-169.
- Delabastita D. e Grutman R., *Fictional representations of multilingualism and translation*, in “Linguistics Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies” 4, University of Namur e University of Ottawa, p.11-35, 2005.
- Delabastita D. 1990, *Translation, and the Mass Media*, in Bassnett S. e Lefevere A. (eds.), *Translation, History and Culture*, The Pinter Press, London-New York, pp. 97-109.
- Di Sabato B. 2007, *La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue*, in “Studi di glottodidattica” 1(1), pp. 47-57.
- Díaz-Cintas J. e Anderman G. 2009, *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, London.
- Díaz-Cintas J. 2003, *Audiovisual Translation in the Third Millennium*, in Anderman G. e Rogers M. *Translation Today: Trends and Perspectives*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 192-204.
- Díaz-Cintas J. 1995, *El subtulado como técnica docente*, Roehampton Institute, London.
- Díaz-Cintas J. 2012, *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*, in “Abehache” a. II, n. 3, 2º semestre 2.
- Díaz-Cintas J., Matamala A. e Neves J. 2010, *New insight into audiovisual translation and media accessibility*, Rodopi, Amsterdam- New York.
- Díaz-Cintas J. 2009, *New Trends in Audiovisual Translation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Díaz-Cintas J., Remael A. 2014, *Audiovisual translation: subtitling*, Routledge, New York.
- Díaz-Cintas J. 2013, *Sobre comunicación audiovisual, Internet, ciberusuarios... y subtítulos*, in Martínez Sierra J.J. (a cura di), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros. 3 momentos*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia, pp. 93-107.
- Díaz-Cintas J. 2001, *Teaching subtitling at university*, Roehampton University of Surrey, Guildford.
- Díaz-Cintas J. 2008, *The Didactics of Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Díaz-Cintas J. 1997, *Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras*, in Cuéllar M. del C. (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Universidad de Valencia, Valencia, pp. 181-91.
- Ellender C. 2015, *Dealing with Difference in Audiovisual Translation. Subtitling Linguistic Variation in Films*, Peter Lang, Bern.
- Fernández Costales A. 2014, *Teachers' perception on the use of subtitles as a teaching resource to raise students' motivation when learning a foreign language*, Universidad de Oviedo, in Pixel (ed.), *Conference Proceedings. ICT for language Learning. 7th Conference Edition. Florence, Italy, 13-14 November 2014*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova.
- Gambier Y. 2003, *Introduction: Screen Transadaptation: Perception and Reception*, in “The Translator” 9(2), pp. 171-189.
- Gass S. e Selinker L. 1994, *Second language acquisition: an introductory course*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 1-11.
- Gobbi A. 2012, *Ipotesi Glottodidattica 2.0*, in “Journal of e-learning and Knowledge Society” 8(3), pp.47-56.

- González Salinas A. 2005, *La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones*, in “Lenguaje y textos” 23, pp. 127-138.
- Gottlieb H. 1997, *Subtitles, Translation & Idioms*, tese de Doutorado, Copenhagen University.
- Jakobson R. 1959, *On linguistic aspects of translation*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 232-239.
- Katan D. 2018, “Free Free . . . Set them Free” *What Deconstraining Subtitles Can Do for AVT*, in Ranzato I. e Zanotti S. (eds.), *Linguistic and Cultural Representation in Audiovisual Translation*, New York, Routledge, pp. 106 – 130.
- Krashen S.D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Lavinio C. 2000, *Programmazione e selezione dei contenuti*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 117-139.
- Leite Ferreira de Matos L.M. 2015, *Competência pragmática na aula de português língua Estrangeira*, Universidade do Porto.
- Lerma Sanchis M.D. 2017, *Legendagem e transferência intercultural: investigação e prática docente*, in “Caracol” 14, jul./dez, São Paulo.
- Lertola J. 2019, *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of english and other foreign languages*, Research-publishing.net, Voillans.
- Lertola J. 2016, *La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2*, in Valentini A. (a cura di), *L’input per l’acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Mehr N. e Martínez-Sotelo G. 2016, *Producción filmica como modo de desarrollo lingüístico y tecnológico*, in “Hispanófila” 177, pp. 283-294.
- Montero Pérez, Wim Van Den Noortgate M. e Piet Desmet 2013, *Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis*, in “System” 41(3), 720-739.
- Morleo F. 2023, *Variazione linguistica e cinema. Il portoghese e la sua rappresentazione* (no prelo).
- Munday J. 2001, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, Routledge, Oxon.
- Neves J. 2005, *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*, tese de Doutorado, University of Roehampton, London.
- Neves J. 2004, *Language awareness through training in subtitling*, in Orero P. (ed), *Topics in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 127-140.
- Nornes A. M. 1999, *For an Abusive Subtitling*, in “Film Quarterly” 52(3), pp. 17-34.
- Novodvorski A. 2016, *Tecnologias aplicadas à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: oralidade, legendagem e corpus*, in Cristianini C.A. e Resende Ottoni M.A. (a cura di), “Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino”, EDUFU, Uberlândia.
- Orero P. 2004, *Topics in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Panizzon R. 2013, *Acquiring translation competence through the use of subtitling. Enhancing language learning through translation and translating*, tese de Doutorado, Università degli studi di Padova.
- Perego E. 2005, *La traduzione audiovisiva*, Carocci editore, Roma.
- Perego E. e Taylor C. 2012, *Tradurre l’audiovisivo*, Carocci editore, Roma.

- Perego E. 2015, *Un nuovo approccio integrato per la valutazione empirica della traduzione audiovisiva*, in “Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation” 16, EUT, Trieste, pp. 189-206.
- Porcelli G. 1994, *Principi di Glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Richards, J.C. e Rodgers, T.S. 2001, *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*, 2. ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- Romero L, Sokoli S. e Torres Hostench O. 2011, *La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas para traductores: el entorno LVS*, in “Babel Revue Internationale de la traduction” 57(3), pp. 305-323.
- Romero L. 2015, *L’uso del doppiaggio e del sottotitolaggio nell’insegnamento della L2. Il caso della piattaforma ClipFlair*, in “Lingue e linguaggi” 15, pp. 277-284.
- Ruipérez G. 2003, *Educación virtual y eLearning*, Fundación Auna, Madrid.
- Sokoli S. 2016, *Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling*, in “EU-High-Level Scientific Conference Series. MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings”, Athens.
- Sokoli S., Zabalbeascoa P. e Fountana M. 2011, *Subtitling activities for foreign language learning: what learners and teachers think*, in Incalcaterra McLoughlin L., Biscio M. e Mhainnín A.N. (a cura di), *Audiovisual translation: subtitles and subtitling: theory and practice*, Peter Lang, Bern, pp. 219-242.
- Stibbard R. 1998, *The principled use of oral translation in foreign language teaching*, in Malmkjaer K. (org.), *Translation and language teaching. Language teaching and translation*, St. Jerome, Manchester, pp. 69-76.
- Talaván Zanón N. 2012, *Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, in “Trans. Revista de traductología”, 16, Artículos 23-27.
- Talaván Zanón N. 2013, *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*, Octaedro Recursos, Barcelona.
- Talaván Zanón N. 2007, *Learning Vocabulary through authentic video and subtitles*, in “TESOL-SPAIN Newsletter” 31, pp. 5-8.
- Talaván N. 2020, *The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education*, in Bogucki, Ł. e Deckert, M. (eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Palgrave Macmillan, London, pp. 567- 591.
- Vanderplank R. 2016, *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Varga C. 2020, *Enseñar las lenguas románicas a través de la subtitulación y el doblaje*, Universidad Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Widdowson H.D. 1978, *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Williams H. e Thorne D. 2000, *The value of teletext subtitling as a medium for language learning*, in “System 28”, pp. 217-228.
- Takeuchi, O. 1998, *Modalities of subtitling and foreign language learning*, in “LLA Kansai Chapter Monograph Series” 7, pp. 49–63.
- Zabalbeascoa P. 1990, *Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras*, “Sintagma” 2, pp. 75-86.
- Zabalbeascoa P. 2013, *Clipflair. Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*, Progress Report. http://clipflair.net/wp-content/uploads/2014/06/2011_4036_PR_ClipFlair_pub.pdf (último acceso 12/12/22).

- Zabalbeascoa P. 1993, *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*, tese de Doutorado, University of Lleida.
- Zabalbeascoa P. 2001, *El texto audiovisual: Factores semióticos y traducción*, in Sanderson J.D (ed.), *¡Doble o nada!*, actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante, Editorial Universitat d'Alacant, pp. 113-126.
- Zabalbeascoa P. 2000, *From Techniques to Types of Solutions*, in Beeby A. et al. (eds.), *Investigating Translation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Zabalbeascoa P. 1999, *Priorities and Restrictions in translation*, in Vandaele J. (ed.), *Translation and the (Re)location of Meaning*, CETRA, Leuven, pp. 159-167.
- Zabalbeascoa P. 2013, *Teorías de la traducción audiovisual: un viaje de ida y vuelta para progresar*, in Martínez Sierra J. (ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, Universidad de Valencia, Valencia, pp.187-200.
- Zabalbeascoa P. 2008, *The nature of the audiovisual text and its parameters*, in Díaz-Cintas J. (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 21-37.

DIDÁTICA INCLUSIVA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Estratégias para estudantes italo falantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

MARIA ANTONIETTA ROSSI
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

Abstract – Considering the current academic context, which is increasingly heterogeneous due to the presence of students from different sociocultural backgrounds with Special Educational Needs (SEN), in particular with Specific Learning Disorders (LSD), this article aims to discuss and propose inclusive teaching methodologies to be used in order to promote an effective teaching of Portuguese as a Foreign Language for Italian-speaking students with Dysgraphia and Dyslexia, a still virgin head of study in the field of Lusitanian Linguistics. In addition, we will also analyze compensatory and dispensatory instruments, recommended by ministerial directives, to be used to promote the Meaningful Learning in the target language within an emotionally propitious environment that reduces the Affective Filter, responsible for the activation of high levels of linguistic anxiety that block the internalization of notions and lexical units in the encyclopedic memory of the students in question.

Keywords: Accessible Glotodidactics; communicative competence; inclusive teaching; portuguese as foreign language; special educational needs.

1. Introdução

Ensinar uma língua estrangeira no hodierno cenário académico, cada vez mais heterogêneo pela presença de estudantes oriundos de dissemelhantes background a nível tanto linguístico como sociocultural, é um processo complexo que exige saberes docentes atualizados e especializados de modo a satisfazer as reais necessidades educacionais do público-alvo, planejando unidades didáticas capazes de promover a aprendizagem significativa do idioma.

Além de estudantes com diversidades linguísticas e culturais, fatores que interferem decididamente ao interiorizar um novo idioma (Vedovelli e Casini 2016, pp. 41-43), nas aulas universitárias italianas está a crescer consideravelmente, graças às normas promovidas pelo Ministério da Educação, a percentagem de alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (doravante designadas com o acrónimo NEE) (Fernandes e

Almeida 2007; Rocha e Miranda 2009; Rossi 2021), designadas em Itália com o acrónimo BES (“Bisogni Educativi Speciali”), sujeitos aprendentes que manifestam dificuldades em assimilar conhecimentos por causas físicas, psicológicas, sociais, fisiológicas ou biológicas (Cornoldi 1991, 2007; Daloiso 2009; Simoneschi 2011, p. 3), em particular de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp), *i.e.* Dislexia, Disgrafia e Disortografia, circunstância que deveria incitar docentes e leitores a reavaliar, como defendem, no âmbito da Educação Linguística Italiana, os estudiosos Franceschini (2018) e Daloiso (2015), os próprios programas formativos e os respetivos métodos de ensino, de modo a impulsionar uma real Didática inclusiva do Português – Europeu ou Brasileiro – como Língua Estrangeira (PLE) para estudantes italo falantes.

Como já argumentámos no nosso trabalho de 2021 sobre propostas pedagógicas inovadoras para encorajar a aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira em alunos universitários italo falantes portadores de dislexia (Rossi 2021, p. 5), as normativas principais que em Itália encorajam, para qualquer grau de ensino, uma “escola para todos” (Rossi 2021, p. 4) são, em ordem cronológica, a Lei 170/2010¹ – que reconheceu oficialmente a existência de estudantes portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia), recomendando até a aplicação de metodologias inovadoras para envolver de maneira eficaz o público-alvo no processo de aprendizagem e sugerindo, ainda, o emprego de instrumentos pedagógicos de compensação a utilizar durante o percurso educacional – e a Diretriz Ministerial de 27/12/2012,² que garantiu o direito à educação para todos os alunos portadores de NEE, indicações, estas, que foram reforçadas graças à nota 388 de 17/03/2020,³ aprovada pelo Ministério da Educação para priorizar a inclusão pedagógica de qualquer tipologia de aluno durante a fase de Didática a Distância (DAD) que foi posta em prática por causa do estado internacional de emergência sanitária devido à difusão da Covid-19.

Sendo, para tanto, este campo de pesquisa ainda inexplorado na literatura científica luso-italiana e tendo eu própria experiência anual como professora auxiliar nas escolas secundárias – *docente di sostegno* em italiano – para alunos portadores de i) TEAp (*Disturbi specifici dell’apprendimento*

¹ ITALIA, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

² ITALIA, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, 2012: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/direttiva-ministeriale-27-dicembre-2012-strumenti-d-intevento-per-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf>.

³ ITALIA, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, 2020: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>.

em italiano, abreviados com o acrónimo DSA) e de ii) Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em particular com casos de Autismo e Síndrome de Asperger, alunos identificados nos contextos escolares italianos com a letra *H* (*i. e.* “portadores de handicap”), comecei a aplicar estratégias didáticas inclusivas em âmbito universitário para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE), com a expectativa de promover uma aprendizagem realmente eficaz e significativa da língua portuguesa nos estudantes portadores de TEAp, em particular do distúrbio da Dislexia, o mais difundido em ambientes académicos (Rodrigues, Ciasca 2016, p. 87), cumprindo, destarte, o critério da “accessibilità glottodidattica” teorizado por Michele Daloiso (2012), estudioso italiano pioneiro neste sector de investigação da Educação Linguística, promovido pelo grupo de pesquisa EliCom (“Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione”)⁴ da Universidade de Parma.

Diante do exposto, desenvolveu-se o presente trabalho de pesquisa com o intuito de detetar as metodologias mais apropriadas para incentivar no hodierno contexto académico uma didática inclusiva eficaz do Português como Língua Estrangeira, propósito que é possível atingir refletindo criticamente sobre as abordagens empregadas, a ser moldadas, segundo o nosso parecer, conforme as reais necessidades educativas do público alvo e as respetivas dificuldades cognitivas que obstaculizam a aprendizagem significativa do idioma estudado. Consequentemente, é do nosso particular interesse individuar não apenas estratégias pedagógicas adequadas capazes de reduzir o Filtro Afetivo (Krashen 1987), mas também auxílios e ferramentas tecnológicas que simplifiquem, por um lado, o processo de interiorização de estratégias comunicativas orais em PLE – considerando as problemáticas que estes alunos manifestam principalmente no âmbito da expressão e da compreensão escrita (Stella, Grandi 2011), e que promovam, por outro, a fixação de itens semânticos na memória enciclopédica fortalecendo, destarte, as competências declarativas, tarefa cognitiva e processual realmente complexa para os alunos portadores de dislexia e disortografia (Daloiso 2015).

Tomando como base, portanto, estes objetivos de pesquisa, destinados a abrir, como esperamos, um novo horizonte de observação na área da Educação Linguística luso-italiana, o presente trabalho de investigação é caracterizado por duas partes: a primeira apresenta um panorama teórico geral, desenvolvido através de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa (Lüdke e André 1986, p. 18), baseada na revisão da literatura científica especializada, indispensável para descrever os princípios basilares que delineiam a Didática Inclusiva, fundamentos preparatórios, estes, para a

⁴ <https://www.elicom.unipr.it/it/>.

segunda secção do artigo. Esta última propõe, sendo mais pragmática, exemplos de estratégias pedagógicas a atuar na sala de aula de PLE para os estudantes portadores de dislexia e disortografia, que precisam, como defende Daloiso (2013), de “Necessidades Linguísticas Especiais” (*Bisogni Linguistici Specifici* em italiano) a suportar através de instrumentos tanto compensatórios como dispensativos e por meio das novas tecnologias, levando claramente em forte consideração as disposições das normativas vigentes em Itália que tutelam os direitos e o sucesso escolar/académico do nosso público alvo. Finalmente, completa o trabalho um glossário bilingue em português e em italiano que reúne a terminologia específica deste setor de pesquisa, instrumento que achamos útil para compreender melhor esta atual orientação investigativa da Educação Linguística.

2. O que é Didática Inclusiva?

Como se depreende do título deste parágrafo, é de suma importância esclarecer o que significa ativar, na sala de aula, uma didática de tipologia inclusiva, levando em conta os pressupostos teóricos dos estudos que têm ganho terreno nos últimos anos no âmbito da contemporânea Educação Linguística ou “Edulinguística” (Daloiso 2020, p. 261), que observaram o desenvolvimento das competências escritas e orais em língua estrangeira nos estudantes portadores de TEAp, tanto escolares como universitários, sugerindo metodologias inovadoras e instrumentos didáticos de apoio para simplificar a aprendizagem significativa de noções e conhecimentos, processo que é comprometido, como já exposto acima, pelos distúrbios de origem neurobiológica que afetam, por um lado, algumas habilidades básicas, tal como a leitura e a escrita e, por outro, os processos cognitivos de *bottom-up* necessários para descodificar as componentes formais da linguagem (Daloiso 2020, p. 262; Celentin 2021, p. 25).

A pesquisa exploratória de vertente qualitativa permitiu, por conseguinte, efetuar uma revisão da literatura científica especializada para traçar um panorama teórico atualizado sobre i) as principais dificuldades cognitivas que os alunos com fragilidades encontram ao estudar um novo idioma (i.e. desenvolver habilidades na expressão e compreensão escrita e na memorização a longo prazo de unidades lexicais) e sobre ii) as técnicas e os métodos de ensino mais convenientes para o público alvo.

Considerando, conseqüentemente, os mais recentes trabalhos desta esfera de ação editados tanto em Itália (Cornoldi 2007; Daloiso 2009, 2012, 2013, 2015, 2019, 2020, 2021; Stella, Grandi 2011; Franceshini 2018; Morganti 2018), como no espaço lusófono (Alencar 2003; Carneiro 2007; Góes e Laplane 2004; Jannuzzi 2004; Leal, Sanches, 2014; Mantoan 2005; Silva 2014; Sousa 2017; Tonelli 2017), podemos afirmar que ativar uma

didática inclusiva significa planejar e propor atividades pedagógicas inovadoras considerando i) as diferentes necessidades de aprendizagem de cada discente (De Mauro e Ferreri 2005, p. 26), a detetar através de um atento trabalho de observação analítica conhecido como “análise das necessidades” (Nunan 1988; Pallotti e Ferrari 2021, p. 225), útil para recolher informações sobre o perfil linguístico do aluno e identificar, deste modo, as respetivas áreas de fragilidade (Daloiso 2020, p. 265) a reforçar através de um determinado planeamento curricular (Daloiso 2009, p. 38); ii) a heterogeneidade dos conhecimentos prévios dos estudantes, devida ao *background* familiar e sociocultural; iii) o potencial de aprendizagem (Vygotskij 2006) e iv) as dificuldades cognitivas que os estudantes podem encontrar em desenvolver a competência comunicativa tanto oral como escrita no idioma alvo.

Com base nesta constatação, educar de maneira inclusiva implica, por conseguinte, escolher estratégias e instrumentos –mesmo tecnológicos – a fim de promover a participação ativa dos alunos no próprio processo de formação, uma real “glottodidattica orientata all’apprendente” (Daloiso 2020, p. 264) ou *learner-centred approach* (Nunan 1988), mas respeitando, tal como referimos acima, as respetivas necessidades de aprendizagem: desta forma, incentiva-se i) o protagonismo pragmático de cada um nas atividades propostas, ii) a valorização das próprias potencialidades e das Inteligências Múltiplas (Gardner 1983), nomeadamente de tipo linguístico, físico-cinestésico, interpessoal e intrapessoal, as mais envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e iii) o desenvolvimento das *soft skills*, tal como o *problem solving*, imprescindíveis para a evolução da própria autonomia (Daloiso 2020, p. 264).

Nas palavras de Morganti (2018), o promotor desta tipologia de didática é o educador inclusivo, i. e. um docente “eficaz” ou, segundo Laguardia e Casanova, um mediador de saberes (2010, pp. 42-45) que se mostra hábil em detetar, através do trabalho de prévia observação analítica, os reais obstáculos que os estudantes encontram ao elaborar informações e ao assimilar novos saberes na Memória Enciclopédica (Daloiso 2015), processamento racional que requer, como frisámos na parte introdutória, um grande esforço cognitivo, sobretudo nos alunos portadores de dislexia ou disortografia. De acordo com os princípios do *Scaffolding* teorizados pelo psicólogo Jerome Bruner e colaboradores (Bruner *et al.* 1976), o educador inclusivo desenvolve o papel de facilitador e de mediador que alenta, através de sessões de aprendizagem baseadas na abordagem comunicativa e cooperativa por competências, o protagonismo ativo e profícuo dos alunos durante o próprio percurso formativo, uma vez que, como defende Daloiso na sua monografia sobre os fundamentos neuro-psicológicos da educação linguística, o ambiente facilitador torna o *input* acessível, garantido, desta forma, a compreensibilidade dos conteúdos veiculados por meio de estratégias de

comunicação eficazes e simplificadas (2009, p. 109), tal como o emprego de unidades lexicais de alta frequência e de estruturas morfossintáticas transparentes e lineares.

Em decorrência disto, o educador inclusivo, no âmbito da Glotodidática de matriz lusitana, deveria aplicar, graças a uma adequada competência emotiva, estratégias funcionais e metodologias didáticas bem ponderadas, através do auxílio das novas tecnologias e de instrumentos tanto compensatórios como dispensativos, a fim de encorajar a promoção da Aprendizagem Significativa (Ausubel 1963; 1967) do Português como Língua Estrangeira nos alunos italo-fónos portadores de Necessidades Educativas Especiais, em particular de Dislexia, Disgrafia e Disortografia, hoje em dia cada vez mais numerosos, como anteriormente sublinhámos, nos ambientes académicos (Fernandes e Almeida 2007; Rocha e Miranda 2009; Curado e Oliveira 2010; Luise e Tardi 2021), criando uma atmosfera propícia e acessível que gera uma disposição positiva para qualquer atividade proposta (Pallotti e Ferrari 2021, p. 234), *i.e.* um contexto de aprendizagem desprovido de barreiras que dificultariam a assimilação do idioma nos alunos mais frágeis.

3. Propostas de estratégias funcionais para uma “glotodidática acessível” do PLE

Em consonância com os pressupostos teóricos anteriormente apresentados e as normativas vigentes que em Itália garantem o sucesso tanto escolar como académico dos estudantes portadores de dislexia ou disortografia, nesta secção do trabalho apresentamos algumas propostas metodológicas para organizar atividades interativas e cooperativas que ativem uma disposição positiva para a aprendizagem do PLE, criando um ambiente favorável desprovido de “ansiedade linguística” (Daloiso e Genduso 2020, p. 22) que elevaria a intensidade do Filtro Afetivo (Krashen 1987), bloqueando, por conseguinte, a memorização significativa de preceitos e etiquetas lexicais.

Quanto à elaboração de sessões de aprendizagem em perspetiva inclusiva, atualmente não existe em âmbito académico italiano, porém, um estatuto ou regulamento normativo que orienta docentes e leitores na renovação dos próprios métodos, que, segundo o nosso parecer, deveriam assentar em atividades mais acessíveis por ser cada vez mais alto o número de estudantes portadores de dislexia e disortografia (Savarese e D’Elia 2018). De facto, no espaço universitário observam-se algumas diretrizes gerais, apresentadas no documento *Linee Guida della Conferenza Nazionale*

Universitaria Delegati per la Disabilità de 2014 (CNUDD),⁵ que fornece determinados protocolos didáticos inclusivos, necessários para evitar o fenómeno da evasão académica (Zecchi-Orlandini 2016), cada vez mais frequente.

Tais diretivas assentam principalmente na Lei 170 do dia 8 de outubro de 2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*), já referida na parte introdutória, prescrição que fornece indicações apenas para os contextos escolares. Tendo em consideração esta lei e as diretrizes gerais da CNUDD, os docentes universitários deveriam adotar, em colaboração com o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) – (*Servizio per la disabilità e i DSA* em italiano) –, com o Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência (*Delegato del Rettore alla disabilità* em italiano) e com tutores selecionados, instrumentos pedagógicos compensatórios e dispensativos quer durante as aulas, quer durante as provas de exame.

À luz do exposto, podemos portanto afirmar que o corpo docente, além de conhecimentos linguísticos e socio-pragmáticos, assim como de uma sólida literacia digital, deve possuir também, como argumenta Simoneschi, uma apropriada “competência compensatória” (2011, p. 97) que lhe permita, por um lado, aplicar determinadas estratégias inclusivas e, por outro, saber elaborar materiais didáticos que sejam acessíveis para os alunos com fragilidades, de maneira a evitar o fenómeno do “choque linguístico” (Hocken 2002) ao aprender o novo idioma.

Observando as diretivas existentes e as dificuldades cognitivas que estes alunos manifestam no âmbito da expressão e da compreensão escrita – nomeadamente, como explicam as autoras Cappa e Giulivi, no processamento fonológico, na denominação rápida, na memória de trabalho, na velocidade de processamento das informações e no desenvolvimento automático das habilidades cognitivas (2012, p. 3) –, seria oportuno empregar de forma pedagogicamente correta, até com o auxílio dos recursos tecnológicos que o ciberespaço oferece, metodologias apropriadas para promover um modelo de ensino-aprendizagem que seja focalizado principalmente no desenvolvimento da competência comunicativa oral em língua portuguesa, com o propósito de atingir, destarte, os objetivos educacionais propostos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR) de 2001, que defende o emprego pragmático do idioma alvo em contextos conversacionais próximos da realidade. Tais estratégias reduzem o mecanismo do Filtro Afetivo (Krashen 1987) que, como defende Daloiso (2015), gera uma atitude de silêncio, uma barreira emocional de autodefesa que impede a aprendizagem significativa, gerando, desta forma, um baixo grau de autoestima e um

⁵ https://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

contínuo estado de perturbação psicológica, uma vez que a aula é associada a uma experiência stressante e cansativa (Daloiso e Genduso 2020, p. 22).

Em primeiro lugar, o percurso a seguir para ativar uma didática inclusiva durante as aulas universitárias prevê que o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE contate, no início do ano letivo, cada docente para informar sobre a eventual presença de alunos com fragilidades nos respetivos cursos: contudo, nem sempre os dados disponíveis retratam a real situação poliédrica do público alvo, já que a maior parte dos estudantes não informa, se calhar por privacidade ou por vergonha, as próprias dificuldades de aprendizagem com a devida documentação médica, sendo esta uma declaração voluntária. Em decorrência disto, o docente/leitor pode eventualmente pedir informações ao Gabinete de Apoio para identificar eventuais casos de transtornos cognitivos, de modo a projetar as unidades didáticas adaptadas e a elaborar, em colaboração com os tutores (se presentes), materiais compensatórios e medidas de apoio personalizadas, na expectativa de criar um ambiente emocional positivo e envolvente que propicie os processos de aprendizagem (Daloiso e Genduso 2020, p. 26). Para tanto, não existindo ainda normas específicas em relação aos estudantes académicos com transtornos de aprendizagem, mas apenas indicações gerais (Simoneschi 2011, p. 122), podemos afirmar que, como já salientaram Savarese e D'Elia (2018, p. 174), esta área de intervenção resulta ainda ambígua e hesitante, até porque nem todos os docentes possuem as competências necessárias para pôr em prática metodologias e ferramentas inclusivas. Com efeito, também a literatura existente neste âmbito assenta basicamente em estudos sobre as dificuldades de aprendizagem em idade escolar, facto que determina um real vazio científico quanto ao processo de interiorização das línguas estrangeiras nos estudantes adultos universitários com transtornos.

Uma vez que os alunos portadores de dislexia e disortografia são basicamente “pensadores visivos” e “multidimensionais”, que assimilam saberes de maneira multissensorial e associativa (Daloiso 2015), é recomendável aplicar, por conseguinte, metodologias e abordagens que estimulem, principalmente, uma aprendizagem de tipologia experiencial e percetual, impulsionando todas as vias sensoriais (Batista *et al.* 2013, p. 12): posto isto, quanto maior for o número de canais ativados, maior será a possibilidade de armazenar conhecimentos na memória enciclopédica. Para favorecer este processo, as atividades propostas deveriam também ativar, através da abordagem comunicativa, a associação mental entre o input linguístico e o respetivo emprego pragmático (Cappa *et al.* 2012, p. 24), propósito que é possível atingir, a título de ilustração, com atividades sequenciais e progressivas de dramatização ou de *role-play*, baseadas principalmente no interacionismo socio-discursivo (Tonelli 2017, p. 83), que priorizem, como já frisámos no parágrafo anterior, o protagonismo ativo de

cada estudante, o qual se torna hábil, destarte, em “agir socialmente por meio de textos (tanto orais como escritos)” (Tonelli 2017, p. 86).

Sob a ótica deste novo protótipo educacional, é de suma importância criar um ambiente de aprendizagem que baixe o mecanismo do Filtro Afetivo e que estimule, por consequência, emoções positivas nos alunos com fragilidades, de molde que estes possam mentalmente associar a aula a uma experiência didática profícua e construtiva que não ameace a própria face positiva, condição psicológica que, segundo o nosso parecer, leva o aluno a não se recluir da própria condição de desvantagem linguística e da possibilidade de cometer erros por causa das próprias dificuldades cognitivas. Com base nesta constatação, advogamos a ideia de que se privilegie uma metodologia essencialmente comunicativa – ou *Communicative Approach* (Hymes 1972) – focalizada no emprego interativo dos atos de fala em PLE reproduzindo contextos conversacionais próximos da realidade, valorizando mormente i) as habilidades orais dos alunos disléxicos ou disortográficos – como sugerem também as normativas vigentes – e ii) a dimensão dialógica e socio-discursiva da linguagem, através da didatização de matérias autênticas (Wilkins 1976) – cujo potencial pedagógico para o ensino do PLE foi já amplamente analisado no nosso trabalho editado em 2022 (Rossi 2022b) – de modo que os discentes se tornem em atores sociais, na ótica conversacional griciana (Grice 1975), capazes de negociar conteúdos, embora elementares, e de cumprir ações através do idioma alvo, em consonância com as indicações fortemente recomendadas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Neste sentido, através de *role-play* ou dramatizações (O’Neill 1995), estimula-se até uma aprendizagem de tipo experiencial e cinestético que encoraja, graças aos movimentos corporais, a associação cognitiva entre uma ação pragmática direta e o emprego funcional do idioma, práxis também sugerida por Daloiso (2009, pp. 26-27) por estimular todos os canais sensoriais, meios que ajudam os alunos disléxicos a assimilar noções, como salientámos anteriormente, com maior rapidez e eficácia.

Frente ao exposto, para criar um ambiente de aprendizagem emocionalmente positivo que reduza amplamente o grau de ansiedade linguística, deveria assumir espaço prioritário um enfoque cooperativo – conhecido como *Cooperative Learning* (Kagan 1994) – caracterizado pela execução colaborativa de tarefas, em duplas ou em grupo, na ótica do *problem solving*, finalizadas ao desenvolvimento progressivo de saberes tanto declarativos como processuais no idioma alvo em qualquer tipologia de aluno. De facto esta abordagem, se aplicada de maneira lúdica, operativa e sistemática, estimula e promove a comunicação entre os pares (Pallotti e Ferrari 2021, p. 277) e transforma a reflexão linguística, desde sempre considerada pelos alunos como uma atividade mecânica e pouco compreensível, em uma oportunidade de troca formativa mútua, circunstância que, como defende Daloiso,

può portare ad una redistribuzione dinamica dei ruoli, scardinando così la tradizionale concezione dello studente come destinatario della comunicazione, e contribuendo a renderlo costruttore attivo della propria conoscenza. (Daloiso 2009, p. 20)

Diante disto, é possível cumprir os propósito da Pedagogia Inclusiva em PLE adotando, aliás, uma Didática por Tarefas e Competências (Ellis 2003; Da Re 2013) – ou Ensino da Língua Baseado em Tarefas, metodologia também experimentada na aprendizagem online do Português como L2 por Dias e Bidarra (2010) – que, na nossa opinião, é basilar para promover a capacidade estratégica e socio-pragmática no idioma alvo para os alunos portadores de TEAp, habilidades que também o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas julga imprescindíveis para agir e interagir de maneira eficiente e consciente (Cisotto 2015, p. 23) em qualquer evento comunicativo autêntico. Nesta perspectiva, seria recomendável organizar, a título de ilustração, sessões de aprendizagem que assentem nos fundamentos do *Learning by Doing* e do *Total Physical Response* (TPR), metodologia, esta, teorizada pelo psicólogo americano James Asher (2003) e baseada na proposta de atividades finalizadas à execução de instruções no idioma aprendido, prática que estimula, com efeito, a já citada aprendizagem experiencial, fortemente recomendada para os estudantes disléxicos ou disortográficos de molde a incentivar a evolução dos respetivos saberes processuais em PLE através do emprego pragmático do idioma para estruturar, oralmente, diferentes atos de fala de acordo com o tipo de contexto conversacional. Por conseguinte, deve-se privilegiar a melhoria das estratégias comunicativas e da oralidade, sendo por natureza cada ser humano, de acordo com Havelock (1995), um falador/ouvinte que constrói discursos, de maneira dialógica (Bakhtin 1981) e colaborativa (Grice 1975), com o próprio interlocutor durante o jogo interativo.

Levando em conta tais considerações e os princípios do TPR, seria oportuno propor, para incluir mais ativamente os alunos com dislexia e disortografia durante as aulas, sessões que favoreçam, por um lado, as competências orais, nas dimensões produtiva e recetiva e, por outro, uma reflexão linguística eficaz sobre as estruturas empregadas em prol da interiorização significativa de preceitos e unidades lexicais. Sugerimos, portanto, organizar atividades interativas baseadas, por exemplo, no *Story Telling*, de modo que os alunos, em grupo, possam elaborar e expor oralmente um texto narrativo a partir de tópicos previamente analisados, prática didática recomendada também por Lerida Cisotto (2015, pp. 54-55), por ser, segundo a estudiosa, uma válida técnica de formação tanto linguística como cultural a aplicar desde a primeira infância.

A título de exemplo, pode-se estruturar uma sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004) – modelo pedagógico já proposto no nosso trabalho de 2022 para a aprendizagem significativa de construções

imperativas em PLE (Rossi 2022b) – dirigida aos estudantes universitários de nível básico (A2) para i) desenvolver a competência textual em PLE e ii) assimilar permanentemente estruturas verbais construídas com os tempos do passado, nomeadamente com o “Pretérito Perfeito” e o “Imperfeito” – vozes verbais que caracterizam, como argumenta Silva (2015, p. 7), a estrutura endógena do texto narrativo –, baseada na elaboração oral de um conto, em grupos ou em dupla, a partir de um tópico apresentado através de um vídeo autêntico, material que expõe o público alvo a input genuínos – “amostras de língua autêntica contextualizada produzidas por falantes nativos” (Dias e Bizarra 2010, p. 2) – que é facilmente acessível graças à internet e às redes sociais (tal como Youtube, Instagram ou TikTok), ferramentas que os jovens, hoje em dia, sabem facilmente manejar (Aragão e Dias 2014).

A seguir, depois da exposição oral do conto, que prevê a observância dos parâmetros de textualidade (De Beaugrande e Dressler 1981) e das estruturas verbais acima mencionadas, podemos completar a atividade propondo uma reflexão colaborativa sobre o emprego pragmático, na ótica da construção colaborativa do pensamento teorizada por Vygotskij (2007), i) dos operadores textuais, que conferem coerência e coesão ao discurso, e ii) dos tempos do “Pretérito Perfeito” e do “Imperfeito”, inferindo por indução as regras de emprego de tais estruturas: deste modo, os alunos com fragilidades têm a possibilidade de refletir juntamente com os próprios pares sobre o aspeto funcional das vozes verbais analisadas, condição psicológica positiva que reduz o chamado Filtro Afetivo, desenvolvendo, para tanto, um papel fundamental para a interiorização efetiva de saberes declarativos e processuais nas estruturas cognitivas (Daloiso 2009, p. 42). Desta maneira, encoraja-se a aprendizagem significativa não apenas dos tempos em apreço, mas também de novas palavras. De facto, através da execução oral da “tarefa pedagógica” (Nunan 1988), durante a qual deveríamos avaliar, em particular, o sentido geral da mensagem e a respetiva eficácia comunicativa – i. e. a capacidade de se expressar de maneira clara apesar da presença de erros gramaticais e morfossintáticos –, os estudantes transformam o léxico passivo em ativo, priorizando os verbetes de alta frequência (Daloiso 2009, p. 109), dado que os termos mais raros ou cultos, presentes mormente nos textos técnicos ou literários, são memorizados com grande dificuldade pelos alunos disléxicos, porque representam palavras que não possuem, em termos comunicativos, uma utilidade prática imediata.

Adicionalmente, para promover a fixação permanente de novas palavras em *script* concetuais (Anderson 1983) na memória semântica, recomendamos trabalhar com técnicas de fixação que estimulem o canal visual, ativando o chamado *Visual Learning* (Simoneschi 2011, p. 170), metodologia multissensorial que incentiva a associação cognitiva entre a imagem e a respetiva etiqueta lexical através de técnicas de memorização associativa, favorecida pela aprendizagem de tipo experiencial (Daloiso 2020, p. 266).

Deste modo, a imagem representa, quer um válido instrumento pedagógico – ou mediador didático icónico (Damiano 1993) – que traduz visualmente palavras e estruturas linguísticas, quer um eficaz material autêntico que promove modelos culturais junto do público alvo (Demougin 2012, p. 128; Daloiso e D’Annunzio 2021, p. 126). Assim sendo, a imagem é, sob o ponto de vista didático, um auxílio fundamental para os alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem, já que desenvolve a função de mediação trans-semiótica por realizar uma conexão, como defende Demougin, entre a língua materna e o idioma alvo (2012, p. 128).

Quanto aos materiais pedagógicos a empregar durante a aula de PLE, de modo a criar um ambiente de aprendizagem universitário que seja emocionalmente positivo e inclusivo, é recomendável seguir as indicações do documento *Linee Guida della Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità* de 2014 e da lei 170 de 2010, que ilustram quais instrumentos compensatórios e dispensativos adotar para garantir, por um lado, ritmos progressivos de aprendizagem e, por outro, para reduzir a carga cognitiva na memória de trabalho dos alunos com TEAp, privilegiando, como sublinhámos anteriormente, as habilidades comunicativas orais (Stella 2011, p. 16), tendo o público alvo dificuldades na leitura, na escrita e no processo de soletração.

Os materiais didáticos compensatórios – definidos por Giacomo Stella como ferramentas que permitem aos estudantes em apreço executar de maneira rápida e eficaz as tarefas propostas, simplificando, destarte, os processamentos cognitivos envolvidos (Stella 2011, p.16) – representam formas de intervenção personalizadas, de acordo com os objetivos educacionais a atingir e o nível linguístico de aprendizagem, que estimulam e reforçam os pontos fortes dos discentes, circunstância que atenua, segundo o nosso parecer, o estado de stresse psicológico e de ansiedade linguística que prejudicam, com efeito, o desempenho académico.

Para simplificar o processo de compreensão e interpretação dos textos escritos no idioma estudado, é recomendável empregar, tal como sugerem as diretivas ministeriais, ferramentas tecnológicas (ou glototecnologias), disponíveis gratuitamente no ciberespaço que reproduzem oralmente os materiais empregados na sala de aula. A este propósito, como já argumentámos no trabalho de 2020 (Rossi 2020, pp. 9-11), seria oportuno utilizar programas de sintetização da fala humana que consentem a reprodução oral imediata de textos escritos, em Português Europeu ou Brasileiro, tal como *Text-to-Speech* (TTS), *Balabolka*, *ClaroSpeak* ou simplesmente o leitor de texto do Google, *webtools* que é possível descarregar diretamente no computador ou no telemóvel e que consentem até escolher o ritmo do *output*, função que faculta, portanto, o trabalho cognitivo de descodificação de qualquer enunciado escrito para os portadores de TEAp. Adicionalmente, durante as sessões de aprendizagem propostas podemos

também utilizar o “Avatar Falante”⁶ – ferramenta interativa por nós experimentada durante as aulas quer presenciais, quer telemáticas – que permite criar uma personagem humana virtual à qual os alunos dão voz inserindo um texto escrito, que pode ser reproduzido oralmente, tal como as outras ferramentas acima mencionadas, em Português Europeu ou Brasileiro. Aconselhamos, portanto, o emprego deste instrumento digital porque estimula, por um lado, uma melhor compreensão dos textos a nível semântico e, por outro, incentiva da mesma forma o desenvolvimento das competências fonéticas, uma vez que podemos levar os estudantes a concentrar a atenção nos aspetos prosódicos, na curva entoacional e nas peculiaridades sónicas das variantes do espaço lusófono, que os manuais disponíveis para o ensino do PLE nem sempre destacam, como emergiu na análise comparativa conduzida em 2022 (Rossi 2022a), por apresentarem o idioma ao público alvo como um sistema linguístico totalmente homogéneo e abstrato.

Outro instrumento compensatório que ajuda os alunos com TEAp não apenas a entender e interpretar textos escritos, mas também a expandir e a fixar novo vocabulário, é *Leggixme* (literalmente “Leia para mim”) – ou aplicativos semelhantes, tal como *iLessia* e *Captvoice* – uma ferramenta realizada em Itália que os estudantes podem descarregar gratuitamente no próprio computador, dotado de múltiplos meios eletrónicos que simplificam os processamentos racionais em armazenar noções e unidades lexicais, tal como i) o editor de textos com sintetizador de voz, ii) o visualizador de livros digitais, que podem ser reproduzidos oralmente, iii) o vocabulário em várias línguas, iv) o dicionário de sinónimos e antónimos, v) o tradutor de palavras e, para os estudantes discalcúlicos, vi) a calculadora falante.

Além disso, as indicações ministeriais sugerem também disponibilizar um gravador digital para que os alunos possam voltar a escutar a aula, durante as horas de estudo autónomo, quantas vezes forem necessárias para fixar as noções trabalhadas na própria memória semântica. Sugerimos que os alunos descarreguem no próprio telemóvel aplicativos gratuitos como *Dittafono*, *Smart Recorder*, *Voice Recorder* ou *Wondershare Filmora*, de molde que se possam concentrar mormente na descodificação dos conteúdos. É de suma importância, porém, que os docentes e leitores, em colaboração com os tutores que guiam os alunos NEE no próprio percurso académico, elaborem esquemas, resumos e apresentações em Power Point dos tópicos trabalhados em sala de aula, a fornecer atempadamente ao Gabinete de Apoio para que os estudantes possam já ter informações gerais sobre os conteúdos, para não ficar desnorteados ante os novos saberes a aprender.

Para facilitar ainda mais a aprendizagem significativa de noções e novos verbetes a organizar conceptualmente nos esquemas cognitivos da memória a

⁶ <https://l-www.voki.com/>.

longo prazo, é aconselhável elaborar inclusive em equipa mapas conceituais e lexicais, instrumentos teorizados por Tony Buzan (2002), denominados por Damiano mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993), que favorecem a assimilação permanente de novos conhecimentos em qualquer âmbito gnoseológico. É possível criar mapas deste género, aliás, até em modalidade digital, graças aos softwares gratuitos *XMind Pro*, *FreeMind* e *Coggle*, auxílios que os estudantes podem consultar, segundo as indicações ministeriais, também durante os exames finais.

Para reforçar o processo de interiorização dos novos conhecimentos, revela-se útil a ferramenta virtual *Padlet*⁷ – por nós experimentada durante o período de didática a distância durante a pandemia para promover laboratórios inclusivos de tradução⁸ –, dado que permite criar quadros virtuais de trabalho em perspetiva colaborativa, em grupos ou em duplas, como mapas ou até dicionários virtuais coletivos, que os próprios estudantes constroem acrescentando gradativamente novos itens semânticos, integrados não apenas por imagens e recursos audiovisuais, que estimulam a aprendizagem multissensorial recomendada para os casos de dislexia e disortografia, mas também pela respetiva definição e tradução na língua materna.

Em relação à produção escrita de textos, realizados obviamente com uma estrutura endógena simplificada e com termos concretos de alta frequência, é oportuno recomendar o uso do computador, durante as aulas ou as provas de exame, com programas de verificador ortográfico, enquanto para a compreensão leitora é preferível tornar acessível o texto em formato digital, reproduzido com um tamanho maior e alinhado à esquerda, para que o estudante se possa orientar mais facilmente no processo de leitura quer superficial, quer profunda, graças também às palavras-chaves, que guiam para a correta interpretação, evidenciadas com várias cores – conforme a diferente classe gramatical – ou com os caracteres itálico ou negrito.

Frente ao exposto, para os exercícios de compreensão escrita é absolutamente necessário privilegiar textos caracterizados por uma estrutura composicional simples – basicamente tripartida em introdução, desenvolvimento e desfecho – que apresentam ações de maneira sequencial, linear e cronológica: por isso, é preferível trabalhar com textos pertencentes, segundo a taxonomia proposta por Werlich (1975), à tipologia narrativa e descritiva, em particular com os géneros do conto, da lenda, da canção e do

⁷ <https://it.padlet.com/>.

⁸ Este projeto piloto, realizado pela Cátedra de Língua Portuguesa da Università per Stranieri di Siena, foi apresentado durante o congresso *De cada língua se ouvem outras: o ensino de línguas estrangeiras em Portugal e no mundo*, organizado pelo Centro de Línguas e Cultura do Politécnico de Lisboa, no mês de junho de 2022, com a seguinte comunicação: *O Padlet como auxílio didático digital para a promoção da competência tradutória de alunos italo-falantes em Português Língua Estrangeira*.

folheto turístico, materiais autênticos que, além de expor o público alvo a input linguístico verídicos, comunicam também os paradigmas culturais do amplo espaço lusófono, ocasião educacional que permite, para tanto, enriquecer a bagagem cultural dos estudantes. Em relação ao processo de compreensão dos textos selecionados, é aconselhável elaborar perguntas de compreensão de tipo 1) escolha múltipla – máximo 3 opções – ou 2) verdadeiro/falso, estratégias recomendadas para não sobrecarregar a memória de trabalho. Neste sentido, para estimular o processo inferencial e interpretativo dos textos, sugerimos a utilização do *Easy to Read* (EtR), técnica para apresentar informações escritas de maneira facilitada com o propósito de simplificar a compreensão dos enunciados para os portadores de dislexia e disortografia (Sciumbata 2021, pp. 129-130). Esta metodologia prevê que o texto seja estruturado em blocos informativos caracterizados por dados similares, estratégia metacognitiva de *rehearsal* (Naldini 2013, p. 60) que ajuda a memorizar e a interpretar de modo eficaz as informações apresentadas, que se concentram, obviamente, nos aspetos mais relevantes. Além disso, sob o ponto de vista formal, o texto é composto por orações breves e lineares com um número de 10 a 15 palavras (Sciumbata 2021, p.131), nomeadamente verbos, sujeitos e substantivos concretos pertencentes ao léxico de alta frequência que têm, como ilustrámos anteriormente, uma função comunicativa e pragmática imediata.

Seguindo os fundamentos desta metodologia, propomos um exemplo de texto híbrido, de natureza narrativa e descritiva, para o nível básico A1, extraído do primeiro volume da coletânea *Português XXI* (Tavares 2012, p. 151) – um dos manuais mais empregados nas universidades italianas para o ensino do PLE (Rossi 2022a) – e adaptado a nível informativo e formal segundo os princípios do EtR, de molde a tornar o excerto altamente inclusivo e legível para os alunos com TEAp, através da simplificação das informações, da presença de palavras-chaves em negrito e da melhor distribuição gráfica dos parágrafos:

Texto original	Texto adaptado em EtR
<p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>O Natal é uma data muito especial. Os Portugueses gostam de oferecer presentes a vários membros da família e também aos seus amigos. No Natal gasta-se muito dinheiro, mas o importante é reunir a família: pais, filhos, avós, tios, primos. Ninguém deve ficar sozinho. Até às 19.00 horas do dia 24, muitos portugueses procuram os presentes de última hora. O movimento nas ruas é enorme. Tudo tem de estar preparado para a noite de Natal.</p> <p>Na noite do dia 24, a família junta-se para a ceia de Natal: bacalhau cozido com batatas e legumes, para os mais tradicionais; mas também há famílias que preferem peru. Para a sobremesa, a mesa enche-se de doces: fatias douradas, farófias, filhoses, bolo-rei e muitos outros. Come-se muito e também se bebe bastante. Mais tarde, vem o momento que todos esperam: a troca de presentes.</p> <p>No dia 25, a festa continua com um almoço que também tem de ser especial. A família reúne-se mais uma vez e passa umas horas de convívio alegre, com todos sentados a uma mesa cheia. Mas as crianças preferem passar o dia a brincar com os brinquedos que o Pai Natal lhes ofereceu.</p>	<p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>O Natal é uma data especial.</p> <p>Os Portugueses gostam de oferecer presentes aos membros da família e aos seus amigos.</p> <p>No Natal gasta-se dinheiro, mas o importante é reunir a família.</p> <p>Até às 19.00 horas do dia 24, muitos portugueses procuram os presentes de última hora.</p> <p>Tudo tem de estar preparado para a noite de Natal.</p> <p>Na noite do dia 24, a família junta-se para a ceia de Natal: bacalhau cozido com batatas e legumes ou peru.</p> <p>Para a sobremesa, há doces como fatias douradas e bolo-rei.</p> <p>Come-se e bebe-se muito.</p> <p>Mais tarde, vem a troca de presentes.</p> <p>No dia 25, a festa continua com um almoço especial.</p> <p>A família reúne-se sentada à mesa, mas as crianças preferem brincar com os brinquedos oferecidos pelo Pai Natal.</p>

Como se depreende deste quadro contrastivo, o texto em EtR mostra estratégias de adaptação que simplificam o trabalho cognitivo requerido quer para a elaboração dos conteúdos, quer para a fixação dos termos referentes ao Natal, tópico principal do excerto em apreço, evidenciados em negrito. Em primeiro lugar, dividimos o texto em breves parágrafos constituídos por construções frásicas simplificadas a nível morfossintático, com um número mínimo de palavras (de 10 a 15), que foram reformuladas reduzindo as palavras redundantes – tal como advérbios e adjetivos – e privilegiando, pelo contrário, orações principais e paratáticas, técnica de facilitação processual (Cisotto 2015, p. 249) baseada na redução quantitativa, mas não qualitativa, que propicia o processo de leitura em PLE tanto superficial como profunda.

Finalmente, incluímos outrossim neste leque de instrumentos compensatórios os *prompt* linguísticos, *i.e.* esquemas de apoio que

direcionam o público alvo para a realização de tarefas processuais (Daloiso 2014), cujo emprego é, na nossa opinião, absolutamente indispensável durante as provas de exame, a realizar, segundo as normativas vigentes, com um tempo adicional de 30%.

Quanto aos instrumentos dispensativos, definidos por Simoneschi (2010, p. 93) como medidas e ferramentas que desobrigam os alunos com TEAp a desenvolver algumas tarefas demasiado complexas a nível cognitivo, de forma a assegurar um ambiente sossegado e emocionalmente positivo, i. e. propício para uma aprendizagem efetiva e significativa, podemos propor atividades, como acima se disse, que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de expressão oral em PLE, não apenas com sessões de enfoque comunicativo, mas promovendo ainda projetos de intercâmbio linguístico e cultural com os estudantes académicos dos países onde o português é língua oficial.

A título de ilustração, o Vídeo-chat é um auxílio audiovisual, amplamente experimentado durante a fase de Didática a Distância por causa da pandemia internacional, que permite organizar, através de softwares de videoconferência, tal como Google Meet, Skype ou Zoom, sessões síncronas de conversação no idioma alvo com estudantes académicos de língua mãe portuguesa que, por sua vez, aprendem o italiano como língua estrangeira, atividade de intercâmbio cultural que reforça a competência comunicativa e pragmática. Como já argumentámos no trabalho de 2020 (Rossi 2020, p. 11), foi experimentado o potencial didático desta ferramenta tecnológica através do projeto *Teletandem*, realizado em parceria com diferentes universidades brasileiras e portuguesas que ajudaram os alunos italo fonos, até aqueles portadores de dislexia e disortografia, a desenvolver quer eficazes estratégias de comunicação em PLE, quer a capacidade de ser tutores da própria língua materna: deste modo, qualquer aluno teve a possibilidade de utilizar o idioma alvo em contextos autênticos de conversação, aprendendo a empregar, através do processo do *transfert*, atos de fala verídicos e genuínas formas de expressão da quotidianidade.

Afinal, as diretivas ministeriais sugerem priorizar as habilidades orais também durante as provas de exame, durante as quais é oportuno avaliar a capacidade de negociar conteúdos em PLE, evitando sublinhar as eventuais lacunas e os erros de natureza formal e gramatical.

4. Primeiras conclusões

Com base nas reflexões propostas neste artigo, finalizado a discutir metodologias e instrumentos didáticos eficazes para promover o ensino inclusivo do PLE, colocamos as seguintes questões para encontrar respostas operativas que guiem docentes e leitores na organização de atividades

capazes de promover a aprendizagem significativa do português, em contexto académico, para os estudantes TEAp, cujo número está a crescer consideravelmente.

Posto isto, é oportuno colocar a seguinte questão: quem deveria elaborar os materiais compensatórios, indispensáveis para facilitar o processo de aprendizagem do idioma alvo? Segundo o nosso parecer, para alcançar este objetivo, seria necessário reforçar a colaboração entre docentes e leitores de PLE, de molde a i) elaborar materiais que sejam funcionais e eficazes conforme as diferentes dificuldades de aprendizagem e o nível linguístico a atingir e ii) a estruturar provas escritas e orais apropriadas para qualquer aluno TEAp. Para que isto seja posto em prática, é preciso, obviamente, ter uma formação apropriada em didática especial: por conseguinte, achamos necessário que as universidades invistam na preparação e formação dos docentes e leitores através de cursos de atualização neste âmbito, de modo a que sejam capazes de selecionar também adequadas ferramentas didáticas, manejar plataformas *e-learning*, tal como o *Moodle*, onde estruturar atividades interativas que estimulem a aprendizagem multissensorial, e de empregar as adequadas tecnologias para promover a oralidade, habilidade que, como indicam as diretivas ministeriais, devemos absolutamente priorizar.

Além disso, insistimos fortemente no recrutamento de mais tutores, profissionais que tenham as apropriadas competências pedagógicas nesta complexa área, bem como formar alunos dentro da própria universidade para oferecer um apoio educativo – para conseguir, por exemplo, os créditos formativos finais – em estrita colaboração com o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE e o Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência.

Ao concluirmos o estudo aqui apresentado, podemos afirmar que a evidente heterogeneidade do público alvo em contextos académicos obriga-nos a repensar as metodologias didáticas a aplicar no âmbito do PLE para a promoção de uma Educação realmente Inclusiva que considere as múltiplas necessidades de aprendizagem de cada aluno, na expectativa de que novas investigações sejam feitas, sendo este setor científico de pesquisa ainda virgem, sobretudo em relação ao processo de ensino-aprendizagem do PLE em alunos universitários com transtornos, propondo e experimentando estratégias didáticas, propósito que tentámos atingir neste trabalho, de maneira que o público alvo possa obter resultados positivos em termos de desempenho linguístico e comunicativo.

Nota biográfica: Maria Antonietta Rossi é investigadora de Língua e Tradução Portuguesa, junto da Università per Stranieri de Siena (Itália), onde é titular dos cursos de português de licenciatura e coordenadora/examinadora para a Certificação Internacional de Língua Portuguesa. Em 2015 conseguiu o doutoramento em "História e cultura das viagens e da odepórica" na Università degli Studi della Tuscia de Viterbo (Itália) e a habilitação para o ensino da língua portuguesa nas escolas secundárias. Tem experiência no ensino académico do Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda em várias universidades italianas e publicou trabalhos de filologia, ecdótica, lexicologia, glotodidática e de linguística textual e educacional.

Email: rossi.mariaantonietta@unistrasi.it

Referências bibliográficas

- Alencar M.L. 2003, *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas*, in Magalhães R.C.B.P., *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*, Demócrito Rocha, Fortaleza, pp. 85-91.
- Anderson C.A. 1983, *Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences*, in “Journal of Personality and Social Psychology” 45[2], pp. 293-305.
- Aragão R. e Dias I.A. 2014, *Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas*, in “Pontos de Interrogação” 4[1], pp. 95-112.
- Asher J. 2003, *Learning Another Language through Actions*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, CA.
- Ausubel D. 1963, *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune and Stratton, New York.
- Ausubel D. 1967, *Learning theory and classroom practice*, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Bakhtin M.M. 1981, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Univ. of Texas, Austin.
- Batista M.C. et al. 2013, *Dislexia: uma barreira para o aprendizado da leitura e da escrita*, in “Práxis Pedagógica” 1[1], pp. 1-21.
- Bruner J., Ross G. and Wood D. 1976, *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines” 17, pp. 89-100.
- Buzan T. 2002, *The Power of Social Intelligence: 10 Ways to Tap into Your Social Genius*, Thorsons, [s.l.].
- Carneiro M.A. 2007, *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*, Vozes, Rio de Janeiro.
- Cappa C. e Giulivi S. 2012 (a cura di), *La dislessia in Europa*, edizione online: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/2-ITA-modulo-2014.pdf.
- Cappa C. et al. 2012 (a cura di), *Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue*, edizione online: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-ITA-modulo-2014.pdf
- Celentin P. (2021), *Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d’investigation possibles*, in “Studi di Glottodidattica” 6 [1], pp. 22-33.
- Cisotto L. 2015, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci Editore, Roma.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, ed. portuguesa, Edições Asa, Porto.
- Cornoldi C. 1991, *I disturbi dell’apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi C. 2007 (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell’apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Curado A.P. e Oliveira V. 2010, *Estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Lisboa*, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Daloiso M. 2009, *La dislessia evolutiva, un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, in “Studi di Glottodidattica” 3, pp. 25-43.
- Daloiso M. 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, Novara.
- Daloiso M. 2013, *Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici*, in “EL.LE” 2 [3], pp. 635-649.

- Daloiso M. 2014, *Lingue straniere e DSA. La progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, Torino.
- Daloiso M. 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, UTET, Torino.
- Daloiso M. 2019, *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Daloiso M. 2020, *Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa*, in "Italiano LinguaDue" 1, pp. 261-270.
- Daloiso M. e Genduso M. 2020, *Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, in "LinguaInAzione" 1[5], pp. 20-31.
- Daloiso M. 2021, *Linguistica Educativa e bisogni speciali. Origini e stato dell'arte della ricerca italiana*, in Daloiso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 55-65.
- Daloiso M. e D'Annunzio B. 2021, *La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri*, in Daloiso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 125-139.
- Damiano E. 1993, *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Da Re F. 2013, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano-Torino.
- De Beaugrande R. e Dressler W.U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*, Longman, Londres.
- De Mauro T. e Ferreri S. 2005, Glottodidattica come linguistica educativa, in Voghera, M., Basile G. e Guerriero A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra, pp. 17-28.
- Demougin F. 2012, *Image et classe de langue: quels chemins didactiques?*, in "Linguarum Arena" 3, pp. 103-115.
- Dias H.B. e Bidarra J. 2010, *Inovar a aprendizagem online do português L2 [Em linha]: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas*. In *Primeiras Jornadas TicLínguas*. [s.n.], Braga, pp. 1-11.
- Dolz, J., Noverraz, M. e Schneuwly B. 2004, *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, in Dolz J. et al., *Gêneros orais e escritos na escola*, Mercado das Letras, Campinas (SP), pp. 95-128.
- Ellis R. 2003, *Task-based language learning and teaching*, OUP, Oxford.
- Fernandes E. e Almeida L. 2007, *Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico*, in "Revista de Educação Especial e Reabilitação" 14 [7], pp. 12-24.
- Franceschini G. 2018, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, in "Studi sulla formazione" 21, pp. 201-216.
- Gardner H. 1983, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Góes M.C.R. e Laplane A.L.F. 2004, *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Autores Associados, Campinas.
- Grice P. 1975, *Logic and Conversation*, in Cole P. e Morgan J. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Havelock E. 1995, *L'equazione oralità-alfabetizzazione*, in Olson D. e Torrance N. (a cura di), *Alfabetizzazione e soggettività*, Cortina, Milano, pp. 13-30.

- Hymes D. 1972, *On communicative competence*, in Pride J.B. e Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Hocken E. 2002 (ed.), *O Choque Linguístico – A Dislexia nas Várias Culturas*, Dyslexia International – Tools and Technologies, Bruxelas.
- Jannuzzi G. 2004, *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Autores associados, Campinas.
- Kagan S. 1994, *Cooperative Learning*, Kagan Publishing, San Clemente.
- Krashen S. 1987, *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice-Hall International Ltd, London.
- Laguardia J. e Casanova A. 2010. *A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde*, in “RECIIS” 4[5], pp. 40-52.
- Leal M. e Sanches I. 2014, *Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa*, in “Revista Lusófona de Educação” 27, pp. 143-158.
- Lüdke M. e André M. (1986), *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*, in Lüdke M. e André M. (eds.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*, EPU, São Paulo, pp. 11-22.
- Luise M.C. e Tardi G. 2021, *Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete*, in Dalloso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 185-198.
- Mantoan M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, Editora Moderna, São Paulo.
- Morganti A. 2018, *L’insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l’inclusione*, Carocci, Roma.
- Naldini M.C. 2013, *Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali*, in “EL.LE” 2[1], pp. 52-67.
- Nunan D. 1988, *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O’Neill C. 1995, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth.
- Pallotti G. e Ferrari S. 2021, *Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un’educazione linguistica inclusiva*, in Dalloso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 223-234.
- Rocha T.B. e Miranda T.G. 2009, *Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior*, in “Revista de Educação Especial” 22[34], pp. 197-212.
- Rodrigues S.D.D. e Ciasca S.M. (2016), *Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção*, in “Rev. Psicopedagogia” 33[100], pp. 86-97.
- Rossi M.A. 2021, *Estratégias diaméticas como promotoras da aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, in *Anais 9º Coninter, Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, vol. 9, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, pp. 1-18.
- Rossi M.A. 2022a, *O ensino do português sob a ótica da Sociolinguística Variacionista: a abordagem da dimensão diatópica nos manuais didáticos para estrangeiros*, in *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*, Columbia University, New York, pp. 189-205.
- Rossi M.A. 2022b, *A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira. A didatização de materiais autênticos injuntivos*, in “EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education”, 11[1], pp. 87-102.

- Savarese G. e D'elia D. 2018, *I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali»*, in "Forum" 17[2], pp. 172-180.
- Sciumbata F.C. 2021, *Dall'inclusione alla didattica della scrittura con il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive*, in Garulli V., Pasetti L. e Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Fondazione Bologna University Press, Bologna, pp. 129-136.
- Simoneschi G. (ed.) 2011, *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Le Monnier, Gorgonzola.
- Silva J.O. 2014. *Ações inclusivas no ensino superior brasileiro*, in "Revista brasileira de estudos pedagógicos" 95[240], pp. 414-430.
- Silva P.N. 2015, *Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários*, in *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, II, Évora, 2015 - Literatura e gramática: um diálogo infinito: atas*, APP, Lisboa, pp. 1-45.
- Stella G. 2011, *Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione*, in Simoneschi G. (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Le Monnier, Gorgonzola, pp. 3-17.
- Stella G. e Grandi L. 2011, *Come leggere la Dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze.
- Tavares A. 2012, *Português XXI. Nível A1*, Lidel, Lisboa.
- Tonelli J.R.A. 2017, *As capacidades de linguagem de um aluno "disléxico" aprendiz de inglês*, in "Revista Brasileira de Educação" 22[68], pp. 81-99.
- Vedovelli M. e Casini S. 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci editore, Roma.
- Vygotskij L.S. 2006, *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S. 2007, *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo.
- Werlich E. 1975, *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Wilkins D. 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- Zecchi-Orlandini S. 2016, *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università*, Edizioni ETS, Pisa.

Apêndice

Glossário bilingue: terminologia específica.

Português	Italiano
Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência	Delegato del Rettore alla disabilità
Professor auxiliar	Docente di sostegno
Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)	Servizio per la disabilità e i DSA
Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Bisogni Educativi Speciali (BES)
Necessidades Linguísticas Específicas	Bisogni Linguistici Speciali (BiLS)
Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp)	Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Alunni H

PALAVRAS PARA QUE VOS QUERO? Linguagem inclusiva e ensino de PLE

FILIPA MATOS

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Abstract – Concerns of a non-discriminatory and inclusive nature are relatively consensual in today's society. Indeed, gender equality is one of the Goals in the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). This exploratory study seeks to understand how gender-inclusive language is used in its various forms (written, oral and visual) in international institutions and organizations (European Parliament; General Secretariat of the Council of the European Union), academically (University) and on the Internet. It is also the aim of this study to understand which are the strategies for using gender-inclusive language for the teaching and learning of Portuguese as a foreign language (PLE) and, equally, how to prepare students for their future at a professional level (for instance as translators, mediators or interpreters).

Keywords: gender-inclusive language; inclusive teaching and learning; portuguese as foreign language; guidelines for gender-inclusive language.

1. Introdução

A língua encontra-se em constante evolução, as formas mudam e como as utilizamos deve acompanhar essa mudança. Desde a década de oitenta que existem esforços no sentido de se utilizar uma linguagem não sexista, neutra e equitativa do ponto de vista do género de modo a evitar preconceitos relacionados com o género. Usar uma linguagem sensível à questão do género e isenta de preconceitos é uma forma de repensar pareceres sobre homens, mulheres, pessoas com deficiências (visuais) e outros grupos e pessoas na sociedade. Em 2021, *Deutsche Welle* (DW) publicou um artigo onde menciona que a companhia aérea Lufthansa anunciou que eliminou “senhores e senhoras” das saudações de modo a adotar uma linguagem mais neutra em termos de género e facultou aos seus funcionários uma lista de alternativas para “garantir que nenhum passageiro se sintia excluído.¹ Este é um dos exemplos, entre tantos outros, que demonstra que a preocupação de se utilizar uma linguagem ou uma comunicação mais inclusiva começa a

¹ <http://85.217.170.64/pt-br/lufthansa-elimina-senhoras-e-senhores-de-sauda%C3%A7%C3%B5es/a-58255998>.

espelhar-se em muitos campos da nossa sociedade. A questão da linguagem inclusiva tem sido um tema central na luta pelos direitos LGBTQI+, na tentativa de encontrar novas palavras que não demonstrem uma visão binária da identidade de género. Contudo, no que concerne à nomenclatura a adotar e relativamente à inclusão de novas formas de marcação de alguns substantivos e adjetivos, como a alteração de pronomes de forma a não marcar o género, faz com que exista uma divergência entre vários estudiosos.

Com efeito, nos últimos anos, foram elaboradas e postas em prática numerosas orientações à escala nacional e internacional. Segundo o Parlamento Europeu (2018) instituições internacionais e europeias (Como as Nações Unidas, a Organização Mundial de Saúde, a Organização Internacional do Trabalho e a Comissão Europeia), associações profissionais, universidades, importantes agências noticiosas e publicações adotaram orientações relativas à utilização de uma linguagem não sexista. Os guias e manuais elaborados em diferentes áreas de atuação, explicam as mudanças que foram efetuadas a nível de estratégias de marcação e quais as formas que sugerem ser adotadas para tornar a linguagem mais inclusiva. Surgem assim nomenclaturas como: linguagem inclusiva de género, linguagem neutra, não-binária ou neolinguagem.

Neste trabalho adotaremos a nomenclatura de linguagem inclusiva (de género) e comunicação inclusiva, aspeto que aprofundaremos mais adiante. Não é nosso intuito efetuar uma revisão exaustiva da literatura sobre o tema em questão, nem tratar a linguagem inclusiva do ponto de vista morfológico, contudo interessa esclarecer o entendimento que lhe é dado e apresentar alguns exemplos. O nosso objetivo principal centra-se em observar como é utilizada a linguagem inclusiva do ponto de vista do género no português, principalmente no português europeu, nas suas várias formas, em âmbito académico e em instituições e organizações internacionais. É também nosso intuito, suscitar reflexões que permitam melhorar a utilização da linguagem inclusiva de género no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (doravante PLE) e contribuir para formar e preparar estudantes de PLE para a comunicação inclusiva quer em âmbito académico (comunicação em sala de aula; análise e aplicação de conteúdos programáticos; em situação de *Erasmus*), quer profissional. (como é o caso de estudantes que pretendem ser mediadores, tradutores e intérpretes). Face a tal, de modo a ser contextualizado e melhor compreendido o tema em questão, pretende-se apresentar um panorama geral sobre como está a ser aplicada a linguagem inclusiva, neutra e/ou não-binária principalmente em países como a Itália, Portugal e Brasil. Pretendemos ainda ilustrar qual a utilização das formas neutras com base em artigos e alguns *posts* retirados das redes sociais. Por fim, serão apresentadas algumas reflexões para a formação de docentes e discentes de forma a contribuir para a fomentação e aplicação da linguagem

inclusiva, com foco no ensino superior, no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE.

2. Linguagem inclusiva, neutra, não-binária: um breve panorama

A linguagem inclusiva, não binária e também denominada linguagem neutra, é um fenómeno social, político e linguístico vinculado às lutas identitárias de grupos LGBTQ+. O debate pela adoção de uma linguagem inclusiva, neutra, não-binária tem vindo a tomar voz nos últimos anos, em diferentes países (Schwindt 2020), sendo que o termo linguagem neutra é o que mais polémica tem suscitado. De acordo com Daniela Bento (2022), dentro do conceito de linguagem inclusiva, existe uma especificação, a linguagem neutra, que

é uma aplicação prática da necessidade de ter uma linguagem inclusiva que não seja discriminatória para quem não se revê no [sistema] binário mulher-homem (entende-se por não-binária toda pessoa que não é exclusivamente mulher, nem exclusivamente homem). (Gerador 2022)

Existem muitas opiniões e questionamentos sobre o facto de podermos ou não utilizar o termo linguagem neutra concomitantemente com o termo linguagem inclusiva. Segundo a linguista Raquel Freitag (2020) a linguagem neutra não existe e é considerada um termo equivocado. Numa entrevista à Cenpec, a linguista partilha o seu ponto de vista referindo que,

[t]oda a vez que qualquer pessoa abre a boca ela já diz quem ela é. Mesmo sem dizer explicitamente, ela dá pistas de onde vem, de qual a sua idade, do perfil social ao qual ela pertence. A linguagem neutra, portanto, não existe. (Cenpec 2020)

Contrariamente ao referido por Raquel Freitag, muitos estudiosos defendem a existência e utilização da linguagem neutra, como é o caso de Silvia Cavalcante² que considera que se verifica, já há algum tempo, a marcação de neutralidade – principalmente na linguagem utilizada na internet, redes sociais, e-mails, entre outros recursos - de facto a autora menciona que se usa o género neutro com o intuito de marcar indivíduos que não se identifiquem com masculino ou feminino, os não-binários, ou para neutralizar os indivíduos. Vale, no entanto, evidenciar que a neutralidade do género é abrangente e vai além de questões relacionadas com pronomes e que a inclusão de estratégias utilizadas para a neutralização de género gramatical

² Apresentação disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_YITh9V2Gc.

tem vindo, nos últimos tempos, a gerar discussão acerca da sua plausibilidade carecendo de maior atenção.

Para além da questão de nomenclatura, surge a preocupação sobre como deve ser utilizada a linguagem neutra ou inclusiva, mais propriamente de que modo podemos ser inclusivos e se devemos inserir ou modificar as palavras que já conhecemos e que fazem parte do nosso repertório linguístico e quais as linhas orientadoras a seguir. Nesta perspetiva, Pedro (2022) defende que “a linguagem inclusiva traz uma reflexão a partir dos instrumentos já reconhecidos como parte da língua”. Face a tal, considera-se pertinente observar como se comportam algumas instituições europeias que têm procurado implementar práticas linguísticas de inclusão social (Matos 2020) e atestar que orientações e sugestões são dadas para a utilização de uma comunicação inclusiva. Em 2008, o Parlamento Europeu foi uma das primeiras organizações a nível internacional a criar um documento com orientações multilingues com vista à utilização de uma linguagem neutra do ponto de vista do género tanto na sua comunicação oral, como escrita (Parlamento Europeu 2018). Após dez anos, em 2018, no 10º aniversário, o Grupo de Alto nível sobre a igualdade de género e a diversidade, solicitou aos serviços do Parlamento que o guia com as recomendações estilísticas para os representantes dos países-membros da União Europeia fosse atualizado definindo linguagem neutra e justificando o motivo pelo qual deve ser utilizada:

[a] linguagem neutra do ponto de vista do género é um conceito genérico que se refere à utilização de linguagem não sexista, de linguagem inclusiva ou de linguagem equitativa do ponto de vista do género. O objetivo de uma linguagem neutra do ponto de vista do género consiste em evitar a escolha de termos suscetíveis de serem interpretados como tendenciosos, discriminatórios ou pejorativos ao implicarem que um sexo ou um género social constitui a norma. (Parlamento Europeu 2018, p. 03)

O Parlamento Europeu evidencia que as orientações que disponibiliza são uma forma de incentivar os serviços administrativos a utilizar uma linguagem inclusiva na redação e tradução de documentos ou na interpretação. Salienta ainda que, com base no ambiente multilingue em que trabalham,

[o]s princípios da neutralidade de género na linguagem e da linguagem inclusiva do ponto de vista do género implicam o recurso a diferentes estratégias nas várias línguas oficiais, em função das respetivas tipologias gramaticais (2018, p.5).

No que concerne as línguas oficiais da União Europeia, o Parlamento Europeu frisa que nem todas as línguas apresentam marcas de género dividindo-as em três tipos de língua de acordo com o género gramatical. (i)

Línguas de género natural (o dinamarquês, o inglês e o sueco); (ii) línguas com marca de género (como o alemão, as línguas românicas e as línguas eslavas) e (iii) línguas sem marcas de género (como o estónio, o finlandês e o húngaro). O documento elaborado pelo Parlamento Europeu apresenta algumas questões comuns à maioria das línguas e sugere algumas formas como poderão ser tratadas (conferir ponto 3.1 deste trabalho).

Apesar das recomendações dadas pelo Parlamento Europeu já terem sido formalizadas em Portugal por iniciativa da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), na forma de Manual de Linguagem Inclusiva para a Administração pública, não existe, até onde o nosso conhecimento nos permite afirmar, evidência empírica que sustente a pertinência da introdução de políticas linguísticas de inclusão (Matos 2020, p.5).

Depois deste breve quadro sobre a utilização da linguagem inclusiva, prosseguimos as nossas considerações ilustrando a atual situação aquando da aplicação da linguagem inclusiva de género nas suas várias formas em países como a França, Itália, Brasil e Portugal.

2.1. Linguagem inclusiva e legislação

De acordo com Pessotto (2019) a maneira como o género é expresso nas línguas do mundo varia muito e não se restringe apenas à oposição masculino-feminino. De facto, a autora considera que,

[a] marcação de género aparece em pelo menos um quarto das línguas do mundo, de forma obrigatória, ou seja, nas línguas que apresentam género gramatical, a atribuição do género ao substantivo é indispensável. No Português, género e número são classificações inerentes a qualquer substantivo: todos são marcados como feminino ou masculino, singular ou plural. (Pessotto 2019, p.164)

Consideramos ser pertinente observar quais são as mudanças que estão a ocorrer em países como a França, a Itália, o Brasil e Portugal e como estas estão a ser aceites. Aferimos que países como a França e o Brasil, procuram introduzir a utilização de uma Linguagem inclusiva no âmbito educacional, no que diz respeito à utilização de pronomes pessoais que atestem o género a que se referem. Por exemplo, o dicionário Francês *Le Petit Robert*,³ introduziu o pronome [neutro] *iel* – a junção de *il* (ele) e *elle* (ela) – na sua edição online no mês de outubro de 2021 - e, embora o termo esteja a ganhar popularidade, principalmente entre os jovens, ainda está longe de ser amplamente usado, ou mesmo compreendido por muitos falantes do francês.⁴

³ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/iel>.

⁴ Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/introducao-de-pronome-nao-binario-em-dicionario-frances-agita-linguistas-em-franca/4737>.

Ainda em França, Jean-Michel Blanquer, ministro da Educação Juventude e Desporto francês, numa circular dirigida aos reitores da academia, aos diretores da administração central e aos quadros do ministério da Educação Nacional, de 5 de maio de 2021, incentiva a utilização de uma linguagem inclusiva quer em a nível administrativo, quer em sala de aula, proibindo, porém, a adoção de formas que não possam ser transcritas mediante a utilização de formas femininas ou masculinas,⁵ por defender ser “um entrave à leitura e compreensão escrita” e que “a impossibilidade de transcrever textos verbalmente com este tipo de escrita dificulta a leitura em voz alta e a pronúncia, e conseqüentemente a aprendizagem principalmente dos mais pequenos”. Acrescenta ainda que o uso da linguagem inclusiva prejudica os alunos com “deficiências ou problemas de aprendizagem”. O ministro destaca, no entanto, que não se deve deixar de enfatizar a feminização, por exemplo, de profissões, em exercícios orais em sala de aula.⁶

En premier lieu, il convient de proscrire le recours à l'écriture dite « inclusive », qui utilise notamment le point médian pour faire apparaître simultanément les formes féminines et masculines d'un mot employé au masculin lorsque celui-ci est utilisé dans un sens générique. L'adoption de certaines règles relevant de l'écriture inclusive modifie en effet le respect des règles d'accords usuels attendues dans le cadre des programmes d'enseignement. En outre, cette écriture, qui se traduit par la fragmentation des mots et des accords, constitue un obstacle à la lecture et à la compréhension de l'écrit. L'impossibilité de transcrire à l'oral les textes recourant à ce type de graphie gêne la lecture à voix haute comme la prononciation, et par conséquent les apprentissages, notamment des plus jeunes. Enfin, contrairement à ce que pourrait suggérer l'adjectif « inclusive », une telle écriture constitue un obstacle pour l'accès à la langue d'enfants confrontés à certains handicaps ou troubles des apprentissages.

Em Itália, por sua vez, constata-se, principalmente nas redes sociais, o uso do *schwa* [ə] (símbolo do Alfabeto Fonético Internacional (IPA)⁷ ou do asterisco (ex. Tutt ə; tutt*). A implementação destas formas foi criticada por vários estudiosos e considerada ‘inaceitável’ pela *Accademia da Crusca*.⁸ Archille (2021) reitera que:

[n]on esistendo lo schwa nel repertorio dell'italiano standard, non vediamo alcun motivo per introdurlo. [...] L'italiano ha due generi grammaticali, il maschile e il femminile, ma non il neutro. Dobbiamo serenamente prenderne

⁵ <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-internacional/artigos/fim-da-linguagem-inclusiva-nas-escolas-ministro-considera-que-esta-prejudica-os-alunos>.

⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm>.

⁷ Do inglês International Phonetic Alphabet.

⁸ <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/presentazione/6938>.

atto, consci del fatto che sesso biologico e identità di genere sono cose diverse dal genere grammaticale.

Enquanto que noutros países as problemáticas levantadas já se espelham há mais tempo, em Portugal este tema é bastante recente. De facto, confirma-se que a partir de 2019 tem vindo a aumentar o número de artigos de jornal e entrevistas as linguistas sobre o assunto em questão. A adoção do género não marcado na língua portuguesa começa a ser aplicada por meios de comunicação como a televisão e nos livros, principalmente no Brasil. Os pronomes “ele” e “ela” são substituídos por formas como “elu” e “ile”. Todavia, no que concerne a normativas vigentes sobre a utilização de uma linguagem inclusiva, na educação Portugal ainda não se pronunciou sobre esta questão enquanto que o Brasil, conta com o Decreto nº 1329 de 15/06/2021 (SC) que,

[v]eda expressamente às instituições de ensino e bancas examinadoras de seleção de concursos públicos a utilização, em documentos escolares oficiais e editais, de novas formas de flexão de género e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas.⁹

e conta igualmente com a Lei 5.123 de 19/10/2021 aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado da Rondônia, onde «estabelece medidas protetivas ao direito dos estudantes do Estado de Rondônia ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona.». Este decreto proíbe a denominada ‘linguagem neutra’ a nível curricular e no material didático em instituições de ensino públicas e privadas, assim como em editais de concursos públicos. Acrescenta ainda no artigo 4º que,

[a] violação do direito do estudante estabelecido no artigo 1º desta Lei acarretará sanções às instituições de ensino privadas e aos profissionais de educação que concorrerem ministrar conteúdos adversos aos estudantes, prejudicando direta ou indiretamente seu aprendizado à língua portuguesa culta.¹⁰

Diante disto, a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) manifestou-se contrária aos decretos de lei aprovados justificando que as práticas legislativas não têm em conta as ‘relações entre língua e sociedade e que interferem na construção de uma política educacional emancipadora e reflexiva’. A Abralin, acrescenta ainda que a sua posição contrária,

⁹ <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=415779>.

¹⁰ <https://leisestaduais.com.br/ro/lei-ordinaria-n-5123-2021>.

baseia-se no entendimento de que orientações referentes a regras gramaticais do português brasileiro não devem ser regulamentadas por decretos governamentais, considerando, ainda, que esses textos legais costumam fazer um uso inadequado de termos próprios dos estudos da linguagem e incorrer em erros teóricos e conceituais. (Abralin 2021)¹¹

Não obstante o desagrado face aos decretos aprovados, persiste o dilema de atuação quanto à escolha, utilização e explicação das estratégias de marcação (neutra) de género, nomeadamente no ensino pois até os meios de comunicação, sobretudo na internet, utilizam uma comunicação inclusiva recorrendo a estratégias de marcação neutra de género. No caso do português, para além de estratégias de uso de masculino e feminino (ex.: bom dia a todas e a todos), da dupla barra (ex.: bom dia a todas/os) ou de paráfrases encontramos as formas ‘@’; ‘x’; ‘e’ (entre outras). Confrontamo-nos, portanto, com o questionamento: de que modo poderão estas formas serem aceites e incluídas na aprendizagem da língua portuguesa na sua forma escrita e oral? Será que a utilização destas estratégias, de não marcação de género, não poderá dar maior atenção às diferenças e não igualdades? Que implicações podem trazer para o ensino e aprendizagem? Estas são algumas questões a tratar num futuro estudo.

2.2. Algumas considerações sobre as estratégias “@”, “X” e “e”

As estratégias de não marcação de género não são recentes, na verdade, a marcação da neutralidade mediante a utilização de “@” ou de “x” no lugar do afixo de género ou da vogal temática continua a ser recorrente. Confira-se os exemplos em seguida.

1. Querid@s alun@s
2. Bom dia a todx

A inclusão de novas marcas no final de nomes e adjetivos (exemplos mencionados anteriormente), não são as únicas formas de marcação do género neutro. A mudança dos padrões de marcação e produtividade de género gramatical na língua verifica-se também através da ampliação de marcas já existentes, como é o caso de “-e” (ex. amigue) ou a criação de novos pronomes e artigos (ex. ile, elu,) (Schwindt 2020).

Como é possível verificar através dos exemplos dados – principalmente nos exemplos 1 e 2 - , as formas apresentadas pretendem evitar a utilização do género masculino ou feminino, no entanto, segundo Pessotto (2019), Coutinho (2021), Veloso (2021) e Pedro (2022), não podem ser consideradas

¹¹ <https://www.abralin.org/site/nota-publica-lei-n-5-123/>.

adequadas, quer devido a inadequação linguística, nomeadamente fatores de estrutura silábica do português (pensemos na utilização de 'x' e '@', onde a letra 'x' corresponde a alguns fonemas como /z/ em exemplo; alterando em /f/ 'xale', etc.) quer devido ao facto de serem consideradas problemáticas para “pessoas com deficiências visuais que utilizam programas de leitura através do som e quer igualmente por indivíduos com dislexia.” Confirma-se assim que, devido ao conhecimento que obtemos relativamente à organização dos sons na nossa língua, não é possível considerar-se uma palavra como “todx” ou “alunx” natural para o sistema, impossível de se reproduzir o som. Contrariamente, no que concerne a utilização da estratégia de marcação '-e', esta poderá ser vista como mais viável sendo que, tratando-se de uma vogal, poderá figurar como núcleo de sílaba e compor uma palavra neutra como, por exemplo, a palavra 'alunes'. De acordo com Pessotto (2019) “Nenhuma das estratégias hoje largamente utilizadas para a neutralização é plenamente satisfatória” acrescentando que,

por ser a marcação de gênero uma característica da organização interna da língua, qualquer proposta de alteração implementada artificialmente causaria um efeito em cadeia em todo o sistema, interferindo na fonotática, na morfologia, na sintaxe (no que toca à concordância), na semântica (como o falante percebe o significado dessa nova forma?), no processamento da linguagem (quais os custos cognitivos para interpretação e produção dessas formas?) e na escrita. (Pessotto 2019, p. 172)

De igual modo, Lúcia Vaz Pedro (2022) salienta que as estratégias de não marcação de gênero só funcionam, em parte, na linguagem escrita provocando implicações na acessibilidade da língua. Perante tal problema, e com base nos guias orientadores consultados para o desenvolvimento deste trabalho, apresentam-se em seguida, exemplos das formas que podem ser utilizadas na língua portuguesa com o objetivo de incluir a diversidade.

3. Formar para a linguagem inclusiva em PLE

Como já referido anteriormente, neste estudo exploratório é nossa preocupação, questionar e verificar a utilização da linguagem inclusiva no ensino de português como língua estrangeira (PLE). Tendo em conta que um dos intuitos é formar estudantes que, na sua grande maioria, serão futuros professores, tradutores ou mediadores (ou partem para Erasmus ou para fazer investigação em Portugal ou no Brasil) é assim nosso interesse, com este trabalho, mostrar as orientações que são dadas, especificamente, para a língua portuguesa em guias e manuais para a utilização de uma linguagem inclusiva (a nível formal). Pretende-se que essas linhas orientadoras sirvam igualmente como instrumentos que facilitem a comunicação inclusiva e num primeiro

momento (esperando aprofundar o presente estudo num futuro), tomou-se em consideração e análise o guia disponibilizado pelo Parlamento europeu (2018), o Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública (2009) e, no que respeita a abordagem a linguagem inclusiva nas instituições de ensino superior em Portugal (nomeadamente no Instituto Técnico de Lisboa e no Politécnico do Porto). Nesta perspectiva, não podemos não mencionar o que está a acontecer na comunicação na internet e achamos pertinente dividir a forma como é utilizada a linguagem inclusiva em duas categorias: (i) comunicação online: nas redes sociais (Instagram; Facebook; Youtube, twitter, etc...) e (ii) comunicação inclusiva em âmbito formal (nas organizações europeias, em geral e nas instituições de ensino superior, em particular). Daremos, no entanto, maior atenção ao ponto (ii), ilustrando as estratégias sugeridas para a não marcação de género.

Cada vez mais o online e as redes sociais fazem parte do nosso dia-a-dia e, face a tal, tornam-se o meio intermediário mais imediato para nos informar do desenvolvimento da sociedade a nível sociocultural e linguístico. Não podemos falar de linguagem inclusiva só em âmbito formal e escrito, mas devemos contemplar as formas de comunicação que nos rodeiam no nosso quotidiano. De facto, por mais que existam contradições entre linguistas acerca de como deve ser introduzida uma linguagem inclusiva, não-binária e/ou neutra no nosso quotidiano, a verdade é que, gradualmente, se constata que os meios de comunicação online estão a difundir e a alterar a forma como falamos e escrevemos a uma velocidade incrível. Veja-se como exemplo os videoblogs do youtuber brasileiro Claudio Rizzi (2018)¹² onde invariavelmente começa os seus vídeos com a saudação ‘Oi, você! Oi, meninos!’ (Pessotto 2019) ou ainda o anúncio feito pelo Museu da Língua Portuguesa no *Twitter*¹³, a 12 de julho de 2021, onde utiliza o pronome sem género ‘todes’ (figura 1).

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=oR14eljWBx0>.

¹³ <https://twitter.com/MuseudaLingua/status/1414704318800875520?s=20&t=tfy05zh9DTCbOrNx B6DHiQ>.



Figura 1

“todos, todas e todes” - screenshot da conta do Museu da Língua Portuguesa.

A este propósito persiste a questão de como formar alunos de PLE para a utilização de uma linguagem e comunicação inclusiva em português não descurando que

[u]ma sociedade e uma educação /ensino inclusivos complementam-se com uma comunicação inclusiva, isto é, uma comunicação – escrita, oral, gráfica ou simbólica – em que os princípios do respeito pela dignidade das pessoas, da igualdade, da não discriminação, do respeito pela diversidade estejam presentes, em que as diferenças, quaisquer que sejam, são neutralizadas. (Serrão *et al* 2020, p.1)

Maria Antónia Coutinho e Matilde Gonçalves, ambas docentes no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), defendem que todos devemos lutar pela inclusão e diversidade quando se fala e se escreve, porém, tal não implica que exista a necessidade de criar e utilizar novos pronomes. As docentes reputam que, quer na escrita como na oralidade, se faça uso do vocabulário que já faz parte da língua portuguesa, mas de forma mais inclusiva e diversificada aplicando estratégias que sejam plausíveis para a compreensão da mensagem. A discussão que se tem vindo a verificar a este propósito, maioritariamente a nível da utilização dos pronomes, ainda tem um longo caminho a percorrer, apesar de Cunha e Cintra (1984) e Abranches (2009) salientarem que

[a] língua portuguesa oferece várias outras opções que possibilitam a inclusão de todas as pessoas na comunicação. Não é assim difícil encontrar, a partir do vasto e rico repertório ao nosso dispor (Cunha e Cintra, 1984), formas de redação onde ‘todas e todos os cidadãos possa caber – em igualdade. (Abranches 2009, p. 24)

Como docentes, cabe-nos a nós, (in)formar e mostrar qual é panorama que podemos encontrar atualmente. Refletindo, partilhando e (re)construindo recursos didáticos, em conjunto com a comunidade académica nesta área, de forma a contribuir e sensibilizar à formação de estudantes de português como língua estrangeira (PLE).

3.1. Guias e manuais de linguagem inclusiva: orientações específicas para o português

Como já mencionado, sendo um dos nossos objetivos formar estudantes que poderão vir num futuro a trabalhar no campo da tradução, mediação e interpretação é pertinente prepará-los para a utilização de uma linguagem inclusiva. A observação de guias, manuais e documentos orientadores sobre a utilização de uma linguagem sensível à questão do género e isenta de preconceitos permite evitar recorrer, de forma não intencional, a uma linguagem discriminatória (SGC, 2018). Importa assim observar as orientações dadas sobre a sensibilidade de género na linguagem aquando da redação, tradução e interpretação, presentes no guia orientador de Linguagem Neutra do ponto de vista do género no Parlamento Europeu (2018).

No que diz respeito à tradução, o Parlamento Europeu salienta que os textos devem ser reproduzidos de forma fiel e rigorosa na sua própria língua e, se o autor utilizar deliberadamente linguagem específica em termos de género, a tradução deverá respeitar essa intenção. No mesmo sentido, o Manual de comunicação inclusiva do Secretariado- Geral do Conselho da União Europeia (2018), acrescenta ainda que “é ainda especialmente relevante em documentos sobre igualdade de género, não discriminação, minorias ou direitos humanos, a fim de evitar uma incoerência entre mensagem a transmitir e a linguagem utilizada.” Quanto aos intérpretes, as particularidades da linguagem falada em relação à escrita, podem ser um entrave para a utilização de uma linguagem inclusiva de género. De facto, constata-se que

a rapidez das intervenções, a necessidade de respeitar a autoria do discurso e as intenções do orador, sem interferir no conteúdo, bem como as particularidades da linguagem falada em relação à linguagem escrita, que podem por vezes dificultar a utilização de linguagem neutra do ponto de vista do género na interpretação simultânea, uma atividade caracterizada por um ritmo acelerado e uma grande intensidade. (Parlamento Europeu 2018, p.4)

Apresentamos em seguida algumas formas sugeridas pelo guia do Parlamento Europeu (2018) de modo a evitar o uso de uma linguagem marcada de género.

1. Utilização de termos genéricos, coletivos e abstratos

Exemplo:

- «A classe política», em vez de «Os políticos»;
- «As pessoas interessadas», em vez de «Os interessados»;
- «As pessoas responsáveis pela supervisão», em vez de «Os supervisores»;
- «A gerência», em vez de «Os gerentes».

2. Substituição de nomes por pronomes invariáveis e frases passivas

Exemplo:

- «As candidaturas devem ser enviadas até...», em vez de «Os candidatos devem enviar as suas candidaturas até...»

3. Utilização genérica do termo «Homem»

Exemplo:

- «a humanidade»; «o ser humano»; «as pessoas».

4. Denominação de profissões e funções

Exemplo:

- «O presidente» – «A presidente»;
- «O deputado» – «A deputada».

5. Formas de tratamento

Deverá evitar-se, tanto quanto possível o uso de Senhor/Senhora (Sr. / Sra.) designando as pessoas pelo nome próprio e pelo apelido ou apelidos (eventualmente seguidos do respetivo cargo).

Exemplo:

- «Intervenção de Marcelo Rebelo de Sousa, Presidente da República Portuguesa».

Os exemplos mostrados, são apenas algumas formas que podem ser usadas quer no âmbito de uma comunicação formal ou informal, oral ou escrita.

Quanto à adoção e aplicação de uma linguagem inclusiva no Ensino Superior, saliente-se que, até à data, somente o Instituto Superior Técnico de Lisboa e o Politécnico do Porto promovem a utilização de uma comunicação mais inclusiva, sendo que, apenas o Politécnico do Porto reforça a importância do uso de uma comunicação inclusiva nas suas várias formas (escrita, oral e visual) contribuindo para tal com publicação do *Guia para uma Comunicação inclusiva* do Politécnico do Porto (2020). Face a tal, focar-nos-emos neste guia. Convém, no entanto, recordar que as diretrizes dadas pelo Politécnico do Porto, têm como objetivo serem utilizadas em todos os instrumentos de comunicação internos e externos à instituição, para que “a

linguagem verbal e as ilustrações não perpetuem estereótipos e preconceitos androcêntricos ou de outra natureza, nomeadamente, racista, etnocêntrica ou xenófoba.

No que diz respeito à linguagem inclusiva de género, como formas de inclusão e substituição de formas de género, utilizam a divisão em dois tipos de recursos: (i) Especificação do sexo/género mediante “a referência explícita a homens ou mulheres de formar igual e paralela, o que implica tornar visível o sexo invisível.” (2020). Assim, sugere-se a o uso de barras (o/a coordenador/a) e a utilização de formas duplas (investigadores e investigadoras). No que diz respeito a esta última sugestão, conforme explícita Abranches (2009) com base em Cunha e Cintra (1984) deve-se, sempre que se verificar a aplicação de adjetivo(s) no recurso a formas duplas, sugere-se a respetiva concordância com o substantivo mais próximo (ex. as e os pensionistas abrangidos). Ainda sobre a utilização das formas duplas, Coutinho no seu estudo sobre *Identidades textuais, Linguagem inclusiva e (Re)formulação*, aponta que esta utilização perturba (estilisticamente) o texto dando a perceção, nas palavras da autora, de “... caricatura e ao anedótico”. A autora indica que uma solução

seria a da reformulação, recorrendo, por exemplo, a expressões hiperonímicas, apesar de, também neste caso, poder-se obter algumas problemáticas principalmente no que diz respeito à determinação pronominal. (Coutinho, 2021, p.65)

Sugere-se igualmente a utilização de (ii). neutralização ou abstração da referência ao sexo/género (como citado anteriormente a respeito das linhas orientadoras do Parlamento Europeu) sendo estas substituídas por paráfrases com nomes sobrecomuns (ex. usar ‘pessoal de limpeza’ em vez de, ‘empregadas de limpeza’), ou por coletivos ou nomes representando instituições /organizações /Órgãos (ex. ‘À presidência’ em vez de Exmo. Senhor Presidente) e ainda pela eliminação do artigo, quando possível. Quando tal não for sintaticamente possível, recorrer às barras para separar as duas formas dos artigos (a/o aluna/o). Sobre este ponto note-se que o recurso a barras, dificulta em muitos casos – na escrita - a leitura e na oralidade, poderá provocar alguma quebra na comunicação. Adiciona-se ainda que se aconselha o evitar o uso de parêntesis, exceto nas palavras no plural, como neste exemplo “a/o(s) aluna/o(s)” pois, ao serem usados no singular, remetem para indicação de informação acessória e, de acordo com Serrão (2020) contraria “o princípio de dar visibilidade a homens e mulheres.”

Consideramos pertinente referir que o Guia do Politécnico do Porto (pp. 20-24), para além de facultar uma pequena lista de expressões a utilizar relativamente à linguagem inclusiva de género, fornece ainda estratégias para uma comunicação inclusiva sensível às questões étnicas, culturais e outras

condições particulares e, dá ainda algumas indicações sobre a linguagem a ser utilizada para fazer referência a pessoas com diversidade ou doença mental.¹⁴

As alternativas indicadas nos guias, por nós apresentados, são algumas das sugestões que podem ser utilizadas aquando do uso de uma linguagem mais inclusiva e que, como a língua é viva e plástica e com enorme capacidade de se adaptar a novas necessidades que teremos de continuar a pensar e imaginar novas fórmulas de escrever (Abranches 2009, p. 24).

4. Conclusões e reflexões

Vale recordar que o presente estudo se trata de um estudo preambular que procura traçar um breve panorama da perceção e uso da linguagem inclusiva em geral (Organizações, educação e na internet) focando-nos igualmente em fornecer preocupações e sugestões para a aplicação de uma linguagem mais inclusiva de género em contexto académico. Face a tal, requer-se num futuro, aprofundar o estudo em questão e abranger outras áreas do ensino e aprendizagem do PLE. Em fase de conclusão, conferimos que se torna extremamente complicado a utilização de uma linguagem inclusiva na oralidade e carece de atenção na sua forma escrita. Corroboramos com Coutinho e Gonçalves (2021) quando defendem que lutar pela inclusão e diversidade não tem de implicar obrigatoriamente o uso de novos pronomes, mas sim a utilização do vocabulário já existente de forma mais inclusiva e diversificada. Não invalidando, contudo, que a introdução de novos conceitos acontecerá a seu tempo, à medida que se tornarem mais comuns. Subscrevemos ainda Pessotto (2019) quando menciona que nos servirão sempre estratégias de uso e que no uso temos a possibilidade de expressar inclusão ou neutralidade por meio das palavras que se escolhe e das frases que se constrói, podendo as mesmas serem criticadas por falta de economia do número de palavras que se usa, como é o exemplo de “Bom dia a todas e a todos”, mas que não deixa de ser viável para uma comunicação mais inclusiva. Consequentemente, cabe a quem trabalha em educação dar visibilidade às questões de inclusão na língua, tentando sempre que possível recorrer a outras formas de dizer, misturar discursos e não empregar o uso da forma binária.

Segundo o que foi possível verificar, ainda existe um longo percurso a percorrer tendo em conta que a situação atual se trata somente de um esboço do que ainda tem de ser desenvolvido e terminado (se é que poder-se-á

¹⁴ https://www.ipp.pt/comunidade/responsabilidade_social/comunicacao_inclusiva/copy2_of_GUI_AINCLUSAOWEB.pdf.

alguma vez dar por terminadas todas as questões levantadas). Este trabalho pretende, igualmente, evidenciar que é importante refletir e fomentar discussão sobre o ensino e aprendizagem da linguagem inclusiva em PLE. Desse modo, estaremos a contribuir para o repensar na tipologia de estratégias didáticas a aplicar com o intuito de sensibilizar e melhorar a prática docente e a formação de professores e de estudantes de PLE no âmbito do ensino superior e no seu futuro a nível profissional. É também imprescindível averiguar a forma como este tema é tratado em âmbito académico italiano, nas outras universidades italianas onde o português é ensinado e verificar de forma mais aprofundada, como a linguagem está a ser utilizada e modificada nos meios de comunicação, especialmente no que diz respeito à comunicação digital, online. Espera-se com este estudo contribuir para o debate sobre a linguagem inclusiva e, concomitantemente, incentivar a futuras investigações neste âmbito.

Nota biográfica: Filipa Matos, licenciou-se em Línguas e Literaturas modernas (estudos portugueses e ingleses) pela Universidade Autónoma de Lisboa em 2002. Em 2013 obteve o título de Mestre em Pedagogia do e-Learning na Universidade Aberta com a tese: “O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem”. Pela mesma universidade, em 2019, concluiu o Doutoramento em Educação, na área de especialização de Educação a Distância e Elearning. Começou o seu percurso de ensino de PLE em 2004, na Universidade de Salerno. Desde 2014 até hoje leciona português na Universidade de Roma Tre (Cátedra José Saramago), na Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) e na Universidade de Bolonha (Cátedra Eduardo Lourenço), onde colaborou no projeto ILOCALAPP – incidentally learning other cultures and languages through an app.

Email: filipa.matosmartins@uniroma3.it

Referências bibliográficas

- Abranches G. 2009, *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros.
- Aragão R. e Dias I.A. 2014, *Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas*, in “Pontos de Interrogação” 4[1], pp. 95-112.
- Ausubel D. 1967, *Learning theory and classroom practice*, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Bereciartua J., Nascimento de Souza R. e Peez Klein D. 2018, *Linguagem inclusiva na aula de língua estrangeira: criar modos de existir junto*. VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 6 y 7 de septiembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: Actas. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13458/ev.13458.pdf.
- Conselho da Europa 2001, *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, edição portuguesa, Edições Asa, Porto.
- Conselho da União Europeia 2021, *Comunicação inclusiva no SGC*, Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2860/256708>.
- Coutinho M.A. 2021, *Identidades Textuais, Linguagem Inclusiva e (Re)formulação*. In *Reformular, une question de genres? | Reformular, uma questão de géneros?*, ed. Driss A., Gonçalves M. e Silva F., pp. 51-65. Vila Nova de Famalicão. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/44763988/Reformular_uma_questao_gen_eros_DIGITAL_53_67.pdf.
- Cunha C. e Cintra L. 1984, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- Guimarães V. de S. 2020, *Inclusão na língua: as tentativas de neutralidade de género no português brasileiro*, in “Revista da ABRALIN” 19 [2], pp. 1-5.
- Hymes D. 1972, *On Communicative Competence*. Pride, J. B. E, Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education, pp. 269-293.
- Instituto Europeu para a Igualdade de Género 2019, *Toolkit on gender-sensitive communication: a resource for policymakers, legislators, media and anyone else with an interest in making their communication more inclusive*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2839/589287>.
- Língua, gramática, género e inclusão 2020, Simpósio apresentado por Raquel Freitag [s.l., s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 50min 05s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. https://www.youtube.com/watch?v=_AdQFP3ssAY.
- Matos J. 2020, *Poderá uma língua natural sexista? Avaliação do impacto de informação gramatical e de estereótipos de género na compreensão de enunciados com sujeitos masculinos genéricos em Português Europeu*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, NOVA FCSH. <http://hdl.handle.net/10362/110814>.
- Miranda M.J.R. 2020, *Português para todes?: um diálogo entre a análise de discurso crítica e a sociolinguística sobre linguagem não binária*, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português)—Universidade de Brasília, Brasília.
- Monteiro A. 2022, *Linguagem inclusiva e/ou neutra: o que está em causa?*. <https://gerador.eu/linguagem-inclusiva-e-ou-neutra-o-que-esta-em-causa/>.

- Oliveira T.S. 2015, *Queda do gênero neutro do latim: questiúnculas sobre a divergência entre o gênero real e o gênero gramatical*, in “Revista Philologus” 21 [63]. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/002.pdf>.
- Pallotti G. e Ferrari S. 2021, *Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un’educazione linguistica inclusiva*, in Daloso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 223-234.
- Parlamento Europeu 2018, *Linguagem neutra do ponto de vista do género*. https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf.
- Pessotto A.L. 2019, *Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva*, in “Revista Artemis” 28 [1], pp. 160-178.
- Serrão C. et al. 2020, *Guia P. Porto, Para uma comunicação inclusiva*, edição online: https://www.ipp.pt/comunidade/responsabilidade_social/comunicacao_inclusiva/copy2_of_GUIAINCLUSAOWEB.pdf.
- Silva J.O. 2014, *Ações inclusivas no ensino superior brasileiro*, in “Revista brasileira de estudos pedagógicos” 95[240], pp. 414-430.
- Schwindt L.C. 2020, *Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico*, in “Revista da Abralín” 19 [1], pp. 1-23.
- Tavares L.A. 2007, *Os géneros masculino, feminino e neutro*, Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-generos-masculino-feminino-e-neutro/20733>.
- Veloso J., “Exm.º Sr.º Dr.º, Senhora Presidenta, Car@s Amig@s e o Sexo dos Anjos”. <https://ojoaveloso.wordpress.com/2017/02/26/exmo-sro-dro-senhora-residentas-cars-amigs-e-o-sexo-dos-anjos/>.
- Vygotskij L.S. 2006, *Psicologia pedagógica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S. 2007, *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo.
- Vicente A.L.C. et al. 2022, *Linguagem Inclusiva de Género na Educação*, in “Diversidade e Educação” 10 [1], pp. 251-276.

ANÁLISE DOS DIMINUTIVOS NO FILME DE ANIMAÇÃO ‘BRICHOS, A FLORESTA É NOSSA’

CARLA VALERIA DE SOUZA FARIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

Abstract – This paper aims to analyse the diminutives present in the speeches of the characters of the Brazilian animated film *Brichos, a floresta é nossa*, in the light of the proposal of Alves (2006) who argues for the existence of three different diminutive morphemes as to the category of intensification: *-inho₁* ("inherent property", semantic value), *-inho₂* (attributed property "speaker's evaluation/judgement towards the entity", pragmatic value) and *-inho₃* (attributed property "speaker's evaluation/judgement towards the communicative situation and the listener", pragmatic value). This is a topic that arouses interest not only in relation to the behaviour of the *X-inho/X-zinho* formations in the mother tongue, but also in their understanding for the teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) and for the teaching of translation, since it implies the acquisition of "a diversified repertoire" by the learners for "the comprehension of the communicative intentions" of the speaker (Freitag et al. 2020, p. 44) when using these formations that can convey not only a dimensional meaning, i.e., semantic, but also pragmatic. More than an analysis of the diminutive formation, the main interest of this paper lies in understanding its uses in order to provide clues for PFL learners to interpret and use these values appropriately in everyday language and/or in their subsequent translation into Italian or other foreign languages.

Keywords: Morphology; Suffixation; Diminutive; Teaching Portuguese as a Foreign Language; Translation

1. Introdução

No estudo dos processos de formação de palavras no português, mais especificamente da derivação por sufixação, a análise e a compreensão dos usos dos sufixos diminutivos despertam a atenção de muitos especialistas. Dentre os principais sufixos formadores de diminutivos, Maroneze *et al.* (2015, p. 79) citam para o português brasileiro (PB): *-inho (-zinho)*, *-ito*, *-io*, *-isco*, *-ta*, *-ota*, *-ucho*, dentre outros.

Sendo os sufixos *-inho* e *-zinho* considerados os mais produtivos na expressão do diminutivo em PB, vários estudos foram realizados na tentativa de descrever e/ou explicar o comportamento linguístico dos mesmos quer do ponto de vista fonológico (Bisol 2010, 2011) quer morfossintático (Armelin 2011) ou funcional (Alves 2006), só para citar

alguns estudiosos. Outros se ocuparam da análise das estratégias utilizadas na tradução dos diminutivos no âmbito da tradução literária em pares linguísticos como português>alemão/inglês (Prade 1991) e português>francês (Turunen 2006); da tradução de histórias em quadrinhos na combinação francês>português (Basso e Petry 2013) e da tradução fílmica (legendagem) na combinação português>inglês (Wang 2020).

Dada a sua função não somente denotativa, isto é, a de indicar a “diminuição concreta de tamanho” de um referente (Basílio 2006, p. 70), os sufixos *-inho* e *-zinho* podem-se adjungir não só à classe dos substantivos (*casinha/pezinho*) mas também a diferentes categorias lexicais: a adjetivos (*bonitinha/bonzinho*), verbos (em sua forma gerundiva, *correndinho*, ou participial, *ganhadinho*, *gastadinho*)¹, advérbios (*pertinho/devargarzinho~devagarinho*), pronomes (*euzinha*, *elezinho*)², numerais (*unzinho*, *duazinhas*), e também a interjeições ou ao que Alves (2006, p. 697) denomina “fórmula fixa de valor interpessoal” (*tchauzinho*, *oizinho*, *até loguinho*) mas não à classe de artigos, como apontam Freitas e Barbosa (2013, p. 577). Então, para a compreensão da aceção do diminutivo, é importante levar sempre em consideração a base da palavra e os elementos co(n)textuais, pois uma mesma palavra poderá não manter o mesmo sentido em contextos diferentes (Pereira 2020, p. 33) ou poderá veicular informações semântico-pragmáticas diferentes num mesmo contexto.

Em relação ao seu estatuto morfológico, a discussão gira em torno de algumas perguntas: trata-se de um único morfema diminutivo ou são dois morfemas distintos ou dois alomorfes? A seleção entre um e outro depende unicamente de motivações estruturais ou fatores sociais que podem influenciar a escolha do falante (Freitas e Barbosa 2013)? Ou seriam, como indaga Basílio (2004, p. 71), complementares, “já que *-zinho* é utilizado em ambientes fonológicos em que *-inho* não é usado”? A própria autora aponta que essa não é uma restrição absoluta quando se olha para variações regionais (*mainha*, *painho*) ou outras palavras como, por exemplo, *colher* (*colherinha/colherzinha*), e para a manutenção da flexão de gênero e número da base quando se acrescenta *-zinho* a esta (*lençolzinho/lençoizinhos*).

Neste trabalho, adotaremos o termo ‘sufixo’, por questões de simplificação, e as formações *X-inho* e *X-zinho* para referir o diminutivo. Não entraremos na questão se o processo de formação dos diminutivos é

¹ Estas últimas duas formas encontram-se em Cunha e Cintra (1985, p. 92) como exemplos de formações populares: “Esse dinheiro foi bem *ganhadinho* e bem *gastadinho* por mim”.

² Para Rio-Torto (2016, p. 359), os derivados de base pronominal ‘*elezinho*’, ‘*essezinho*’, ‘*aquezinha*’ estão presentes no PB, mas não no PE, e os derivados de base gerundiva registrados no PB não são formas comuns no PE, segundo suas observações sobre os dados disponíveis.

flexão ou derivação e nem se pertence à derivação ou à composição, ou ainda se está 'na orla da composição', como refere Rio-Torto (2016: 27) em relação ao que denomina z-avaliativos.

O texto se organiza da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se uma breve revisão da literatura sobre o diminutivo, passando pela tradição gramatical (subseção 2.1) e por alguns estudos linguísticos (subseção 2.2) e de tradução (subseção 2.3). Na seção 3, propõe-se a descrição e análise dos diminutivos presentes no filme de animação *Brichos: a floresta é nossa!* com base na proposta de Alves (2006), exemplificando as diferentes classificações do sufixo *-inho*: *inho₁* (subseção 3.1), *inho₂* (subseção 3.2), *inho₃* (subseção 3.3), e alguns casos de mudança na classificação (subseção 3.4). Por fim, na seção 4, as considerações finais.

2. Diminutivo: da tradição gramatical aos estudos linguísticos e de tradução

2.1. O tratamento do diminutivo nas gramáticas tradicionais e normativas

Na revisão da literatura sobre o diminutivo em gramáticas dos séculos XVI e XIX, Freitas e Barbosa (2013, pp. 578-580) apresentam aspectos interessantes de algumas delas. Na gramática de Fernão de Oliveira (1536, p. 61), “[...] é regra geral que [...] os diminutivos acabem em inho ou inha como mocinho, mocinha”; na de João de Barros (1540, p. 304), encontra-se uma definição de diminutivo relacionada à noção de pequenez seguida de exemplos, mas não uma referência direta às formas *-inho* e *-zinho*. Na citação mencionada pelas autoras, é interessante notar a referência, feita pelo gramático, à atitude dos falantes: “E outros muitos que se formam e acabam em diferentes terminações, *mais por vontade do povo*, que por regra de boa Gramática.” [grifo nosso]. Na gramática de Jeronimo Soares Barbosa (1822, pp. 120-121), as autoras relatam que este menciona os diminutivos *-inho* e *-zinho* e a inserção do /z/ eufônico para evitar o hiato, mas um aspecto interessante nessa gramática é a atribuição a *-zinho(a)* de “um grau menor dimensional sutilmente menor que *-inho(a)*”. Para o gramático, na derivação “Mulherão, Mulherona, Mulherinha, Mulherzinha” (p. 121), há uma gradação em que *-zinho* representa o extremo da pequenez. Francisco José Freire (1842), em sua gramática, não menciona a inserção de /z/ para se evitar o hiato, mas fala de *-inho* e *-zinho* e da sua alternância em certas palavras como *peixinho/peixezinho*.

Passando para o século XX, as autoras citam Skorge (1957, p. 52) que aponta *-inho* e *-ito* como os sufixos mais utilizados em português

européu e afirma que o povo prefere usar *-inho* enquanto os portugueses mais cultos *-zinho*.³ Segundo a autora, “somente os substantivos monossílabos aceitam *-zinho*”. Considera o segmento /-z/ um infixos e que a variação entre *-inho* e *-zinho* depende da ‘vontade do falante’.

Se olharmos para algumas gramáticas de referência do século XX no Brasil, veremos que Rocha Lima (1972, pp. 86-87) trata o diminutivo e o aumentativo como “graus do substantivo”. No capítulo dedicado a essa classe de palavra, aponta dois tipos de gradação: a *gradação dimensiva*, própria dos substantivos, que no caso do diminutivo indica “a diminuição de um ser” em relação ao seu tamanho natural; e a *gradação intensiva*, própria dos adjetivos, que indica “a intensidade [...] menor de uma qualidade”. Em relação à sua constituição, o diminutivo pode ser construído de forma analítica (“com o adjetivo *pequeno*, ou outro de sentido equivalente”), processo de adjetivação, ou de forma sintética com os sufixos, processo de derivação. Assinala que *-inho* e *-zinho* são os sufixos mais utilizados, e que *-zinho* é obrigatório com substantivos terminados em vogal tônica ou ditongo. Além disso, como os diminutivos “encerram ideia de carinho”, são adjungidos também a adjetivos. Excepcionalmente, segundo o autor, o grau pode aparecer também “nos pronomes, verbos e advérbios; exemplos: *Elezinho* é um encanto! – Nenê está *domindinho*. – Irei *agorinha* mesmo” (p. 86).

Cunha e Cintra (1985) abordam inicialmente o diminutivo no capítulo dedicado exclusivamente à formação de palavras (derivação e composição) na seção dos sufixos nominais, afirmando que o seu “valor é mais afetivo do que lógico” (p. 88). Apontam “a enorme vitalidade na língua” do “sufixo *-inho (-zinho)*”, que pode ser adjungido “não só a substantivos e adjetivos, mas também a advérbios e outras palavras invariáveis: *agorinha*, *devagarinho*, *sozinho*, *adeusinho!*” (p. 91). Em relação ao emprego de *-inho* ou *-zinho*, assinalam que *-inho* é a forma naturalmente exigida pelas palavras que terminam em *-s* e *-z*, e que não é fácil determinar as motivações para a escolha de uma forma ou outra, embora indiquem a preferência pelo uso de *-zinho* na linguagem culta (*baldezinho*, *xicarazinha*) e de *-inho* na linguagem popular (*baldinho*, *xicrinha*) (p. 91). Essa observação em relação à atitude do falante parece ter a sua origem no trabalho de Skorge, citado em nota na obra dos referidos autores.

No capítulo dedicado ao substantivo, discorrem sobre o grau (aumentativo e diminutivo), os processos de gradação (sintético e

³ Villava (2009, nota n. 5), em estudo experimental sobre a formação do diminutivo em contexto sintático neutro com estudantes universitários portugueses, aponta que os dados obtidos em sua pesquisa não confirmam as afirmações de Skorge, que teriam como base “intuição de gabinete”.

analítico) e o valor das formas diminutivas que nem sempre indicam “a diminuição do tamanho de um ser” (p. 192), mas que o falante ou o escritor põem a “linguagem afetiva” (Skorge 1958) em primeiro plano.⁴

Em Bechara (2009), o diminutivo é tratado seja na seção relativa ao substantivo seja na dedicada à formação de palavras. O gramático discorre sobre a significação diminuída dos substantivos, na forma sintética, por meio de sufixos derivacionais (*homem ~ homenzinho*), e na forma analítica com a posposição ao nome de palavra que indique diminuição (*homem pequeno*) (p. 140). Trata também dos diminutivos afetivos (p. 141) e aponta a confusão da NGB de flexão com derivação ao estabelecer dois graus de significação do substantivo.

Para Bechara (2009, p. 357), os sufixos revestem-se de muitas acepções, e, fazendo referência ao trabalho de Rio-Torto em nota, afirma: “Ao lado dos valores sistêmicos associam-se aos sufixos valores ilocutórios intimamente ligados aos valores semânticos das bases a que se agregam, dos quais não se dissociam”.

Isto significa que o falante (de língua materna ou não) precisa ter um conhecimento amplo da língua para poder não só fazer um uso adequado dos sufixos nas variadas situações comunicativas mas também saber interpretá-los adequadamente.

2.2. Alguns trabalhos em linguística

A tradição gramatical denomina diminutivo o processo de formação de palavras pelo acréscimo dos sufixos diminutivos cuja função é indicar tamanho pequeno. Entretanto, como se pôde ver na subseção 2.1., já se percebia que a sua função não era somente essa e que a atitude do falante exerce um papel preponderante nas escolhas. Serão, porém, os estudos linguísticos a tentar descrever, quantificar e explicar usos e funções.

Bisol (2011), numa perspectiva fonológica e com base na Teoria da Otimidade, desenvolve a hipótese de que *-inho* é o único morfema diminutivo e o ‘z’ em *-zinho* nada mais é do que uma consoante epentética inserida na palavra por questões estruturais.

Armelin (2011), por sua vez, propõe uma análise na interface morfologia/sintaxe da formação de diminutivos e aumentativos no PB, utilizando os pressupostos teóricos da Morfologia Distribuída (Halle e Marantz 1993) e duas propostas sintáticas pensadas especificamente para o estudo dos diminutivos: a de Wiltschko e Steriopolo (2007) e a de De Belder, Faust e Lampitelli (2009). A primeira aponta duas dimensões na

⁴ Em relação à flexão de grau, os autores esclarecem que esta só é pertinente à classe dos adjetivos, mas admitem utilizá-la também para os substantivos, seguindo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP) (p. 193).

sintaxe do diminutivo: a) como se dá a afixação do diminutivo, se como núcleo ou como modificador, e b) “onde o diminutivo se afixa: acima ou abaixo do ‘nível da palavra’” (p. 230); a segunda aponta duas posições sintáticas diferentes para a ocorrência do diminutivo: SizeP e LexP, onde SizeP é parte do domínio funcional e caracteriza-se pela composicionalidade, enquanto LexP concatena-se diretamente à raiz e está sujeita a sentidos não-composicionais.

Em relação à interpretação resultante da afixação dos morfemas diminutivos, Armelin chama atenção para “a composicionalidade ou não-composicionalidade da palavra formada”. Os diminutivos composicionais “mantêm uma forte relação semântica com a base” enquanto os não-composicionais “criam novos universos de interpretação se desvinculando consideravelmente do elemento que lhe serviu como base” (p. 233). Um exemplo é a derivação *sapo*>*sapinho* em que *sapinho* pode ter como interpretação ‘sapo de tamanho pequeno’ (sentido composicional gerado em SizeP) ou ‘doença bucal’ (sentido não-composicional gerado em LexP).

Levanta ainda dois pontos interessantes em relação à marcação do diminutivo e do aumentativo: a possibilidade de uma mesma palavra acumular duas marcas (*-inho/-zinho*: *carrinhozinho* e *-ão/-zão*: *cachorrãozão*) e a interação entre sufixos diminutivos e aumentativos em uma única palavra (*bobãozinho*). Nota-se que em PB há uma ordem a ser respeitada: quando do acúmulo, *-zinho* e *-zão* ocuparão sempre a segunda posição na derivação; quando da interação, primeiro virá o aumentativo e depois o diminutivo (*bobo*>*bobão*>*bobãozinho*). A inversão dessa formação resulta em agramaticalidade. Isso demonstra, segundo a autora, que essas marcas não podem ser tratadas como adjuntos, pois ocupam posições diferentes e nucleares.

Por outro lado, Freitas e Barbosa (2013), no quadro da Sociolinguística Variacionista, investigam a alternância *-inho/-zinho* na formação do diminutivo com o objetivo de verificar se há “um único sufixo diminutivo ou se trata de dois processos distintos” (p. 577). Segundo as autoras, há evidências para que se admita a existência de dois morfemas distintos no PB.

Alves (2006), por sua vez, em seu estudo sobre o diminutivo em *-inho*, dentro da perspectiva funcionalista, mais especificamente no quadro teórico da Gramática Funcional do Discurso, chega à conclusão de que em português há “três diferentes morfemas da categoria de intensificação”, identificados como *-inho₁*, *-inho₂*, *-inho₃*, com diferentes “valores semânticos, pragmáticos e ilocucionários” entre si, afirmando que “fatores conceituais e estratégias comunicativas também podem ser codificadas na unidade lingüística ‘palavra’, por meio de recursos morfológicos” (p. 694).

Para chegar a essa proposta, analisa sete grupos de palavras no diminutivo, retiradas do Banco do Português (Sardinha 2005)⁵. São elas: “(1) filho de peixe peixinho é; (2) casa – casinha; (3) nova – novinha; (4) sobressalto – sobressaltinho / couve-flor - ?couve-florzinha, pé-de-moleque - ??pé-de-molequinho; (5) Joãozinho, meu benzinho; (6) um - unzinho, tudo - tudinho, cedo - cedinho; (7) tschauzinho [*sic*], obrigadinha, um minutinho” (p. 697).

Olhando primeiro para a classe de palavras da base, observa que há um grupo de palavras (N, Adj) que aceita um modificador adjetival e pode, portanto, participar da alternância ‘formação analítica/sintética’, e que o morfema *-inho* só pode ser adjungido a palavras; formas compostas e grupos sintáticos apresentam restrições quando não lexicalizados. Além disso, afirma que noções semânticas como “tamanho/quantidade/intensidade reduzidas” são mais objetivas quando “propriedades inerentes a objetos e qualidades” e mais subjetivas quando atribuídas pelo falante, isto é, quando “se referem a como objetos e qualidades são vistos e avaliados” por este (p. 698). Esta subjetividade pode ser influenciada não só por valores sociais mas também pela cultura, podendo ter uma entonação marcada ou um acento específico que põe a unidade lexical em relevo.

A autora propõem, então, dois agrupamentos para análise do sufixo *-inho*: o primeiro, que separa a expressão representacional (o valor semântico inerente do sufixo *-inho*₁) da expressão de ilocução (o valor pragmático atribuído pelos sufixos *-inho*₂ e *-inho*₃); e o segundo agrupamento, que subdivide a expressão de ilocução, separando a atribuição em relação à entidade (*-inho*₂) daquela em relação à situação comunicativa e seus participantes (*-inho*₃), como reproduzido nas tabelas a seguir.

⁵ Os exemplos precedidos por ‘?’ são de Alves.

<i>-inho₁</i>	vs.	<i>-inho₂</i> e <i>-inho₃</i>
propriedade inerente		propriedade atribuída
valor semântico: operador de intensificação		valor pragmático: operadores de subjetividade, afetividade, avaliação, mitigação, crítica...
operador no nível da 'palavra' (nível representacional)		operador no nível do ato do discurso (nível interpessoal)
Categoria de base: N, Adj		Sem restrição de categorias de base; enunciados
Função: modificação de núcleos substantivos e adjetivais		Função: estratégias comunicativas, por meio de modificação interpessoal
Entonação neutra		Entonação marcada

Tabela 1

Expressão representacional (*-inho₁*) e expressão de ilocução (*inho₂* e *-inho₃*)
(Alves 2006, pp. 698-699).

Como se pode observar na Tabela 1, *inho₁* tem valor semântico como operador de intensificação e marca uma propriedade inerente das categorias de base nome e adjetivo, enquanto *-inho₂* e *-inho₃* têm valor pragmático, funcional, configurando uma propriedade atribuída pelo falante à unidade linguística, marcada por entonação, e sem restrição categorial. Os exemplos de (1) a (4), citados anteriormente, estariam na primeira coluna, e os de (5) a (7), na terceira.

Na Tabela 2, a separação se dá em função da avaliação do falante frente à entidade (*inho₂*) e frente à situação comunicativa e seus participantes (*inho₃*):

<i>-inho₂</i>	vs.	<i>-inho₃</i>
avaliação / julgamento do falante frente à entidade: tamanho, valor, afetividade, desprezo		avaliação / julgamento do falante frente à situação comunicativa e ao ouvinte: ironia, polidez, mitigação e outros

Tabela 2

Subdivisão da expressão de ilocução (Alves 2006, p. 699).

Esta proposta será retomada na seção 3, pois servirá de fundamentação para a análise dos dados de diminutivos presentes no filme.

2.3. Alguns estudos sobre tradução dos diminutivos

Como acenado na Introdução, vários estudiosos têm se interessado pela tradução dos diminutivos em português quer como língua de partida quer

como de chegada em obras literárias, histórias em quadrinhos e legendagem de filmes, para citar alguns âmbitos.

Prade (1991) analisa e comenta as formas de diminutivo mais usadas em português (-inho e -zinho) a partir da obra *O tempo e o vento. O continente*, de Érico Veríssimo, e de suas traduções para o alemão e o inglês, com o objetivo de identificar as principais dificuldades que o tradutor pode enfrentar ao se deparar com “termos praticamente inexistentes nas línguas-alvo (LAs)” (p. 85).

Relata que a língua alemã tem unicamente dois sufixos diminutivos (-lein e -chen), com algumas variações regionais, mas que há uma preferência pela forma analítica para expressar o sentido de uma construção em português com sufixo diminutivo. Classifica os sufixos diminutivos levantados na obra em: sufixos com ideia de pequenez, com valor afetivo, com valor qualitativo, com valor pejorativo e com função intensificadora.

Conclui que em inglês se usa a forma analítica com *little*, por ausência de sufixos nessa língua, enquanto em alemão encontram-se as formas analítica e sintética. As formas que trazem a noção de pequenez são mais facilmente traduzidas do que as pertencentes às outras classificações, o que leva os tradutores a utilizarem formas alternativas para transmitir o significado veiculado pelo sufixo diminutivo em português, podendo algumas vezes interpretar erroneamente o sufixo com valor afetivo e traduzi-lo pelo correspondente que indica dimensão (*velhinha* > **kleine alte Frau* / **little old woman*), ou então simplesmente omiti-lo.

Sempre em âmbito literário, Turunen (2006), com o objetivo de compreender as complexidades dos valores semânticos e discursivos do sufixo -inho⁶ e identificar as estratégias empregadas nas traduções desse complexo aspecto do português para o francês, analisa 213 formações diminutivas encontradas na obra de Jorge Amado, *Dona Flor e seus dois maridos*. Afirma que, embora o francês tenha tantos sufixos diminutivos quanto o português, existe uma diferença de produtividade das formas nas duas línguas: o francês tende a usar a forma analítica com *petit* (um adjetivo polivalente capaz de comunicar significados variados), com outros adjetivos ou com advérbios; o português, ao contrário, prefere a forma sintética sufixal.

Em seu trabalho estabelece dez categorias para os diferentes valores dos diminutivos encontrados na obra de Amado (de tamanho, afetivos, pejorativos, ironia, com base adverbial, totalidade, superlativos,

⁶ Turunen (2006) não faz menção ao status de -zinho ou à indicação de seu uso; limita-se a colocá-lo entre parênteses após -inho. Em (2009, p. 22), porém, afirma que “se há distinção entre -inho e -zinho, esta estará no plano fonético-fonológico e/ou morfológico, e não no semântico-pragmático, no qual os elementos se equivalem”.

apreciativos, de atenuação e outros valores semânticos) e oito tipos de estratégias utilizadas na tradução da obra em francês para expressar esses valores (uso de sufixo diminutivo, *petit*+X, adjetivo+X, advérbio+X, outra palavra, outra construção, omissão e não classificados).

Da análise da obra original resulta que os três principais valores de diminutivos são: afetivos (69 ocorrências), de tamanho (32) e com base adverbial (30). Em relação às estratégias de tradução, a omissão é a estratégia mais frequente (33,8%), seguida pelo uso de *petit*+X (22,5%) e de adjetivo+X (10,8%) e advérbio+X (9,9%), confirmando a preferência do francês pelas formas analíticas. O uso de sufixo diminutivo corresponde a 2,3% das ocorrências, ocupando o último lugar na repartição das estratégias utilizadas. Nos casos de omissão, havia seja a omissão do sufixo diminutivo, mas a manutenção da base na tradução, seja a eliminação completa da palavra. A autora faz questão de ressaltar que a análise dos valores por ela identificados “é muitas vezes subjetiva e um outro pesquisador poderia interpretar os dados de uma maneira diferente” (p. 3010).

Basso e Petry (2013), por sua vez, abordam a tradução do diminutivo no par francês>português da história em quadrinhos *Les Aventures de Tintin: Tintin en Amérique* (>*As aventuras de Tintim: Tintim na América*).

Para analisarem as traduções das construções em francês por diminutivos em português, propõem uma organização semântico-pragmática dos diminutivos formados por *-inho* e *-zinho* em três categorias: (i) interpretação composicional do diminutivo, (ii) interpretação não-composicional do diminutivo e (iii) interpretação não-estritamente composicional do diminutivo (pp.19-20). A primeira expressa exclusivamente a ideia de diminuição de tamanho, o seu uso primitivo (representada como “base+sufixo diminutivo”, *lata+inha* = *latinha* (lata pequena), que corresponde à “versão menor da denotação base”); a segunda, um significado que não pode ser depreendido pelas partes que o compõem, pois se forma uma palavra nova (*camisinha* não é uma ‘camisa pequena’, mas ‘preservativo’), e a terceira que veicula “a ideia de expressividade, de valores como afetividade, apreciação, intensificação, ironia e pejoratividade” (p. 20).

Para o francês propõem outras três categorias que servirão de base para explicar as escolhas tradutórias dos diminutivos em português: a estrutura linguística, o contexto de enunciação e a imagem. Os autores identificam na obra 53 ocorrências de palavras no diminutivo, sendo que 8 delas aparecem repetidas duas, três, sete ou dez vezes, mas analisam 43 casos distintos.

Cabe aqui uma observação quanto ao quadro das ocorrências⁷. No quadro estão listadas 31 palavras com sufixo diminutivo, classificadas da seguinte maneira quanto à interpretação: 2 têm interpretação composicional; 5, não-estritamente composicional; e 24, não-composicional.⁸ Porém, a classificação elaborada no quadro não espelha a repartição interna na qual se analisam os exemplos, fruto provavelmente de uma distração na transposição dos dados. Na realidade, são 25 ocorrências com interpretação não-estritamente composicional e 4 com interpretação não-composicional (*passarinho*, *patinho*, *machadinha* e *boquinha*). Mantêm-se as 2 palavras com interpretação composicional: uma gerada pela construção *petit+X* (*petite ville*>*cidadezinha*) e a outra pelo contexto de enunciação (*chien*>*cachorrinho*).

Segundo os autores, as principais estruturas linguísticas em francês que geram diminutivos em português na interpretação não-estritamente composicional são: *petit+X*, advérbio+X, adjetivo+X, podendo também aparecer substantivos, advérbios e expressões nominais ou verbais. Este trabalho corrobora os resultados da pesquisa de Turunen (2006).

Wang (2020) analisa a adequação das estratégias de tradução das palavras formadas pelo diminutivo *-inho* em português brasileiro na legendagem do filme *Central do Brasil* para o inglês, de um ponto de vista semântico-pragmático, chegando à conclusão de que alguns diminutivos não foram traduzidos adequadamente e de que outros foram traduzidos de maneira incompleta. Observa, porém, que, em se tratando de legendagem, a restrição imposta pela técnica (respeitar um certo número de caracteres por linha) e a possível intervenção de outros agentes na legenda, que não o tradutor, devem ser levadas em conta na análise.

Em seu estudo levanta 25 ocorrências de diminutivos em *-inho*, atribuindo-lhes a tripartição de Alves (2006) e um valor semântico ou pragmático a cada uma (cf. quadro na p. 238 da obra). Do total das ocorrências, 19 foram classificadas com valor pragmático - 8 ocorrências de *inho₂* e 11 ocorrências de *inho₃* - e 6 com valor semântico, *-inho₁*. Aponta que as traduções mais eficazes foram as de *-inho₁*, portanto as que envolviam o valor semântico, enquanto as de *-inho₂* e *inho₃* apresentaram mais inadequações, principalmente quando a prosódia estava envolvida.

Na próxima seção, retomaremos a proposta de Alves (2006) apresentada em 2.2 para a descrição e análise dos diminutivos no filme *Brichos - A floresta é nossa*.

⁷ Cf. Basso e Petry (2013 pp. 22-23) Quadro 1.

⁸ Não estamos computando aqui as repetições de palavras.

3. Levantamento e análise dos diminutivos em *Brichos*

Brichos – A floresta é nossa é um longa-metragem de animação brasileiro dirigido por Paulo Munhoz e realizado em 2012. Com duração de 1h23 minutos, o filme narra a história de um grupo de jovens animais amigos que tentam salvar a Vila dos Brichos e a sua floresta contra investidores/terroristas internacionais.

No filme foram levantadas 58 ocorrências de palavras formadas pelos sufixos diminutivos *-inho* e *-zinho*, nas falas das personagens, assim subdivididas: 18 ocorrências de diminutivos em nomes próprios (hipocorístico e apelido) com 9 repetições de *Dumontzinho* e 3 de *Duduzinho*, *Jairzinho* e *Pandinha*, além de 40 ocorrências em outras categorias lexicais, sendo que 18 são repetições das seguintes palavras: 3 ocorrências de *docinho* e *fofinha*, e 2 de *minutinho*, *miragenzinha*, *passarinho*, *pouquinho*, *presentinho* e *pluminha*, como se pode ver na Tabela 3.

Do ponto de vista estrutural, os diminutivos presentes em *Brichos* seguem o padrão de formação normalmente encontrado em português, isto é, o sufixo *-zinho/a* acrescentado a palavras atemáticas que terminam em nasal (*miragem*, *reunião*, *Dumont*), em vogal ou ditongo acentuados independentemente do número de sílabas (*Dudu*, *tchau*) ou de tema zero (*Jair*). Se a palavra é polissílaba, tende-se a adjungir *-zinho/a* à base, como podemos ver no filme (*musicazinha*), embora isso possa ser opcional (*musiquinha*) e revelar uma alternância em um mesmo contexto morfofonológico (Basílio 2006, p. 71, Armelin 2011, p. 232). Caso se verifique a alternância, normalmente uma forma é a mais usual. Para os demais casos, encontramos o acréscimo de *-inho/a*, ou no dizer de Rio-Torto (2020, p. 3115), *-inho* é um sufixo avaliativo que se acrescenta a radicais e *-zinho* é um sufixo z-avaliativo que se adjunge a palavras.

Nomes em que os sufixos de diminutivo perderam os traços semânticos como em *sozinhos*, dando à base um valor diferente, não foram computados.

Em relação à categoria lexical da base, no filme há sufixos diminutivos adjungidos a bases substantivas - N (*minutinho*), adjetivais - A (*fofinha*) e adverbiais - Adv (*juntinho*, *pouquinho*), além de interjeições - Interj ou fórmulas fixas de valor interpessoal - FF (*tchauzinho*, *brigadinho*, *licencinha*). Também encontramos formas diminutivas em construções com verbos suporte como em ‘não é hora de fazer uma *boquinha*’ e ‘Bom, não é correto, pode ser perigoso... mas uma *espiadinha*’, na qual o verbo ‘dar’ foi omitido.

A Tabela 3 apresenta as ocorrências dos diminutivos, por ordem de aparição no filme, e a sua tríplice classificação segundo a proposta de

Alves (2006), com exceção dos nomes próprios e apelidos.

	Diminutivo	Base - classe gramatical	Sufixo	Valor
1	<i>Demoradinha</i>	Demorada – A	-inho ₂	Pragmático
2	<i>Amiguinho</i>	Amigo – N	-inho ₂	Pragmático
3	<i>Boquinha</i>	Boca – N	-inho _[1]	Semântico
4	<i>Calabresinha</i>	Calabresa – N	-inho ₁	Semântico
5	<i>Tchauzinho</i>	Tchau – Interj/FF	-zinho ₃	Pragmático
6	<i>Amiguinhos</i>	Amigos – N	-inho _{[1]2}	[Semântico]Pragmático
7	<i>Minutinho</i>	Minuto – N	-inho ₃	Pragmático
8	<i>Docinho</i>	Doce – N	-inho _[1]	Semântico
9	<i>Docinho</i>	Doce – N	-inho _[1]	Semântico
10	<i>Docinho₃</i>	Doce – A	-inho ₃	Pragmático
11	<i>Rapazinho</i>	Rapaz – N	-inho ₂	Pragmático
12	<i>Miragenzinha</i>	Miragem – N	-zinho ₁	Semântico
13	<i>Miragenzinha</i>	Miragem – N	-zinho ₁	Semântico
14	<i>Fofinha</i>	Fofa – A	-inho ₂	Pragmático
15	<i>Fofinha</i>	Fofa – A	-inho ₂	Pragmático
16	<i>Musicazinha</i>	Música – N	-inho ₂	Pragmático
17	<i>Passarinho</i>	Pássaro – N	-inho _{[1]3}	[semântico]Pragmático
18	<i>Espiadinha</i>	[Espiação] – N	-inho ₁	Semântico
19	<i>Passarinho</i>	Pássaro – N	-inho _{[1]3}	[semântico]Pragmático
20	<i>Coitadinho</i>	Coitado – N	-inho ₃	Pragmático
21	<i>Fumacinha</i>	Fumaça – N	-inho _{1/2/3}	[Semântico]Pragmático
22	<i>Bichinho</i>	Bicho – N	-inho ₂	Pragmático
23	<i>Minutinho</i>	Minuto – N	-inho ₃	Pragmático
24	<i>Licencinha</i>	Licença – FF	-inho ₃	Pragmático
25	<i>Pouquinho</i>	Pouco – Adv	-inho ₁	Semântico
26	<i>Aparelhinho</i>	Aparelho – N	-inho ₁	Semântico
27	<i>Amassadinha</i>	Amassada – A	-inho ₂	Pragmático
28	<i>Reuniãozinha</i>	Reunião – N	-zinho ₁	Semântico
29	<i>Pequeninhazinha</i>	Pequeninha – A	-inho ₁ /-zinho ₁	Semântico
30	<i>Presentinho</i>	Presente – N	-inho ₂	Pragmático
31	<i>Presentinho</i>	Presente – N	-inho ₂	Pragmático
32	<i>Pouquinho</i>	Pouco - Adv	-inho ₁	Semântico
33	<i>Fofinha</i>	Fofa – A	-inho ₂	Pragmático
34	<i>Pluminha</i>	Pluma - N	-inho ₂	Pragmático
35	<i>Pluminha</i>	Pluma - N	-inho ₃	Pragmático
36	<i>Juntinho</i>	Junto - Adv	-inho ₂	Pragmático
37	<i>Quartinho</i>	Quarto - N	-inho _{[1]2}	[semântico]Pragmático
38	<i>Brigadinho</i>	(O)brigado - FF	-inho ₃	Pragmático
39	<i>Bonitinha</i>	Bonita - A	-inho ₂	Pragmático
40	<i>Pequeninha</i>	Pequenina - A	-inho _{[1]2}	[semântico] Pragmático

Tabela 3
Quadro das ocorrências do diminutivo.

Como se pode observar na Tabela 3, há somente 6 ocorrências da formação *X-zinho*: *tchauzinho*, *musicazinha*, *miragenzinha* (2 vezes), *reuniãozinha* e *pequeninhazinha*. Entretanto, a maior concentração de ocorrências desse sufixo (15) está nos nomes (e apelido) dos personagens: *Dumontzinho* (9), *Duduzinho* (3) e *Jairzinho* (3), não só devido às suas características estruturais (são oxítonas) mas pela produtividade de suas repetições no filme principalmente como vocativo.

- (1) Tales: Fala aí, *Dumontzinho*!
 Pandinha: Brigadinho, *Duduzinho*
 Tales: Caramba, *Jairzinho*! Esse é dos grandes!

Das 40 ocorrências de diminutivos, 12 são de *inho₁*, 14 de *inho₂* e 8 de *inho₃*. As outras 6 restantes foram classificadas como compartilhando traços: todas têm um *inho₁* perceptível em sua semântica, mas apresentam características predominantes de *inho₂* ou *inho₃*, daí a seguinte representação na tabela: *inho_{[1]/2}* ou *inho_{[1]/3}* para o sufixo e [semântico] Pragmático para o valor.

Nas próximas subseções (3.1, 3.2 e 3.3), veremos a aplicação da tripartição do diminutivo *-inho* proposta por Alves (2006) e na subseção 3.4, alguns casos de modificação na interpretação do diminutivo num mesmo contexto. Por uma questão de espaço, serão apresentados somente alguns exemplos por cada tipo.

3.1. Expressão representacional e diminutivo de tipo *-inho₁*

Como visto na proposta de Alves (2006) em 2.2., o sufixo classificado como *-inho₁*, por ter valor semântico de operador de intensificação, representa e mantém propriedades inerentes a objetos e qualidades como “tamanho/quantidade/intensidade reduzidas”, e, por apresentar restrição categorial, aplica-se somente a nomes e adjetivos.

Um exemplo prototípico desse uso é *aparelhinho* em (2), cujo sufixo diminutivo faz referência à dimensão pequena do objeto, isto é, um ‘aparelho pequeno’.

- (2) Jaguar: Uhm, *aparelhinho* interessante esse aí. Parece uma filmadora.

No diálogo entre Manoel e Leticia (3), há duas ocorrências de diminutivos: *boquinha* e *calabresinha*.

- (3) Manoel: Ah, aí está você, querida. Oi, meninos, tudo bem? Amor, ainda temos 8km de exercício, não é hora de fazer uma *boquinha*.
 Leticia: Ohh, achei que fosse um *calabresinha*



Figura 1
Calabresinha.

O substantivo *boquinha* está inserido em uma unidade multilexical (Nascimento 2013, p. 215-16) com leitura não composicional, isto é, ‘fazer uma boquinha’ significa ‘fazer uma refeição pequena, comer só um pouquinho’ e não ‘fazer/desenhar uma boca pequena’.

Nascimento (2013 pp. 238-241), ao discorrer sobre as propriedades semânticas das unidades multilexicais, as classifica como transparentes, opacas e semitransparentes. As transparentes têm um significado literal e composicional, e portanto decodificável; as opacas são aquelas não decodificáveis pelos falantes a partir de seus elementos constitutivos; as semitransparentes “são aquelas em que alguns elementos mantêm o seu significado literal, enquanto outros adquirem sentidos figurados, essencialmente por processos metafóricos ou metonímicos” (p. 239).

Embora o sentido da expressão não seja obtido a partir dos seus elementos constitutivos, neste caso, poderíamos falar em idiomaticidade ancorada em processo metonímico uma vez que ‘boquinha’ poderia ser interpretada numa relação semântica instituída entre o tamanho da boca e o quanto cabe nela – uma relação continente-conteúdo –, ou seja, em uma boca pequena cabe pouca comida, resultando numa interpretação semitransparente ou, no dizer de Ribeiro e Rio-Torto (2016: 514), uma ‘unidade de idiomaticidade intermédia’, isto é, uma unidade que no *continuum* [+composicional / + idiomático] conserva alguns traços semânticos mais facilmente decodificáveis por um falante de língua materna. Daí considerarmos *boquinha*, mesmo numa expressão idiomática, um diminutivo de tipo *inho*₁, porque semanticamente semitransparente, à diferença de Basso e Petry (2013, p. 24) que a classificam como de ‘interpretação não-composicional do diminutivo’.

Linguiça calabresa ou simplesmente ‘calabresa’ é um tipo de linguiça brasileira com sabor picante. A personagem, com sotaque alemão, ao ser ‘repreendida’ pelo marido por estar comendo no momento dos exercícios - eles são um casal de hipopótamos -, para se desculpar, diz ter confundido uma minhoca (Figura 1) com *um calabresinha*, isto é, com um pequeno pedaço de calabresa.

Um outro exemplo interessante de *inho*₁, encontra-se em (4).

(4) Ratão: Relaxa, é só uma *reuniãozinha*, *pequeninha/zinha*. Sexta-feira todo mundo vai pra praia, não vai ter ninguém lá. A floresta hehe é sua.



Figura 2.
Reuniãozinha.

Figura 3.
Pequeninha.

Figura 4.
Zinha.

Em (4), para indicar que a reunião será muito breve (redução da duração), há, ao mesmo tempo, a formação analítica ‘reunião pequena’ e a formação sintética com os morfemas diminutivos acrescentados seja à *reunião* seja à *pequena*. Essas palavras são também acompanhadas pela gestualidade da personagem: na figura 2 o gesto indica *reuniãozinha*, na 3, *pequeninha* e na 4, o morfema *-zinha*.

Como apontado por Armelin (2011, p. 232), em PB é possível adjungir à palavra duas marcas de diminutivo ao mesmo tempo, mas a ordem *-inho/-zinho* tem de ser respeitada para não incorrer em agramaticalidade. No caso de *pequeninhazinha* chegamos a ter, excepcionalmente, três morfemas: *-ina/-inha/-zinha*.

Segundo Maroneze *et al.* (2015, p. 84), podemos encontrar o sufixo *-inho* “na indicação de coisas ligeiras, rápidas e sem grande profundidade”, como por exemplo em “*comprinha, voltinha, conversinha, papinho*”. Normalmente esses substantivos encontram-se em construções com verbos suporte como *fazer, dar, ter, bater* entre outros. No exemplo (5), o substantivo *espiada*, derivado do verbo *espiar* [X_v -da], tem a noção de rapidez inerente [X_v rapidamente] como se pode verificar na definição do dicionário Aulete: “Ação ou resultado de espiar, de olhar rápida e furtivamente; ESPIADELA; OLHADELA”.

(5) Dumontzinho: Bom, não é correto, pode ser perigoso...mas uma *espiadinha*.

Neste caso não aparece com o verbo suporte típico da construção [DAR uma X_v -da]. O morfema *-inho₂* intensifica a brevidade do ato, realçando a menor duração do mesmo.

3.2. Expressão de ilocução e diminutivo de tipo *-inho₂*

Na fala a seguir, temos um bom exemplo de valor pragmático atribuído. Pandinha, ao falar com Dumontzinho, não se refere ao tamanho do novo amigo (valor semântico, *-inho₁*), mas simplesmente demonstra a sua afetividade (*-inho₂*).

(6) Pandinha: Acabei de chegar, você é o meu plimeiro *amiguinho*.

Diferente é o caso do *amiguinhos* utilizado por Madame Isis, que no filme

é uma arraia idosa.

(7) Isis: Que bons ventos os trazem, meus *amiguinhos*?

A personagem dirige-se aos seus interlocutores que são pequenos, isto é, muito mais jovens do que ela, portanto usa um diminutivo que pode ter valor semântico, - amigos pequenos - (*-inho₁*), mas ao mesmo tempo de maneira prevalentemente afetiva, um valor pragmático atribuído (*inho₂*).

Lembrando que a atribuição de valor pragmático não tem restrição categorial, nos exemplos a seguir, temos dois adjetivos derivados de verbo e modificados pelo diminutivo: *amassadinha*<amassar e *demoradinha*<demorar.

Em *amassadinha*, como o verbo 'amassar' permite uma interpretação escalar, isto é, denota uma atividade passível de variação quantitativa em grau, o adjetivo 'amassada' tem essa propriedade intensificada pelo diminutivo e pelo advérbio quantificacional 'bem'.

(8) Drumont: Pelo jeito ela grava, fotografa e transmite.

Rubinson: É, mas tá bem *amassadinha*. Acho que não vai ligar não.

O adjetivo *demorado* tem em sua base a ideia de algo que tarda a acontecer ou que leva muito tempo para ser feito, e o diminutivo intensifica essa propriedade e não a reduz.

(9) Bandeira: Brichos.

Bandeira: *Demoradinha* essa câmera aí, né, pai?

Olavo: Ohh [mão na cabeça], eu esqueci de ligar o automático. [risos]



Figura 5
Brichos.



Figura 6
Demoradinha.

Na Figura 5, pai e filho estão olhando na direção da máquina fotográfica enquanto dizem 'Brichos'. Na Figura 6, Bandeira, sem mudar a posição do corpo, inclina um pouquinho a cabeça para o lado e move a 'boca' e os olhos na direção do pai ao dizer *demoradinha*, recebendo de volta o olhar cúmplice do pai, sem que este também mude de posição. Portanto, além da entonação temos a influência das expressões faciais.

Nos exemplos abaixo, o substantivo *presentinho* não tem valor semântico, pois não se trata necessariamente de um presente pequeno.

(10) Ratão: Deixa comigo. Tão vaiando, né? Tão vaiando. Que falta de consideração! Logo hoje que eu trouxe um *presentinho* pra cada um de vocês.

(11) Ratão: Amigos! Se nossa assembleia for um sucesso, ou seja, eh, se fizermos um bom negócio, todos vão receber a segunda parte do seu *presentinho*.

As duas ocorrências de *presentinho* são acompanhadas por entonação e gestualidade diferentes como a marcar também uma diferença de ilocução. Na Figura 7, Ratão, ao fazer uma asserção, tamborila os dedos à sua esquerda, tem os olhos um pouco fechados e a cabeça voltada para a sua direita. Na figura 8, ao fazer uma promessa, fecha as mãos, as aproxima do rosto, abre um pouco os olhos e tem a cabeça voltada para a sua esquerda.



Figura 7
Presentinho.

Figura 8
Presentinho.

No próximo exemplo (12), temos uma dupla interpretação do *-inho*: operador de intensificação de tamanho reduzido, ‘quarto pequeno’, *-inho₁*, mas ao mesmo tempo um operador com valor pragmático: a entidade à qual Abdul se refere é na realidade uma pequena cela e não um quarto, *-inho₂*,

(12) Abdul: *Quartinho* meia boca, hein. Amigos de Abdul-Aziz merecem algo muito melhor.

O valor pragmático em *-inho₂* é reforçado seja pelo modificador ‘meia boca’, que atribui um valor negativo à entidade ‘quarto’, seja pela frase seguinte ‘Amigos de Abdul-Aziz merecem algo muito melhor’.

Este é também um exemplo em que poderíamos considerar o diminutivo num *continuum* entre a noção semântica - quarto pequeno -, e a noção pragmática - atribuição de um valor negativo por ser pequeno.

Já em (13), ‘bichinho’ refere-se ao urso, que não é um animal de pequeno porte, portanto, o sufixo não tem valor dimensional. O valor pragmático veiculado pelo diminutivo é de avaliação pejorativa da entidade urso, reforçado pelo adjetivo *mal* que funciona como predicador.

(13) Pandinha: Uh, Deixa comigo. Eles vão conhecer a fúria de Shaolin! [o urso grita e ela fica com medo] Esse bichinho é muito mal. [se esconde atrás de Dumontzinho]



Figura 9
Bichinho.

3.3. Expressão de ilocução e diminutivos de tipo *-inho₃*

Como já mencionado em 2.2., o diminutivo classificado como *-inho₃* vai expressar avaliação/julgamento em relação à situação comunicativa e ao ouvinte.

Alves (2006) define as fórmulas de saudação e de cortesia como 'fórmulas fixas de valor interpessoal' próprias da interação discursiva. Sendo assim, estas têm o seu valor semântico reduzido, mas o aspecto pragmático valorizado com o sufixo *-inho₃* como podemos ver abaixo.

(14) Leticia: *Tchau-zi-nho*.

(15) Bandeira: [pigarreia] *Licencinha*, alguém está precisando de um nerd por aqui?

(16) Pandinha: *Brigadinho*, Duduzinho.

Em (14), *tchauzinho* é pronunciado com entonação pausada sílaba a sílaba e acompanhado pelo movimento repetido dos dedos, como na Figura 10.



Figura 10
Tchauzinho

O mesmo vale para *licencinha* em (15) e *Brigadinho* em (16), que terão entonações específicas.

No que tange às formas de polidez - proteção da própria face e a do interlocutor (Brown e Levinson 1986) -, *minutinho* é usado como um mitigador de redução de um tempo que já é mínimo e não pode ser objetivamente reduzido - um minuto são 60 segundos -, para justificar a própria ausência em (17) e um pedido de atenção em (18).

(17) Isis: Fiquem aqui um *minutinho* que eu vou dar uma refrescada e já volto.

(18) Dumontzinho: Olha só, pessoal, [?] só um *minutinho*, [?] não levem a mal, né? Sabem como é, nós somos crianças e crianças são curiosas e...

No exemplo (19), embora o traço marcante seja a ironia, podemos dizer que *fumacinha* compartilha traços dos diminutivos de tipo *-inho₁*, *-inho₂* e *-inho₃*. Como *-inho₁*, a entidade ‘fumaça’ tem a sua quantidade reduzida - pouca fumaça; como *-inho₂*, recebe a avaliação subjetiva do falante sobre o mal que a pouca fumaça pode causar, mas com a ironia que caracteriza o *-inho₃*.

- (19) Al Corcova: E vai estar. aguardo a sua visita para o lançamento, se o calor do sol e a *fumaça dos foguetes* não o incomodarem.
 Birdestroy: Tsc, aahh, ora, ora, uma *fumacinha* não faz mal pra ninguém.



Figura 11.
Fumacinha.

Percebe-se a ironia não só pela entonação de Birdestroy mas também pelo fato de a personagem jogar com o sentido das unidades multilexicais (Nascimento 2013), ou ‘compostos’ sintagmáticos (Ribeiro e Rio-Torto 2016, p. 488), ‘fumaça do foguete’ e ‘fumaça do charuto’, nas quais o núcleo ‘fumaça’ estabelece uma relação semântica de origem com os seus modificadores preposicionais ‘do foguete’ e ‘do charuto’. A ironia está justamente em associar a *fumacinha* à fumaça do charuto, unidade multilexical não verbalizada mas inferida da imagem de fumaça que sai do charuto que a personagem está fumando naquele momento e que lhe causa tosse.

Com este exemplo, podemos ver a complexidade que envolve a análise de um diminutivo e de como o co(n)texto e os elementos paralinguísticos são importantes para a sua compreensão.

3.4. Repetições de palavras com mudança na classificação do sufixo *-inho*

Em duas cenas do filme *Brichos*, encontramos uma mudança de classificação do diminutivo de uma mesma palavra: a) quando Maya oferece um docinho a Jairzinho e a Tales e b) quando Dumontzinho decide carregar Pandinha no bico para entrar numa fábrica.

Na cena a), Jairzinho retomará o mesmo sentido de *docinho* de Maya, isto é, uma entidade que mantém a propriedade de pequenez, enquanto Tales usará a palavra com outro sentido.

- (20) Maya: Aceita um *docinho₁*?
 Jairzinho: *Docinho₁*?

Tales: Que *docinho*3!



Figura 12
Docinho₁.



Figura 13
Docinho₁.



Figura 14
Docinho₃.

No diálogo acima, a palavra *docinho* denota um tipo específico de produto culinário doce, de tamanho pequeno (Figura 12), normalmente servido em festas, cuja contraparte salgada é o 'salgadinho' (Basílio 2006, p. 70).

Na sequência do diálogo, a personagem Jairzinho, ao pronunciar *docinho*₁, tamborila os dados e põe a língua para fora como se estivesse já saboreando a iguaria (Figura 13). Tales, por sua vez, utiliza uma fórmula fixa exclamativa *que + docinho* que joga com a polissemia da palavra: *Que docinho!* poderia se referir tanto ao *docinho*₁ oferecido por Maya quanto à própria Maya numa leitura figurada. A ambiguidade é desfeita com o auxílio de elementos paralinguísticos: uma entonação pausada, a projeção do corpo para frente e os olhos apaixonados em forma de coração, como se pode ver na Figura 14. Portanto, Maya é o alvo da exclamação e o *-inho* é de tipo 3.

Também na cena em que Dumontzinho e Pandinha precisam encontrar uma solução para entrar no avião, o uso do diminutivo em *pluminha* recebe uma classificação diferente e é acompanhado por elementos linguísticos e paralinguísticos que vão corroborar essa diferença.

(21) Dumontzinho: É... Quantos quilos você pesa?

Pandinha: Ah, bem pouquinho. Eu sou fofinha por fora, mas uma *PLUminha*₂ por dentro. Por quê?

Dumontzinho: Aiii, *pluminha*₃...[irônico]



Figura 15
PLUminha₂.



Figura 16
Pluminha₃.

Na fala acima, *pluminha*, que tem na pronúncia uma marcação acentuada da primeira sílaba, *PLU*, e o gesto que indica algo que flutua (Figura 15), portanto muito leve, é um diminutivo do tipo *-inho*₂, uma vez que a personagem atribui a si propriedades que não lhe são inerentes, numa leitura afetuosa e de atenuação. Já o *pluminha* pronunciado por Dumontzinho é acompanhado de entonação que indica ironia em relação à

situação, - a cena mostra a sua dificuldade em carregar o panda -, e ao interlocutor que se autoidentificou como ‘leve’ sem o ser, portanto um diminutivo de tipo *-inho₃* que atribui uma avaliação à situação comunicativa e ao ouvinte.

Ainda em relação à *pluminha*, na expressão idiomática de origem metafórica ‘ser uma pluma’, o substantivo *pluma* tem como uma de suas propriedades inerentes a ideia de leveza, então ‘ser uma pluma’, significando ‘ser leve’, mantém um certo grau de motivação semântica. A personagem Pandinha ao dizer que é uma ‘pluminha’ não só faz emergir a propriedade de leveza, atributo inerente ao substantivo *pluma*, como também a intensifica com o diminutivo. Há, porém, uma incongruência: *pluma* é algo ‘leve’ e um panda não está entre os animais que poderiam ter essa propriedade inerente devido às suas formas arredondadas. Daí a ironia que caracteriza a fala de Dumontzinho em relação à situação e as diferentes classificações de *-inho* de acordo com a avaliação de cada personagem.

4. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar os diminutivos e o seu uso no filme de animação *Brichos, a floresta é nossa* à luz da proposta de Alves (2006) que classifica o morfema diminutivo *-inho* de três modos diferentes: *-inho₁*, *-inho₂* e *-inho₃*. O primeiro, ligado à expressão da dimensão, com valor semântico e restrição categorial, só pode ser aplicado a nomes e adjetivos com propriedades inerentes na base de tamanho, quantidade, intensidade que podem ser reduzidas. O segundo e o terceiro refletem um uso funcional, pragmático, e se diferenciam quanto ao objeto da avaliação ou julgamento do falante: *inho₂*, a entidade (com atribuição de tamanho, valor, afetividade, desprezo), *inho₃*, a situação comunicativa e o ouvinte (com expressão de ironia, polidez, mitigação).

No levantamento e análise dos diminutivos em *Brichos*, pôde-se verificar, sim, uma menor ocorrência do diminutivo de tipo *inho₁*, mas apreendemos que é preciso considerar o diminutivo num *continuum* entre a noção semântica e a noção pragmática, principalmente quando da coocorrência desses valores numa mesma palavra, como nos exemplos de *quartinho meia boca*, *meus amiguinhos* ou ainda *fumacinha*, só para citar alguns. Nem sempre é fácil ou possível separar as sobreposições e o que se deve à semântica, à entonação ou a outros elementos.

Também verificamos o respeito à ordem dos constituintes, quando duas marcas de diminutivo estão na mesma palavra, para não incorrer em uma formação agramatical (Armelin 2011) como em *pequeninhazinha*.

Estudos no âmbito da tradução (Prade 1991, Turunen 2006, Basso e

Petry 2013, Wang 2020) vêm corroborando que o uso do sufixo diminutivo com valor semântico, isto é, de avaliação objetiva de tamanho, qualidade e intensidade reduzidos, é menor do que o seu uso com valor pragmático-funcional em que a subjetividade do falante está envolvida, mas é o mais fácil de ser interpretado e traduzido.

Portanto, em relação ao ensino de PLE e de tradução, aprendizes estrangeiros e tradutores de outras línguas terão de desenvolver uma excelente capacidade pragmática para lidar com as diferentes pistas contextuais/enunciativas nas interpretações do diminutivo, uma vez que os exemplos demonstram que a língua faz muito mais uso de formativos que vão além da expressão do valor semântico inerente de uma palavra.

Ao ensinarmos a formação do diminutivo em português, é importante preparar o aprendiz para além das noções semânticas que indicam “tamanho/quantidade/intensidade reduzidas” como propriedades inerentes a objetos e qualidades, e focalizar mais nas que vão traduzir a subjetividade do falante em relação não só a objetos mas também à situação comunicativa e ao falante.

E, seguindo o que afirmam Freitag, Cardoso e Pinheiro (2020, p. 44): “A compreensão das intenções comunicativas depende de um repertório diversificado que vai além das prescrições da gramática normativa, [...]”, portanto, precisamos dotar o ‘aprendiz de PLE’ de uma competência lexical e capacidade de atenção suplementar para a decodificação (Ribeiro e Rio-Torto 2016, pp. 516-517) que privilegie não só os aspectos semânticos mas também pragmáticos das palavras em contexto comunicacional.

Nota biográfica: Carla Valeria de Souza Faria é doutora em Linguística pela UFRJ e pesquisadora de *Lingua e Traduzione - Lingue Portoghese e Brasiliana* na Università degli Studi di Trieste. Os seus principais interesses de pesquisa concentram-se no ensino de português como língua estrangeira; nos aspectos contrastivos da tradução italiano-português e da tradução audiovisual de filmes de animação para crianças para o português brasileiro e o português europeu; na análise do discurso político e na teoria da tradução para as línguas de sinais. É coautora do *Corso di brasiliano 1 e 2*, manual de ensino do português brasileiro, publicado pela Hoepli, dedicado a estudantes itálofonos.

e-mail: carlavaleria.desouzafaria@units.it

Referências bibliográficas

- Alves E. 2006, *O diminutivo no português do Brasil: funcionalidade e tipologia*, in “Estudos Linguísticos” XXXV, pp. 694-701. <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/885.pdf?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/885.pdf> (29.04.2023).
- Armelin P.R.G. 2011, *Sobre a interação entre as marcas de diminutivo e aumentativo no português brasileiro*, in “ReVEL”, edição especial n. 5, pp. 228-252. http://revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_sobre_a_interacao_entre_as_marcas_de_diminutivo.pdf (29.04.2023).
- Basílio M. 2006, *Formação e classes de palavras no português do Brasil*, 2ª ed., Contexto, São Paulo.
- Basso R.M., Petry M.B. 2013, *Uma análise dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos Tintin em Amériqúe para o português brasileiro*, in “Revista do Gel”, São Paulo, v. 10, n. 2, pp. 8-14. <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/7/168> (29.04.2023).
- Bisol L. 2010, *O diminutivo e suas demandas*, in “D.E.L.T.A.”, 26:1, pp. 59-85. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19967/14863> (29.04.2023).
- Bisol L. 2011, *O diminutivo e suas demandas, uma versão revisitada*, in “ReVEL”, edição especial n. 5, pp. 80-98. http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_o_diminutivo_e_suas_demanda_s.pdf (29.04.2023).
- Brown P. and Levinson S.C. 1987, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- De Belder M.M., Faust N., Lampitelli N. 2009, *On a derivational and inflectional diminutive*. North East Linguistic Society 40 (NELS 40), Cambridge, Massachusetts (MIT), November 13-15.
- Freitag R.M.K., Cardoso P.B., Pinheiro B.F.M. 2020, *Acho que é uma gripezinha: construções linguísticas como pistas de atitudes em tempos de pandemia*, in “Linguasagem”, São Carlos, v. 35, Número temático COVID-19, setembro, pp. 31-49. <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/764/447> (29.04.2023).
- Freitas M.A. de, Barbosa M.F.M. 2013, *A alternância do diminutivo –inho/-zinho no português brasileiro: um enfoque variacionista*, in “Alfa”, São Paulo, 57 (2), pp. 577-605. <https://www.scielo.br/j/alfa/a/3BDPK94cKyqh79zqNmHk8Fp/?lang=pt> (29.04.2023).
- Maroneze B., Cardoso E. de A., Pissolato L. 2015, *Derivação sufixal* in Rodrigues A., Alves I.M. (Orgs.) *A construção morfológica da palavra. Gramática do português culto falado no Brasil*, vol. VI, Contexto, São Paulo, pp. 57-109.
- Munhoz P. 2012, *Brichos a floresta é nossa*, in You Tube, Brichos Tecnokena. <https://youtu.be/wmqsmSJWHe0> (29.04.2023).
- Nascimento M.F.B.do. 2013, *Processos de lexicalização*, in Raposo E.B.P. et al. *Gramática do Português*, Gulbenkian, Lisboa, pp. 215-246.
- Pereira C.G.C. 2020, *Análise do sufixo avaliativo diminutivo no português brasileiro a partir de corpus eletrônico*, in “Enlaces”, Salvador, v. 1, n. 1, dez.2020, pp. 32-59.
- Prade H.G. 1991, *Análise contrastiva: a derivação sufixal na língua portuguesa e sua*

- tradução para o inglês e o alemão*, in "Letras", (2), pp. 84-95. <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11415/6890> (29.04.2023).
- Ribeiro S., Rio-Torto G. 2016, *Capítulo 8. Composição*, in Rio-Torto G. et al. 2016, *Gramática derivacional do português*, 2º ed., Imprensa da Universidade de Coimbra, [1º ed. 2013].
- Rio-Torto G. et al. 2016, *Gramática derivacional do português*, 2º ed., Imprensa da Universidade de Coimbra, [1º ed. 2013].
- Rio-Torto G. 2020, *Derivação*, in Raposo E.B.P. et al. *Gramática do Português*, Gulbenkian, Lisboa, pp. 3029-3154.
- Turunen, V.J. 2006, *Diminutivo em português e em francês: um pouquinho é un petit peu*, in Magalhães J.S. de; Travaglia L.C. (Org), *Múltiplas Perspectivas em Linguística*, Edufu, Uberlândia, pp. 3008-3016.
- Turunen V.J. 2009, *A reversão da relevância: aspectos semânticos e pragmáticos de formações diminutivas no português do Brasil*, Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Villalva A. 2009, *Sobre a formação dos chamados diminutivos no português europeu*, 25º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística Volume: Actas do 25º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. in Academia. https://www.academia.edu/3137436/Sobre_a_forma%C3%A7%C3%A3o_dos_chamados_diminutivos_no_Portugu%C3%AAs_Europeu (29.04.2023).
- Wang C. 2020, *Uma análise semântica e pragmática dos diminutivos na legendagem do filme Central do Brasil para o inglês*, in "Belas Infieis", Brasília, v. 9, n. 4, jul./set., pp. 229-247. DOI: 10.26512/belasinfeis.v9.n4.2020.26465 <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/26465> (29.04.2023).
- Wiltschko M., Steriopolo O. 2007, *Parameters of variation in the syntax of diminutives*, in Radisic M. (ed.) Proceedings of the 2007 Canadian Linguistics Association Annual Conference.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DO INDÍGENA NUM LIVRO DIDÁTICO DE PLH Cristalizações e mudanças

MATTEO MIGLIORELLI
UNIVERSITÀ DI PISA

Abstract – The aim of this study is to analyse the sociocultural representations of indigenous people contained in the PLH¹ teaching manual *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes* by Claudenir Gonçalves (2017). The work falls within the framework of language didactics studies, particularly of Brazilian Portuguese as a Heritage Language, and those related to social representations. The analysis aims to consider the different approaches adopted by the author to the transmission of the indigenous figure and his culture and, at the same time, highlights any existence of prejudices and stereotypes.

Keywords: PLH teaching; didactic materials; social representations; indigenous.

1. Quadro teórico

Há trinta anos, as representações² dos sistemas linguístico-culturais chamaram a atenção de vários estudiosos interessados no funcionamento da linguagem como processo de significação³ na didática das línguas. De acordo com Dabène (1997), a aprendizagem linguística é filtrada por vários critérios, entre os quais os de natureza cultural, que se baseiam no prestígio que um sistema possui dentro de uma sociedade ou de um grupo comunitário. Estes agentes atuam nas representações que os indivíduos constroem sobre o sistema alvo, por meio do posicionamento do sujeito em relação ao Outro. Essas construções iridescentes e híbridas tornam o conceito de unidade linguística e cultural uma mera ilusão. “Não há língua que não seja

¹ PLH: Português como Língua de Herança. Apresentamos todos os acrónimos propostos no artigo: FH = Falante língua de herança; LH = Língua de herança; LCH = Língua-cultura de herança; PLE = Português língua estrangeira; QEQR = Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas.

² O termo ‘representação’ é um conceito-chave para muitas disciplinas humanas. Para este estudo, adotamos a noção de representação social fornecida por Jodelet (2003), isto é, um modo de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com uma finalidade prática, que contribui para a construção de uma realidade comum de um grupo social específico.

³ Veja-se Hall (1997).

constituída por outras línguas [...] tal como não há sujeito que não seja permeado, cruzado, constituído por vestígios de outros sujeitos, pela alteridade que o torna híbrido e complexo” (Derrida 1996 em Coracini 2009, p. 478).⁴ As representações das línguas e das culturas, como elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, podem estar sujeitas a variações individuais (auto-representações), bem como a atores alheios ao sujeito (hétero-representações) (Melo-Pfeifer 2014):

[a]s imagens e concepções que os atores sociais têm de uma língua [e de uma cultura], do que são as suas normas, características e estatuto relativamente a outras línguas [e culturas], influenciam significativamente os procedimentos e as estratégias que desenvolvem e implementam para aprender e utilizar esta língua. (Moore 2001, p. 9)

Cada sistema é assim portador indireto de diferentes imagens; conseqüentemente, para a sua descodificação global é redutivo confiar na interpretação e aceitação de estereótipos.⁵ De facto, a análise das representações socioculturais pode facilitar o aprendente na tomada de uma posição/atitude na aprendizagem da língua e, no caso do professor, uma percepção do posicionamento que o estudante manifesta perante o sistema; esses elementos devem ser lidos à luz dos valores subjetivos que suscitam nos que os produzem. Segundo Castellotti e Moore (2002), geralmente professor e aluno revelam amiúde representações parcialmente restritas sobre o sistema linguístico-cultural. Na nossa opinião, isso acontece também nos autores de manuais didáticos.

No contexto de ensino e aprendizagem da *Heritage Language*,⁶ Van Deusen-Scholl (2003) considera a LH um sistema linguístico identificado e caracterizado em primeiro lugar por elementos socioculturais e afetivos e só posteriormente mediante elementos linguísticos; nessa perspectiva, parece muito oportuno adotar a etiqueta LCH.⁷ De facto, na sociedade multicultural atual é crucial que a comunidade de origem e a família do FH apoiem uma abordagem intercultural que promove os benefícios da coexistência multidimensional. Contudo, atesta-se que, seja a cultura de acolhimento, com o uso predominante do seu sistema linguístico-cultural, seja as famílias do FH, através da transmissão e da prática da LH sem metodologias e ferramentas específicas, podem levar o jovem aprendente ao afastamento do

⁴ Tradução nossa; as sucessivas traduções seguem este critério.

⁵ O estereótipo é uma imagem mental coletiva e cristalizada muitas vezes construída pela sociedade que identifica, através desta imagem, algumas percepções da realidade; a sua função é de tipo pragmático ou ideológico, porém a relação que entrelaça com o mundo não é de todo objetiva. Veja-se Maisonneuve (1997) e, para o contexto de PLH Luiz e Simão (2021).

⁶ Sobre o tema consulte-se Valdés (2005).

⁷ Veja-se Mendes (2015a).

percurso de identificação das próprias raízes, criando situações de coerção (Mendes 2015b). Por isso, quem se ocupa de didática de LCH tem que ponderar as imagens que processa e transmite, refletindo sobre as concepções subjacentes à prática pedagógica e a elaboração do material:⁸ portanto, é necessária uma reavaliação das estratégias e dos métodos de ensino que tenha em conta as representações (auto e hétero) que o sujeito estabelece relativamente à língua, cultura e memória dos membros da sua comunidade (Mendes 2015a).

O ensino de PLH⁹ tem que assumir o papel de mediador cultural e encorajar os alunos a delinear-se através da língua: tem que adotar uma abordagem intercultural e pluricêntrica. De acordo com Clyne (1992), o pluricentrismo linguístico apresenta dois eixos principais: as relações entre língua e identidade¹⁰ e as entre língua e poder. Estas relações podem descrever a língua portuguesa no mundo, as normas e espaços que ocupam, quer dizer, o prestígio linguístico, cultural e étnico que cada variedade proporciona, e que permite o relacionamento com as outras. Deste modo, é necessário pensar em formas menos excludentes de ensino, que promovam “uma educação linguística orientada para o plurilinguismo e a transição entre culturas de línguas estrangeiras ou dentro de uma única língua, como no caso do português” (Mendes 2015a, p. 93). Os sistemas indígenas enquadram-se neste contexto.¹¹

O livro didático consiste muitas vezes na única fonte escrita que fornece ao aprendente informações de realidades que exulam do próprio quotidiano, como a cultura indígena. A heterogeneidade da cultura brasileira inclui esta diversidade cultural cuja influência é detetável sob vários aspetos; parece contraproducente omitir essa riqueza na exposição de PLH, variedade brasileira, prejudicando assim os trabalhos governamentais¹² e o valor da interculturalidade que a própria etiqueta LCH exprime, em detrimento da preservação e divulgação da cultura indígena dentro e fora do Brasil.

⁸ “As imagens, geralmente fortemente estereotipadas, têm o poder de fortalecer ou, ao contrário, inibir a própria aprendizagem” (Castellotti 2001, p. 24).

⁹ Sobre o tema consulte-se Chulata (2015) e Casseb-Galvão e De Rosa (2022).

¹⁰ Sobre o tema da identidade do FH em contextos de plurilinguismo consulte-se Souza (2020) e Migliorelli (2022).

¹¹ Para a redação deste trabalho optámos por utilizar, de maneira intercambiável, os termos indígena, nativo e local como substantivos coletivos que incluem diferentes povos. Contudo, esta opção não se configura como uma generalização; ao contrário, tem em conta o corrente debate inerente a estes vocábulos e as suas classificações, que solucionam argumentações não partilhadas *in toto* pelas comunidades. Para mais informações sugerimos a leitura de Coates (2004).

¹² Como o *Working Group on Indigenous Populations* (WGIP), o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2. As representações socioculturais do indígena

Por ser a temática indígena um tema bastante recente na didática da língua portuguesa, vários pesquisadores (Silva e Grupioni 1995; Rocha 1984; Cunha *et al.* 2017) destacaram em diversos manuais imagens do nativo ainda fossilizadas em estereótipos e preconceitos surgidos e fortalecidos ao longo dos séculos, que não levam o aprendente a refletir, de modo subjetivo e intercultural, no legado linguístico-cultural da formação do povo brasileiro e da sua herança. Segundo Grupioni (em Silva e Grupioni 1995), o conhecimento comum sobre as sociedades indígenas no Brasil está marcado pelo preconceito e pela discriminação. Isso tem um reflexo nos livros didáticos, onde o indígena é retratado frequentemente de uma forma distorcida e suspendida com respeito à realidade, como numa fotografia que o cristaliza na dimensão histórica, primitiva, simplista de acordo com uma perspectiva etnocêntrica¹³ e eurocêntrica. O indígena torna-se assim “‘objeto’ histórico” e não contemporâneo, na ótica “do branco conquistador” (Silva 2010, p. [2]), representante de uma comunidade primitiva colocada na base da escala evolutiva humana, enquanto a sociedade europeia se situa no seu ápice (Grupioni em Silva e Grupioni 1995). Esta visão é o resultado do processo de abstração iniciado pelos colonos e missionários no século XVI e, lamentavelmente, frequente ainda hoje.¹⁴ De facto, no olhar dos primeiros colonizadores do Brasil, a abundância das riquezas naturais e a atribuição aos nativos do ‘estado de inocência’ contribuíram para o processamento da figura edénica do indígena, “imagem de um povo amigável, ingénuo, inocente como habitantes do paraíso terrestre” (Pereira *at al.* 2015, p. 24). Esse conceito permitiu que se construísse e fortalecesse-se o preconceito¹⁵ de inferioridade do indígena, não integrado na sociedade brasileira, cujo aporte à cultura coletiva se limita ao campo lexical da biodiversidade, do folclore e da medicina tradicional.

Deste modo, nos livros didáticos o indígena permanece uma entidade invisível, e as suas poucas ocorrências são expostas de maneira genérica, sem identificação étnica, linguística, social, histórica ou geográfica; o “índio”¹⁶

¹³ Segundo Rocha (1985) o etnocentrismo é a visão do mundo a partir de um grupo específico que se considera o centro de tudo; o Outro é concebido numa perspectiva unívoca por meio dos valores, modelos, princípios e conhecimentos do grupo central.

¹⁴ Veja-se Ribeiro (2017).

¹⁵ Retomo o termo ‘preconceito’ proposto por Silva consoante a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais: “um juízo ou conceito formado antes de haver reunido e examinado a informação pertinente e, portanto, normalmente baseado em provas insuficientes ou inclusive imaginárias” (Silva 2010, pp. [4-5]).

¹⁶ O termo índio continua erroneamente a ser amplamente utilizado em vários registos linguísticos, fenómeno que sublinha a fossilização do conceito histórico e estereotipado que subjaz à palavra. De facto, como afirma a Márcia Mura, o vocábulo índio “é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades

genérico” (Grupioni em Silva e Grupioni 1995, p. 488) resulta assim um cliché cultural generalista, um estereótipo negativo representativo de todas as povoações indígenas brasileiras, que privilegia os aspetos partilhados pelas sociedades. As suas representações no contexto didático brasileiro aparecem ocasionalmente, “de forma inventada e baseada no legado histórico versado pelo branco colonizador” (Cunha *et al.* 2017, p. 12), fator que tem permitido a caracterização homogénea da pluralidade etno-cultural local.

Os testemunhos da época da colonização descreviam as povoações locais como seres bárbaros, indómitos, selvagens, hostis e retrógrados mais próximos às feras do que aos homens: a partir então dessas descrições observa-se o sujeito indígena como algo exótico, integrado perfeitamente na natureza. Estas conotações elaboraram-se a partir das relações de poder e domínio, uma observação hierárquica das analogias e discrepâncias entre os sistemas culturais, interpretadas por meio do binómio superior-inferior, melhor-pior, civil-bárbaro, avançado-retrógrado. Contudo, os estudiosos evidenciam que ainda hoje em alguns materiais didáticos¹⁷ e na fala mesma de professores¹⁸ permanece esse tipo de estigma, só em parte edulcorado, como aquele do indígena indivíduo apartado, pacífico, ingénuo, preguiçoso, que vive apenas de caça, pesca e artesanato.

3. Critérios de pesquisa e constituição do corpus

O corpus deste estudo é composto por textos de diversa tipologia que tratam da temática indígena, extraídos do livro *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, publicado pela E.P.U., no Rio de Janeiro em 2017. A autoria é de Claudenir José Gonçalves, professor, investigador de didática de português e linguista ativo em vários projetos escolares e institucionais, internacionais e não.

No prólogo do livro, assim como no pequeno excerto que aparece na capa inferior, Gonçalves destaca a importância da transmissão da cultura como elemento-chave da didática das línguas:

[a]lém do ensino da língua portuguesa em si, há uma grande preocupação em expor, de forma divertida, a cultura e os valores brasileiros. Assim se contribui, também, para a manutenção e a preservação do idioma como

linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contacto com a sociedade não indígena. Em contrapartida, ‘indígena’ é uma palavra que significa ‘natural do lugar em que vive’. O termo exprime que cada povo, de onde quer que seja, é único”. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>, consultado em 20 de novembro de 2022).

¹⁷ Consulte-se Silva e Grupioni (1995) e Silva (2010).

¹⁸ Veja-se Azambuja (2005).

produto cultural fora do país, ou seja, Português Língua de Herança (Gonçalves 2017, capa inferior).

Consoante as teorias de Leffa (2016), para a produção de qualquer material didático, o autor tem que passar necessariamente por uma observação e análise atenta do público-alvo. *Brasileirinho* dirige-se a crianças e pré-adolescentes estrangeiros e lusodescendentes, como indica o subtítulo, não fornecendo, porém, a faixa etária específica. Na nossa opinião, se repararmos nalgumas particularidades do manual, é possível determinar a idade dos destinatários entre os 9 e os 13 anos: 1) o público compreende também os autodidatas, detalhe que obriga o utilizador a possuir uma competência de leitura suficiente para interagir com o texto; 2) o livro carece da secção relativa à alfabetização; 3) a idade das personagens apresentadas nas atividades varia entre os 10 e os 12 anos, para favorecer uma maior identificação por parte do leitor; 4) as imagens, os conteúdos e os recursos são adequados aos interesses do público e progridem ao longo do manual, conforme o crescimento do aprendiz.

O nível linguístico do QEQR que a obra promete alcançar na conclusão das atividades é o B1; o próprio QEQR ajuda definir mais pormenorizadamente o perfil dos destinatários do manual, isto é, europeus filhos de brasileiros, sendo uma grelha de avaliação adotada principalmente em Europa.¹⁹ A seleção da abordagem é o passo seguinte para a constituição do material didático. Ao observar o sumário e a tábua dos conteúdos, percebe-se que o seu foco não se afasta da finalidade geral da didática do LH já que desenvolve a competência linguística e comunicativa dos FH mediante a seleção de temas do quotidiano e referentes culturais. O manual não é construído apenas a partir de tópicos gramaticais, mas por diferentes metodologias que elaboram elementos formativos da cultura brasileira: como afirma o mesmo autor, “procurei, então, produzir material voltado para essa faixa etária e lançar mão de estratégias pedagógicas que atraíssem essas crianças e jovens para a nossa cultura” (Gonçalves 2017, prefácio).²⁰ Por meio do entrelaçamento das realidades, o aprendiz pode atuar várias análises comparativas, linguísticas, históricas e socioculturais, desenvolvendo a sua competência no PLH, estimulado pela pesquisa das suas raízes, pela formação da sua identidade e pela curiosidade do Outro. O manual visa fornecer uma possibilidade de imersão na cultura brasileira, por diferentes cenários que o estudante não conhece ou que, em todo o caso, não fazem parte do seu dia a dia. Os tópicos desenvolvidos nas atividades pertencem ao universo infanto-juvenil e ocorrem por meio de fábulas, encenações, contos,

¹⁹ Lembramos que o texto é edito no Brasil.

²⁰ Neste sentido, Migliorelli (2021) analisa a importância do léxico de origem indígena presente no manual à luz da relação entre cultura e identidade do FH.

histórias de animais, jogos, músicas e brincadeiras que incrementam a capacidade de relacionar-se com o Outro “e que trazem para o aprendiz a diversidade linguística e cultural brasileira” (Gonçalves 2017, apresentação). O livro não dispõe de uma secção autónoma relativa à cultura indígena, ilustrada, portanto, de maneira bastante fragmentada ao longo do manual.

Os textos selecionados para a investigação são: “O curumim (antes e agora)”; “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros”; “O descobrimento - programa de índio - leitura dramatizada” e “O afoito curumim - O herói Mirim”. Os critérios escolhidos para analisar as representações do indígena, nomeadamente para a permanência e a ausência de estigmas e preconceitos, são extraídos da listagem apresentada no texto de Silva (2010, pp. [10-11]), por sua vez retirada dos trabalhos de Silva e Grupioni (1995) e Rocha (1984), por nós sucessivamente reformulados e ampliados:

- A representação do indígena genérico;
- A representação do indígena ‘objeto’ histórico;
- A representação do indígena primitivo, retrógrado, selvagem e ignorante;
- A representação dicotómica do indígena submisso-hostil;
- A representação dicotómica hierárquica etnocêntrica e eurocêntrica, na perspectiva evolucionista;
- A representação do indígena como coadjuvante e não como protagonista da sua história;
- A representação da vida do indígena narrada de forma bucólica²¹ e edénica;
- A representação dos estereótipos carateriais negativos do indígena.

4. Análise dos dados

Antes de conduzir a análise dos dados em recolha, parece-nos oportuno uma premissa: embora exista a lei n. 11.645/2008,²² pela qual se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ciclo básico escolar brasileiro e a sua consequente inclusão na produção de livros didáticos de língua portuguesa, e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que propõem a inserção da temática étnico-racial no contexto

²¹ Esse ponto foi retirado de Santiago (2007, p. 38).

²² Antes, em 1990, os professores indígenas de Rondônia, durante o Iº Encontro Estadual de Educação Indígena, escreveram uma carta para os Senadores da República para os sensibilizar com respeito à temática indígena na sala de aula e nos livros didáticos. O mesmo pedido transformou-se num princípio da “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” de 1991, cujo objetivo era acabar com os estereótipos e o racismo (Grupioni em Silva e Grupioni 1995, p. 483).

escolar,²³ a questão indígena continua a ser raramente abordada nos manuais de PLE e PLH. Por esta razão, apreciamos a sensibilidade do autor, Claudenir Gonçalves, que inclui no manual *Brasileirinho* vários input de história e cultura dos povos originários.

O primeiro texto é “O curumim (antes e agora)” (Gonçalves 2017, p. 140), uma narração breve de apenas cinco linhas sobre a história de um jovem indígena que se muda por algum tempo para uma grande cidade, passando viver com um casal de médicos que, enviados pelo Governo, tinham visitado a sua aldeia, ficando impressionados pela sua “simpatia e esperteza”. Na mesma página aparece um exercício de produção escrita em forma de grelha: na coluna de esquerda, chamada “Vida na Amazônia”, o autor introduz algumas fases do quotidiano do jovem indígena, enquanto a coluna de direita, designada por “Vida na cidade grande”, deverá ser preenchida pelo leitor através da prática de estruturas de comparação. O título, por meio das palavras ‘antes’ e ‘agora’, sublinha o intento comparativo que subjaz ao texto e ao seu exercício, aludindo ao binómio indígena ‘objeto’ histórico e sujeito contemporâneo. Apesar do texto incluir a figura do indígena na sociedade brasileira atual, quebrando parcialmente com a visão cristalizadora, o exercício não cumpre totalmente com este objetivo. De facto, o aprendente pode inferir do texto que o contacto com o mundo ‘civilizado’ é possível para um indígena apenas graças ao suporte de entidades externas à comunidade, nesse caso os médicos, representantes do Governo central: o protagonista torna-se então coadjuvante da própria evolução, objeto de uma operação de salvação realizada pelos não indígenas, que o consideram carente e socialmente menos humano.²⁴ Ainda, embora o curumim seja uma criança, indivíduo que normalmente não toma de forma autónoma esse tipo de decisão, a curiosidade da descoberta é algo que não lhe pertence e as suas emoções e reações frente à escolha/imposição não são visíveis. Desse modo, o indígena permanece passivo perante os eventos, incapaz de exprimir uma opinião e continua a depender da cultura dominante.

A grelha que acompanha o texto reproduz algumas atividades do dia a dia do curumim, salientando de forma bucólica os vários aspetos derivados da relação que entrelaça com a natureza, preservando assim o exotismo que circunda a sua figura. A criança passa o seu dia brincando com os coetâneos e com o seu animal de estimação (uma arara), e contribuindo às tarefas domésticas e da comunidade, ações que, de base, são partilhadas com os leitores. Contudo, é a divergência do contexto leitor-curumim que facilita a

²³ Veja-se Cunha *et al.* (2017).

²⁴ Este sentido de supremacia envolveu-se a partir das missões evangélicas dos jesuítas que operavam nas colónias para salvar as almas dos pagãos que ignoravam a fé cristã e viviam, assim, no pecado das crenças populares, consideradas inferiores com respeito às religiões monoteístas.

transmissão de elementos culturais: o exercício cria um paralelismo entre a vida do FH e a do indígena, sublinhando os traços comuns e, ao mesmo tempo, permite ao público inferir os aspetos da alteridade. Não obstante, o indígena continua representado de forma estereotipada²⁵, por meio de imagens que remetem para as primeiras descrições redigidas na época da colonização, fossilizadas no conceito do homem puro e primitivo, afastado da civilização.

O segundo texto em análise é “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros” (Gonçalves 2017, pp. 173-175). O excerto encontra-se no módulo 7, secção que apresenta informações relativas ao achamento do Brasil e que inclui a maioria das representações indígenas do livro. Também as palavras do título ‘descoberta’ e ‘índio’ suscitam algumas reflexões que vamos discutir. O sintagma “Descobrimento do Brasil” aproveita-se frequentemente para designar a chegada da armada lusitana de Cabral às costas do país; todavia, o seu uso não corresponde totalmente ao evento histórico, ao se tornar sinal do etnocentrismo europeu²⁶. De facto, segundo os últimos estudos²⁷, a chegada do colonizador foi intencional, planeada para legitimar a presença portuguesa no território:²⁸ seria aconselhável, portanto, o uso da palavra ‘achamento’, como mais fiel à história. Além disso, como argumentámos anteriormente, o termo ‘índio’ não é aconselhável e nem aceite por todas as comunidades indígenas.

O texto histórico-informativo resume o encontro entre os europeus e os nativos e fornece algumas informações sobre o passado e o presente das comunidades oriundas brasileiras. O indígena descrito pertence à tribo dos tupiniquins, referência étnica que permite ao leitor adquirir um novo conhecimento acerca da pluralidade cultural indígena e, conseqüentemente, elaborar uma imagem do nativo menos indefinida e generalizada; igualmente, a alusão à prática da antropofagia atribuída aos Tupinambá²⁹ fortalece esta representação menos estereotipada. Contudo, a sua caracterização não salienta as peculiaridades dos tupiniquins, mas ressalta os traços comuns às diversas sociedades, como a construção de vivendas de folhagem (‘ocas’), a alta competência na pesca, na caça e no artesanato e, ainda, a nudez. Como afirma Rocha “um sem-número de frases típicas como os índios andavam nus, os índios moravam em ocas [...] encontram-se com frequência nos textos,

²⁵ As suas habilidades são pescar (“sair para pescar com o seu pai”), caçar (“brincar com seus amigos de caçar na floresta”) e criar objetos de artesanato (“fazer pequenos arcos e flechas”) (Gonçalves 2017, p. 140).

²⁶ (<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/descobrimento-brasil.htm> consultado em 23 de novembro de 2022).

²⁷ (<https://ciberdividas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/achamento-e-nao-descobrimento/977> consultado em 23 de novembro de 2022).

²⁸ O autor fornece a mesma informação na página 173.

²⁹ Segunda referência étnica.

criando uma noção ilusória de unidade entre os diferentes grupos” (Rocha 1984, p. 11), também em *Brasileirinho* muitas dessas informações se repetem; isso pode denotar, por um lado, o enfoque do autor em privilegiar os aspetos tribais indígenas e, pelo outro, uma seleção de informações pedagógicas e didaticamente consoantes a uma parte do público-alvo, isto é, as crianças.

Apesar do jeito edulcorado, a narração na página 174 aborda brevemente a exploração do Brasil e, a partir de algumas informações distorcidas, colabora à visão genérica e de ‘objeto’ histórico do indígena, acrescentando características parcialmente negativas, como o facto de serem reservados e hostis. Leiamos o trecho onde elas aparecem:

[o]s homens de Cabral quiseram ganhar confiança dos índios, então deram-lhes presentes e, em troca, ganharam um cocar feito de penas de aves e um colar de sementes brancas. [...] Cabral também quis deixar com os índios um prisioneiro português que poderia aprender mais sobre sua vida e suas línguas, mas os nativos não permitiram que ele ficasse. [...] Primeiro, os próprios índios cortavam as árvores com seus machados de pedra em troca de espelhos e pedaços de tecidos. Com o tempo, foram ficando mais exigentes e os europeus trouxeram-lhe os machados de ferro. Com isso, em vez de três horas, passaram a derrubar um pau-brasil em quinze minutos, fato que muito contribuiu para o desmatamento do litoral brasileiro. (Gonçalves 2017, p. 174)

Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 1477), o verbo ‘permitir’ tem o sentido de “impelir com força” e o seu uso pode subentender um ato agressivo; nesse caso, a perspectiva que se delineia é a dos portugueses que citam o caso do prisioneiro sem atribuir à comunidade nativa nenhuma justificação do ato. Paralelamente, sempre segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 856), o adjetivo ‘exigente’ qualifica um indivíduo “que pede ou deseja com insistência, com obstinação”: o uso desta palavra pode evocar uma série de imagens e atitudes prejudiciais que conferem à imagem do indígena a carga de insolente, altivo. Além disso, a frase assim elaborada, veicula a ideia de que os nativos trabalhassem³⁰ ao lado dos colonizadores, tendo até a presunção de reclamar instrumentos mais eficientes. De facto, na conclusão do excerto, o sujeito do sintagma verbal ‘passaram a derrubar’ não está identificado, fator que não permite atribuir o crime da exploração e omite os culpáveis. Trata-se de uma visão eurocêntrica que reitera a dicotomia submisso-hostil e contempla o indígena como colaborador voluntário no processo de colonização, pela qual até obteve diversas retribuições.³¹

³⁰ A escolha do verbo ‘trabalhar’ é bastante significativa: este conceito tem um sentido diferente para os dois grupos étnicos. “Quando um índio e um não-índio falam em ‘trabalho’, não estão falando da mesma coisa. Existe aí a ‘inter-incompreensão’” (Azambuja 2005, p. 109).

³¹ Como “espelhos e pedaços de tecido” (Gonçalves 2017, p. 174).

O tema da escravidão aparece no fim do texto referido desta forma: “Os europeus tentaram escravizar os nativos, mas eles não aceitavam ser escravos e muitos morriam” (Gonçalves 2017, p. 175). Como nos casos das palavras ‘permitir’ e ‘exigentes’, também o uso do sintagma verbal ‘não aceitavam’ acaba por ser problemático. Efetivamente, o seu significado pode sugerir que a condição de escravidão resultasse de uma decisão voluntária do indivíduo e, ao mesmo tempo, esconde o facto de muitos indígenas se recusarem a colaborar com os colonizadores, até se rebelarem. No entanto, na conclusão do texto, o autor toma uma posição mais próxima da realidade indígena e o respeito da sua história torna-se o foco das últimas linhas; Gonçalves informa da drástica redução do número das povoações nativas e dos seus espaços,³² da luta em defesa dos direitos e também do processo de aculturação da sociedade ocidental.³³ Sendo o texto em questão um produto histórico-informativo, essa dúplici visão era previsível, isto é, no início eurocêntrica e no fim próxima à questão indígena, fiel ao carácter objetivo que a prática do ensino deveria adotar perante a realidade e os eventos. Enfim, como já reparámos no texto “O curumim (antes e agora)”, o indígena é inserido na contemporaneidade e na sociedade extra-aldeia de maneira reduzida e genérica.

O terceiro texto em análise intitula-se “O descobrimento - programa do índio - leitura dramatizada” (Gonçalves 2017, pp. 178-179),³⁴ e configura-se como o primeiro possível diálogo entre os europeus e os nativos do Brasil. O encontro, que se torna desde o princípio uma ocasião de confronto com o Outro, envolve um indígena, cuja identidade é indeterminada, e um colonizador português. Os temas abordados remetem para a história da conquista e propõem numerosos estereótipos de ambas as personagens. A fala do local limita-se a uma lista de perguntas, dirigidas ao português, acerca do destino do seu povo após o processo de colonização. Pelo contrário, o europeu possui o conhecimento completo sobre o futuro do Brasil e responde às questões que lhe são colocadas. Essa divergência de papéis define o europeu como um indivíduo instruído, erudito e detentor de uma sabedoria mais global sobre o mundo, à medida que o indígena demonstra ter um conhecimento limitado, subentendendo uma ignorância estereotipada.³⁵ Contudo, há algumas exceções: o nativo corrige o colonizador acerca do primado do achamento do Brasil, afirmando que foram os espanhóis quem

³² Nessa parte do excerto nomeia-se também o povo Xingu e a sua reserva.

³³ “Muitos já não vivem como os seus antepassados, pois moram na cidade e esqueceram sua cultura” (Gonçalves 2017, p. 175).

³⁴ Anexo 3.

³⁵ “Português - [Indígena] Deixa de ser maluco. Não leu a História do Brasil? Os portugueses descobriram o Brasil” (Gonçalves 2017, p. 178).

chegaram primeiro, ressaltando várias criticidades do Brasil contemporâneo.³⁶

Uma segunda consideração que o diálogo propõe é a relação hierárquica que se fixa entre os dois protagonistas: o europeu despótico e altivo domina o nativo, passivo, pacífico e submetido às imposições do colonizador. Fornecemos a seguir um exemplo:

Português - [...] primeiro, vamos começar o processo de descobrimento, “descobrimo” todo o litoral de vocês; vamos arrancar todo o pau-brasil.

Mas, como recompensa, vamos deixar-lhes o nome: “Brasil”!

Índio - Já entendi. Vocês só não vão nos “descobrir” porque nós já andamos descobertos.

Português - É, depois vamos cobrir vocês de camiseta e de jeans. Mas mais tarde, vocês vão poder andar seminús na praia de Ipanema.

Índio - Menos mal.³⁷ O que mais vocês vão descobrir?

Português - Vamos descobrir a Malta Atlântica e a Floresta Amazônica.

Índio - E onde a gente vai morar sem floresta?

Português - Nós vamos construir pontes. Vocês podem dormir em baixo delas. Ou na reserva do Xingu.³⁸

[...]

Índio - Ah, já entendi. Tudo bem. Pode descobrir a gente! (Gonçalves 2017, pp. 178-179)³⁹

A soberba dos portugueses evidencia-se também pela frase preconceituosa: “Português - Tá pensando que é assim, é? Nós, portugueses, não somos desorganizados como vocês brasileiros” (Gonçalves 2017, p. 178). A figura do indígena é assim unificada dentro do grupo sociocultural brasileiro, mas explicita um cliché generalizante e controvérsido, bastante difundido que pressupõe outro estereótipo, que aflige seja os brasileiros, seja os indígenas, isto é, a preguiça. O português antecipa as fases históricas da colonização com serenidade, quais a exploração da floresta, a escravidão dos povos africanos e a imposição da religião cristã e do vestuário, que suscitam no nativo nem se quer uma emoção; de forma semelhante, os eventos cronologicamente mais recentes relativos à situação sociopolítica do Brasil, como a instituição de entidades e instrumentos governamentais⁴⁰ parecem não impressionar o indígena. Vemos o fragmento:

³⁶ “Índio - O problema vai ser a corrupção, o imposto da renda, as doenças da Europa e o tráfico de drogas” (Gonçalves 2017, p. 179).

³⁷ ““O índio foi vestido”, mas continua ingênuo” (Cunha *et al.* 2017, p. 20).

³⁸ Única referência étnica presente no texto e já mencionada no “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros”.

³⁹ Esta é a frase conclusiva do diálogo.

⁴⁰ “Português - Mas vai ter CPI, CPF, UPA, UPP e FUNAI” (Gonçalves 2017, p. 179). O indígena não comenta a afirmação, evidenciando o seu afastamento do Brasil urbanizado.

Português - E, além disso, nós vamos trazer uma gente muito animada lá da África.

Índio - Eles sabem dançar?

Português - Dançar e cantar muito bem. E além disso, vão descobrir (no bom sentido) a feijoada.

[...]

Índio - Ai é legal. Mas...e nossa festa? Vocês vão acabar com a nossa religião, nossa cultura, nossa tradição.

Português - A gente vai tentar. A gente quer que todo mundo seja cristão.

Índio - E nossas festas, portuguesa? Índio gosta de farra também.

Português - Não esquentar. Nós temos uma festa meio chata, o entrudo, mas os africanos vão dar uma repaginada nela. E, em fevereiro, vocês vão ficar quase uma semana na gandaia.

Índio - Menos mal. (Gonçalves 2017, p. 179)

Este fragmento contém outros estigmas que cristalizam o nativo na sua dimensão histórica e bucólica: ele autodetermina-se principalmente como caçador, pescador, preocupado apenas com os prazeres⁴¹, marcando assim o seu lato mais tribal e simplista, como aponta o europeu. O desequilíbrio entre as personagens é bastante evidente: o português, representa o conhecimento, a ‘verdade’, e afeta de maneira dominante o submisso indígena que parece aceitar a colonização sem reclamar ou reivindicar as próprias posições (imagem do nativo coadjuvante da própria história). O conhecimento limitado do local e o seu empenho na preservação dos prazeres permitem a influência e a mudança da própria cultura e a sua participação na constituição do Brasil de forma exclusiva. No entanto, é outrossim provável que, por trás da fala do português, haja o forte intento do autor de enfatizar alguns traços negativos típicos do colonizador, como a insolência, a ignorância e a ferocidade.

O último texto da nossa análise é “O afoito curumim - O herói Mirim”; (Gonçalves 2017, pp. 230-231),⁴² trata-se de um conto, em terceira pessoa, que relata um episódio da vida de um curumim. O protagonista é uma criança indígena, o Kaluh, da tribo Krahô localizada em proximidade da foz do rio Amazonas. As duas indicações de caráter étnico e geográfico evitam a generalização da figura do indígena e introduzem um sistema linguístico-cultural específico dentro da indistinta pluriculturalidade representada amiúde nos materiais didáticos. O texto contextualiza os Krahôs por várias informações culturais: eram um povo guerreiro⁴³ tinham rituais⁴⁴ e práticas

⁴¹ “Índio - [...] Nós queremos caçar, pescar e namorar as índias; Índio - E nossas festas portuguesa? Índio gosta de farra” (Gonçalves 2017, pp. 178-179).

⁴² Anexo 4. No fim do livro o autor menciona todas as fontes que usou para a redação dos textos.

⁴³ “Por causa das constantes invasões à terra dos Krahôs, havia uma grande movimentação de guerreiros da tribo” (Gonçalves 2017, p. 230).

tradicionais.⁴⁵ Contudo, ao lado desta peculiaridade permanece uma parcial generalização constituída por clichés que se atribuem a todos os indígenas, inclusive os Krahôs, como o tribalismo, a divisão das tarefas entre a mulher, que cuida do local doméstico, e o homem, que alimenta a comunidade com a pesca,⁴⁶ as habilidades no artesanato e nos tratamentos médicos naturais⁴⁷ e a atávica conexão com a natureza.⁴⁸ O autor não delinea o contexto de forma bucólica e pacífica⁴⁹ mas, pelo contrário, evidencia o lado mais hostil da Amazônia e das suas tribos. Seguem alguns exemplos (Gonçalves 2017, p. 231):

- Um som entre as folhagens o fez estremecer: era a onça pintada;
- Lutava contra a onça e o medo;
- Apavorado com o ataque [*da onça*], escalou com desconhecida rapidez a sumaúma. [...] Sabia que eram invasores de suas terras, e pareciam ser da tribo Kayabi,⁵⁰ que tinham por hábito cortar a cabeça de seus inimigos;
- Distraído, não percebeu que uma enorme surucucu estava num galho que tentava galgar. Sentiu o choque e ficou paralisado: fora picado.

Para concluir, o curumim é descrito na sua essência primitiva, exótica e selvagem e não mostra traços de contemporaneidade. Diferentemente dos outros textos, este último não fornece uma representação genérica do indígena; pelo contrário, insere o nativo na sua específica cultura, coloca-o no seu próprio espaço geográfico e social e contextualiza-o nas relações intra e extra-aldeia, descrevendo aspectos da natureza e da cultura indígena de forma menos edulcorada e mais fiel à realidade.

5. Conclusões

Através da nossa análise, mostrámos como a visão do indígena genérico continua uma constante em todos os textos do manual, exceção feita, parcialmente, pelo último conto. Esta imagem baseia-se nas especificidades

⁴⁴“Seu avô lhe contara que todos os índios para tornarem-se guerreiros, precisavam passara por uma prova de coragem, mas só depois que completassem quatorze anos” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁵“Todos sabiam que nessa prova o índio será pintado pelas virgens, receberia as rezas do pajé, teria seus olhos vendados pelo cacique e seria levado para seu pai até a parte mais escura da floresta” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁶“As índias podiam lavar roupa e levar águas para beber e cozinhar; os índios adoravam banhar-se e pescar no rio” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁷“Com galhos e cipós, fez o arco quase do seu tamanho. Depois preparou suas flechas, apontando-as em uma pedra”. “O curandeiro preparou-lhe unguentos e chás para tratar de seu grave ferimento” (Gonçalves 2017, p. 231).

⁴⁸“Havia aprendido não só a imitar o som dos animais como também dar avisos secretos na mata” (Gonçalves 2017, p. 231).

⁴⁹“Mas nem tudo era só paz e tranquilidade, pois muitas tribos viviam em constante combate” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁵⁰Outro índice da pluralidade cultural indígena.

tribais atribuídas ao mundo indígena e à sua interrelação com a natureza. São traços comuns a todos os grupos que, às vezes, são associados ao conceito de selvagem, e preservam o seu exotismo; contudo, algumas referências étnicas são apontadas como topónimos e etnónimos.

Ao lado desta visão, permanecem as do ‘objeto’ histórico e do indivíduo ausente da contemporaneidade; além da eventualidade de uma mudança para as grandes cidades, os textos não oferecem representações do indígena no hoje, o que desvirtua o papel do indígena na sociedade brasileira: de facto, ao leitor FH “é negado um conhecimento mais amplo dessa diversidade e da riqueza destes povos na atualidade”.⁵¹ A figura do europeu, representado como detentor do progresso e da potência antepõe-se à do nativo descrito como retrograde e pacífico, na ótica do (des)equilíbrio entre o mundo europeu ‘civilizado’ e o indígena ‘selvagem’. Também o uso de verbos no passado fortalece essa perspectiva histórica e cristaliza o indígena na sua imagem estática e antiga. Esse tipo de representação surge dentro da visão eurocêntrica e etnocêntrica do homem ‘civilizado’, que confina o local à esfera folclorista do Brasil, exilando-o da participação da formação cultural e histórica nacional como também da sua própria evolução social, quer dizer, de ser um efetivo cidadão, ator ativo da e na sociedade. Esta perspectiva hierárquica às vezes é ausente, como vimos no último texto, ou reequilibrada em favor de representações mais realísticas e positivas, como na segunda composição.

Geralmente, o indígena é caracterizado pela sua passividade e submissão (terceiro texto) mas, ao mesmo tempo, pode tornar-se feroz e hostil na preservação das suas terras (segundo texto): essa última pormenorização resulta mais escondida para respeitar à sensibilidade do público. Analogamente, a visão bucólica, na que se inserem os nativos nos primeiros três textos, não permanece no último, onde a perigosidade da floresta e dos seus habitantes são ressaltadas. A mitigação das imagens não deixa transparecer preconceitos e cliché excessivamente negativos, como a animalidade, a ignorância relacionada a não humanidade, a preguiça, o uso das drogas e, sobretudo, à inferioridade, fator que manifesta o respeito que o autor sente relativamente à temática. Efetivamente, *Brasileirinho* testemunha, em forma concisa, as lutas e os esforços realizados pelos nativos na preservação das terras e das próprias comunidades, mencionando também as várias organizações governamentais em matéria de tutela de direitos. Da mesma maneira, devemos ter presente que, na produção de um material didático, as posições e as diretrizes da editora desempenham um papel importante e podem condicionar a seleção e construção das abordagens e das atividades propostas pelo autor. No nosso caso, não sabemos em que medida

⁵¹ (Silva 2010, p. [12]).

essas prescrições agiram na elaboração do produto final. Além disso, esta análise reduz-se a um caso específico e afasta-se do modelo representativo de uma tendência da editoria PLH: por essa razão, o nosso trabalho avançará e procurará coletar um número adequado de dados.

Para reduzir, ou até acabar, com o *continuum* dos estereótipos, o autor dos manuais didáticos deve possuir espírito crítico e ter competências suficientes nos sistemas representadas, para estimular o convívio da diversidade; a este propósito, Orlandi testemunhava a importância de “assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo” (Orlandi 1996, p. 87 em Azambuja 2005, p. 120). É, portanto, relevante rever as fontes e os dados, reservar um capítulo específico à temática, transmitir informações mediante textos autênticos que encaram problemáticas que o leitor FH e o indígena vivem por partilharem traços da mesma cultura e da sociedade: “formas mais críticas de apresentar os indígenas podem levar os alunos a perceber que existem diferentes representações sobre estes povos”.⁵² Incluir a cultura indígena no leque de temáticas de ensino do português LCH significa discutir posições pedagógicas de valorização da diversidade cultural, no processo de construção da identidade: de facto, o FH e o indígena vivem num sistema linguístico-cultural minoritário que permite reconhecer o Outro na própria alteridade.

Em conclusão, é evidente que a LCH enriquece os próprios destinatários com elementos de uma identidade que não conhecem totalmente, mas com a qual podem sentir-se ligados como descendentes: nesse processo, as representações culturais favorecem a descoberta do Outro e permitem formar indivíduos pluriculturais. A ligação emotiva que o lusodescendente possui com a língua portuguesa é mais visível graças aos input culturais, conseqüente à curiosidade típica dos jovens na descoberta do mundo e na sua auto-percepção como indivíduos.

Nota biográfica: Matteo Migliorelli tem um doutoramento em Filologia, Literatura e Linguística (ssd. L-LIN/09) e tem uma bolsa pós-doutoral no projeto *LEXECON. The Economic Teacher: A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpusbased analysis with a focus on lexicon and argumentation* no Departamento de Economia e Gestão da Universidade de Pisa. Na mesma instituição, no Departamento de Filologia, Linguística e Literatura, é Professor Auxiliar de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira. As suas pesquisas exploram vários campos filológicos e linguísticos do português, da didática à gramaticografia, da linguística missionária à lexicografia.

⁵² Silva (2010, p. [11]).

Colabora no projeto *Glossário Terminológico da COVID-19* das Universidades de Brasília e Pisa e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. É *socio sostenitore* da AISPEB, e faz parte do grupo de pesquisa do PRA 2022-23 *Ideologie linguistiche e letterature periferiche* do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística de Pisa e do conselho editorial da coleção “Atlântica” da Pisa University Press.

Email: matteo.migliorelli@ec.unipi.it

Referências bibliográficas

- Azambuja E.B. 2005, *Olhares e vozes que excluem: estereótipos de índio Karajá*, in Baronas R.L. (ed.), “Identidade cultural e linguagem”, Pontes Editores, Campinas, pp. 107-121.
- Casseb-Galvão V.C. e De Rosa G.L. 2022, *Heranças gramaticais do português brasileiro. Competências sintático-pragmáticas em manutenção*, Cegraf UFG, Goiânia.
- Castellotti V. 2001, *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Rouen.
- Castellotti V. e Moore D. 2002, *Social Representations of Languages and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg.
- Chulata K.A. (ed.), *Português como Língua de Herança. Discursos e percursos*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce/Rovato.
- Clyne M. 1992, *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Coates K.S. 2004, *A global history of indigenous peoples struggle and survival*, Palgrave Macmillan, New York.
- Coracini M.J.R.F. 2009, *Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro*, in “RBLA” 9-2, pp. 475-498.
- Cunha S.R.C., De Sousa I.M.L. e Bastos V.V. 2017, *A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa*, in “Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS” v. 4, n. especial, pp. 10-29.
- Dabène L. 1997, *Les images des langues et leur apprentissage*, in Matthey M. (ed.), “Les langues et leurs images”, IRDP Éditeur, Neuchâtel, pp. 17-23.
- Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro.
- Hall S. 1997, *The work of representation*, in Hall S. (ed.) “Representation. Cultural representation and cultural signifying practices”, Sage/Open University, London/Thousand Oaks/New Delhi, pp. 13-74.
- Houaiss A. et al. 2009, *Exigente*, in *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro, ad vocem.
- Houaiss A. et al. 2009, *Permitir*, in *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro, ad vocem.
- Jodelet D. 2003, *Les représentations sociales: un domaine en expansion*, in Jodelet D., “Les représentations sociales” 7, PUF, Paris, pp. 45-78.
- Leffa V. J. 2016, *Língua estrangeira. Ensino de aprendizagem*, Educat, Pelotas.
- Luiz M.J.L. e Simão N.V. 2021, *Uma leitura discursivo-ecológica de estereótipos brasileiros*, in Chulata K.A. e Casseb-Galvão V.C. (eds.), “Língua de herança em incursões teórico-descritivas”, Pensa MultiMedia Editores, Lecce, pp. 53-68.
- Maiosonneuve J. 1997, *Opiniões e estereótipos*, in Maiosonneuve J., “Introdução à psicossociologia”, Edusp, São Paulo, pp. 110-125.
- Melo-Pfeifer S. 2014, “*O que significa ter raízes portuguesas, hoje?*”: perspectivas de adolescentes e jovens lusodescendentes na Alemanha. Texto da plenária do congresso PT-ID “Identidades e imagens – posições e visões”, Colonia, 12-14 março de 2014.

- Mendes E. 2015a, *Ensino e formação dos professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações*, in Chulata K.A. (ed.), “Português como Língua de Herança. Discursos e percursos”, Pensa MultiMedia Editore, Lecce/Rovato, pp. 79-100.
- Mendes E. 2015b, *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*, in “Revista EntreLínguas” v. 1, n. 2, jul./dez. 2015, pp. 203-221.
- Migliorelli M. 2021, *Os componentes culturais na seleção do léxico para os materiais didáticos de POLH: estudo de caso*, in Lira C., Souza O.A.L. e Lupetti M. (eds.), “O POLH na Europa: português como língua de herança”, v. III, Sagarana Editora, Lisboa, pp. 157-169.
- Migliorelli M. 2022, *Português língua de herança: alcune riflessioni relative alla componente identitaria degli apprendenti*, in Casadei A., Foschi M. e Liverani P., (eds.) “Espressioni poetiche dell’identità”, Pisa University Press, Pisa, pp. 437-451.
- Moore D. 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques*, in Moore D. (ed.), “Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes”, Didier, Paris, pp. 7-22.
- Pereira A.C.B., Costa L.A.I. e Souza J.T. 2015, *A imagem do índio através do tempo no Brasil*, in Silva P.R., Silva P.M.A.F. e Martins F.J. (eds.), “Lutas, experiências e debates na América latina: Anais das IV Jornadas Internacionais de Problemas Latino-Americanos”, Imago Mundi / PPG - IELA UNILA, Foz do Iguaçu.
- Ribeiro D. 2017, *Os índios e a civilização - A integração dos Indígenas no Brasil Moderno*, Global, São Paulo.
- Rocha E.P.G. 1984, *Um índio didático: notas para um estudo de representações*, Brasiliense, São Paulo.
- Rocha E.P.G. 1985, *O que é Etnocentrismo*, Editora Brasiliense, São Paulo.
- Santiago L.A.S. 2007, *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar*, Dissertação de Mestre em Educação: História, Política e Educação, Florianópolis.
- Silva A.L. e Grupioni L.D.B. 1995, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 1ª ed., MEC/MARI/UNESCO, Brasília.
- Silva T.D. 2010, *A representação dos indígenas nos livros didáticos e a transformação dos papéis da mulher indígena*, in “O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”, I, Governo do Estado-Secretaria da Educação, Paraná, pp. [1-21].
- Souza A.L.O. 2020, *O Português como Língua de Herança em Florença: Línguas e identidades em movimento*, In Souza A. e Ortiz Alvarez M.L. (eds.), “Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece”, Pontes Editores, Campinas, pp.181-206.
- Valdés G. 2005, *Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?*, in “The Modern Language Journal” 89(3), pp. 410–426.
- Van Deusen-Scholl N. 2003, *Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*, in “Journal of Language, Identity, and Education” 2-3, pp. 211-230.

Anexos

O CURUMIM (ANTES E AGORA)

Era uma vez um curumim (marinheiro indígena) que se chamava Tupiáçir. Um dia, chegou à sua aldeia, no interior da Amazônia, um grupo de médicos enviados pelo Governo para tratar de alguns índios que estavam muito doentes. Um casal de médicos encantou-se com a simpatia e esportividade de Tupiáçir e resolveu levá-lo para a cidade grande. O cacique consultou os sábios da tribo e resolveu deixar o curumim morar por uns tempos na cidade.

31. Complete o quadro com as atividades típicas de uma cidade grande.

Vida na Amazônia	Vida na cidade grande
Moradia: oca perto do rio.	
Hora de acordar: com os primeiros raios de sol.	
Manhã: pegar água e lavar roupa e louça com a mão.	
Brincar com outros curumims no rio.	
Ajudar sua mãe a carregar a louça do rio para casa.	
Ajudar os adultos a moer o mingau de tapioca.	
Alimentar animais de dentro da oca.	
Tarde: Voltar para o rio para ajudar sua mãe a carregar a louça.	
Fazer pequenos arco e flechas e brincar com seus amigos de caçar na floresta.	
Sair para pescar com seu pai.	
Jogar peteca com os outros curumims.	
Noite: Ouvir histórias contadas pelos mais velhos.	
Brincar com sua avó.	
Dormir.	

140
CENTO E QUARENTA

Anexo 1

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, p. 140)

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL E OS ÍNDIOS BRASILEIROS

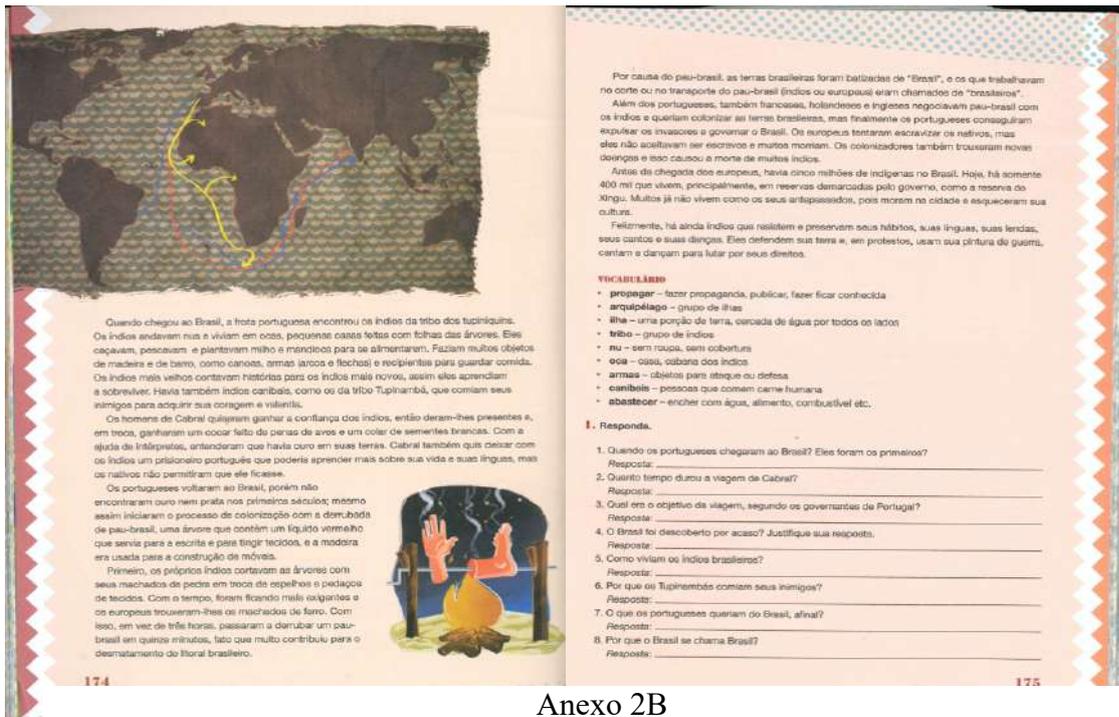
Os portugueses chegaram ao Brasil no dia 22 de abril de 1500, depois de 43 dias de viagem atravessando o Oceano Atlântico. A frota comandada por Pedro Álvares Cabral era composta por treze navios, sendo três caravelas, nove naus e uma naveta com alimentos. Uma das naus se perdeu no caminho e nunca mais foi encontrada. Os marinheiros pensaram que a nau tinha sido devorada por monstros marinhos.

O rei de Portugal dizia que o objetivo da viagem era propagar o cristianismo e vender e comprar produtos da Índia. Mais tarde, os comandantes portugueses disseram que estavam a caminho da Índia, mas, com a mudança dos ventos, saíram da rota e chegaram ao Brasil por acaso. No entanto, há historiadores que dizem que Cabral já sabia que chegaria às terras brasileiras, pois ele não parou nas Ilhas Canárias nem no arquipélago de Cabo Verde, parada obrigatória para abastecer os navios de água, pois sabia que poderia fazer isso no Brasil.

Os portugueses também disseram que foram os primeiros europeus a chegar ao Brasil, mas também há provas de que a frota do espanhol Vicente Pinzón tinha chegado ao Brasil três meses antes de Cabral.

Anexo 2A

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, p. 173).



Anexo 2B

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 174-175).



Anexo 3

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 174-175).

32. Observe as frases a seguir (provérbios e morals de fábulas) e invente uma história que combine. (Em dupla)

- Os preguiçosos caíam o que mereciam.
- Em terra de cego quem tem um olho é rei.
- Quem ama o feio bonito lhe parece.
- Devegar-se vai ao longe.
- Antes tarde do que nunca.
- Mais vale um pássaro na mão que dois voando.
- Outros

O AFOITO CURUMIM – O HERÓI MIRIM

Há muitos anos, antes de o Brasil ser chamado de Brasil, vivia numa tribo Krahô um curumim esperto, curioso e astuto de nome Kaluh. Sua tribo ficava muito perto da foz do rio Amazonas. Assim, as índias podiam lavar roupa e levar água para beber e cozinhar; os índios adoravam banhar-se e pescar no rio mesmo os curumim inventavam inúmeras brincadeiras e ficavam até tarde em suas águas.

Mas nem tudo era só paz e tranquilidade, pois muitas tribos viviam em constante combate, ou para matar inimigos e ficar com seus poderes, ou para tomar suas terras mais perto do rio. Por causa das constantes invasões à terra dos Krahô, havia uma grande movimentação de guerreiros da tribo.

Os curumim viam os índios pintados e armados para a defesa de seu território. E Kaluh, de apenas nove anos, já se pintava como um guerreiro e acompanhava os mais velhos quando saíam para seus exercícios de guerra. Gostava de imitar seu movimento e sua fala.

Seu sonho era ser um guerreiro como seu pai, mas seu avô lhe contara que todos os índios, para tornarem-se guerreiros, precisavam passar por uma prova de coragem, mas só depois que completassem quatorze anos.

Todos sabiam que nessa prova o índio seria pintado pelas virgens, receberia um arco do pajé, teria seus olhos vendados pelo cacique e seria levado por seu pai até a parte mais escura da floresta. Teria que passar a noite sozinho no meio da mata, fazer uma arma para defender-se e voltar com uma caça para a tribo. Os índios que não conseguiram passar por essa prova, normalmente, morriam na floresta, e eram festejados em sua tribo por terem dado sua vida pelos seus.

Ao pôr do sol de uma bela tarde, na pressa de tornar-se um guerreiro, Kaluh pediu a Neja, uma indiazinha por quem já era apaixonado, para fazer-lhe uma pintura de guerreiro com unzum. Depois, foi até seus amigos e pediu-lhes que rezassem por ele, que lhe vendassem os olhos e o guiassem até o caminho do sumáima, a árvore da grande sombra.

Kaluh embrenhou-se na mata. Sem nada ver, foi cambalhando em direção ao coração da noite entre galhos e espinhos. Ouvia a floresta do fim da tarde e a acomodação dos pássaros que davam lugar às orlações da escuridão.

Na verdade, tropeçou e caiu várias vezes, e seu corpo de merino já estava bem amarrado pelas garras do espírito da floresta. Depois de horas e horas, sentiu que tinha chegado à árvore mais alta e frondosa da região, e seu coraçãozinho batia mais forte que o tambor de sua tribo.

Tirou a venda. Sentiu medo. Sentiu medo do que não via.

Com pena do merino, Tupá, que a tudo assistia, iluminou a Lua, assim Kaluh pôde iniciar a confecção de seu arco. Isso o distraiu e deu-lhe coragem. Com galhos e cipós, fez o arco quase de seu tamanho. Depois preparou suas flechas, apontando-as em uma pedra.

Muitos animais noturnos movimentavam-se à sua volta em busca do alimento; mas um som entre as folhagens o fez estremecer: era a onça pintada. Sentiu sua presença. Muitos em sua aldeia diziam que ela não atacava seres humanos, porém outros diziam que quando estavam famintos ou quando queriam alimentar seus filhotes, tornavam-se perigosíssimos.

Kaluh colocou, tremulo, uma flecha no arco. Desejou que seu pai aparecesse para socorrê-lo, mas sabia que era tarde. Talvez fosse festejado em sua tribo por ter dado sua vida por seu povo. O animal tornou-se silencioso. Isso podia significar que tinha sentido seu cheiro, ouvido sua respiração e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero.

A onça surgiu frente à sua frente. Enorme, ruidosa. Sua flecha voou para o alto, sem rumo. O bote foi certeiro, e a fera ainda chegou a tocar-lhe o corpo, mas logo afastou-se apressada com um animal preso em suas poderosas mandíbulas. Era um roedor grande, talvez uma capivara. Foi tudo muito rápido.

Aprovado com o ataque, escalou com desconhecida rapidez a sumáima. Bem de cima, acompanhou a corrida do animal em direção à sua toca. Foi quando ouviu vozes que pareciam assustadas com o enorme felino que passava em disparada. Não entendeu as palavras, mas sabia que eram invasores de suas terras, e pareciam ser da tribo Keytibi, que tinham por hábito cortar a cabeça de seus inimigos.

Anda do alto da sumáima, pôde ver os guerreiros de sua tribo que se aproximavam pelo outro lado da floresta, seguramente, à sua procura. Distrato, não percebeu que uma enorme surucucu estava num galho que tentava galgar. Sentiu o choque e ficou paralisado: fora picado. A dor era intensa, mas tinha que resistir.

De tanto acompanhar os movimentos dos guerreiros, havia aprendido não só a imitar o som dos animais como também a dar alguns sinais na mata. Assim, com os gritos e assobios, alertou sua tribo sobre os invasores. De cima da árvore da noite, Kaluh assistiu à brava luta de sua tribo, liderada por seu pai, contra os inimigos.

Ao amanhecer, o curumim, com febre, foi levado no colo de seu pai e arideia. O curandeiro preparou-lhe ungentos e chás para tratar de seu grave ferimento. Do lado de fora da oca, Neja, o pai e a mãe de Kaluh estavam tristes e preocupados com o estado do pequeno herói.

33. Responda.

Converse com os participantes.

- Onde a história se passa? Descreva o local.
- Como são os personagens da história?
- Há uma diferença nas tarefas dos homens e das mulheres? Comente.
- Tir que os índios da tribo de Kaluh viviam preparando-se para um confronto?
- Para tornarem-se guerreiros, os índios precisavam passar a noite na floresta. O que você imagina que acontecia com os índios que não voltavam?

Anexo 4

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 230-231).

O LÉXICO DE GRACILIANO RAMOS

Contribuições para um vocabulário literário bilingue do regionalismo brasileiro

MICHELA GRAZIOSI

SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA - CATTEDRA VIEIRA

Abstract – Starting from some considerations regarding the process of compiling a bilingual literary vocabulary, this paper will discuss examples of culturally marked lexicon employed by Graciliano Ramos in a corpus of selected novels and their respective translations into Italian. The aim is to demonstrate how the multifaceted cultural and social reality of reference of the analyzed works emerges through the writer’s lexical choices. At the same time, the paper also wants to illustrate that the study of regionalism and other cultural markers constitutes a precious didactic material in university courses, not only in the area of Translation Studies but also from an interdisciplinary perspective, which considers linguistic and extralinguistic connections, to deepen the varied elements of the Northeastern culture in its globality.

Keywords: Graciliano Ramos; literary vocabulary; lexicon; regionalisms; cultural markers.

1. O vocabulário literário bilingue: uma introdução

Partindo da apresentação das fases principais da elaboração de um vocabulário literário bilingue (português-italiano) baseado na seleção de um *corpus* de obras de Graciliano Ramos, este artigo visa expor e discutir alguns exemplos do léxico culturalmente marcado escolhido pelo autor que, como é sabido, consolidou notavelmente a experiência revolucionária do modernismo. Será privilegiada, então, a análise dos ‘marcadores culturais’ (Aubert 2006), ou seja, unidades lexicais e lexias ancoradas numa cultura e num ambiente natural específicos, que revelam aquelas subtis e indivisíveis relações existentes entre aspetos linguísticos e sociais, determinando, ainda, consideráveis dificuldades na reflexão sobre o traduzir e no fazer tradutório.

De acordo com Aubert, a identificação das ‘marcas culturais’¹ constitui uma tarefa fundamental no âmbito das pesquisas descritivas na tradução, na

¹ Relativamente aos trabalhos sobre os domínios culturais, adotamos a reformulação da proposta de Nida (1945) feita por Aubert (1981, 2006) para facilitar a classificação dos chamados ‘marcadores culturais’. Na opinião de Aubert (2006), ‘marcadores culturais’ e ‘marcas culturais’

linguística contrastiva baseada em *corpora* de originais e traduções, assim como na elaboração de dicionários e vocabulários bilíngues e materiais pedagógicos (2006, p. 23). Portanto, o presente artigo parte do pressuposto de que o estudo do léxico culturalmente marcado representa um instrumento não só útil do ponto de vista pedagógico e tradutório, mas também válido para uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, o vocabulário constitui também um material de consulta para qualquer tipo de pesquisador interessado na cultura brasileira. No âmbito do estudo de obras literárias regionalistas, fortemente vinculadas a realidades geográficas e sociais específicas, lidas em língua original e em tradução, torna-se fundamental a análise deste rico material textual: até mesmo os falantes nativos pertencentes a áreas geográficas e culturais diversas encontram dificuldades no processo de compreensão da plenitude dos seus elementos.

O ponto de apoio do artigo é a minha tese de doutoramento, intitulada *A língua de Graciliano Ramos: para um vocabulário regionalista*,² que se baseia num estudo pontual da escrita do autor alagoano, repleta de regionalismos, indigenismos, africanismos, provérbios e expressões idiomáticas, que veiculam especificidades culturais do Nordeste brasileiro, assim como de todo o país. Tendo assumido como modelo principal *O léxico de Guimarães Rosa* (2001) de Nilce Sant’Ana Martins, a compilação deste vocabulário literário torna-se útil sobretudo na medida em que consegue fornecer uma ajuda concreta na compreensão de uma língua rica e particularmente complexa, estabelecendo uma relação profunda com o vasto contexto geográfico, social e cultural de referência dos romances, dando uma ideia da extensão e da complexidade das escolhas lexicais que caracterizam toda a obra do autor.

Ao escrever *São Bernardo*, o intento de Graciliano Ramos, como ele próprio explica numa carta dirigida à esposa Heloísa, é realizar uma narrativa linguisticamente inovadora, repleta de palavras e expressões do Nordeste. A este respeito, o escritor define a língua do seu segundo romance “um

são sinónimos. Outros autores, como Reichmann e Zavaglia, consideram os ‘marcadores culturais’ relativos a elementos textuais que representam relações abstratas (as ‘marcas culturais’) “que se estabelecem espaço-temporalmente entre esquemas culturais mais gerais e esquemas culturais mais específicos” (2014, p. 52). De acordo com Aubert, “[...] mesmo aspectos aparentemente restritos à dimensão gramatical não deixam de conter essas marcas [...]. No plano discursivo, podem ser observadas marcas desta natureza particular nas intertextualidades que fazem sentido em determinado complexo língua/cultura, mas fazem outro sentido (ou sentido algum) em outros complexos língua/cultura. Outras marcas, ainda, dizem mais diretamente respeito à dimensão referencial das línguas, remetendo aos universos ecológico (flora, fauna, topografia, hidrografia, etc.), da cultura material (objetos e espaços criados pelo homem), da cultura social (relações sociais de toda ordem) e da cultura religiosa (nos termos de Nida, 1945), ou, talvez, mais precisamente ideológica (referências a sistemas de crenças) [...]” (2006, pp. 24-25).

² Título original em italiano: “La lingua di Graciliano Ramos: verso un vocabolario regionalista”.

brasileiro encrocado” (1992, p. 134), pretendendo referir-se à forma falada da variante brasileira do português, exaltando as belezas inéditas³ encontradas no falar nordestino e colocadas no livro, certo do sucesso da sua experiência. De uma maneira absolutamente original, o autor insere-se no processo de reavaliação da língua oral, da cultura e da história local no âmbito literário, que já tinha sido iniciado pelos modernistas da primeira fase: cuidando da elaboração formal da língua, por um lado, e interessando-se pela preservação do léxico de matriz popular, pelo outro, ele introduz nas suas obras regionalismos e fórmulas próprias da oralidade que provêm de um percurso contínuo de aprendizagem e aprofundamento da própria língua regional, graças ao contacto com pessoas locais, que acabam por revelar-se dicionários em carne e osso, guardiões de um saber precioso e inédito.

O presente trabalho de pesquisa insere-se num projeto mais amplo de elaboração de um vocabulário que seja de interesse não só para a obra de Graciliano Ramos mas também para outros escritores regionalistas, de acordo com o objetivo proposto pela Cátedra de Língua e Tradução portuguesa e brasileira da Sapienza de preencher uma lacuna existente na Itália. Portanto, o vocabulário em questão é concebido como suporte de leitura, compreensão e aprofundamento tanto da obra do autor alagoano quanto do regionalismo brasileiro em geral, por parte de estudantes universitários italianos de língua portuguesa, pesquisadores e tradutores interessados em investigar alguns aspetos peculiares de uma parte específica e significativa da literatura brasileira.

Relativamente ao *corpus* das obras analisadas, foram selecionadas as que estavam mais relacionadas com a realidade rural nordestina (*São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Infância*, *Alexandre e outros heróis*), repletas de uma grande variedade de material textual regionalista e culturalmente marcado. Atualmente, na perspetiva de uma publicação mais exaustiva de um primeiro volume do vocabulário, cujo projeto é coordenado pela Professora Sonia Netto Salomão, estão a ser inseridos os restantes romances memorialistas, *Caetés* e *Angústia*, assim como os quatro volumes de *Memórias do cárcere*, que igualmente apresentam um material textual precioso e notável.

Não existe uma tradução italiana de *Caetés*, primeiro romance do autor (1933), ao contrário do que sucede com a sua segunda obra, *São Bernardo* (1934), traduzida por Fernando de Oliveira da Fonseca e Gianni Perlo para a Bollati Boringhieri, em 1993. De *Angústia* (1936) temos apenas uma tradução muito datada: *Angoscia*, de Franco Lo Presti Seminerio, para a Fratelli Bocca Editori (1954). *Vidas Secas* (1938) foi publicado em italiano em 1961, pela Nuova Accademia Editrice, com o título de *Terra bruciata*. A mesma tradução, com pequenas alterações, foi reeditada pela mesma editora

³ “Coisas boas da língua do Nordeste, que nunca foram publicadas” (Ramos 1992, p. 134).

em 1963: muda o nome, *Siccità*, mantém-se o tradutor, Edoardo Bizzarri. Por fim, em 1993 e 2001, sob a orientação de Andrea Ciacchi, *Vidas Secas* foi publicado com o título de *Vite Secche* para a Biblioteca del Vascello. Nessa edição foi mantida a tradução de Bizzarri, como o próprio organizador explica, “por causa da sua extraordinária eficácia, introduzindo apenas aquelas alterações que trinta anos de contactos com o Brasil por parte do mundo editorial italiano tornaram necessárias” (Ramos 2001, pp. 10-11, tradução nossa). *Infância* (1945), *Alexandre e outros heróis* (obra póstuma, publicada em 1961) e *Memórias do cárcere* (obra póstuma, publicada em 1954) ainda não possuem uma tradução italiana. Nesse sentido, o presente vocabulário configura-se também como um auxílio para futuras traduções, fornecendo ainda atualizações das mais datadas, quando necessário, à luz de um estudo cuidadoso de um conjunto de aspetos geográficos, culturais e linguísticos do Nordeste brasileiro, desenvolvido ao longo dos anos.

A metodologia de pesquisa consistiu basicamente na leitura das obras selecionadas, na consulta de diferentes dicionários (da língua portuguesa, regionalistas e fraseológicos), no intercâmbio de informações com professores brasileiros e, mais em geral, falantes nativos, na Itália e no Brasil, principalmente na *Fundação Biblioteca Nacional*, na Biblioteca da *Academia Brasileira de Letras*, na UFRJ e na UFF, no Rio de Janeiro, e na UFAL, em Maceió, no estado natal de Graciliano Ramos. O vocabulário consta de duas secções: a primeira é dedicada ao léxico, a segunda aos provérbios e às expressões idiomáticas. Ao lado dos regionalismos de origem nordestina figuram também as expressões e os termos conhecidos e difundidos em outros estados do país que, no âmbito da realidade do Nordeste, adquirem significados específicos. Portanto, os termos e os idiomatismos selecionados são sempre analisados de acordo com os diferentes contextos nos quais estão colocados, fundamentais para avaliar as traduções feitas e propor as novas, em caso de ausência.⁴

2. O léxico: os regionalismos

Como já foi dito antes, o *corpus* do vocabulário literário bilingue é constituído por obras selecionadas de acordo com a possibilidade de fornecerem uma ampla e rica amostra de material textual regionalista e culturalmente marcado, incluindo também romances que ainda não foram traduzidos para o italiano. Considerando a escassez de estudos que

⁴ É fundamental destacar a importância do contexto a nível pragmático. De facto, existe uma relação forte entre o enunciado e a situação da enunciação, em virtude do valor de ‘realia’ dos idiomatismos (Salomão 2021, p. 87). Como é óbvio, isto é válido também para todas as palavras culturalmente marcadas, objeto deste estudo, que se baseia exclusivamente no léxico.

aprofundam este tema na Itália, nas páginas seguintes serão apresentados termos pertencentes às obras já traduzidas, com propostas de atualização de algumas traduções; nos casos em que foram escolhidas ocorrências encontradas apenas nos romances desprovidos de tradução, serão avaliadas também traduções inéditas, acompanhadas de modo sintético por algumas reflexões teóricas e metodológicas em relação ao processo de tradução. De facto, como salienta Aubert, uma vez que as marcas culturais presentes nos textos originais constituem elementos problemáticos no ato de traduzir, elas “darão ensejo a comportamentos tradutórios específicos, diversos – em natureza ou em distribuição – àqueles encontrados nos segmentos de texto não marcados culturalmente” (2006, p. 23).⁵

Nas tabelas que se seguem apresentam-se as seguintes informações: os lemas selecionados, colocados no singular, em itálico; o contexto de referência, cujas leitura e compreensão são fundamentais para entendê-los e traduzi-los; as traduções de cada lema, em negrito (colunas da esquerda); as definições (colunas da direita). No caso das obras que não foram traduzidas para o italiano, quando as propostas de tradução são minhas, estas são assinaladas pela sigla TA. No que diz respeito às definições, de acordo com a reelaboração feita no vocabulário literário bilingue, baseado no já mencionado *O léxico de Guimarães Rosa* (2001) de Nilce Sant’Ana Martins, optou-se por propor, na maioria dos casos, uma síntese das informações encontradas nas fontes lexicográficas consultadas entre Itália e o Brasil, para que as explicações fossem sintéticas e, ao mesmo tempo, o mais possível exaustivas. Os principais dicionários utilizados para reformular com maior detalhe as definições no presente artigo são os seguintes: Houaiss A. *et alii* 2001 e 2009, *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro; Buarque de Holanda A. 2009, *Novo Dicionário Aurélio*, Editora Positivo, Curitiba; Borba F. da S. 2002, *Dicionário de usos do português do Brasil*, Ática, São Paulo; Câmara Cascudo L. 1984, *Dicionário do folclore brasileiro*, Editora Itatiaia, Belo Horizonte; Navarro F. 2004, *Dicionário do Nordeste*, Estação Liberdade, São Paulo; Borges CJ. 2010, *Dicionário regional de gírias e jargões*, Serra, ES, Editora do CTC; Chiaradia C. 2008, *Dicionário de palavras de origem indígena*, Limiar, São Paulo; Machado JP. 1986, *Dicionário Onomástico Etimológico da Língua portuguesa*, Editorial Confluência, Lisboa.

⁵ De acordo com Aubert (1998), que propõe uma revisão do modelo de Vinay e Darbelnet (1958), as modalidades de tradução dos marcadores culturais são classificadas sobre dois eixos: o da tradução direta (transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal e transposição) e o da indireta (explicitação/implicação, modulação, adaptação e tradução intersemiótica). Mesmo não se colocando entre estas categorias, fazem parte do conjunto também as modalidades de omissão, correção, erro e acréscimo. Cf. também Salomão SN. 2020, *Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido*, em “Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática”, Nuova Cultura, Roma, pp. 53-75.

Em relação ao nosso *corpus*, partimos de uma breve amostra de alguns entre os principais regionalismos de origem nordestina, basicamente ligados ao cotidiano da realidade rural sertaneja, pano de fundo da maioria das narrativas (Tabela 1). Em geral, assinalam-se palavras de emprego coloquial que refletem inteiramente as modalidades expressivas dos protagonistas e o contexto de proveniência:

<p>1. <i>Embeleco</i> Discutimos duas horas, repetindo os mesmos <i>embelec</i>os, sem nenhum resultado. (SB, 23) Ritornello (SBI, 26)</p>	<p>Empecilho, estorvo, obstáculo. Na Bahia, o termo identifica também um relacionamento clandestino.</p>
<p>2. <i>Molecoreba</i> Pelo menos o Gondim e Padre Silvestre estiveram lá examinando a <i>molecoreba</i> e acharam tudo em ordem. (SB, 76) Scolaresca (SBI, 76)</p>	<p>Bando de moleques.</p>
<p>3. <i>Muxicão</i> - Fiz aquilo porque achei que devia fazer aquilo. E não estou habituado a justificarme, está ouvindo? Era o que faltava. Grande acontecimento, três ou quatro <i>muxicões</i> num cabra. (SB, 110) Spintone (SBI, 110)</p>	<p>Empurrão, safanão, acompanhado de puxões e beliscões.</p>
<p>4. <i>Quenga</i> Provavelmente a datilógrafa dos olhos verdes [...] morava numa casa de quintal sujo, lia romances tolos, admirava uma <i>quenga</i> semelhante a D. Mercedes. (AN, 102) Pupattola (ANi, 108)</p>	<p>Mulher que exerce a prostituição. Na linguagem informal, algo de imprestável, inútil. Do quimbundo <i>kienga</i>, “tacho”: no Nordeste, grande recipiente de ferro, utilizado nos engenhos para o cozimento do caldo da cana para transformá-lo em açúcar.</p>
<p>5. <i>Tunco</i> Se um de nós soltava a expressão condenada, ela se zangava e corrigia: <i>tunco</i>. (INF, 70) Schiocco di lingua (TA)</p>	<p>Estalo com a língua para expressar pouco-caso.</p>

Tabela 1.

A maior parte dos regionalismos encontrados nas obras selecionadas caracterizam principalmente os falares dos estados nordestinos de Alagoas e Pernambuco. Destacam-se igualmente alguns termos ligados à cultura baiana

(*vatapá*⁶ CT, 103) ou que nela adquirem significados específicos (*embeleco*, exemplo 1, Tabela 1), assim como regionalismos amazônicos (*carapanã*⁷ AN, 203) ou termos ligados à realidade cultural e natural amazônica (*morubixaba*⁸ CT, 39; *machado*⁹ INF, 101).

As palavras em questão indicam principalmente os objetos e os espaços da vida cotidiana e do trabalho, destacam a intervenção do homem no ambiente circundante (*cacimba*, Tabela 2), denotam partes das habitações (*copiar*, *caritó*, Tabela 2), as várias tradições (*chegança*, *embolada*, Tabela 2) e a comida (*carne-de-sol*, Tabela 2) dos habitantes do sertão. Entre estas, assinalam-se também palavras que, além de serem conhecidas em outros estados do país, veiculam significados ancorados ao território nordestino e às suas práticas (como no caso de *cacimba* e *copiar*, Tabela 2). Em relação à natureza, distinguem-se também os termos que não são regionalismos nordestinos, mas identificam uma vegetação típica daquela ampla e variegada região (por exemplo *baraúna* VS, 19; *juazeiro* VS, 9; INF, 132, AN, 153):

<p>6 <i>Cacimba</i> Difícilmente pintaríamos um verão nordestino em que os ramos não estivessem pretos e as <i>cacimbas</i> vazias. (INF, 26) Fossa d'acqua (TA)</p>	<p>- Cova aberta em terreno húmido ou pantanoso para recolher a água presente no solo. - No Nordeste o termo indica uma cova, semelhante a um poço, em local baixo e húmido ou em leito seco de rio, onde a água do solo se acumula. Do quimbundo <i>kixíma</i>.</p>
<p>7. <i>Copiar</i> Um dia, em maré de conversa, na prensa de farinha do <i>copiar</i>, minha mãe tentava compor frases no vocábulo obscuro dos folhetos. (INF, 77) Veranda (TA)</p>	<p>Alpendre das casas rurais nordestinas, com teto sustentado por madeira e prumo, que serve, às vezes, de varanda. A sua origem é tupi.</p>

⁶ Prato típico baiano de origem africana, constituído por um creme consistente, feito com pão amanhecido ou farinha de trigo, azeite de dendê e leite de coco, ao qual se acrescentam peixe fresco, camarões secos e frescos, amendoim e castanha de caju torrados e moídos.

⁷ 'Carapanã' é sinónimo de 'mosquito'; aliás, o termo indica também um povo indígena do Nordeste da Amazônia e a sua língua.

⁸ Chefe temporal de tribos indígenas brasileiras da Amazônia. Na linguagem informal, o termo designa também: uma pessoa que exerce funções de comando; um guia.

⁹ Pequeno cágado muito comum nas matas da América do Sul. No Brasil, encontra-se em toda a Amazônia e na faixa que vai do Espírito Santo até Mato Grosso.

<p>8. <i>Caritó</i> - D. Glória, comunico-lhe que eu e a sua sobrinha dentro de uma semana estaremos embirados. Para usar linguagem mais correta, vamos casar. A senhora, está claro, acompanha a gente. Onde comem dois comem três. E a casa é grande, tem uma porção de <i>caritós</i>. D. Glória começou a chorar. (SB, 94) Camera (SBI, 92)</p> <p>Quitéria, na cozinha, mexia em cumbucos cheios de miudezas, escondia peles de fumo no <i>caritó</i>. (AN, 23) Stufetta (ANi, 13)</p> <p>Foi a sala, passou por baixo do punho da rede onde Fabiano roncava, tirou do <i>caritó</i> o cachimbo e uma pele de fumo, saiu para o copiar. (VS, 41) Nicchia (TB, 78; VSi, 41)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia de pessoas pobres. - Prateleira ou nicho rústico nas paredes das casas sertanejas. - Quarto onde se guardam coisas velhas. - Local imaginário onde se abrigam as ‘solteironas’.
<p>9. <i>Chegança</i> Vinte anos depois seriam balizas no clube carnavalesco, contramestres de <i>chegança</i>, donas de casa sossegadas que levariam, pendurada no fura-bolo, uma garrafa de querosene amarrada pelo gargalo. (AN, 126) (Equipaggio di) navi di gesso (ANi, 136)</p> <p>A segunda composição referia-se a episódios de <i>chegança</i>, briga de mouros e crentes verdadeiros, mas tinha o nome de marujada e encerrava diversas interpolações. (INF, 143) Chegança (TA)</p>	<p>Dança de par praticada em Portugal no séc. XVIII, considerada imoral e proibida. No Nordeste, o termo refere-se a uma representação pública popular da época natalícia, baseada em tradições ibéricas, cuja coreografia evoca as aventuras marítimas portuguesas e as lutas entre cristãos e mouros.</p>

<p>10. <i>Embolada</i> Naquela noite de lua cheia estavam acorados os vizinhos na sala pequena de Alexandre: seu Libório, cantador de <i>emboladas</i>, o cego preto Firmino e Mestre Gaudêncio curandeiro, que rezava contra mordedura de cobras. (AL, 11) <i>Embolada</i> (TA)</p>	<p>Processo musical e poético que ocorre nas estrofes de cocos e desafios, caracterizado por textos declamados rapidamente sobre notas repetidas.</p>
<p>11. <i>Carne-de-sol</i> Mastiguei um punhado de farinha seca, um pedaço de <i>carne-de-sol</i> e uma rapadura, rezei minhas orações, tirei as botas e espichei-me na areia, vestido, com o rifle na mão, a carona cheia de notas servindo-me de travesseiro. (AL, 62) <i>Carne-de-sol, carne essiccata al sole</i> (TA)</p>	<p>Carne bovina fresca, levemente salgada e colocada para secar e desidratar em local coberto e ventilado (Norte e Nordeste).</p>

Tabela 2.

Como podemos observar na Tabela 2, a palavra *caritó* (exemplo 8) apresenta vários significados, de acordo com o contexto no qual está colocada. No Nordeste, este termo está ligado também a uma prática indígena, indicando uma parte da casa onde estão confinadas as mulheres na fase de transição da adolescência para o casamento e as ‘solteironas’, segundo o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* e o *Dicionário do folclore brasileiro*. De facto, a expressão nordestina *ficar no caritó* significa ‘envelhecer solteira’. Portanto, é provável que, no contexto de SB (o primeiro trecho do exemplo 8), quando o protagonista Paulo Honório informa D. Glória que vai casar com a sobrinha dela, ao utilizar este termo esteja a referir-se, de modo irónico, aos quartos da casa reservados às solteironas, onde a velha teria encontrado hospitalidade.

No *corpus* das obras selecionadas encontram-se, portanto, numerosos *realia*¹⁰, que notoriamente merecem uma atenção especial no processo da tradução, constituindo um dos maiores desafios para os tradutores por não terem correspondências exatas em outras línguas. Claramente, na prática da tradução não existem decisões certas ou erradas e serão o contexto situacional e a consideração do valor dos *realia*, em cada caso, a fornecer uma ajuda

¹⁰De acordo com Vlahov e Florin, os *realia* são definidos como “[...] palavras (e locuções compostas) da língua popular que constituem designações de objetos, conceitos, fenómenos típicos de um ambiente geográfico, de uma cultura, da vida material ou das peculiaridades sócio-históricas de um povo, de uma nação, de um país, de uma tribo, que têm uma cor nacional, local ou histórica; estas palavras não têm correspondências precisas em outras línguas” (1969, p. 438 in Osimo 2004, p. 64, tradução nossa).

notável na escolha da maneira mais adequada para comunicar quer o significado semântico quer as nuances culturais (Vlahov e Florin 2020, pp. 6, 27).

Entre as várias possibilidades de tratar os *realia*¹¹, muito frequente é a prática de traduzir de forma aproximada o conteúdo através da substituição do conceito específico por meio de um outro genérico (Vlahov e Florin 2020, p. 38). Igualmente praticada é a estratégia do ‘análogo funcional’, que prevê a troca dos *realia* da cultura da língua de partida por outros elementos da cultura da língua de tradução, provocando assim uma reação semelhante no leitor: é o caso, por exemplo, da escolha de um jogo conhecido pelo leitor da língua de tradução no lugar de um jogo desconhecido presente no texto original, assim como a substituição de um instrumento musical ‘neuro’ na língua de tradução, desprovido das conotações culturais do termo original (Vlahov e Florin 2020, p. 43). Em ambos os casos, todavia, perdem-se inevitavelmente a cor local, a autenticidade e as implicações histórico-culturais, que podem ser mantidas apenas através da transcrição: desta forma, alguns dos *realia* permanecem na língua de tradução, enquanto outros são empréstimos que não se manterão (Newmark 1988, p. 65). A não ser que exista uma tradução geralmente aceita e acessível ao leitor, a transcrição torna-se obrigatória em alguns casos, entre os quais se assinala precisamente a presença de termos de conhecimento geral do país da língua original, quando na língua de tradução não se encontram equivalentes (Newmark 1988, p. 266).

Entre os termos colocados na Tabela 2, *chegança* (exemplo 9) indica uma tradição própria da cultura nordestina e não tem uma palavra italiana equivalente, razão pela qual é possível aceitá-lo na sua forma original, colocando-o em itálico e explicitando detalhadamente as suas características num glossário posto no início ou no fim do livro traduzido, que possa ajudar na compreensão das palavras intraduzíveis e mais complexas (Newmark 1988, p. 266). No caso do trecho de INF tomado como exemplo, o *realia* é logo seguido por uma eficaz explicação do autor (“briga de mouros e crentes verdadeiros” 1984, p. 143), que na tradução pode auxiliar a leitura e a compreensão do leitor italiano. Mais uma vez, a designação *embolada* (exemplo 10) refere-se a uma forma poético-musical nordestina que não tem correspondência na cultura italiana, sendo, por isso, intraduzível e tornando necessária a colocação de uma explicação no glossário. Por fim, *carne-de-sol* (exemplo 11), locução que pertence à culinária da região, pode ser

¹¹ Em síntese, os principais procedimentos adotados para traduzir os *realia* são os seguintes: a transcrição ou transliteração; a introdução de neologismos (decalque, neologismo semântico); a tradução aproximada (generalização, equivalente funcional, descrição, explicitação, interpretação); a tradução contextual (Vlahov e Florin 2020, pp. 29-50).

acompanhada, no texto traduzido, por uma locução explicativa como ‘carne essiccata al sole’, que facilite a sua compreensão.

Portanto, relativamente aos exemplos acima mencionados, na nossa opinião é recomendável manter as denominações originais, avaliando também a possibilidade de recorrer simultaneamente ao procedimento da explicitação que, além de ser praticada no glossário acima referido, pode ser também colocada dentro do próprio texto, entre vírgulas, travessões, aspas ou parênteses (Gonçalves Barbosa 2004, p. 74).

3. Outros marcadores culturais

De acordo com o conceito de *lexiculture* formulado por Robert Galisson (1991), as palavras são culturalmente marcadas, assumindo valores multifacetados e específicos acrescentados, que dependem da utilização que delas fazem os membros de uma sociedade num determinado momento histórico. Cada língua está totalmente imersa num contexto cultural preciso: o uso e os significados do léxico são elementos que mantêm unidos e distinguem uma comunidade de falantes, estando particularmente próximos das práticas sociais e quotidianas que constituem uma autêntica cultura de experiência.

Retomando o nosso *corpus*, entre os principais grupos de termos culturalmente marcados, conhecidos e empregados também em outros estados do país, encontramos as formas de tratamento que definem várias tipologias de relações sociais (*senhor, seu, sinhá*, Tabela 3) e as palavras que indicam elementos como as ricas tradições populares (*aboio, vaquejada*, Tabela 4), os objetos do quotidiano (*cuia, cumbuco*, Tabela 5), a comida (*alfenim, canjica, cachaça, pinga*, Tabela 6) e a natureza (*cassaco, catinga*, Tabela 7) do sertão.

<p>12. <i>Senhor</i> - Que justiça! Não há justiça nem há religião. O que há é que <i>o senhor</i> vai espichar aqui trinta contos e mais os juros de seis meses. Ou paga ou eu mando sangrá-lo devagarinho. (SB, 13) - Macché giustizia! Non c'è giustizia né religione che tenga. C'è solo da sganciare qui trenta contos più gli interessi di sei mesi. O lei paga subito o la faccio sbudellare pian pianino. (SBI, 17)</p>	<p>Tratamento de respeito ou cortesia dirigido a um indivíduo com o qual não existe uma relação íntima, sendo ele considerado hierarquicamente superior.</p>
--	--

<p>13. <i>Seu</i> Pensou na família, sentiu fome. Caminhando, movia-se como uma coisa, para bem dizer não se diferenciava muito da bolandeira de <i>seu</i> Tomás. (VS, 14) Pensò alla famiglia, sentì fame. Quando camminava, si muoveva come una cosa, a dire il vero, non si differenziava molto dalla macina del Sor Tommaso. (TB, 46) Pensò alla famiglia, sentì fame. Quando camminava, si muoveva come una cosa, a dire il vero, non si differenziava molto dalla macina di Seu Tomás. (VSi, 18)</p>	<p>Contração de <i>senhor</i>, tratamento de respeito ou cortesia. No Nordeste do Brasil, assim como em todo o país, antecede o nome, o apelido e os títulos profissionais.</p>
<p>14. <i>Sinha</i> (cf. <i>sinhá</i>) Arrastaram-se para lá, devagar, <i>sinha</i> Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. (VS, 9) Si trascinarono in quella direzione, lentamente: Vittoria (TB)/Vitória (VSi) con il figlio minore a cavalcioni sull'anca e il baule di lamiera sulla testa, Fabiano tetro, sbilenco, la bisaccia a tracolla, la ciotola appesa a una cinghia fissata al cinturone, il fucile ad acciarino sulla spalla. (TB, 39; VSi, 13)</p>	<p>Forma de tratamento com que os escravos designavam a senhora ou patroa, em sinal de respeito. Ainda hoje se utiliza no Nordeste como termo familiar.</p>

Tabela 3.

Para traduzir a forma de tratamento *Senhor*, em SBi é escolhida a forma ‘lei’, particularmente culta e pouco adequada ao contexto de referência. Na perspectiva de uma tradução que não seja datada mas também não excessivamente moderna, talvez seja recomendável considerar o pronome de tratamento ‘voi’, de uso menos urbano e mais rural. De facto, o ‘voi’ sobrevive em muitos dialetos, especialmente no sul da Itália, sendo utilizado com frequência em contextos rurais (Serianni 1988, p. 227). Todavia, hoje em dia, o seu emprego limita-se a um registo familiar e geracional, em declínio entre os mais jovens.

Em relação à forma de tratamento *seu*, em TB é empregue uma análoga italiana, ‘sor’, apelativo popular, comum ainda hoje na fala das regiões da Itália centro-setentrional, utilizada antes de nomes, apelidos e títulos. Em VSi é aceite a forma de tratamento em português, que acompanha o nome do protagonista na sua grafia original, seguida de uma explicação no glossário.

Ambas as soluções são válidas, mas, de acordo com a perspectiva de manter e reforçar a marca cultural da forma de tratamento em questão, parece preferível a escolha de VSi.

Por fim, relativamente à forma de tratamento *sinhá*, em TB esta é omitida, enquanto o nome da protagonista é traduzido. Em VSi a forma de tratamento em questão é também eliminada e o nome da protagonista é mantido na língua original, seguido de uma breve explicação do termo no glossário que se encontra na parte final do livro, associado ao lema ‘seu’. Para uma tradução em italiano poder-se-ia considerar o emprego de ‘Signora’, apelativo com letra maiúscula usado no âmbito familiar, especialmente pelo pessoal de serviço doméstico, para indicar a dona de casa. No entanto, tal escolha tornaria a leitura difícil, dadas as numerosas ocorrências da forma de tratamento a ser traduzida no texto. Esta é provavelmente a razão pela qual a entrada não foi traduzida em TB e VSi. É certo que o procedimento da omissão prevê a eliminação dos elementos do texto na língua original considerados desnecessários ou repetitivos na língua de tradução (Gonçalves Barbosa 2004, p. 68). Todavia, na nossa opinião, neste caso específico, com vista a atualizar a tradução, seria mais eficaz aceitar a forma original de tratamento, portadora de um valor cultural que precisa de ser preservado e valorizado, acompanhando-a por uma explicação exaustiva no glossário (de acordo também com a escolha praticada em VSi, no caso do exemplo 13).¹² Deste modo, por encerrarem um conjunto de valores e padrões comportamentais que revelam origens e relações sociais (profissionais, hierárquicas, de amizade), os marcadores sociais têm um valor cultural notável e merecem atenção especial no processo de tradução assim como no estudo de uma obra já traduzida, principalmente tratando-se de obras de cunho regionalista.

<p>15. <i>Aboio</i> De luz havia, na fazenda, o fogo entre as pedras da cozinha e o candeeiro de querosene pendurado pela asa numa vara que saía da taipa; de canto, o bendito de Sinha Vitória e o <i>aboio</i> de Fabiano. (VS, 74) Aboio (TB, 119); aboio (VSi, 70)</p>	<p>Canto monótono com que os vaqueiros conduzem as boiadas ou chamam as reses dispersas.</p>
--	--

¹² Para aprofundar a tradução das formas de tratamento, recomenda-se a leitura de Salomão SN. 2016, *Aspetti dell’allocuzione portoghese nella traduzione letteraria verso l’italiano*, em “Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica”, a cura di Puato D., Collana Studi e Ricerche n. 54, Sapienza Editrice, Roma, pp. 133-147.

<p>16. <i>Vaquejada</i> Sinha Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, <i>vaquejadas</i>, novenas, tudo numa confusão. (VS, 11) Gara di bovari (TB, 42); <i>vaquejada</i> (VSi, 15)</p>	<p>Espécie de torneio onde os vaqueiros demonstram as suas habilidades na derrubada de novilhos.</p>
--	--

Tabela 4.

Típico do Nordeste do Brasil, o *aboio* (15) é uma canção antiga entoada por vaqueiros quando levam o gado ao pasto ou chamam animais desaparecidos. Caracterizada por uma melodia triste e lenta que acompanha bem o ritmo pacífico dos rebanhos, esta canção individual é composta por frases improvisadas muito curtas de simples incitação. Mais uma vez, trata-se de uma palavra intraduzível na língua italiana, portanto a solução de colocar uma explicação no glossário, quer em TB quer em VSi, parece a escolha mais adequada.

O termo *vaquejada* (16) refere-se a uma competição pertencente à tradição cultural nordestina, que se tornou um verdadeiro desporto em muitos estados do Nordeste, durante a qual os criadores de gado, aos pares e a cavalo, têm de demonstrar a sua capacidade de cercar e domar os bezerros. Em TB encontra-se a locução ‘gara di bovari’, capaz de restituir o significado semântico do termo original, inserindo-se de forma coerente na enumeração presente no texto. Em VSi atualiza-se a tradução na perspectiva de preservar o valor histórico, social e cultural transmitido pelo termo mantido na sua grafia original, sempre seguido de uma explicação no glossário. Ambas as soluções são admissíveis: no caso de TB é feita uma tradução do termo culturalmente marcado através de uma sua explicitação que permite a eliminação do estrangeirismo, auxiliando a compreensão (Gonçalves Barbosa 2004, p. 75); no de VSi, por meio da introdução da palavra culturalmente marcada, comunica-se também a cor local e todas as implicações culturais.

<p>17. <i>Cuia</i> Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a <i>cuia</i> pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. (VS, 9) Ciotola (TB, 172; VSi, 13)</p>	<p>Recipiente ovoide feito do fruto da cueira (árvore nativa do Brasil), de casca lenhosa e impermeável, seco e desprovido de polpa, usado para beber e transportar líquidos, farinha, sementes. A sua origem é tupi.</p>
<p>18. <i>Cumbuco</i> Chegou-se ao jirau onde se guardavam <i>cumbucos</i> e mantas de carne, abriu a mochila de sal, tirou um punhado, jogou-o na panela. (VS, 42) Zucche da acqua (TB, 80; VSi, 42)</p>	<p>Cf: <i>cumbuca</i>, vasilha feita com a casca do fruto da cueira ou do cabaceiro (árvore nativa do Sudeste brasileiro), de acordo com o mesmo procedimento da cuia.</p>

Tabela 5.

A tradução ‘zucche da acqua’ do termo *cumbuco* (18), sinónimo de *cuia* (17), parece de fácil compreensão, segundo um procedimento de equivalência na língua de chegada: as abóboras utilizadas como recipientes no âmbito de um contexto rural sugerem a pobreza dos meios à disposição. Aliás, de acordo com o *Vocabolario della lingua italiana Treccani*, antigamente, na Itália, as abóboras, esvaziadas da polpa e dessecadas, eram empregadas como recipientes para transportar água, vinho, sal, graças à leveza e à impermeabilidade (1987, pp. 1283-1284).

<p>19. <i>Alfenim</i> No calor, o jacto frio nos acariciava. Seu Felipe Benício esfregava-se com sabão e estava cor de <i>alfenim</i>. (INF, 154) Alfenim</p>	<p>Massa de açúcar branca. Em sentido figurado: pessoa delicada, mole.</p>
<p>20. <i>Canjica</i> À noite, enquanto a negrada sambava, num forrobodó empestado, levantando poeira na sala, e a música de zabumba e pífanos tocava o hino nacional, Padilha andava com um lote de caboclas fazendo voltas em redor de um tacho de <i>canjica</i>, no pátio que os muçambês invadiam. (SB, 15) Dolce di mais (SBi, 20)</p>	<p>Papa cremosa de milho ralado e cozido com leite e açúcar.</p>

<p>21. <i>Cachaça e pinga</i> Aí certificou-se novamente de que o querosene estava batizado e decidiu beber uma <i>pinga</i>, pois sentia calor. Seu Inácio trouxe a garrafa de aguardente. Fabiano virou o copo de um trago, cuspiu, limpou os beiços à manga, contraiu o rosto. Ia jurar que a <i>cachaça</i> tinha água. (VS, 26) Grappa (TB, 62); cachaça (VSi, 29) Grappino (TB, 61); pinga (VSi, 29)</p>	<p><i>Cachaça</i>: aguardente que se extrai, por fermentação e destilação, das borras do melaço da cana-de-açúcar. Foi a primeira bebida destilada no Brasil no séc XVI, antigamente difundida entre as camadas mais pobres. Em seguida tornou-se bebida nacional, preferida pelos patriotas, que se recusavam a beber vinho, especialmente português. A origem do nome, todavia, é portuguesa, sendo a <i>cachaça</i> já difundida na região do Minho antes mesmo que no Brasil.</p> <p><i>Pinga</i>: denominação popular de <i>cachaça</i>. Antigamente era servida quente aos escravos nos engenhos. No sentido figurado, indica também uma pessoa bêbada, que bebe muito ou desprovida de dinheiro.</p>
---	---

Tabela 6.

Alfenim (19) é um termo culinário que indica um doce de origem árabe, feito de pasta de açúcar e óleo de amêndoas, típico de muitos estados do Brasil. No Nordeste, ao contrário do resto do país, apresenta-se também em forma de flores e animais. Em sentido figurado, provavelmente através de uma referência implícita ao seu gosto particularmente doce, o termo em questão designa também uma pessoa com modos delicados. A palavra *canjica* (20), difundida especialmente no sul do país (no Nordeste é mais comum a designação de *mungunzá*), indica um outro doce típico brasileiro, uma espécie de pudim feito com milho, leite e açúcar. Embora a locução escolhida em SBi ‘dolce di mais’ facilite a compreensão do leitor italiano, na nossa opinião seria preferível manter a denominação original, culturalmente marcada, acrescentando uma explicação no glossário. Como já sublinhado antes, não existem escolhas certas ou erradas e, de acordo com a sempre atual lição de Peter Newmark (1988), o tradutor tem uma certa liberdade para tratar os termos culturalmente marcados. Mesmo reconhecendo esta autonomia do tradutor, Newmark acrescenta que “geralmente o método preferido para um termo [...] típico de uma cultura estrangeira [...] é a transcrição, acompanhada por uma explicação discreta no texto. Caso o termo se difunda, pode ser adoptado na língua de tradução – este método é um sinal de devido respeito pelas culturas estrangeiras” (1988, p. 151, tradução nossa). No vocabulário literário bilingue optou-se por manter os termos da culinária na língua original, mesmo nos poucos casos em que era possível utilizar equivalentes culturais ou locuções explicativas que, como já salientado, permitiriam a eliminação dos *realia* através da explicação, tornando imediata a

compreensão. Todavia, este procedimento teria restituído um significado parcial dos termos em questão, devido também, muitas vezes, a uma tentativa de domesticação a uma cultura alheia. Neste sentido, a atualização proposta por Andrea Ciacchi em VSi relativamente aos termos *cachaça* e *pinga* (21) é igualmente significativa. De facto, em TB assistimos a uma tentativa de reconstruir a sinonímia do texto original através do procedimento da equivalência (Gonçalves Barbosa 2004, pp. 67-68 e Newmark 1988, pp. 65, 272) que, como é sabido, consiste na escolha de um termo culturalmente equivalente na língua de tradução, ou seja, um homólogo local. Em VSi são aceites os termos em português, respeitando a conotação cultural dos dois: o termo ‘cachaça’, agora, é universalmente conhecido na sua forma original como bebida brasileira por excelência, enquanto para a ‘pinga’ é preciso propor uma explicação no glossário.

<p>22. <i>Cassaco</i> Voltamos para a fazenda, mas aí Cesária apanhou um resfriado, cuspiu sangue, esteve uns meses bamba, entre a vida e a morte. Magra como um <i>cassaco</i>, amarela como gema de ovo. (AL, 48) Opossum (TA)</p>	<p>Sinónimo de <i>gambá</i>, designação comum dos marsupiais da família dos didelfídeos, encontrados do sul do Canadá ao norte da Argentina. Aliás, no Nordeste, o termo indica também: o operário que atua na construção de estradas de ferro; o trabalhador em engenhos e usinas de cana-de-açúcar.</p>
<p>23. <i>Catinga</i> (cf. <i>caatinga</i>) - Fiz tenção de saltar no lombo do bicho e largar-me com ele na <i>cattinga</i>. Era o jeito. (AL, 16) Catinga (TA)</p>	<p>Vegetação típica do Nordeste brasileiro e de parte do Norte de Minas Gerais, em que predominam espinheiros, árvores tortuosas, cardos. A sua origem é tupi.</p>

Tabela 7.

Por fim, no que respeita à natureza, encontramos numerosas palavras culturalmente marcadas, como *cassaco* (22) e *cattinga* (23). O primeiro termo (22), sinónimo de *gambá*, é um regionalismo nordestino que, além do animal, no Nordeste indica também uma série de figuras envolvidas em ocupações manuais. Nei Lopes sugere uma sua origem banta, especificamente do quicongo *kasakana*, ou seja, ‘trabalhar, fazer qualquer coisa sob o império da fome ou de outras necessidades’ (Houaiss 2001, p. 645). Para além de uma possível ambiguidade de fundo (a magreza que pode ser do trabalhador assim como do animal, provindo os dois do mesmo contexto de precariedade), no trecho tomado como exemplo é mais provável que o autor se refira principalmente ao animal, visto o seu hábito de estabelecer comparações com o mundo da natureza em geral e dada também a profunda relação que existe entre este último e o livro de contos em questão. O segundo termo (23) refere-se a uma vegetação desolada que, como nos lembra incisivamente

Edoardo Bizzarri no próprio glossário da tradução italiana de *Grande sertão: veredas*, conota-se por “um senso de sofredora, dramática desolação, desconhecido para qualquer expressão de paisagem europeia” (Rosa 2007, p. 495), sendo, portanto, intraduzível.

4. Conclusões

Como se torna claro através dos poucos exemplos discutidos, representativos de um conjunto mais rico e amplo, a realidade cultural e social de referência das obras analisadas, nas suas formas multifacetadas, emerge, entre outros aspetos estruturais, graças às escolhas lexicais do autor. Falar de ‘regionalismos nordestinos’, na maioria das vezes, significa fornecer uma localização muito extensa, sendo o Nordeste geograficamente vasto e apresentando uma enorme variedade diatópica e diastrática. Com os provérbios e os idiomatismos a situação torna-se ainda mais complicada, porque muitos deles não estão registados nos dicionários fraseológicos e é preciso analisar cuidadosamente a estrutura, os significados, a proximidade com outros ditados dicionarizados, com os quais partilham elementos específicos.

Como é sabido, no que diz respeito aos estudos que levam em conta as determinadas variedades regionais de termos e expressões populares do Brasil¹³, *A língua do Nordeste* de Mário Marroquim (1934) foi um dos primeiros trabalhos publicados sobre a região toda, destacando em particular os estados de Pernambuco e Alagoas, com enfoque na fonologia, no léxico e na sintaxe da fala. Em referência aos Atlas Linguísticos do Nordeste em curso (nota 16), há também o Atlas Linguístico do Estado de Alagoas

¹³ Sonia Salomão (2012, pp. 145-148), após ter mencionado a proposta clássica de Antenor Nascentes feita em 1922, de acordo com a qual o falar brasileiro foi dividido em seis subfalares reunidos em dois grupos maiores (o amazônico e o nordestino no grupo do norte; o baiano, o mineiro, o fluminense e o sulista no grupo do sul), refere-se a algumas propostas em fase de preparação. Entre os levantamentos enumerados, no que diz respeito ao Nordeste, efetivamente concretizaram-se os seguintes: o Atlas Linguístico de Sergipe II, 2002; o Atlas Linguístico da Mata Sul de Pernambuco, 2009; o Atlas Linguístico do Estado do Ceará, 2010; o Atlas Linguístico de Pernambuco, 2013. Ainda relativamente aos Atlas Linguísticos estaduais do Nordeste em curso, todos seguindo os parâmetros teórico-metodológicos do projeto do Atlas Linguístico (AliB), assinalamos: o Projeto sobre o português falado no Maranhão (ALIMA), coordenado pela Professora Conceição de Maria de Araújo Ramos; o Projeto para o desenvolvimento do Atlas Linguístico do Piauí (AliPI), coordenado pelos Professores Maria do Socorro Silva de Aragão e Luiz Egito de Souza; o Projeto para o desenvolvimento do Atlas Linguístico do Rio Grande do Norte (ALIRN), coordenado pela Professora Maria das Neves Pereira, resultado da sua tese de Doutorado. Recorde-se que depois da proposta de Antenor Nascentes, nenhuma outra divisão foi dada a conhecer. <http://alib.ufba.br/atlas-regionais> (22/03/2023).

(ALEAL), elaborado como tese de Doutorado por Maranhão Pereira Barbosa-Doiron (UEL), em 2017.¹⁴

Como demonstrado até agora, a identificação e a tradução dos termos marcados culturalmente numa língua e numa cultura diversas daquelas de partida envolvem operações estritamente linguísticas assim como uma avaliação dos fatores culturais expressos na língua original. Refletindo sobre as diferentes abordagens que constituem a operação da procura da “dizibilidade de um texto em uma língua/cultura de recepção diversa daquela que deu origem ao texto”, Aubert afirma que:

[...] a visão cultural estabelece-se – com maior ou menor rigor metodológico – como um olhar antropológico; a perspectiva terminológica deriva, em parte, dos estudos lexicológicos e lexicográficos, mas, mais fundamentalmente, de uma epistemologia das ciências básicas e aplicadas; já o ponto de vista contrastivo ou comparado embutido no conceito das *modalidades* ou *procedimentos técnicos da tradução* enraíza-se na linguística descritiva e no olhar estruturalista, que adota, como axioma, a autonomia das línguas e, principalmente, da linguagem, enquanto objeto de estudo. É possível, portanto, simplesmente aceitar que cada uma dessas abordagens é defensável em seus próprios termos; que não se trata de um dilema, e sim, tão somente, de um paralelismo científico [...]. (2006, p. 26)

Identificar e traduzir os aspetos culturais nas obras regionalistas, então, revelam-se processos complexos e fascinantes, de interesse não só para os estudos de tradução, mas também para outras disciplinas, como a antropologia e a literatura. Cada palavra analisada encerra em si conexões linguísticas e extralinguísticas que evocam um variegado universo cultural determinado, património coletivo de uma terra e de um povo, detentor de tradições, de um sistema de valores, de anseios cósmicos. A língua, meio de interação social, é um facto cultural e nela se manifestam as crenças e os comportamentos dos grupos sociais que a utilizam. Os marcadores culturais, portanto, não devem ser considerados isoladamente, mas no âmbito do próprio contexto de origem, em relação à situação discursiva em que estão colocados, para depois serem devidamente transpostos e compreendidos numa língua e numa cultura estrangeiras.

¹⁴No âmbito dos estudos do léxico, indicamos também outras pesquisas em andamento: *O léxico da área semântica: vestuário e acessórios no Nordeste do Brasil*, começada em 2017 pela doutoranda Carina Sampaio Nascimento (FBB), baseada no *corpus* referente ao léxico do campo dos acessórios do Projeto ALiB; o *Vocabulário dialetal da região Nordeste*, começado em 2021 pela doutoranda Maria José Ferreira da Silva (UFBA).

Nota biográfica: Michela Graziosi possui Graduação em “Lettere moderne”, dois Mestrados em “Scienze del testo” e “Scienze Linguistiche, Letterarie e della Traduzione”, Doutoramento em “Filologia e Letterature Romanze”, todos pela Universidade de Roma La Sapienza. Na mesma Universidade é Secretária da Cátedra Vieira e “cultrice della materia” pela Cátedra de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira. Ministrou a disciplina de *Literatura Portuguesa e Brasileira na Universidade D’Annunzio* em Pescara (ano letivo 2020/2021) e obteve uma bolsa de pós-doutoramento em *Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira* na Universidade de Roma La Sapienza (2022/2023).

Email: michela.graziosi@uniroma1.it

Referências bibliográficas

- AA. VV. 1987, *Vocabolario della Lingua Italiana Treccani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondato da Giovanni Treccani, Roma.
- Almeida E.M. de O. 2009, *Atlas Linguístico da Mata Sul de Pernambuco-Almaspe*, Dissertação (Mestrado em Linguagens e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Aragão M. do S. e Bezerra de Menezes CP. 1984, *Atlas Linguístico da Paraíba*, UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, Brasília.
- Aragão M. do S., Bezerra de Menezes CP. e Pereira M. 2005, *Atlas linguístico do Rio Grande do Norte: um projeto em desenvolvimento*, em Aguilera V. de A. (org.), *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*, UEL, Londrina, pp. 285-297.
- Aragão M. do S., Bezerra de Menezes CP. e Souza LE. 2007, *Atlas linguístico do Piauí. Projeto*, UFPI, Teresina.
- Araújo C. de M. 2006, *Atlas Linguístico do Maranhão. Projeto*, UFMA, São Luís.
- Aubert F.H. 1981, *A tradução do intraduzível*, FFLCH/USP, São Paulo (manuscrito).
- Aubert F.H. 1998, *Modalidades de tradução: teoria e resultados* in “Revista Tradterm” 5, pp. 99-128.
- Aubert F.H. 2006, *Indagações acerca dos Marcadores Culturais na Tradução*, em “Estudos Orientais” 5, São Paulo, pp. 23-36.
- Barbosa-Doiron MP. e Pereira M. 2017, *A motivação semântica nas respostas dos informants do Atlas Linguístico do estado de Alagoas (ALEAL)*, 2 vol., tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Departamento de Letras, UEL, Brasil, e Université Grenoble Alpes, França. <http://www.uel.br/eventos/sedata/pages/edicao-atual/barbosa-doiron.php> (22/03/2023).
- Bessa J.R.F. (org.) 2010, *Atlas Linguístico do Ceará*, vol. I – Introdução, vol. II – Cartogramas, Universidade Federal do Ceará, Edições UFC, Fortaleza.
- Borba F.S. 2002, *Dicionário de usos do português do Brasil*, Ática, São Paulo.
- Borges C.J. 2010, *Dicionário regional de gírias e jergões*, Editora do CTC, Serra, Espírito Santo.
- Buarque De Holanda A. 2009, *Novo Dicionário Aurélio*, Editora Positivo, Curitiba.
- Cardoso S.A.M. da S. 2002, *Atlas Linguístico de Sergipe II*, 2 v., SAM. da S. Cardoso, Rio de Janeiro.
- Cascudo L.C. 1984, *Dicionário do folclore brasileiro*, Editora Itatiaia, Belo Horizonte.
- Chiaradia C. 2008, *Dicionário de palavras de origem indígena*, Limiar, São Paulo.
- Ferreira C. et alii 1987, *Atlas Linguístico de Sergipe*, UFBA, Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, Salvador.
- Galisson R. 1991, *De la langue à la culture par les mots*, CLE Internacional, Paris.
- Gonçalves Barbosa H. 2004, *Procedimentos técnicos da tradução. Uma nova proposta*, 2º edição, Campinas, Pontes.
- Guimarães Rosa J. 2007, *Grande sertão: veredas*, Feltrinelli, Milano.
- Houaiss A. et alii 2001, *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro.
- Houaiss A. et alii 2009, *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro.
- Machado J.P. 1986, *Dicionário Onomástico Etimológico da Língua portuguesa*, Editorial Confluência, Lisboa.
- Marroquim M. 1996 [1934], *A língua do Nordeste*, 3º ed., HD Livros Editor, Curitiba.

- Martins N.S.A. 2001, *O léxico de Guimarães Rosa*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Nascimento C.S. e Moura Torres Paim M. 2020, *A variação lexical no campo semântico: vestuário e acessórios do Projeto Atlas Linguístico do Brasil*, in “Traços de Linguagem” v. 4, n. 1, Cáceres, pp. 24-37.
https://www.researchgate.net/publication/345327751_A_variacao_lexical_no_campo_semantico_vestuuario_e_acessorios_do_Projeto_Atlas_Linguistico_do_Brasil (22/03/2023)
- Navarro F. 2004, *Dicionário do Nordeste*, Estação Liberdade, São Paulo.
- Newmark P. 1988, *La traduzione: problemi e metodi. Teoria e pratica di un lavoro difficile e di incompresa responsabilità*, Traduzione di Frangini F., Garzanti, Milano.
- Nida E. 1945, *Linguistic and ethnology in translation problems*, in “Word” 1.2, pp. 194-208.
- Osimo B. 2004, *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- Pereira M. [s.d.], *Atlas linguístico do Rio Grande do Norte*, UNP, Natal.
- Projeto Atlas Linguístico do Brasil ALiB. <http://alib.ufba.br/atlas-regionais> (22/03/2023).
- Ramos G. 1954, *Angoscia*, Traduzione di Lo Presti Seminerio F., Fratelli Bocca Editori, Milano/Roma.
- Ramos G. 1954, *Memórias do cárcere*, 4 voll., Record, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Ramos G. 1961, *Terra bruciata*, Traduzione di Bizzarri E., Nuova Accademia Editrice, Firenze.
- Ramos G. 1969, *Angústia*, Martins, Rio de Janeiro.
- Ramos G. 1969, *Caetés*, Martins, Rio de Janeiro.
- Ramos G. 1984, *Infância*, Record, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Ramos G. 1992, *Cartas*, Record, Rio de Janeiro.
- Ramos G. 1993, *San Bernardo*, Traduzione di Oliveira da Fonseca LF. e Perlo G., Bollati Boringhieri, Torino.
- Ramos G. 1998, *Alexandre e outros heróis*, Record, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Ramos G. 2001, *São Bernardo*, Record, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Ramos G. 2001, *Vidas Secas*, Record, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Ramos G. 2001, *Vite secche*, Traduzione di Bizzarri E., a cura di Ciacchi A., Biblioteca del Vascello, Roma.
- Reichmann T. e Zavaglia A. 2014, *A tradução juramentada de tratamentos escolares (português, francês, alemão)*, in “Tradução em Revista” 17, pp. 45-56.
- Rossi N. 1963, *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, INL, Rio de Janeiro.
- Sá E.J.D. 2013, *Atlas Linguístico de Pernambuco*, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Salomão S.N. 2012, *A língua portuguesa nos seus percursos multiculturais*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Salomão S.N. 2016, *Aspetti dell’allocuzione portoghese nella traduzione letteraria verso l’italiano*, in Puato D. (a cura di), “Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica”, Collana Studi e Ricerche, n. 54, Sapienza Editrice, Roma, pp. 133-147.
- Salomão S.N. 2016, *O ensino da fraseologia e dos idiomatismos no âmbito da tradução: as versões portuguesa e brasileira de Palomar de Italo Calvino*, Felici M.S. (a cura di), *Glottodidattica della lingua portoghese. Una prospettiva diacronica e sincronica*, Tuga Edizioni, Roma, pp. 85-95.
- Salomão S.N. 2020, *Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido* in “Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática”, Nuova Cultura, Roma, pp. 53-75.

- Serianni L. 1988, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme e costrutti*, UTET, Torino.
- Vinay J.P. e Darbelnet J. 1958, *Stylistique compare du français et de l'anglais*. Didier, Paris.
- Vlahov S.I. e Florin S.P. 2020, *La traduzione dei realia: come gestire le parole culturospecifiche in traduzione*, traduzione dal russo di Osimo B. e Lipani L. (a cura di), Bruno Osimo Editore, Torrazza Piemonte, Kindle Direct Publishing.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PLE DE ORIENTAÇÃO FUNCIONAL

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA
UNIVERSITÀ DI PISA - CLI

Abstract - This article presents a didactic sequence based on Classical Functional Linguistics and considering, in addition to grammatical aspects, the discursive-pragmatic aspects of the language in use. The theoretical-methodological contribution is based on perspectives that share reflections on language and its functioning from the functionalist approach in Halliday (1973, 1985) in the works of Casseb-Galvão and Neves (2017), Casseb-Galvão (2006) and Neves (1997), aligned with the didactic proposals presented in the notion of didactic sequence in Dolz and Schneuwly (2004) and in its unfolding for the teaching of Portuguese in Duarte (2015) and Silva (2022). The sequence was carried out, for the most part, with Italian-speaking students of the first year of the university master's degree in Portuguese in 2021, who have proficiency levels in Portuguese from intermediate to advanced (B2/C1).

Keywords: didactics of Portuguese; Portuguese foreign language; Italian context; didactic sequency; Applied Linguistics.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma sugestão de sequência didática para o português como língua estrangeira (PLE) pensando nos aspectos gramaticais e socioculturais do português brasileiro em contexto de ensino e aprendizagem no espaço universitário italiano.

Além das fronteiras nacionais, o ensino do português tem se desenvolvido a partir de uma especial atenção à natureza pluricêntrica¹ da língua, entendendo-a no sentido mais amplo, como institucionalizado por Clyne (1992, p.1) uma língua “com diferentes centros de interação, onde cada um oferece uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas próprias normas (codificada)”. As variedades nacionais são reconhecidas, cada uma com a sua norma própria, entre elas, o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), consideradas variedades mais estáveis, além

¹ Sobre o Português como língua pluricêntrica, veja os estudos de De Rosa 2008; Mulinacci 2016; e Silva 2018; a respeito do contexto de ensino na Itália, veja o estudo de Carla de Souza Faria 2021.

dos outros padrões linguísticos em desenvolvimento, particularmente o português moçambicano (PM) e o português angolano (PA). Nesse sentido, a prática docente nas universidades italianas também se direciona na oferta de conhecimentos que criam conexões entre as línguas e culturas em português. Em outras palavras, o professor de Português desenvolve suas práticas baseando-se no conhecimento articulado entre “o conceito de língua/linguagem/texto e de discurso” (Almeida Filho 2017, p.3) em português e das culturas em língua portuguesa.

No caso do ensino em contexto universitário, reconhece-se a necessidade de desenvolver competências gramaticais e competências discursivo-pragmáticas que envolvam o diálogo intercultural entre a cultura italiana e as culturas em português. Compreende-se, diante da atual conjuntura multiétnica nas salas de aula, impulsionada pela globalização, a necessidade de se construir um aprendizado da língua portuguesa que seja significativo em contexto internacional levando em consideração a diversidade dos conhecimentos linguísticos e culturais dos aprendizes presentes em classe.

A partir dessa visão, o presente artigo apresenta uma sequência didática em três módulos e orientada a partir da Linguística Funcional Clássica considerando, além dos aspectos gramaticais, os aspectos discursivo-pragmáticos da língua em uso. O aporte teórico-metodológico tem como base perspectivas que compartilham reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento a partir da abordagem funcionalista em Halliday (1973, 1985) nos trabalhos de Casseb-Galvão e Neves (2017), Casseb-Galvão (2006) e Neves (1997), alinhadas às propostas didáticas apresentadas na noção de *sequência didática* em Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004) e no seu desdobramento para o ensino de Português em Duarte (2015) e Silva (2022).

O contexto de aprendizagem sobre o qual se debruça essa proposta constitui-se por alunos itálofonos do curso de português oferecido ao primeiro ano do mestrado universitário. Esses alunos possuem níveis de proficiência da língua portuguesa desde o intermédio ao avançado (B2/C1),² portanto, são alunos que reconhecem e usam estruturas lexicais e gramaticais mais complexas e capazes de oferecer um bom *feedback* ao docente que, a partir do uso de textos orais autênticos e textos escritos, pode ampliar suas ações didáticas para interações mais elaboradas relacionadas à língua em uso nos ambientes socioculturais. Compreende-se que, com esses níveis de proficiência, o discente já se apropriou da

² Seguimos o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREPE), que referência o nível Intermédio como B1 e B2 e Avançado como C1 e C2. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_dcorientador.pdf 12 nov. 2022.

linguagem com práticas discursivas que, muitas vezes, envolvem a própria experiência linguística com outros falantes, nativos ou não, e, sendo assim, demonstram habilidades em compartilhar conhecimentos socioculturais e pragmáticos e adquirir outros.

O presente artigo está organizado em quatro seções. Após essa introdução, na primeira seção dedica-se um espaço para apresentar o aporte teórico da Linguística Funcional orientada ao ensino. A seguir, a segunda seção aborda a noção de *sequência didática*, a partir da perspectiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acerca da construção de atividades pedagógicas pensadas no domínio de um gênero textual específico. A perspectiva funcional entrelaça-se com essa abordagem ao entender que a aprendizagem de línguas pode ser vista dentro de um processo social e gradual de conhecimento, cujos domínios semântico-pragmático e léxico-gramatical são apreendidos simultaneamente. A partir dessa visão, na terceira seção serão apresentados três exemplos de módulos didáticos para o ensino de PLE em contexto italiano. Os módulos foram aplicados em sua maior parte no curso de Mestrado, nas aulas do Leitorado de Língua e Tradução, Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira no ano letivo de 2021. Na quarta seção serão desenvolvidas as considerações finais.

2. Linguística Funcional e ensino de língua portuguesa

Para a perspectiva teórica funcionalista, a língua(gem) assume a sua relevância no contexto real de uso a partir de uma análise funcional de todos os componentes linguísticos que revelam o seu caráter dinâmico (Casseb-Galvão e Neves 2017). Com base em Halliday (1973), entende-se que o uso dessa vertente teórica é capaz de descrever as características específicas da língua(gem) e “abordar o contexto cultural e situacional mostrando uma parte, ou partes, da língua em um particular ambiente, incluindo todas as diferentes facetas da vida das pessoas” (2009, p.4).³ Logo, compreende-se que a linguagem dentro de um sistema social, com suas diferentes interações e naturais negociações entre os interlocutores, seja o resultado das necessidades comunicativas e suas motivações de uso.

Além disso, seguindo essa linha teórica, a estrutura e os dados linguísticos reais não são vistos de forma dissociada, ou seja, as representações linguísticas e as representações conceituais são dados

³ (Halliday e Webster 2009). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. Continuum. (Tradução da autora). Original: “resonate with the cultural and situational context, and so shows up the part, or parts, that language is playing in any particular environment, in all the varied facets of people’s lives”.

únicos que emergem a partir do uso. Dentro das representações das estruturas formais da língua está a gramática, considerada como um dos setores da língua, relacionada aos domínios da fonologia, morfologia e sintaxe. Ademais, nas representações insere-se o conjunto de palavras, ou seja, o domínio do léxico de uma determinada língua. Para o funcionalismo, tanto o léxico quanto as formas são constituídas de sentido, envolvendo então o domínio da semântica. Nessa mesma linha, segundo Castilho (2010), a propriedade de estruturar as sentenças em formas linguísticas permite a manifestação de um outro domínio: o discursivo. Os falantes, então, criam seus textos e discursos a partir da conexão entre os domínios da língua envolvidos nas práticas sociais e interativas.

A frequência de uso é outro elemento fundamental na configuração da representação, uma vez que a frequência e o contexto determinam a representação linguística. Esse aspecto importante da perspectiva funcionalista é relacionado tanto à aquisição quanto à aprendizagem, a depender das experiências dos falantes. Portanto, entende-se que a partir da frequência de uso, os processos cognitivos⁴ ativados no momento da interação auxiliam na ritualização das representações linguísticas na mente dos falantes, reforçando a sua contínua compreensão e produção.

Logo, a preocupação central para a perspectiva funcionalista da linguagem é o estudo da língua em suas diferentes interações sociais, dando ênfase no contexto de uso, como já mencionado, particularmente no contexto social e cultural. Inspiradas em Halliday (1973), Casseb-Galvão & Neves (2017) afirmam que a riqueza epistemológica funcionalista contribui para o ensino de línguas na medida em que sua proposta visa a uma perspectiva que prima pelo caráter dialógico. Nesse viés, diversos linguistas adeptos do funcionalismo corroboram com a visão de que o estudo da língua precisa considerar as situações de uso, dada a natureza de interação social (verbal) como instrumento de comunicação (Martelota e Alonso 2012; Oliveira e Cezario 2007; Antunes 2009, entre outros).

Na perspectiva funcionalista, o ensino centrado no texto tem orientado a concepção de língua pensada como produto da história social e cultural de uma comunidade. Uma visão que insere o texto na sua particularidade, único em cada contexto social, manifestando as formas e

⁴ Os processos cognitivos de domínio geral são estudados na obra *Language, usage and cognition*, de Bybee em 2010 [2016], e são definidos pela categorização, pelo *chunking* (agrupamento de unidades para formar uma unidade complexa), pela memória enriquecida, pela analogia e similaridade, e associação transmodal. Os linguistas de vertentes funcionais (Goldberg 2006; Tomasello 2006) advogam acerca da importância desses processos na produção das múltiplas instâncias linguísticas (morfológico, léxico-semântico e discursivo-pragmático), concebendo, assim, a relação não arbitrária entre a estrutura da forma linguística ligada ao aspecto gramatical da língua e o uso funcional ligado ao aspecto funcional e semântico.

estruturas discursivas do diálogo entre falantes que interagem em contextos diferentes entre si (Casseb-Galvão 2011).

Seguindo a proposta original de Malinowski (1923), desenvolvida posteriormente por Firth, em 1950, Casseb-Galvão e Neves (2017) esclarecem que os contextos de uso da língua podem ter aspectos relacionados à situação e à cultura. Nesse sentido, o contexto de situação diz respeito ao registro da linguagem, a situação de interação humana, um registro que reflete os aspectos de ordem social, além de atividades desenvolvidas pelas pessoas. Já o segundo contexto, o contexto de cultura, diz respeito “ao conhecimento, às crenças, aos princípios sociais inseridos na história cultural dos participantes na interação verbal no contexto de situação” (Casseb-Galvão e Neves 2017, p. 48).

A partir dessa linha teórica, nas últimas duas décadas a perspectiva funcionalista tem sido aplicada em práticas relacionadas ao uso dos gêneros textuais para o ensino de língua materna e língua estrangeira. Observa-se as primeiras propostas de Zabala e do grupo de Genebra ao discutirem a *Sequência Didática* direcionada ao ensino fundamental, em pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que concerne ao francês como língua materna (LM), e de Lousada (2009) e outros autores, para o francês como língua estrangeira (LE). No Brasil, por exemplo, as pesquisas de Duarte (2015), Duarte e Casseb-Galvão (2014), Silva (2022), entre outros estudiosos, têm se dedicado à aplicação e reformulação de *sequências didáticas* no ensino de português como LM e LE, e oferecem vários apontamentos em relação à prática docente e à relevância dos pressupostos funcionalistas nessa proposta. Para essas pesquisadoras, os gêneros discursivos e textuais apresentam-se como instrumentos norteadores para os professores que, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas discursivo-pragmáticas, privilegiam aspectos socioculturais dos contextos específicos de interação. Seguindo esta senda, compartilho a visão dessas autoras, a partir da qual os princípios funcionalistas aplicados ao ensino podem contribuir para aperfeiçoar a prática docente e a aprendizagem linguística.

Sendo assim, é relevante discutir, dentro de uma perspectiva funcionalista, a distinção entre as terminologias ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’, embora não tratemos de modo aprofundado na proposta didática sobre a qual nos debruçamos neste artigo. Com base em Bakhtin (1992), Rojo (2006, p.1766) esclarece que:

os ‘gêneros do discurso’ apresentam algumas características: “uma relação com o conceito de *campo* ou *esfera de criação ideológica*; uma *dupla orientação dialógica* que determinam tanto o gênero como os enunciados a ele pertinentes; a centralidade dos *temas* e a importância das *formas* e, em especial do *acabamento*. (Grifos da autora)

Ao mesmo tempo, os enunciados podem ser construídos com composições híbridas, por exemplo, diferentes gêneros podem constituir um romance (carta, confissão, diário), e tal composição confere sentidos divergentes ou convergentes no enunciado. Por outro lado, Bronckart (2007), ao retomar a concepção de gênero do discurso, propõe a terminologia ‘gênero de texto’, dando um outro significado ao termo discurso. O falante e o interlocutor dispõem de modelos textuais e escolhem o mais apropriado para determinada situação. Os textos caracterizam-se por parâmetros físicos, que envolvem o emissor, o receptor, o espaço-tempo do ato de produção; e por parâmetros sociais e subjetivos, que envolvem o tipo de interação social em ato, os objetivos da interação e os papéis sociais daqueles envolvidos na interação.

Nesse artigo não iremos nos concentrar em específico nas diferenças entre gêneros discursivos e textuais. Entretanto, no que concerne às escolhas das abordagens de gêneros discursivos ou gêneros textuais, concordo com Duarte e Casseb-Galvão (2014) ao conferirem semelhanças e diferenças entre as duas abordagens. Segundo as autoras, as duas visões se aproximam ao considerarem os aspectos sociais e discursivos da linguagem, porém, suas perspectivas de análises linguísticas são distintas, em suas palavras: “Os gêneros discursivos são mais centrados na descrição de situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, e os gêneros textuais centram com mais frequência na descrição da composição e da materialidade linguística de textos” (Duarte e Casseb-Galvão 2014, p.76).

Feita essa breve incursão por alguns dos conceitos-chave do funcionalismo clássico e da sua relação com o ensino de língua portuguesa, na próxima seção serão feitos alguns apontamentos acerca das bases epistemológicas da noção de *sequência didática*, e o seu desdobramento para o ensino de línguas centrado no desenvolvimento de competências discursivo-pragmáticas e da compreensão das relações interculturais em situações reais de interação.

3. Bases epistemológicas da sequência didática e o seu desdobramento para o ensino de PLE

Entende-se por sequências didáticas “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala 1998, p.18). Um aspecto importante desta prática docente é o caráter interativo e social das atividades que pressupõem o desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos previstos no ensino escolar.

No ensino de línguas, a partir da construção de atividades que visam ao domínio de um gênero textual, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática (doravante SD) tem por objetivo desenvolver nos alunos atitudes e competências linguísticas de percepção da maneira mais adequada de usar a linguagem em determinada situação de comunicação. De modo específico, os autores organizam um modelo de SD através de módulos, a partir dos quais sistematizam quatro etapas: i. apresentação da situação; ii. produção inicial; iii. etapa com módulos; iv. produção final. A cada etapa, as tarefas tornam-se mais complexas ao ponto de desenvolverem o domínio do gênero selecionado para o ensino, incluindo seus aspectos estruturais e enunciativos. Em todas as etapas, alunos e professores concordam com o estudo e a produção do gênero específico, além das temáticas que serão desenvolvidas a partir do mesmo gênero, sendo o professor o intervencionista social e formal da organização das atividades e possibilitando ao aluno refletir acerca da temática e das questões relacionadas às escolhas linguísticas contextualizadas e funcionais ao texto a ser produzido. Para Duarte (2015), tal metodologia apresenta-se em sua essência “a tradição do pensar pedagógico de modo organizado, em que se prevê um direcionamento de ações dirigidas para se alcançar determinado fim, diminuindo as margens do improvisado na ação docente” (Duarte 2015, p.48).

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa de Lousada (2009) direcionada ao ensino de francês como LE para alunos anglófonos estabeleceu critérios para uma SD de modo compatível com o tipo de curso. Devido às limitações ligadas à quantidade de alunos e poucas horas de aulas da disciplina, a pesquisadora não realizou a primeira etapa de produções iniciais, mas optou por começar diretamente pela análise de um texto pertencente ao modelo de gênero no qual intentavam trabalhar. Os resultados do estudo apontaram a necessidade de tempo para se realizar uma análise aprofundada e para que os alunos fossem mais autônomos a respeito das características do gênero e das escolhas linguísticas no momento da produção textual. Outro dado relevante foi a importância de se trabalhar os aspectos discursivos do gênero, para que se desenvolva a autonomia na produção e competências pragmáticas da LE na sua modalidade escrita.

Ao se debruçar sobre os diferentes modelos de SD, em especial, daqueles desenvolvidos para o ensino de LE, foi possível observar as variações metodológicas de aplicação que se distribuem em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Em um estudo doutoral, por exemplo, Silva (2022) elaborou uma SD a partir de especificidades do curso de português língua estrangeira (doravante PLE) para estudantes universitários itálofonos. Tendo em vista as necessidades do público-alvo de seu estudo, a pesquisadora considerou adaptações metodológicas ao

modelo de Dolz, Noverraz e Schnneuwly (2004) seguindo a pauta do programa acadêmico da instituição italiana. Sob bases sociodiscursivas, objetivou-se em sua pesquisa ampliar as habilidades sociolinguísticas e os conhecimentos gramaticais em PLE. Nesse contexto específico, por meio do estudo dos processos históricos, culturais e literários do Brasil, e baseando-se particularmente na literatura de João Guimarães Rosa, a proposta da SD inter-relacionou o ensino da morfologia do português brasileiro (PB) com os aspectos culturais e sociais do Brasil e do estudo da produção literária do autor. Um trabalho articulado a partir das construções morfológicas e das escolhas lexicais que podem ser encontradas nos textos do escritor mineiro.

Esse desdobramento da metodologia não buscava somente desenvolver a autonomia discente a respeito dos gêneros textuais e discursivos, mas oferecia a oportunidade de lançar mão de diferentes recursos encontrados nos materiais de diferentes origens, sejam materiais orais autênticos ou textos escritos e literários. No caso do presente trabalho, o uso de materiais autênticos, textos ou diálogos que revelem o uso real da língua, oral ou escrita, será o foco central, com o intuito de oferecer ao estudante de PLE, a partir da análise da língua, habilidades discursivo-pragmáticas que ampliem os conhecimentos socioculturais sobre o português brasileiro.

Diante dessas considerações, apresenta-se, a seguir, três módulos didáticos relacionados entre si, e pensados a partir das paisagens socioculturais da língua e da cultura brasileiras para alunos universitários itálofonos que estão nos níveis intermediário ou avançado.

4. Módulos didáticos para o ensino do PLE em contexto universitário italiano

No livro *O Português Afro-brasileiro*, de Dante Lucchesi *et al.* (2009), o panorama da história sociolinguística do Brasil é contextualizado através de descrições linguísticas e análises das condições históricas que ocorreram no período colonial e pós-colonial do país. De modo significativo, tais descrições auxiliam a compreender a clivagem na realidade linguística da sociedade brasileira, sinalizando as características do PB contemporâneo justificadas pelas situações de contato entre línguas (africanas e indígenas) ao longo da história do Brasil. Segundo Lucchesi (2009), tais condições de contato cooperaram e estão “na base da formação da norma linguística popular, o padrão linguístico atual da grande maioria da população do país” (2009, p.42). A partir de pesquisas aprofundadas, com base nos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, o

autor sistematizou a visão da polarização sociolinguística do Brasil, destacando que:

[...] desde o início do empreendimento colonial, em meados do século XVI, até o final do século XIX, a organização socioeconômica do Brasil pouco se alterou. Tratava-se de uma sociedade predominantemente rural, com modestos núcleos urbanos, que mantinham uma incipiente vida institucional, à qual só uma pequena elite tinha acesso. Já a grande maioria da sua população — constituída por índios, africanos e mestiços — era mantida sob a mais violenta exploração e totalmente segregada da vida institucional ou de qualquer cidadania. Assim, criam-se as condições objetivas para a polarização sociolinguística do Brasil. (Lucchesi 2009, p. 52) (Grifo do autor)

Com base nessas considerações, é possível introduzir a questão sociolinguística aos estudantes universitários que possuem um nível linguístico mais avançado, pensando no ensino do português, em especial, na composição gramatical, lexical e semântica do PB. Ao se aprofundar e estudar essa variedade do português, o estudante se aproxima de uma língua internacional que está presente em textos de diferentes gêneros: nas mídias, na literatura, em gêneros artístico-musicais, dramáticos e cinematográficos, acadêmicos, entre outros. Tal produção linguística e sociocultural é bem reconhecida internacionalmente, basta observar as traduções literárias ou audiovisuais do italiano para o PB, bem diferenciadas dos aspectos linguísticos do Português Europeu (PE), por exemplo.

Portanto, a proposta didática parte do objetivo de oferecer aos alunos o alcance de competências linguístico-comunicativas e discursivo-pragmáticas, considerando não somente exercícios baseados em estruturas gramaticais que podem apresentar-se com formas desconectadas do contexto de uso. Pelo contrário, busca-se ir além, na direção de formas e funções ligadas ao contexto de situação e de cultura, como mencionado anteriormente. Tem-se também o objetivo de desenvolver uma SD fundamentada na perspectiva funcionalista, que visa à apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos sociolinguísticos orientados ao ‘pensar criticamente’, a partir da história da língua portuguesa para além das diferenças entre as normas europeia, brasileira ou luso-africanas.

O pouco conhecimento dos alunos acerca das normas populares e do padrão linguístico do PB impulsionou-me à elaboração de módulos didáticos, tendo em vista a escolha de um tema específico. Sendo assim, o *Mês da Consciência Negra*, que é relacionado no Brasil ao mês de novembro, foi escolhido para orientar o estudo de construções específicas do PB. Ademais, o argumento selecionado auxilia a motivar um diálogo com viés intercultural, a respeito de temáticas atuais relacionadas ao contato sociocultural e linguístico no tempo e na história entre a Europa e a

América ou África, temas que levam a outros subtemas, como, por exemplo, ao tema da questão racial. Essa conjuntura didática oferece oportunidades para o desenvolvimento de uma sensibilidade sociolinguística que permita cada vez mais ampliar competências na compreensão e no uso social (ou socializante) da língua. Portanto, a proposta didática tem a sua relevância na contemporaneidade e na realidade sociocultural dos estudantes, que também reconhecem na própria realidade italiana o contato linguístico com outras línguas e culturas presentes no país, através da imigração. Seguindo essa visão, os três módulos didáticos apresentados nas subseções a seguir foram desenvolvidos considerando contextos específicos de uso linguístico do Português do Brasil.

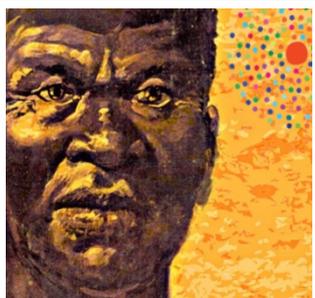
Os módulos aqui elaborados foram aplicados nas aulas do Leitorado da turma de Mestrado na Universidade de Pisa durante os meses de novembro e dezembro de 2021. Como proposta de SD, inicialmente, foi feita uma reflexão a respeito da realidade sociolinguística brasileira. Apresentei o tema central *Mês da Consciência Negra no Brasil* como pretexto, sugerindo aos alunos que se faria uma ampliação deste tema para argumentos específicos que seriam tratados posteriormente, com o objetivo de explorar diferentes domínios da linguagem, desde o morfológico, o léxico-semântico, o sintático e o discursivo-pragmático. Por isso, a partir dos argumentos centrais, a cada duas ou três aulas um texto introdutório, oral ou escrito, era apresentado e compreendia os aspectos históricos e sociolinguísticos relacionados ao domínio pragmático da língua. A partir do texto introdutório, os módulos abordados seguiriam outros domínios da linguagem relacionados ao morfológico, lexical e gramatical. De acordo com as teorias funcionalistas, esses domínios não são separados e descritos de forma dicotômica, sendo assim, os módulos foram delineados com base nas seguintes perspectivas:

- histórica: colonização portuguesa e tráfico negreiro; formação dos povoados quilombolas;
- sociocultural: racismo no Brasil e no mundo; o tema da decolonialidade;
- discursiva: relacionado à expressão “lugar de fala”; trabalho com textos informativos e argumentativos que incluem essa expressão;
- sintático-gramatical: tempos compostos do modo subjuntivo; voz passiva e voz ativa em textos argumentativos;
- lexical: evidenciação do léxico de origem africana no português;
- morfológica: composição e derivação.

Os textos orais trabalhados nos módulos são textos autênticos, alguns textos acadêmicos ou textos de canções específicas, capazes de desencadear motivações para conversações em sala de aula, ou motivar a produção de textos escritos. Além disso, esses mesmos textos auxiliam a aprendizagem no desenvolvimento de competências sociolinguísticas voltadas para situações específicas de uso da língua, em situações reais de interação. A título de explicação, para este artigo, procuro resumir as temáticas tratadas em cada módulo durante as aulas realizadas no período em questão, oferecendo, ainda, sugestões de outras aplicações didáticas que podem ser desenvolvidas posteriormente.

4.1. *Perspectiva histórica e sociocultural*

Atualmente, reconhece-se que o primeiro registro histórico da formação de um povoado quilombola foi o *Quilombo dos Palmares*, registrado em 1597 (Araújo 2022). Neste povoado, cuja população era formada por negros fugidos da escravidão que ocorria em terras brasileiras, o sistema social e econômico desenvolvido durou mais de um século. A partir desse conhecimento, o quadro a seguir mostra os argumentos que podem ser tratados no primeiro módulo introdutório, com textos descritivos ou narrativos que tratam a história relacionada à essa temática.

 <p>Quem foi Zumbi dos Palmares?</p>	<p>Argumentos que podem ser trabalhados ligados à História do Brasil como ponto de partida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø História dos Quilombos; Ø Personagem “Zumbi dos Palmares”; Ø Dia da Consciência Negra no Brasil.
---	--

Quadro 1
Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

Textos sobre a história de *Zumbi* e a formação dos quilombos podem ser encontrados através de pesquisas em documentos oficiais históricos, em livros e na *internet*. A partir de textos selecionados pela professora, os aprendizes compreenderam a história da luta pela liberdade da escravidão no Brasil e sua associação ao líder *Zumbi dos Palmares*, símbolo das

origens do movimento negro no Brasil.⁵ Textos orais, como vídeos com relatos autênticos de habitantes das aldeias remanescentes quilombolas, ou textos escritos relacionados à história do Brasil podem ser usados para trabalhar, além da história, o léxico, que também faz parte dos discursos nas redes sociais da atualidade. Logo, pode-se compreender o léxico de palavras tais como ‘quilombos’, ‘quilombolas’, ‘mocambos’, ‘palmares’, ‘engenhos’, ‘senzalas’, ‘cativeiros’, ‘cativos’, entre outras palavras que fazem parte de um contexto histórico e social bem específico do Brasil. Acrescenta-se ao contexto histórico aqui selecionado, outras expressões no âmbito econômico, tais como ‘atividade açucareira’, ‘cafeeira’ e ‘mineradora’, que envolvem um outro domínio semântico e que podem ser vistas de forma mais abrangente, oferecendo ainda mais léxico aos estudantes. Como ampliação da proposta didática, podem ser usados gêneros textuais informativos ou argumentativos que tratam o tema da negritude, da escravidão social e do racismo estrutural, textos estes selecionados nas redes sociais ou em sites acadêmicos, dependendo dos objetivos didáticos e dos interesses da classe.

No nosso caso, para o tema selecionado, um texto informativo introduziu o contexto histórico no primeiro módulo, oferecendo vocabulário e subsídios para a discussão e produções escritas nos módulos seguintes.

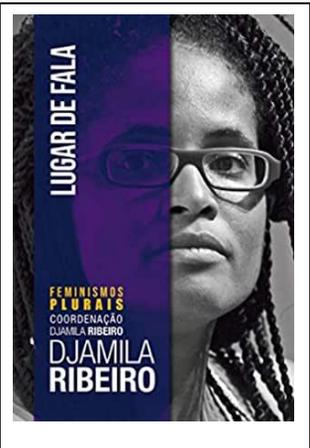
A partir de uma abordagem teórica funcionalista, pensando nas competências organizacionais (gramaticais e textuais) no ensino de línguas, compreende-se que o processo de produção e interpretação do significado de palavras específicas pode ser melhor desenvolvido através de textos que envolvem diferentes contextos de situação e de cultura (Casseb-Galvão e Neves 2017), além de eventos de comunicação cujos personagens estão bem enredados em molduras interacionais num determinado contexto. De forma sistemática, durante as três aulas desse primeiro módulo, percebeu-se a necessidade de abrir um espaço para discutir a história do Brasil e da colonização, suas consequências relacionadas ao tráfico de escravizados ao continente americano, ampliando, assim, a discussão para a história mundial a partir dos conhecimentos trazidos pelos próprios discentes para a sala de aula. Nesse viés, o ensino de línguas pode ser considerado como um espaço para

⁵ No site *Rotas da escravidão* podem ser encontradas pesquisas recentes, com destaque às rotas realizadas pelos navios negreiros e acerca das regiões africanas de onde as pessoas eram sequestradas. <https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>. Os apontamentos sobre o Tráfico Negreiro no Brasil estão disponíveis em: <https://cursoenemgratuito.com.br/trafico-negreiro/>. Pesquisas sobre os Quilombo dos Palmares, disponíveis em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/episodio/quilombo-dos-palmares>. 12 nov. 2022.

debater questões atuais dentro do enfoque da globalização e do mundo ocidental e pós-colonial.

4.2. *Perspectiva discursiva, intercultural x transcultural*

Reconhece-se que o tema escolhido funcionou como âncora, a fim de incentivar a conversação com desenvoltura e apreender o uso de diferentes expressões atuais e, posteriormente, adquirir expressões ligadas aos discursos específicos e produzidos no contexto de temáticas sociais como essas. Tais expressões são muitas vezes desconhecidas pelos aprendizes de PLE, como, por exemplo, a expressão “lugar de fala”,⁶ escolhida para o próximo módulo e delineada no quadro 2.

	<p>Argumentos que podem ser trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Discursos: “lugar de fala” Através da utilização de recursos didáticos multimodais, os textos orais autênticos podem ser âncoras para compreender os discursos da atualidade. · Decolonialismo e Eurocentrismo Leitura e compreensão de textos escritos e orais podem ajudar a reconhecer as diferentes funções do texto que estão relacionadas ao fluxo informacional do texto, portanto, à voz verbal.
--	--

Quadro 2

Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

A luta por representações das minorias em espaços de prestígio na sociedade tem sido tema de debates em jornais e *Talk Shows* no Brasil e no mundo. O livro “O que é lugar de fala”, escrito pela filósofa e jornalista brasileira Djamila Ribeiro, em 2017, traz à luz os problemas femininos, sociais e raciais que estão presentes, não somente na sociedade brasileira, mas também na sociedade global. Para falantes de língua italiana, essa expressão pode não ser inicialmente muito bem compreendida. Ao ampliar o tema, a partir da história do tráfico negreiro e dos representantes dos movimentos de libertação da escravidão, passa-se aos temas da contemporaneidade que envolvem questões pós-coloniais nos países da

⁶ O livro de Djamila Ribeiro (2017) *O que é: lugar de fala?* pode ser encontrado no site do Sindicato dos Jornalistas do Ceará. <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. 12 nov. 2022.

América do Sul. Nesse sentido, o texto dessa autora pôde trazer reflexões que estão no cerne da sociedade contemporânea.

Segundo Ribeiro (2017), em uma sociedade patriarcal e muitas vezes racista, os discursos têm sido legitimados pelo homem branco e hétero, onde os espaços e as perspectivas sociais dos grupos minoritários, por exemplo, homens e mulheres negras, ainda precisam ser considerados. Em seu livro, a estudiosa fala do direito e da autoridade para falar e para serem ouvidos, sujeitos cujos corpos foram esvaziados e vozes silenciadas por séculos. O ‘lugar de fala’ compreende o lugar social de qualquer pessoa. Em um mundo organizado por distribuição desigual de pensamentos, as posições sociais e as marcas políticas delimitaram o acesso das pessoas afrodescendentes aos espaços de prestígio da sociedade, como a própria filósofa esclarece:

[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges, para a matéria O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (Ribeiro 2017, p. 47)

Nesse sentido, a discussão em sala de aula estende-se para pensar o discurso em português (nos termos de Bakhtin 1992), no qual a expressão ‘fala’ é situada numa maneira mais ampla de discutir poder. O ‘lugar de fala’, como lugar social do sujeito, é um lugar de diálogo entre todos, cada um com a sua experiência social e visão de mundo, oferecendo, assim, possibilidades para mudar realidades desiguais.

Para entender a expressão, nesse módulo, em sala de aula, primeiramente assistiu-se a um fragmento de entrevista no qual a estudiosa Djamila Ribeiro explicava a expressão ‘lugar de fala’.⁷ Logo em seguida, os estudantes sentiram a necessidade de compreender melhor o que seria essa expressão através da discussão em classe e da compreensão de outras expressões relacionadas. Em outra aula, uma parte do texto da autora foi lida, desenvolvendo os domínios lexicais e semântico e discursivo-pragmáticos do contexto sociolinguístico da obra. Realizaram, assim, um trabalho de compreensão da leitura, com perguntas específicas acerca do texto. Para os aprendizes, o ‘lugar de fala’ foi entendido como o espaço

⁷ Vídeo no YouTube no canal “Curta Canal”. Djamila Ribeiro fala sobre “O que é lugar de fala?”, o primeiro livro da coleção Femininos Plurais. <https://youtu.be/S7VQ03G2Lpw>. 12 nov. 2022.

social de experiências sociais e psicológicas, lugar a partir do qual o sujeito emite o seu discurso e o seu ponto de vista a fim de se abrir um diálogo construtivo no grupo, sem excluir os pensamentos de todos os envolvidos na interação. A partir dessa consideração, o ‘lugar de fala’ não pode ser confundido, segundo a autora, com uma maneira de falar de representatividade da população. Em um ambiente social onde as relações acontecem é preciso dialogar a partir das diferentes visões que cada um tem, sobre si e sobre o outro, por isso mesmo que, para a autora, todos os seres humanos têm o próprio ‘lugar de fala’ porque estão localizados socialmente.

O polo semântico envolvido nos discursos serviu como possibilidade para observar outras construções da língua. Pensar também nos discursos que envolvem palavras, analisadas como estruturas metaforizadas da língua e do pensamento humano, tais como “branquitude e negritude⁸, brancura, negrura, branquidade, negridade”. Ou, ainda, expressões que podem ser encontradas em textos orais ou escritos dentro dessa temática: “corpos e vozes esquecidas, ou outros adjetivos para os substantivos corpos e vozes, tais como “esvaziados, silenciados e apagados”.

Após a introdução do tema, com a história e particularidades léxico-semânticas desenvolvidas no primeiro módulo, no segundo módulo o tema foi ampliado para o domínio pragmático-discursivo da linguagem, cujo conteúdo informacional, complexo e atualizado a respeito dos problemas sociais do Brasil e do mundo motivou o interesse dos alunos à discussão. A orientação social do argumento deste segundo módulo foi capaz de sustentar a didática ao centrar o texto como unidade de uso linguístico. Certamente, o conhecimento pragmático do assunto tratou oportunizou situações comunicativas relevantes ligadas ao tema e a elaboração de textos escritos. Ao trabalhar o contexto de situação social em sala de aula, criaram-se oportunidades para motivar discussões articuladas, incluindo as diferentes realidades dos alunos e alunas, com momentos de troca de bagagem cultural sobre uma variedade de assuntos em língua portuguesa: racismo, feminismo, neoliberalismo, colonialidade e decolonialidade,⁹ em suma, discursos que envolvem heteronormatividades sociais.

⁸ “O sufixo nominal do termo ‘branquitude’ designa a ideia de que é um estado, uma qualidade ou uma instância do ser” (França, 2018, p. 57). Da mesma forma, temos a palavra ‘negritude’ em dicionários brasileiros, como essa definição: “1. Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental” (Ferreira 2006, p. 173).

⁹ Para aprofundamento, veja o site do Instituto Goethe. Descolonizando o conhecimento. <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. 12 nov. 2022.

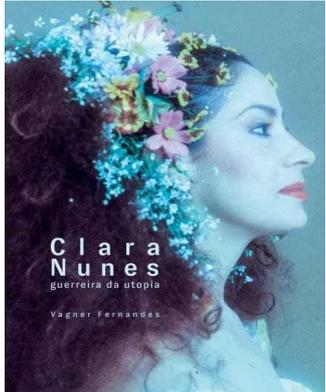
Esses temas podem ser considerados marcas do hibridismo social e linguístico nas sociedades contemporâneas constituídas a partir das consequências do colonialismo e da imigração global. Nesse sentido, a sequência didática ao tratar o tema da ‘Consciência Negra’ pode ser significativa por tratar conceitos inerentes aos discursos da atualidade em língua portuguesa.

No que diz respeito à abordagem da SD, o módulo pode ser aprofundado, trabalhando de forma mais ampla o conteúdo informacional dos textos, o sentido dos discursos e a semântica contextualizada. Além disso, pode relacionar as experiências dos discentes e os seus conhecimentos sociolinguísticos no sentido de trabalhar enunciados propositivos conectados ao tema do racismo. Por exemplo, criar uma atividade de interação oral a partir de um contexto de situação envolvendo racismo. Os discentes, como atores da interação, com a finalidade de influenciar, expressam pontos de vista, sugerem ou estabelecem relações com seus interlocutores. Nesse sentido, a produção de estruturas oracionais que envolvem conectivos e mecanismos linguísticos relacionados à coesão e à coerência no plano textual podem ser trabalhados na modalidade oral. No nosso caso, este módulo foi realizado em duas aulas, e trabalhou-se a distribuição da informação no texto escrito, de acordo com a relevância dos argumentos e da estrutura oracional no texto, compreendendo como ocorrem as vozes ativas e passivas em gêneros textuais argumentativos e informativos. O módulo, representado pelo quadro 2 desta seção, pôde ser, assim, desenvolvido pelo docente de maneira a satisfazer as exigências didáticas da classe.

4.3. Perspectivas gramaticais, morfológicas e lexicais

Nesta subseção, deseja-se apresentar uma ideia de módulo didático voltado para as descrições e análises metalinguísticas das formas e significados em nível de unidades. Numa perspectiva teórica funcional, como já mencionado, os domínios da linguagem não atuam de forma dicotômica, ou seja, separando-se o domínio lexical do domínio morfológico e gramatical, sendo assim, no ambiente de ensino esses domínios são vistos como estratos de conteúdo como um contínuo de significados.

O quadro a seguir objetiva apresentar possíveis argumentos que podem ser aprofundados a partir do tema escolhido para a sequência didática.

	<p>Argumentos que podem ser trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Léxico e vocábulos de origem africana no português brasileiro. · Léxico ligado aos processos coloniais e decoloniais do português brasileiro. · Léxico ligado aos estilos musicais: pagodes e sambas. · Vocábulos emprestados das línguas africanas que sofreram remanejamento, tanto no plano formal quanto no plano semântico.
---	--

Quadro 3

Exemplo de Módulo didático no ensino de PLE.

O quadro 3 elucida alguns argumentos que podem ser tratados neste módulo. Reconhece-se que cada um deles apresenta um grande potencial relacionado à temática escolhida, com possibilidades de trabalhar morfologia da língua portuguesa e formação de palavras, através de textos de canções ligados aos estilos musicais específicos da afrodescendência brasileira.

Pesquisas de Fiorin e Petter (2014) sobre as palavras de origem africana no Brasil observam a historicidade de termos, através do registro de estudiosos dos séculos XIX (1826-1897) e início do século XX, que focalizavam estudos clássicos da primeira metade do século. Segundo os autores, embora os estudos sobre a etimologia de origem africana no PB representem ainda um desafio, é possível afirmar que a maioria do léxico africano vem das línguas dos povos Banto (quimbundo, umbundo e quicongo). Nesse sentido, a criatividade na aplicação dos códigos linguísticos e as subjetividades contidas na semântica de expressões de origem africana, ao longo do tempo, podem ser encontradas em canções de sambas e pagodes brasileiros. O samba ‘Guerreira’, de João Nogueira e Paulo César Pinheiro, na voz de Clara Nunes, é um exemplo de composição ligada às religiões afro-brasileiras, cujas palavras estão inseridas em músicas de diferentes estilos. A letra da canção a seguir mostra um grande potencial para o ensino de palavras de origem africana no português.

Se vocês querem saber quem eu sou / Eu sou a tal mineira / Filha de Angola, de Ketu e Nagô / Não sou de brincadeira / Canto pelos sete cantos / Não temo quebrantos / Porque eu sou guerreira / Dentro do samba eu nasci, / Me criei, me converti / E ninguém vai tombar a minha bandeira / Bole com samba que eu caio e balanço o balaio no som dos tantãs / Rebolo, que deito e que rolo, / Me embalo e me embolo nos balangandãs / Bambeia de lá que eu bambeio nesse bamboleio / Que eu sou bambambã /

E o samba não tem cambalacho, / Vai de cima embaixo pra quem é seu fã /
 Eu sambo pela noite inteira, / Até amanhã de manhã / Sou a mineira
 guerreira, / Filha de Ogum com Iansã.

Nesse pequeno texto da canção é possível aprofundar e compreender as performances sociais que estão embutidas em palavras relacionadas à temática. Como se vê, o texto da canção apresenta vocábulos específicos de origem africana em negrito: *balangandãs* e *bamboleio*, que significam, respectivamente: ‘acessórios, penduricalhos, feitos de metal, de frutos, ou pedaços de animais’ e ‘balançar o corpo ou os quadris, gingar ou requebrar’. É possível afirmar que vocábulos produzidos com algumas alterações em PB, por influência das línguas africanas, estavam presentes em textos de 1897 e no uso cotidiano das interações e relações sociais no Brasil (Fiorin e Petter 2014; Lucchesi 2009).

Sendo assim, uma vez aprofundadas certas nuances do PB atual, é possível dar continuidade ao trabalho com o léxico e o domínio morfológico da língua. No ensino do PLE, em classes de nível intermediário e avançado, é relevante aprofundar-se em questões de contato linguístico, justificando, assim, o caráter pluricêntrico do português falado na ex-colônia. Para os discentes universitários, torna-se indispensável o conhecimento desses deslocamentos e contatos linguísticos ocorridos ao longo da história do Brasil.

Além do uso de textos informativos e argumentativos, que explanam o domínio pragmático das discussões raciais no Brasil com expressões específicas, pode ser de extrema importância o uso de dicionários físicos ou vocabulários *online*, a fim de serem consultados os significados das expressões mencionadas nos módulos. Podem ser realizadas atividades que se relacionam com as principais áreas da morfologia, como a derivação e composição de palavras. À exemplo deste módulo didático, as unidades linguísticas tratadas em nossa aula foram palavras constituídas de estruturas simbólicas convencionais e que fazem parte de processos de composição de palavras, ou seja: prefixações (‘anti-racismo’), derivações (‘branqui-tude’, ‘negri-tude’), compostos neoclássicos (‘xeno-fobia’), compostos lexicais (‘criado-mudo’), expressões parcialmente especificadas (‘pé-de-moleque’ ou ‘pede moleque’) e idiomatismos (‘da cor do pecado’, ‘dar com o pau’, ‘lista negra’), além de palavras de derivação específica como ‘mulata’ e ‘denegrir’. Essas últimas palavras podemos encontrá-las no dicionário *online* informal do PB¹⁰ com as seguintes referências de significados.

¹⁰ <https://www.dicionarioinformal.com.br/mulata/> 12 nov. 2022.

Mulato (a) = Adj.es.f.(o)

1. Que ou aquele que descende de pai branco e mãe negra ou vice-versa.

[...]

4.P.ext. Que ou aquela que tem ancestrais brancos e negros, tendo a cor da pele entre branca e negra. *Aum. irregular: mulataça. *Dim. irregular: mulatete (é). *Col. mulataria s.f. mulame s.m

5.Palavra de origem espanhola, feminina de "mulato", "mulo" (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua). As palavras "mulato" e "mulata" foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços das escravas que coabitaram com os seus senhores brancos e deles tiveram filhos.

Denegrir = verbo transitivo direto.

1.Tornar negro, escuro; enegrecer, escurecer;

2.Fig. Macular, manchar;

3.Fig. Desacreditar, desabonar, infamar: Verbo pronominal.

4.Tornar-se negro, escuro; enegrecer-se, escurecer-se: Seus cabelos denegriram-se com os cosméticos. [Sin. ger.: denegrecer. Irreg. Conjug.: v. agredir.]

Foi possível, também, fazer menção às noções de inovação semântica relacionadas a algumas palavras de origem africana no Brasil, como, por exemplo, a palavra ‘moleque’ (kimbundu, kikongo: ‘muleke’). Em quimbundo, o termo era associado a ‘rapaz, garoto ou criado de servir’; em quicongo, teria tido o significado de ‘irmão menor, sobrinho, servente, jovem, moço’. No dicionário brasileiro Aurelio XXI, encontramos: “Moleque [Do quimb. Mu’leke, ‘menino’] S.m. 1. negrinho; 2. Bras. Indivíduo sem palavra, ou sem gravidade; 3. Bras. Canalha, patife, velhaco; 3. Bras. Menino de pouca idade (...)”.¹¹ Essa inovação semântica, como empréstimo da língua da família Banto foi reinvestida numa série de formas derivadas, como bem elucidada a figura 2, a seguir:

¹¹ Os estudos de Emílio Bovini em Fiorin e Petter (2014) destacam como os vocábulos mais antigos de origem africana foram submetidos a remanejamentos semânticos, muitas vezes perdendo a relação semântica com a construção de partida, seja no plano formal seja no plano de sentidos.

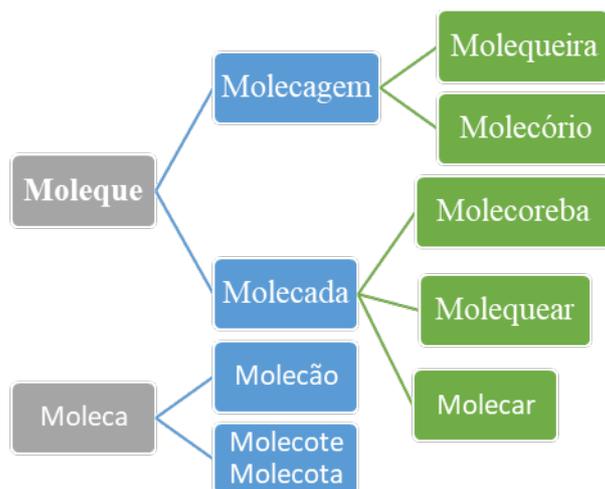


Figura 2

Derivação da palavra moleque. Adaptado de Bovini (2014, p. 142).

A figura 2 mostra as diferentes configurações no PB das palavras derivadas do vocábulo ‘moleque’. No ensino de PLE é necessário descrever essas diferentes derivações e os contextos de uso dos vocábulos que muitas vezes podem ser usados em contextos de interações informais e familiares.

Além desse exemplo, a temática que funcionou como âncora para a construção dos módulos didáticos conceituais pode abrigar outras configurações didáticas. Por exemplo, as relações interculturais e transculturais do conceito de cores, que vão além das palavras e das cores em si, e que são visões diferenciadas das culturas com base nas experiências humanas (sociais e biológicas). Um exemplo é a palavra ‘negro’, que assume diferentes semânticas no discurso, seja na Itália ou no Brasil. Em terras brasileiras, a partir do movimento negro, os termos ‘negro(a)’ e ‘preto(a)’ são usados de forma a referenciar positivamente, oferecendo valor e identidade ao afrodescendente brasileiro.¹² Reconhece-se, assim, que nos discursos da atualidade não há necessidade de se esconder, por trás de palavras que suavizam a cor da pele – em português brasileiro as palavras ‘mulato(a)’ e ‘moreninho(a)’ serviam de sinônimos para suavizar o racismo em outra época –, como em italiano, a expressão ‘di colore’, ou seja, ‘pessoa de cor’, é usada para suavizar o racismo interpretado ao dizer a palavra ‘nero(a)’.

Diante dessas considerações, percebe-se que as sensibilidades nas questões culturais tratadas em sala de aula podem ser vistas e revisitadas, do ponto de vista histórico e cultural, ao se trabalhar a temática que foi relacionada neste artigo. O próprio modo como cada cultura interpreta os

¹² Para uma reflexão sobre o uso dos termos: <https://www.sinjus.org.br/negro-ou-preto-uma-reflexao-sobre-o-uso-dos-termos/> 12 nov. 2022.

termos preto e negro reflete também a percepção do mundo pelo olhar do outro. Por isso mesmo, ao ouvir, refletir e reproduzir realidades diferentes das suas, os discentes universitários itálofonos estão desenvolvendo habilidades sociolinguísticas e pragmáticas em língua portuguesa, aprendendo a serem abertos ao novo, às novas histórias e às novas realidades e existências, ao mesmo tempo em que falam de si e constroem o seu próprio ‘lugar de fala’.

5. Considerações finais

Neste trabalho, objetivou-se propor uma sequência didática de base teórica funcional para o ensino de nível universitário e acadêmico italiano. Com o escopo de desenvolver habilidades e competências sociolinguísticas, discursivo-pragmáticas, foi possível responder às demandas do ensino de línguas estrangeiras situando-o com uma didática contextualizada nas problemáticas da contemporaneidade sob bases críticas.

Como propõem Casseb-Galvão e Neves (2017), a abordagem funcional que considera a língua como rede de domínios interligados pode orientar o ensino a partir de conteúdos conceituais relacionados às atitudes sociais e culturais dos usuários de uma língua. Em nosso trabalho, essa abordagem, com base na noção de *sequência didática* em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e no seu desdobramento para o ensino do PB em Duarte (2015) e do PLE em Silva (2022), possibilitou o aprofundamento de conceitos relacionados aos domínios gramaticais, morfológicos, lexicais, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa. Para além disso, também as relações históricas e sociais do Brasil discutidas em sala de aula serviram como base para análises de diferentes fenômenos linguísticos que vão desde a constituição do léxico e da gramática, passando por gêneros discursivos influenciados pelos contextos sócio-históricos.

Em classes de níveis intermediário e avançado, os princípios funcionalistas, cujo escopo ultrapassa a descrição linguística, ofereceram a possibilidade de selecionar um tema específico, baseando-se no panorama sociolinguístico da variedade brasileira do português. Compreendendo as funções da língua que se refletem na estrutura linguística e configuram-se no ambiente sociocultural, o aprendiz pode refletir e discutir acerca de questões da contemporaneidade, concebendo a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos escritos e nos textos orais assistidos. Dessa maneira, a SD, alinhada aos pressupostos teóricos funcionalistas, através do trabalho com textos diversificados e acadêmicos, ou textos orais autênticos, pode proporcionar aos discentes o conhecimento sociolinguístico e ampliar competências sociopragmáticas.

Nota biográfica: Ana Luiza Oliveira de Souza tem Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Università di Pisa. É professora de Língua Portuguesa na função de Colaboradora Esperta Linguística no Centro Linguístico (CLI) da Universidade de Pisa, ministrando aulas no nível da graduação e mestrado. No âmbito científico, a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso e do modelo teórico da Gramática de Construções, suas áreas de pesquisa são: Aquisição e Ensino-aprendizagem de PLE /PL2 / PLH; Políticas Linguísticas; Multilinguismo e Educação Multilíngue.

Email: analuiza.desouza@unipi.it

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho J.C.P. 2017, *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*, Museu da Língua Portuguesa, pp. 1-15, <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- Antunes I. 2009, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, Parábola Editorial, São Paulo.
- Araújo Z. 2022, *Zumbi dos Palmares: Tempo e Presença*, in “Tempo e Presença”, pp. 11-13. <https://kn.org.br/oq/uploads/conteudos/zezito.pdf>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- Bakhtin M.M. 1992, *Os gêneros do discurso*, in M.M. Bakhtin *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, São Paulo, pp. 277-326.
- Bovini E. 2014, *Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil*, in Fiorin e Petter (orgs), *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*, Contexto, São Paulo, pp. 101-144.
- Bronckart J.P. 2006, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras, Campinas.
- Bronckart J.P. 2007, *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, trad. Machado R.A. e Cunha P., 2ª ed., Educ, São Paulo.
- Bybee J. 2016, *Língua, uso e cognição*, trad. Furtado da Cunha M.A., Cortez Editora, São Paulo.
- Casseb-Galvão V.C. e Neves M.H.M. (orgs.) 2017, *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*, Parábola Editoria, São Paulo.
- Castilho A.T. 2010, *Nova gramática do português brasileiro*, Fapesp, São Paulo.
- Clyne M. 1992, *Pluricentric languages: differing Norms in Different Nations*, Mouton de Greyter, Berlin.
- De Rosa G.L. 2008, *Unimultiplicidade e Policentrismo do Português no Século XXI*, in “Dialogi z Luzofonią”, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW, Warszawa, pp. 342-357.
- Dolz J., Noverraz M. e Schneuwly B. 2004, *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, in Dolz J. e Schneuwly B. (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Rojo R. e Sales Cordeiro G., Mercado de Letras, São Paulo, pp. 21-39.
- Duarte M.C. 2015, *Uma proposta de sequência didática funcionalista*, tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Duarte M.C. e Casseb-Galvão V.C. 2014, *Funcionalismo e ensino: bases teórico-metodológicas para uma sequência didática*, in “Temporis (ação)” 14(1), pp. 69-91.
- Ferreira L.F. 2006, “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes, in “Via Atlântica” 9, pp. 163-183. <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048>. Consultado em 18 de janeiro de 2023.
- França J. 2018, *Elementos para um debate sobre os brancos e a branquitude no Candomblé: identidades, espaços e responsabilidades*, in “Revista Calundu” 2(2), pp. 55-81.
- Fiorin J.L. e Petter M. (orgs.) 2014, *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*, 2. ed., Contexto. São Paulo.

- Goldberg A. 2006, *Constructions at work: the nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
- Halliday M.A.K. 1985, *An introduction to functional grammar*, Edward Arnold, Londres.
- Halliday M.A.K. 1973, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, Londres.
- Lousada E.G. 2009, *Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário*, in “SIGNUM: Est. Ling.” 12(2), pp. 167-184.
- Lucchesi D., Baxter A. e Ribeiro I. (orgs), 2009, *O português afro-brasileiro*, EDUFBA, Salvador.
- Malinowski B. 1923, *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in Ogden C.K. e Richards I. A. (eds.), *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, Harcourt, Brace and Company, New York, pp. 296-336.
- Martelotta M.E., Alonso K.S. 2012, *Funcionalismo, Cognitivismo, e a dinamicidade da língua*, in Sousa E.R. et al. (orgs), *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*, Contexto, São Paulo, pp. 87-151.
- Mulinacci R. 2016, *Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”*, in Teixeira J. (org.), *O português como língua internacional num mundo global. Problemas e potencialidades*, Edições Húmus, Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, pp. 103-127.
- Neves M.H.M. 1997, *A gramática Funcional*, Martins Fontes, São Paulo.
- Oliveira M.R. e Cezario M.M. 2007, *PCN à luz do funcionalismo linguístico*, in “Linguagem & Ensino” 10 [1], pp. 87-108.
- Ribeiro D. 2017, *O que é: lugar de fala?* Editora Letramento, Belo Horizonte.
- Santos H.T. 2016, *Gramática Sistêmico-Funcional e o Ensino De Língua Portuguesa*, in “Linguagem” 25 [1]. <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/78>.
- Silva A.S. 2018, *O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional*, in Barroso H. (ed.), *O Português na casa do mundo, hoje*, Edições Húmus, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 111-132.
- Silva S.F.M. 2022, *Morfologia do Português Brasileiro em sequência didática no contexto universitário italiano*, tese de Doutorado, Programa de Pós – Graduação em Letras Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Souza F.C.V. 2021, *Por uma didática do português: trajetórias e desafios de uma língua pluricêntrica*, in “QuaderniCIRD” 22, EUT, Trieste, pp. 10-32.
- Tomasello M. 2006, *Construction Grammar for kids*, in “Constructions Journals” Special Volume 1, pp.1-11.
- Zabala A. 1998, *A prática educativa: como ensinar*, trad. Rosa E.F., Artmed, Porto Alegre.

© 2023 University of Salento - Coordinamento SIBA



<http://siba.unisalento.it>