

SIMPÓSIO 21

TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA, ACORDO ORTOGRÁFICO E ENSINO DE PORTUGUÊS: SOLUÇÕES E PROBLEMAS

COORDENAÇÃO:

Professor Claudio Cezar Henriques
UERJ/UNESA
claudioc@bighost.com.br

UMA NOVA ORTOGRAFIA E UMA NOVA TERMINOLOGIA: CHAVES PARA UMA RENOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Afrânio da Silva GARCIA¹

RESUMO: Com a inclusão das classes menos favorecidas no processo educacional e a democratização da educação, o ensino de LP tem que deixar de simplesmente expor para envolver-se num processo permanente de explicar para garantir sua renovação e sucesso. Dentro deste contexto, determinadas iniciativas são necessárias, para tornar o ensino de português mais sensato e, portanto, mais proveitoso. Não podemos esquecer que este novo alunado não quer mais apenas reproduzir aquilo que os doutos definiram como bom português, mas realmente aprender a dominar sua língua de forma clara e eficaz. Uma destas iniciativas foi a adoção da nova ortografia, sob as perspectivas muito louváveis de simplificação, normatização e uniformização, o que fez com que ela fosse tão bem aceita no Brasil. Neste trabalho, discutiremos esses tópicos, principalmente o que nos parece mais premente no mundo globalizado: a uniformização da ortografia dentro da lusofonia. Outra iniciativa, que tem sido objeto de pesquisas tanto da Academia Brasileira de Filologia (órgão representativo máximo dos estudos de língua portuguesa no Brasil) quanto de membros da Academia Brasileira de Letras, é a adequação e reforma da terminologia linguística (termo que vem substituir a nomenclatura gramatical), de forma que ela se preste melhor ao estudo consciente e produtivo da língua portuguesa pela geração atual, retirando termos obsoletos, reformulando outros, para que fiquem mais precisos e explícitos, e introduzindo novos termos que se julgar necessários, para uma melhor definição e entendimento da maneira como se processa a língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: acordo ortográfico; terminologia linguística; ensino de português; lusofonia; produtividade.

1. Introdução

A **democratização** do ensino levou à inclusão de muitos alunos das classes menos favorecidas no sistema educacional, o que determinou que o ensino de língua portuguesa deixasse de simplesmente **expor** para envolver-se num processo permanente de **explicar** para garantir sua renovação e sucesso. Este novo alunado, muitas vezes com pouca ou nenhuma experiência de escolarização, não quer mais apenas **reproduzir** aquilo que os doutos definiram como **bom português**, mas realmente **aprender** a dominar sua língua de forma clara e eficaz.

Uma das iniciativas que favorecem este ensino mais sensato e proveitoso é a adoção da nova ortografia, criada sob as perspectivas muito louváveis de **simplificação**, **normatização** e **uniformização**, o que fez com que fosse tão bem aceita no Brasil. Neste trabalho, discutiremos esses tópicos, principalmente o que nos parece mais premente no mundo globalizado: a **uniformização da ortografia dentro da lusofonia**.

Outra iniciativa que favorece esta abordagem mais racional e eficaz do ensino de língua portuguesa é a adequação e

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil / afraniogarcia@gmail.com

reforma da **terminologia linguística** (termo que vem substituir a **nomenclatura gramatical**), de forma que ela se preste melhor ao estudo **consciente** e **produtivo** da língua portuguesa pela geração atual, principalmente no que tange à inserção de determinadas **definições imprescindíveis**, como complemento circunstancial, e à supressão de **termos e definições contraditórios ou tautológicos** (o sujeito é um termo essencial da oração X orações sem sujeito ou, pior ainda, oração com sujeito inexistente).

Nesse artigo, discorreremos sucintamente sobre estes tópicos, ainda mal abordados nos compêndios dedicados ao estudo e ensino da língua portuguesa.

2. A importância da adoção da nova ortografia

Para um bom ensino de língua portuguesa nestes tempos de globalização, um professor deve adotar a nova ortografia sem ressalvas. Equívocos são inevitáveis, omissões aconteceram, mas os princípios norteadores da nova ortografia: **simplificação**, **normatização** e **uniformização** tornam-na um instrumento muito útil para a valorização e aprimoramento do ensino e utilização do idioma português, como podemos ver pelos seguintes exemplos:

A) **Simplificação** – os parágrafos 7º e 8º da base IX do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (a partir de agora identificado pela sigla AOLP) exemplificam este princípio, visto que eliminam os acentos circunflexos da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos **crer**, **ler** e **ver** e da 3ª pessoa do plural do presente do subjuntivo do verbo **dar** (conjuntivo), assim como seus derivados, que passam a ser escritos **creem**, **leem**, **veem**, **deem** (e **preveem**, **releem**, **descreem**, **redeem**, etc.), e também o acento circunflexo das paroxítonas terminadas no hiato **oo** (seguido ou não de s), como **voo**, **enjoo**, **coo**, **doo**, **abençoo**, **povoo**, **perdoos**, etc., visto que são desnecessários, já que o português não possui vogais longas e a tendência das palavras terminadas nas vogais **e** e **o** é serem paroxítonas. O mesmo princípio de simplificação se aplica ao parágrafo 7º da base X do AOLP, que **elimina** o acento agudo da vogal **u** **tônica** depois das letras **q** e **g** antes de vogal, visto que há variação de pronúncia (com o **u** **tônico** como parte de um **hiato** ou com o **u** **átone** como **semivogal**) e o número de verbos em que ocorrem é pequeno, sendo muitos de uso restrito. Essas supressões de regras desnecessárias e/ou de uso muito restrito são um grande ponto a favor da nova ortografia.

B) **Normatização** – as bases XV e XVI do AOLP contém muitas diretrizes que, se não resolvem o espinhoso problema do emprego do hífen, ao menos põem alguma ordem dentro do caos, podendo ser resumidas, com algumas exceções, às seguintes regras dicotômicas:

1) Se os elementos do composto têm **existência independente na língua**, ou seja, constituem uma unidade sintagmática e semântica, virão separados por **hífen**, ainda que algum elemento venha em forma reduzida (grã, grão, mor, afro, franco, etc.), com exceção das seguintes palavras consagradas pelo uso: **girassol**, **madressilva**, **mandachuva**, **pontapé**, **paraquedas**, **paraquedista**, etc. assim como **benfazejo**, **benfeitor**, **benquerença**, etc.; dos **topônimos** que não contenham forma verbal ou artigo: **América do Norte**, **Cabo Verde**, **Belo Horizonte**, etc. (mas **Guiné-Bissau**); dos compostos cujo primeiro elemento seja **mal** seguido de **consoante** diferente de **h**: **malfeito**, **malcriado**, **malnascido**, **malvisto**, etc.

2) Emprega-se o **hífen** nas palavras compostas que designam **espécies botânicas e zoológicas**, como **couve-flor**, **erva-doce**, **bem-me-quer**, **bem-te-vi**, **cobra-d'água**, etc., com exceção de **malmequer**.

3) **Não se emprega o hífen nas locuções** de qualquer tipo, como **cão de guarda**, **fim de semana**, **sala de jantar**; **cor de vinho**; **quem quer que seja**; **à vontade**; **abaixo de**; **afim de que**, etc., com algumas exceções consagradas pelo uso, como **água-de-colônia**, **arco-da-velha**, **cor-de-rosa**, **mais-que-perfeito**, **pé-de-meia** (dinheiro guardado), **ao deus-dará**, **à queima-roupa**, etc.

4) **Não se emprega o hífen nas formações por prefixação ou derivação**, tais como **preconceito**, **contrarregra**, **biorritmo**, **antiaéreo**, **minissaia**, **professorado**, **bioética**; excetuam-se os casos em que o segundo elemento começa

por **h** ou com a **mesma vogal** que o prefixo termina, como em **anti-higiênico**, **extra-humano**, **super-homem**, **pan-helenismo**, **anti-ibérico**, **contra-almirante**, **infra-axilar**, **micro-ondas**, **semi-interno**; os prefixos **ex-** (com o sentido de estado anterior ou cessamento), **sota-**, **soto-**, **vice-** e **vizo-**, **pós**, **pré-** e **pró-**, como em **ex-diretor**, **sota-piloto**, **soto-mestre**, **vice-reitor**, **vizo-rei**, **pós-graduação**, **pré-escolar**, **pré-natal**, **pró-africano**; os prefixos **circum-** e **pan-** seguidos de **m** e **n** ou **vogal**, como em **circum-murado**, **circum-navegação**; **pan-africano**, **pan-negritude**; os prefixos **hiper-**, **inter-** e **super-** seguidos de **r**, como em hiper-realismo, **inter-resistente**, **super-revista**; ou vocábulos terminados por sufixos (a maioria dos professores e gramáticos afirma serem radicais) de origem tupi-guarani que representam formas adjetivas, como **açu**, **guaçu** e **mirim**, quando o primeiro elemento acaba em vogal acentuada graficamente ou quando a pronúncia exige a distinção gráfica dos dois elementos, como em **amoré-guaçu**, **anajá-mirim**, **andá-açu**, **capim-açu**.

Como podemos ver, houve uma **mudança** às vezes radical na maneira como se procedia à **hifenização** no português, mas o objetivo maior, a **normatização do emprego do hífen**, foi alcançado e, contanto que sigamos as diretrizes propostas, ocorre uma **redução significativa na probabilidade de erros**.

C) **Uniformização** – a maior vantagem da nova ortografia é a uniformização da ortografia em toda a lusofonia que ela promove. Esta uniformização tem três valores importantíssimos:

1) Ela aumenta em muito o prestígio da língua portuguesa na comunidade das nações, já que o português constituía a única grande língua de cultura que não **tinha uniformidade ortográfica**, ao contrário das línguas de matriz europeia, como o inglês e o francês, que são escritas exatamente da mesma maneira (ainda que não sejam pronunciadas) em todos os países da comunidade linguística. Ao escrever em língua portuguesa, escreve-se não só para Portugal ou para o Brasil ou para Angola, mas para todos os países da lusofonia, o que constitui uma grande vantagem prática e científica.

2) Ela diminui as **forças divergentes do idioma**, ajudando a impedir o esfacelamento do português numa série de dialetos e falares. A modalidade **lusitana** e a modalidade **brasileira** da língua portuguesa apresentam, além das diferenças ortográficas, grandes diferenças em termos de léxico e, principalmente, de fonética, como a **redução das pré-tônicas**, muito **forte** no português europeu e quase **imperceptível** no português americano, como se percebe nas palavras **morar** e **pessoa**, e na **presença constante do a fechado** (/«/ ou â, cf. Teyssier) no português lusitano, contrastando com sua **ausência**, exceto como um alofone raramente realizado, no português brasileiro, como podemos ver na palavra **Maria**, cuja sílaba inicial é sempre com /«/ em Portugal e sempre com /a/ no Brasil. Uma uniformização da ortografia na lusofonia dificultaria esse processo de diferenciação entre os vários falares do português, garantindo a permanência da unidade linguística.

3) Ela permite uma **maior circulação e comercialização** das idéias, da cultura, da literatura e do saber produzido em língua portuguesa. Muitos críticos do Acordo Ortográfico mencionam que ele só serve para vender mais livros. Sim, mas este é um motivo nobre. Se um autor brasileiro ou português tem que ter seu livro praticamente reescrito ao seu lançado em outro país de língua portuguesa, isso é um **desperdício** de tempo, dinheiro e, principalmente, de **oportunidades**. No Brasil, em 2010, seis livros de autores africanos chegaram à lista dos mais vendidos. Provavelmente, há bons autores em Macau, em Cabo Verde, em Moçambique, cujo trabalho deixa de ser divulgado em outros países por causa da barreira do idioma – e isso acontece dentro de países que compartilham o mesmo idioma, mas não a mesma ortografia. E este estado de coisas deve se repetir em relação a muitos outros autores, de cunho acadêmico ou científico, cuja entrada na comunidade internacional de sua própria língua é obstada pela simples diferença na ortografia. Os problemas de uma dupla ortografia não são pequenos.

Neste ponto, inclusive, deve-se parabenizar os autores do Acordo Ortográfico. Eles fizeram o possível para obter uma imparcialidade no que tange à uniformização da ortografia. Os brasileiros foram forçados a abandonar de vez o uso do **trema (base XIV)**, uma mudança radical, mas os portugueses também tiveram que dar adeus às suas **consoantes mudas ou etimológicas (base IV, alínea b)**, também a duras penas.

3. Uma nova terminologia para um novo ensino

Um dos grandes problemas do professor de português, principalmente de morfossintaxe, é o **aluno esperto**, que presta atenção e procura formular hipóteses sobre o assunto a partir do que lhe vai sendo ensinado. Ele logo percebe as lacunas, os erros, as imprecisões e até os paradoxos de determinados tópicos das aulas de língua portuguesa, particularmente na terminologia linguística. Citemos alguns exemplos:

A) O **sujeito** e o **predicado** são definidos como os **termos essenciais** da oração. Ora, **essencial** é aquilo que constitui o **ser** (essencial < essere) de uma coisa, algo imprescindível, parte integrante dela. Logo após, quando se fala sobre **sujeitos**, fala-se de **orações sem sujeito** ou classifica-se os sujeitos em tipos, entre os quais figura o **sujeito inexistente** (chega a ter alguma comicidade, como se disséssemos: Ele não é ateu, ele acredita num Deus inexistente).

B) Os demais termos da oração são divididos em **integrantes** (que não podem ser retirados) e **acessórios** (que podem ser retirados), os primeiros compreendendo **objeto direto**, **objeto indireto**, **complemento nominal** e **agente da passiva**; os segundos abrangendo **adjunto adnominal**, **adjunto adverbial** e **aposto**. Logo após, dá-se a definição de **complementos verbais**, englobando o objeto direto e o objeto indireto, que **completam o sentido de um verbo**, diferenciando-se assim do complemento nominal, que completa o sentido de um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio). Um estudante atento irá perceber, um pouco adiante, que **determinados adjuntos adverbiais** também funcionam como **complemento verbal** e não podem, de jeito algum, ser retirados da frase, contradizendo tanto a idéia de complemento quanto a de termo acessório, como podemos ver nos seguintes exemplos:

(1) Eu fui **à praia** ontem. (tanto **à praia** quanto **ontem** são classificados como **adjunto adverbial**, mas o primeiro é nitidamente um **complemento verbal**)

(2) A prova é **hoje**. (**hoje** é classificado como **adjunto adverbial**, mas é nitidamente um **complemento verbal**)

C) Ao estudar verbos, o aluno é exposto ao termo **pretérito**. Quando ele pergunta ao professor o que significa, o mestre lhe diz que é o mesmo que **passado**. Porque usar então esta palavra feia e desusada?

D) Dentre os pretéritos, há o **pretérito perfeito**, o **pretérito imperfeito** e o **pretérito mais-que-perfeito**. Embora seja um nome complicado, a idéia de **pretérito mais-que-perfeito** é bastante fácil de entender. Mas dizer que o pretérito imperfeito é **imperfeito**, que não foi feito completamente, dificulta o entendimento por parte do aluno, já que muitas frases no pretérito imperfeito indicam uma situação **passada absolutamente terminada** (ainda que durativa ou repetitiva), como mostram os exemplos:

(3) Ele **surfava** na juventude, mas hoje ele só quer ficar no sofá.

(4) Antes de morrer, sempre que nos **via**, vinha falar conosco.

E) Nas descrições de **transitividade**, os verbos são divididos em **intransitivos** (com ou sem sujeito, mas sem complementos), **transitivos** (com um ou mais objetos) e **verbos de ligação** (que ligam um sujeito a um predicativo do sujeito). Esta classificação torna-se absolutamente sem valor quando nos deparamos com as seguintes frases:

(5) **Hoje é dia de rock**.

(6) **Agora é tarde**.

Na primeira, temos um **advérbio** (que não pode ser **sujeito**, pois o sujeito tem que ser uma expressão substantiva, de acordo com a descrição gramatical) ligado a uma **locução substantiva** (que poderia ser predicativo do sujeito ou

objeto direto, se houvesse sujeito ou se o verbo fosse transitivo direto, mas não há sujeito e o verbo é o verbo ser, que ou é **intransitivo** ou é **de ligação**, ou equivale a **existir**, o que não é o caso). A única conclusão cabível é que temos um adjunto adverbial imprescindível ligado de maneira indissolúvel a uma locução substantiva por um verbo que **não existe em termos de transitividade**.

Na segunda, temos **uma oração que ela inteira não é nada**. O primeiro termo, **agora**, está ligado indissociavelmente ao verbo, **é**, que também está ligado firmemente ao terceiro termo, **tarde**, mas como classificá-los. Tanto agora quanto tarde não são substantivos, portanto não podem ser nem **sujeito** nem **predicativo**. Temos dois **adjuntos adverbiais** conectados por um verbo, que é o quê? Mas a sentença existe e ocorre com frequência na língua portuguesa, como classificá-la?

Estas, entre outras questões, justificam o esforço dos membros da Academia Brasileira de Letras e da Academia Brasileira de Filologia por uma renovação na terminologia linguística. A inclusão de determinadas classificações, uma maior precisão na descrição de outras e a supressão ou modificação de classificações incorretas ou obsoletas contribuiria muito para tornar o ensino de língua portuguesa uma atividade mais agradável e proveitosa. Vão a seguir algumas sugestões:

(a) A inclusão do termo **complemento circunstancial**, utilizado largamente por Rocha Lima, para descrever o adjunto adverbial indispensável que completa (ou complementa) o sentido de um verbo.

(b) A inclusão do termo **transitivo circunstancial** para descrever os verbos que requerem a complementação por meio de um complemento circunstancial (o que resolveria uma parte do problema da sentença **Agora é tarde**).

(c) A substituição da definição de **termos essenciais da oração** por outra, que não fosse contraditória com a idéia de **oração sem sujeito**.

(d) A substituição do termo **pretérito** pelo seu sinônimo **passado**.

(e) A inclusão de **advérbios** como possíveis **sujeitos** e predicativos em situações específicas, já defendida por Evanildo Bechara em *Lições de português pela análise sintática* (o que resolveria parte do problema das sentenças **Hoje é dia de rock** e **Agora é tarde**).

4. Conclusão

De acordo com nossos estudos e com nossa experiência didática, achamos que uma parte do desentendimento que o aluno tem da língua portuguesa decorre de explicações incompletas, sem uma diretriz clara e definições precisas. Consideramos que a Nova Ortografia fez, com equívocos e acertos inerentes a um projeto dessa grandiosidade, o seu papel na modernização e uniformização da ortografia de língua portuguesa. Acreditamos que este mesmo viés reformador e esclarecedor deve ser adotado em relação à terminologia linguística.

Procuramos neste trabalho dar uma visão da importância da Nova Ortografia e das suas consequências, assim como das implicações de uma nova terminologia, na prática pedagógica de língua portuguesa, propiciando uma melhor compreensão e domínio da nossa língua.

Referências Bibliográficas

Academia Brasileira de Letras. 2009. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global.

Azaredo, José Carlos. 2009. *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua*

portuguesa. São Paulo: Publifolha.

Garcia, Afrânio da S. 2011. *História da ortografia do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.

_____. 2011. *O verbo no português: tipos e tempos*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.

Henriques, Claudio Cezar. 2009. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola.

O ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRÓS E CONTRAS DE UMA REFORMA LINGUÍSTICA

Pedro Silva Correia MARTINS²

RESUMO: A reforma ortográfica da língua portuguesa representa um aspecto fundamental, quer para os cidadãos dos oito estados independentes que constituem o núcleo central do mundo lusófono quer para todos aqueles que voluntária ou forçosamente comunicam em Português. A reestruturação linguística agora em curso remonta ao ano de 1990, momento no qual os então sete países independentes de língua oficial portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, e São Tomé e Príncipe) aprovaram o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* e respectiva nota explicativa. Este documento, entretanto alvo de dois protocolos modificativos, lançaria assim as bases reguladoras para a unificação da ortografia do Português em todo o mundo. A sua implementação, porém, não é totalmente linear e muito menos consensual. Com efeito, dos mais variados quadrantes surgem argumentos contra e a favor daquela reforma. Para além das implicações políticas, económicas, sociais e culturais dali decorrentes, discute-se igualmente a efectiva necessidade e pertinência (linguística, mas também jurídica) de todo o processo. Deste modo, e com base quer nos documentos oficiais publicados quer nas intervenções produzidas por ambas as facções, apresentaremos de seguida a evolução e contenda de um dos temas mais actuais, controversos e prementes para todo o espaço lusófono.

PALAVRAS-CHAVE: Acordo Ortográfico; lusofonia; proposta alternativa.

1. Motivação e evolução histórica

O *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, assinado em Lisboa a 16 de Dezembro de 1990 pelos legítimos representantes dos então sete países independentes de língua oficial portuguesa, é constituído por um texto principal do qual constam as bases reguladoras desta reestruturação linguística e por uma respectiva nota explicativa.

De entre as principais razões e objectivos para a elaboração deste texto destacar-se-iam, tal como previsto no seu preâmbulo: a) o interesse em unificar a ortografia da língua portuguesa; b) o desejo de preservar a sua unidade essencial; c) a necessidade de promover o seu prestígio internacional.

Do ponto de vista histórico, foram estas mesmas motivações que, desde o início do século XX, instigaram, primeiro Portugal e o Brasil e, mais tarde (pós 25 de Abril de 1974), também as ex-colónias portuguesas em África, a procurar alcançar um acordo com vista a uma ortografia comum.

De facto, em 1911, dá-se em Portugal uma grande reforma ortográfica que todavia não se estendeu ao Brasil. Em 1915, a Academia Brasileira de Letras opta por aderir àquela reforma, mas revoga essa mesma decisão quatro anos mais tarde, em 1919. Em 1931, é aprovado um primeiro acordo ortográfico entre Portugal e o Brasil que, contudo, nunca chegou a entrar em vigor. Em 1943, 1945 e 1986 ocorreram novos encontros, aquele último já com a presença dos países africanos de língua portuguesa, mas, mais uma vez, sem quaisquer resultados práticos. Aliás, só em 1971 no Brasil, e em 1973 em Portugal, se verificaram iniciativas legais, bem como alterações linguísticas dignas de nota no âmbito da redução substancial das divergências ortográficas entre os dois países.

O actual Acordo representaria, assim, mais um instrumento, senão o último, com vista à harmonização ortográfica do Português. Como sabemos, porém, o seu processo de implementação sofreu variados reveses: 1) em 1998, através de um primeiro protocolo modificativo, e fruto do sucessivo atraso na adopção das medidas adequadas à sua real aplicação, foi decidido, pelos mesmos sete países, eliminar o prazo de 1 de Janeiro de 1993 para a elaboração de um Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - instrumento então considerado fundamental para a

² Università degli Studi di Siena - UNISI, Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Filologia e Critica della Letteratura, pscmartins@gmail.com.

segurança e certeza linguística da nova ortografia - e, ao contrário do que se encontrava previsto no seu artigo 3º, estabeleceu-se ainda que a entrada em vigor do Acordo já não seria o dia 1 de Janeiro de 1994, mas sim uma data posterior ao necessário depósito junto do Governo da República Portuguesa dos instrumentos de ratificação de todos os Estados signatários. 2) em 2004, e visto que o documento assinado 14 anos antes ainda não tinha produzido nenhum efeito, pois ainda não tinha sido ratificado por todas as partes contratantes, procedeu-se, através de um segundo protocolo modificativo, a uma nova alteração do artigo 3º pela qual se decidiu que para a sua entrada em vigor seria suficiente a ratificação, não por todos, mas por (apenas) três dos Estados signatários. Por fim, acrescentou-se ainda um último artigo no qual se permitia a adesão de Timor-Leste, Estado que entretanto (em 2002) tinha alcançado a independência.

Actualmente, e após ter sido ratificado pelo Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, o Acordo encontra-se legalmente em vigor nestes países, todavia, e em consequência das dificuldades inerentes à sua implementação, a aplicação efectiva do mesmo não acontece de forma homogénea em todos os territórios. Quanto a Angola e a Moçambique, (ainda) não houve qualquer manifestação a este respeito e, portanto, o Acordo não faz parte da sua realidade ortográfica.

2. O acordo ortográfico da língua portuguesa: conteúdo

O Acordo Ortográfico é, naturalmente, um texto marcadamente técnico, no qual, sob a denominação de bases, se estabelecem as regras a adoptar e a respeitar. Da análise das XXI Bases que o constituem, resulta de forma clara que foi privilegiado o critério fonético em detrimento daquele etimológico.

Para além da introdução de novas letras e das regras relativas à hifenização, é o critério fonético que justifica muitas das alterações verificadas: supressão das consoantes mudas ou não articuladas, grafias duplas e facultativas, acentuação dupla e facultativa, entre outras.

Concentremo-nos, portanto, nos seguintes exemplos relativos às novidades em curso:

- Introdução de novas letras.

Com a aplicação do Acordo Ortográfico, o alfabeto da língua portuguesa acolhe formalmente as letras *K*, *W* e *Y*, somando, assim, vinte e seis letras.

O seu uso é especialmente previsto a) em nomes próprios e seus derivados (*Kant*, *kantiano*; *Wagner*, *wagneriano*); b) em topónimos e seus derivados (*Washington*, *Kuwait*, *Malawi*); c) e em siglas e unidades de medida internacionais (*KLM*, *Kg*, *Kw*, *Watt*).

- Uso de maiúsculas e de minúsculas.

Neste âmbito o Acordo Ortográfico prevê o uso sistemático de minúsculas a) nos nomes dos dias, meses e estações do ano (*segunda-feira*; *janeiro*; *inverno*), b) nos pontos cardeais, mas não nas suas abreviaturas (*norte* e *sul*, mas *N* e *S*); c) e em todos os vocábulos de uso corrente da língua. O uso de maiúscula ou de minúscula é, todavia, facultativo a) em títulos de livros ou de obras equiparadas (*Ensaio sobre a Cegueira* / *Ensaio sobre a cegueira*); b) em nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas (*Português* / *português*; *Direito* / *direito*; *Matemática* / *matemática*); c) nas formas de tratamento (*Senhor Professor* / *senhor professor*; *Sua Excelência* / *sua excelência*); d) e ainda em logradouros e espaços públicos (*Avenida da Liberdade* / *avenida da liberdade*; *Praça do Comércio* / *praça do comércio*).

- Supressão gráfica de consoantes mudas ou não articuladas, nomeadamente nas sequências *CC*, *CÇ*, *CT*, *PC*, *PÇ*, e *PT*.

Com base nesta regra, são suprimidas as consoantes não articuladas, ou seja, aquelas que, em Portugal por exemplo, sendo mudas, apenas subsistiram por razões de ordem etimológica.

CC: *coleccionador* > *coleccionador*; *proteccionismo* > *proteccionismo*.

CÇ: *acção* > *ação*; *selecção* > *selecção*.

CT: *acto* > *ato*; *objecto* > *objeto*.

PC: *decepcionar* > *decepcionar*; *excepcional* > *excepcional*.

PÇ: *adopção* > *adoção*; *concepção* > *concepção*.

PT: *óptimo* > *ótimo*; *Egipto* > *Egito*.

- Co-existência de duplas grafias, consoante a pronúncia da norma culta luso-afro-asiática e a pronúncia da norma culta brasileira, a) no âmbito das sequências consonânticas *CC*, *CÇ*, *CT*, *PC*, *PÇ*, *PT*, *BD*, *BT*, *GD*, *MN* e *TM*, b) no âmbito de divergências a nível do timbre das palavras e da sua acentuação, c) no âmbito da acentuação de determinados tempos e modos verbais.

a) neste primeiro caso assistiremos a duas diferentes grafias, de acordo com a pronúncia adoptada.

CC: *infecioso* / *infecioso*;

CÇ: *dicção* / *dição*;

CT: *facto* / *fato*;

PC: *dececionar* / *decepcionar*;

PÇ: *receção* / *recepção*;

PT: *contracetivo* / *contraceptivo*;

BD: *súbdito* / *súdito*;

BT: *subtil* / *sutil*;

GD: *amígdala* / *amídala*;

MN: *amnístia* / *anístia*;

TM: *aritmético* / *arimético*.

b) no segundo caso, e em consequência da variação no timbre da pronúncia de algumas palavras esdrúxulas, graves e agudas, deparar-nos-emos com *académico* / *acadêmico*; *cómico* / *cômico*; *ténis* / *tênis*; *bebé* / *bebê*; *metro* / *metró*.

c) no terceiro caso verificamos que, por exemplo, a acentuação da primeira pessoa do plural do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo dos verbos regulares da primeira conjugação passa a ser facultativa, podendo-se optar pela norma culta luso-afro-asiática (*Nós ontem lavámos*, *cantámos*, *amámos*) ou pela norma culta brasileira (*Nós ontem lavamos*, *cantamos*, *amamos*).

- Supressão de acentuação.

Ainda no campo da acentuação constatamos que esta é totalmente suprimida, por exemplo: nos *Es* tónicos orais fechados em hiato nas formas verbais paroxítonas com terminação em *EM* da terceira pessoa do plural do presente do indicativo ou do conjuntivo (*Eles/elas lêem* > *Eles/elas leem*; *Eles/elas dêem* > *Eles/elas deem*); nas palavras graves com ditongo em *OI* (*bóia* > *boia*; *heróico* > *heroico*); nas palavras graves homógrafas, independentemente da sua sílaba tónica ser aberta ou fechada. (*para*, preposição; *para*, segunda pessoa do singular do presente do indicativo do verbo parar; *pelo*, preposição; *pelo*, substantivo; *pelo*, primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo pelar). Mantém-se, contudo, o acento circunflexo em *pôde*, terceira pessoa do singular do pretérito perfeito simples do indicativo do verbo poder, para se distinguir de *pode*, terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo poder, e no infinitivo do verbo *pôr* para que não se confunda com a preposição *por*.

No caso específico do Brasil também vemos desaparecer definitivamente: a acentuação das palavras graves com

ditongo em *El* (*assembléia* > *assembleia*; *idéia* > *ideia*); a acentuação das palavras graves com terminação em *OO* (*vôo* > *voo*; *enjôo* > *enjoo*); o trema (¨) (*delinqüente* > *delinquente*; *lingüista* > *linguista*).

- Hifenização.

O hífen é, regra geral, suprimido: quando se perdeu a noção de composição (*pára-quedas* > *paraquedas*); quando o prefixo termina em vogal e o elemento imediatamente a seguir começa por *R* ou *S*, dobrando-se estas consoantes (*anti-religioso* > *antirreligioso*; *mini-saia* > *minissaia*); quando o elemento imediatamente a seguir começa por vogal diferente da do prefixo (*auto-estrada* > *autoestrada*; *extra-escolar* > *extraescolar*); em grande parte das locuções (*fim-de-semana* > *fim de semana*; *cor-de-vinho* > *cor de vinho*), salvo, nos termos do próprio Acordo, algumas excepções consagradas pelo uso (*água-de-colónia*; *cor-de-rosa*; entre outros). Ou ainda: na conjugação do verbo *haver* acompanhado da preposição *de* (*hei de*; *hás de*, *há de*; *hão de*).

3. Prós e contras

Posto isto, e recordando que se trata apenas das principais alterações previstas naquele texto e não de uma lista exaustiva das inúmeras disposições existentes, importa agora discutir se esta é uma reforma linguística positiva ou negativa, isto é, se o Acordo é ou não benéfico para o mundo lusófono.

Se, por um lado, se realçam os aspectos positivos quanto à promoção e internacionalização da língua, unificação e uniformização da sua escrita, nomeadamente a nível da coerência entre fonia e grafia, e da economia na produção, publicação e tradução de obras e materiais, por outro, criticam-se as interferências do Acordo no património linguístico de milhões de pessoas, a incoerência da própria reforma e das regras que lhe servem de base, bem como a ilegalidade de todo o processo.

De entre os defensores do Acordo Ortográfico encontramos nomes ilustres do mundo académico, político e literário – Malaca Casteleiro, Fernando Cristóvão, Evanildo Bechara, Carlos Reis, Jonuel Gonçalves, Vital Moreira, Eduardo Aqualuza, e muitos outros.

Advogam, nomeadamente, tratar-se de uma reforma necessária, rigorosa e científica que visa fixar a grafia convencional das palavras da língua portuguesa, aproximando-as da sua actual e efectiva pronúncia.

Graças a uma reduzida afectação do léxico existente (de um universo de cerca de cem mil palavras, ocorrerão alterações em aproximadamente 1,6% da variante euro-afro-asiática e em 0,96% da variante brasileira), simplificar-se-á e facilitar-se-á o ensino e aprendizagem da língua, não só nos países de língua oficial portuguesa, mas também nos restantes países onde voluntária ou forçosamente se comunica em Português. Para as mentes mais avessas ou preguiçosas, aconselham os novos conversores de texto, automáticos e informatizados.

Concluem, por isso, que, como resultado desta reforma, todos obteremos claros benefícios linguísticos, económicos e culturais.

De entre os principais detractores do Acordo Ortográfico encontramos outras tantas renomadas figuras públicas (professores, políticos, escritores, etc.) - Eduardo Lourenço, João Andrade Peres, António Emiliano, Helena Buescu, Vasco Graça Moura, Mía Couto, Inês Pedrosa, e muitos outros.

Dos inúmeros argumentos apresentados destacaríamos, imediatamente, o facto de, não obstante as diferentes variantes, nunca nenhum utilizador da língua portuguesa ter sentido especiais dificuldades em compreender a expressão escrita dos seus concidadãos lusófonos, pelo que a necessidade de uma ortografia comum é um falso problema.

Aliás, o próprio atraso de cerca de dezoito anos na implementação prática de todo o processo, e apenas por quatro

dos seus oito signatários, é sintomático do desinteresse geral pela reforma linguística em curso. Para além disso, a falta de sincronia e de unanimidade para a entrada em vigor do Acordo, mais do que a união, provocará a eventual desagregação do mundo lusófono.

Do ponto de vista económico, poder-se-ia apontar como factor negativo as incalculáveis despesas atinentes à reedição e compra de obras e materiais, visto que terão implicações directas, não só para as editoras enquanto responsáveis pela sua produção, distribuição e tradução, mas também para o cidadão comum que, de forma automática, deverá actualizar toda a sua bibliografia linguística (dicionários, gramáticas, prontuários e restante material didáctico).

Do ponto de vista estritamente linguístico, a situação é, talvez, mais complicada. Embora já estivesse previsto no texto de 1990, ainda não existe um vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa que tenha sido elaborado por entidades idóneas e competentes e que possa ser utilizado como norma orientadora e reguladora da futura produção escrita. Tal lacuna, associada à elevada quantidade de incongruências, excepções, grafias duplas e/ou facultativas presentes ao longo de todo o Acordo, conduzirá inevitavelmente a um inaceitável grau de incerteza e de insegurança ortográfica, interferindo, portanto, de modo directo e negativo, na própria função da língua escrita enquanto factor de coesão social.

4. Proposta alternativa

Na nossa opinião, e para todos os efeitos, uma eventual reforma linguística desta envergadura não deveria assumir os seus actuais contornos.

Como princípio basilar, julgamos ser necessário aceitar a diversidade da língua portuguesa e das suas inúmeras variantes. O Português Europeu e o Português do Brasil (tal como mais tarde também acontecerá com o Português falado em África ou na Ásia) encontram-se num processo de divergência linguística real, efectivo e multi-secular. Se são aceites as diferentes discrepâncias existentes a nível fonético, sintáctico e lexical, por que razão não aceitar aquela que diz respeito à ortografia. O argumento da unificação e da uniformização da ortografia de todos os textos escritos em Português não colhe, já que, independentemente da grafia convencional e adoptada, subsistirão sempre outros elementos perturbadores desta utópica harmonia. Mesmo sob os desígnios deste Acordo Ortográfico, haverá sempre duas ou mais versões de um mesmo texto, pois estamos convencidos, por exemplo, que nenhum falante de Português Europeu admitirá como gramaticalmente correcto, ou até mesmo aceitável, a tendencial colocação proclítica dos pronomes pessoais reflexivos, tal como acontece no Brasil (*Eu me chamo* em vez de *Eu chamo-me*) ou o uso de vocabulário específico (*Vamos beber um chope?* em vez de *Vamos beber uma cerveja?*).

A relutância que um falante de Português terá em aceitar um texto que, não obstante uma ortografia comum a todo o espaço lusófono, contenha características gramaticais, lexicais ou outras que não as da sua variante, não só é normal como também legítima, o que, de certeza, repetimos, obrigará à manutenção de diferentes versões escritas de um mesmo enunciado. Por outras palavras, um dos principais cavalos de batalha do Acordo Ortográfico não terá qualquer resultado prático.

Gostaríamos, porém, de precisar que somos contra este Acordo, mas não contra toda e qualquer reforma linguística.

Admitiríamos, portanto, uma actualização da ortografia do Português, eventualmente partilhada em alguns dos seus aspectos por todos os países de língua oficial portuguesa, mas só se baseada em moldes muito específicos.

Desde logo, o processo deveria começar de baixo para cima ou, se preferirmos, do particular para o geral, isto é, cada Estado, se assim o entendesse e de acordo com as suas necessidades, levaria a cabo a sua própria reforma linguística e, só depois dessa, se reuniria com os restantes países lusófonos. Nesse encontro, para além de conhecidas e reconhecidas

as diferentes variantes do Português, seriam discutidas as possíveis políticas linguísticas de comunhão, promoção e internacionalização da língua como um todo. Ultrapassada esta fase, elaborar-se-iam então materiais didáticos (dicionários, gramáticas, prontuários, manuais de estudo, etc.) que não só apresentariam as especificidades de cada variante, mas também indicariam quais as normas gramaticais, ortográficas, fonéticas e lexicais vigentes em cada território.

A nível internacional, e no âmbito de cada entidade, estabelecer-se-iam critérios lógicos e coerentes (antiguidade, peso demográfico, rotatividade, propriedade, entre outros) que permitissem e/ou justificassem o uso de uma ou de outra variante. Na União Europeia, por exemplo, seria utilizado o Português Europeu, nas reuniões da Mercosul o Português do Brasil, na CPLP a variante do país que a presidisse, e por aí adiante. Reparemos, contudo, que a comunicação em Português e/ou entre falantes de Português estaria, tal como até agora, sempre assegurada.

Temos obviamente a noção de que a nossa proposta não é particularmente unificadora, mas, pelo menos, parece-nos ser a única que, primeiro, respeita a evolução histórica da língua nos diferentes países, segundo, assegura a estabilidade e segurança linguística em todos os territórios, terceiro, amplia o conhecimento mútuo entre os países lusófonos, quarto, permite o estudo e o enriquecimento linguístico de todas as suas versões e, quinto, concede a cada um dos falantes de Português a liberdade e o direito de comunicar na sua própria variante.

A reforma linguística agora em curso é, portanto, e também na nossa opinião, artificial, incongruente e nociva, não só para a própria língua, mas também para os seus locutores.

Em jeito de conclusão, desejaríamos por isso, e apesar do aparentemente louvável desígnio responsável pela actual iniciativa, que todo o processo não se transformasse, tal como já lembrado por Vasco Graça Moura, numa verdadeira vitória de Pirro.

Referências Bibliográficas

AAVV. 2008. *Acordo Ortográfico: guia prático*. Porto: Porto Editora.

Alves, Manuel dos Santos. 1993. *O Novo Acordo Ortográfico*. Lisboa: Universitária Editores.

Casteleiro, João Malaca; Correia, Pedro Dinis. 2007. *atual: o novo acordo ortográfico*. Lisboa: Texto Editores.

Emiliano, António. 2008. *Foi você que pediu um Acordo Ortográfico?*. Lisboa: Guimarães Editores.

Moura, Vasco Graça. 2008. *Acordo Ortográfico: a perspectiva do desastre*. Lisboa: Alêtheia Editores.

Legislação:

. Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa http://www.cplp.org/Acordo_Ortogr%C3%A1fico.aspx?ID=176

. Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico (I Protocolo Modificativo) http://www.cplp.org/Acordo_Ortogr%C3%A1fico.aspx?ID=176

. Acordo do Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico (II Protocolo Modificativo) http://www.cplp.org/Acordo_Ortogr%C3%A1fico.aspx?ID=176

AGORA, PODE-SE ESCREVER ASSIM OU ASSIM! – AS DIFERENÇAS CRIADAS (OU NÃO RESOLVIDAS) PELO ACORDO ORTOGRÁFICO

Caio César CHRISTIANO³

RESUMO: Desde os anos 90, início dos debates para sua criação, o acordo ortográfico possibilitou-nos tomar conhecimento de opiniões apaixonadas em sua defesa ou contrárias a sua implementação e que tiveram, no mínimo, o mérito de mostrar que os povos lusófonos usuários da língua portuguesa não permaneceriam totalmente incólumes frente às mudanças impostas a esta parte tão indeclinável do cotidiano social representada pela forma oficialmente aceita de se escrever as palavras. Uma vez legalmente aprovado o acordo, resta-nos, a todos que escrevemos em português, adaptar nossos antigos hábitos ortográficos a essa nova ortografia que se quer lógica, oficial e unificadora. Um exame um pouco mais atento do acordo, entretanto, revela que ele falha, por vezes, em seu desiderato de unificação. Se é bem verdade que, para cada uma das duplas ortografias que restaram intocadas, o novo acordo unificou outras tantas, também não se pode ignorar uma grande incongruência gerada, talvez desintencionadamente, pelo acordo: a criação de inúmeras ortografias duplas que simplesmente não existiam anteriormente. O presente estudo analisa, com maior minúcia, essas e outras questões relativas aos desacordos do novo acordo e pretende representar por meio de estatísticas o real impacto da nova ortografia em textos escritos na imprensa brasileira e portuguesa através de técnicas oriundas da linguística de corpus.

PALAVRAS-CHAVE: acordo ortográfico; português do Brasil; português europeu; dupla ortografia.

1. Introdução

É bastante provável que todos os falantes de toda e qualquer língua natural humana já tenham, em algum momento de suas vidas, prestado atenção às irregularidades e idiosincrasias do idioma que usa em seu cotidiano. No prefácio de seu livro *Crazy English*, por exemplo, o autor Richard Lederer (1998: 5-6) enumerou uma série de curiosidades sobre a língua inglesa que, se não causaram grande impacto no panorama das ciências da linguagem, certamente serviram para o deleite de todos os que amam as línguas. No texto, Lederer estranhava, entre outros, o fato da palavra monossilábica ter tantas sílabas, reclamava da palavra mnemônico ser tão difícil de lembrar e se indagava sobre a razão da palavra onomatopeia não soar como o que ela quer dizer. Deixava-nos ainda a filosófica questão “se o óleo de soja é feito de soja, do que é feito o óleo de bebê?”⁴.

O leitor mais atento já terá percebido que tais eutrapelias não se aplicam somente ao idioma de Shakespeare e que mantém seu caráter burlesco quando vertidas ao português. Pode-se, desta forma, afirmar que ser uma língua louca (no sentido de parecer, por vezes, ilógica) não é privilégio do inglês, como aparenta querer nos convencer Lederer com o título de sua obra. Outras línguas também o são e nossa língua portuguesa não é uma exceção.

De fato, o português apresenta um sem-número de curiosidades nos níveis, sintático, léxico, fonético e morfológico. No campo da variação de número, por exemplo, a única forma aceita para o plural da palavra *mão* é, obviamente, *mãos*. Já a palavra *corrimão*, que etimologicamente é formada pelo verbo *correr* e pelo substantivo *mão*, aceita tanto o plural *corrimãos* quanto *corrimões*. A palavra *deão*, por sua vez, aceita os plurais *deãos*, *deões* ou *deães*. O plural da palavra *sol* é *sóis* e o da palavra *anzol* é *anzóis*. No entanto o plural da palavra *gol* é *gols* e da palavra *mol* (medida de massa usada na química) é *moles*. Poderíamos continuar por muitas e muitas páginas nesta atividade lúdica de arrolar particularidades espiclondríficas da língua portuguesa, pois como já bem dizia João de Barros em 1540 “quem curiosidades quizer (...) achará tantas que pode gastar um par de vidas”(Preto-Rodas, 1993: 89). Nosso escopo, porém, é outro e nosso espaço, assim como nossa existência, é demasiado curto. Vamos, então, nos concentrar na ortografia da língua portuguesa e, mais especificamente, no espinhoso assunto do novo acordo ortográfico.

³ U.Poitiers (França) ; Laboratório « Formes et Représentations en Linguistique et Littérature » ; 45 BD Pont Achard, Entrée D, appt 46, 86000 Poitiers – França; caiochristiano@hotmail.com

⁴ As traduções e adaptações são de nossa inteira responsabilidade.

2. Os três grupos do acordo

As diversas nações que têm o português como língua oficial chegaram à forma final do acordo ortográfico, que tencionava pôr fim às inúmeras divergências ortográficas existentes entre as duas principais variedades do português, no ano de 1991. Entretanto, por diversas razões, mormente de ordem política, ele ainda demorará alguns anos para entrar totalmente em vigor em todos os países lusófonos. Mesmo não se tratando, a rigor, de uma reforma ortográfica (Bagno, 2008), a imensa celeuma provocada nos órgãos de imprensa e meios acadêmicos foi digna de uma grande mudança. Ouviram-se vozes apaixonadas que bradavam cânticos nacionalistas (e por vezes até mesmo xenófobos) para demonstrar sua reprovação. Outras vozes, igualmente apaixonadas, em uma tentativa de justificar seu apoio ao acordo, cantavam contos de fadas sobre um universo onde todos os países lusófonos viveriam felizes para sempre num mundo sem desarmonia ortográfica ou linguística. Como de praxe, a realidade não era tão maniqueísticamente simples. Tratava-se de um quadro repleto de diversos tons e cores e não de uma fotocópia mal-feita em preto e branco como queriam alguns analistas. Aprovado o acordo, agora que a Inês é morta, resta-nos apenas, a todos nós usuários da língua portuguesa, adaptar-nos a ele.

No presente estudo, para fins de clareza e concisão, propomos dividir as mudanças abrangidas pelo acordo em três grupos distintos:

Palavras cuja ortografia foi efetivamente unificada;

Palavras que apresentam dupla grafia após o acordo;

Palavras cuja ortografia deixou de ser igual após o acordo.

Quanto ao primeiro grupo, teremos pouco a acrescentar à imensa literatura que se vem construindo desde os primeiros debates sobre o acordo. Sobre a o segundo grupo, tentaremos colocar alguns problemas práticos que a dupla ortografia, da forma como a língua portuguesa a adotou, poderá causar. O terceiro grupo jamais antes foi discutido, tratando-se, pois de reflexão nossa. Apresentamos, a seguir, de forma mais pormenorizada, cada um dos três grupos.

2.1. Palavras unificadas

Faraco (2007) afirma que “o melhor resultado do acordo é o fim da duplicidade de ortografias”, entretanto, acrescenta que “esta duplicidade não seria, em princípio, um problema, já que as diferenças não são de tal monta que interferiram na compreensão dos textos”.

Não se pode negar que, para a maior parte dos casos por ele abrangidos, o acordo efetivamente unificou a ortografia. Os brasileiros que se habituaram a acentuar a palavra *vôo* e a colocar os tremas em *qüinqüelíngüe* terão agora de se resignar a escrever *voo* e *quinqüelíngue*, como já há muito faziam os portugueses. Da mesma forma, os portugueses, que escreviam *acção* e *baptizar*, deverão agora grafar *ação* e *batizar*, já habitual aos brasileiros. Em ambos os lados do Atlântico, não teremos mais de colocar o acento na terceira pessoa do singular do verbo parar. Essas mudanças serão, com certeza, paulatinamente adotadas pela grande maioria dos escreventes e deixarão de causar problemas, visto que são quantitativamente menores do que reformas anteriores; reformas que foram assimiladas a tal ponto pela população que já mais ninguém reclama ao escrever psicologia em vez de “psychologia”, como se fazia no início do século passado

Cabe ressaltar, no entanto, que ainda restam alguns pontos a serem esclarecidos, mormente no uso dos hífen. Muitos notaram, por exemplo, que enquanto o acordo define que co-herdeiro se escreve com hífen, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras decidiu grafá-lo coerdeiro, desrespeitando o acordo. São poucas, porém, as divergências e essas novas regras vêm colocar os pingos no is de alguns aspectos que permaneciam um pouco sombrios em nossa ortografia e que o olhar estrangeiro da poeta Elizabeth Bishop tão bem definiu (1972: XVI):

Em rigor, qualquer pessoa que leia prosa ou verso em português brasileiro apercebe-se rapidamente de sua

serena inconsistência tanto na pontuação quanto na ortografia. Questões de estilo que já há muito se fixaram em inglês ainda estão por se estabelecer no Brasil. Faz-nos lembrar a maior liberdade que tinha a nossa própria língua em seus primórdios.

2.2. Palavras com dupla grafia

As palavras com dupla grafia já eram fenômeno encontrado nas ortografias oficiais brasileira e portuguesa mesmo antes do acordo. No português do Brasil, por exemplo, *atorze* convivía amigavelmente com *quatorze*, ao mesmo tempo que *cotidiano* e *quotidiano*, *xale* e *xaile*, *chiita* e *xiita* também faziam parte do rol das palavras que possuíam mais de uma ortografia.

É bem verdade, no entanto, que o novo acordo teve o efeito colateral de alçar a dupla ortografia na língua portuguesa a um fenômeno tão corrente na ortografia que já é quase possível considerá-lo parte da norma ao invés de mera exceção. Outras línguas também possuem termos com dupla ortografia. Em francês, por exemplo, pode-se escrever *événement* ou *évènement*⁵. Já o inglês apresenta muitas palavras que são escritas diferentemente de acordo com a norma que se quer usar: britânica ou americana,⁶ como *colour* ou *color*, *analyse* ou *analyze*, respectivamente.

Há, contudo, grandes peculiaridades no caso da língua portuguesa, particularmente no aspecto quantitativo. O novo acordo ortográfico provavelmente eleva o português à língua com o maior número de duplas ortografias entre as grandes línguas modernas. Analisemos os casos em que a dupla ortografia passa a valer e uma estimativa de seus respectivos números.

Após a entrada em vigor do novo acordo, passa a ser correto escrever *antónimo* ou *antônimo*, *fénix* ou *fênix*, *oxigénio* ou *oxigênio*. Casos idênticos às palavras citadas, ou seja, palavras paroxítonas que têm as letras *e* ou *o* seguidas de *m* ou *n* na penúltima sílaba ou proparoxítonas com *e* ou *o* seguidos de *n* ou *m* na antipenúltima sílaba e que passam a ter dupla ortografia, perfazem, segundo anexo ao texto do acordo, “cerca de 1400 palavras”.

Há ainda o grupo de palavras que passarão a ter dupla grafia por possuírem consoantes seguidas de outra consoante e que são pronunciadas em alguns falares, mas não em outros. Casos como *facto/fato*, *amnistia/anístia*, *receção/recepção*, *subtil/sutil*. Quanto à quantidade de termos abrangidos por essa mudança, o texto oficial afirma:

O número de palavras abrangidas pela dupla grafia é de cerca de 0,5% do vocabulário geral da língua, o que é pouco significativo (ou seja, pouco mais de 575 palavras em cerca de 110000), embora nele se incluam também alguns vocábulos de uso muito frequente.

Há, porém, um número expressivo de palavras que passarão a ter dupla ortografia e que não foram inclusos na contabilidade do texto oficial. Os topônimos, por exemplo, são uma classe de palavras em que abundam as duplas grafias: *Amesterdão / Amsterdã*, *Baía / Bahia*, *Bordéus / Bordeaux*, *Caraíbas / Caribe*, (*Rep.*) *Checa / Tcheca*, *Irão / Irã*, *Jugoslávia / Iugoslávia*, *Quebeque / Quebec*, *Madrid / Madri*, *Moscovo / Moscou*, *Singapura / Cingapura*, *Vietname / Vietnã*. Seguramente, cerca de outros 100 termos podem ser colocados neste grupo, se levarmos em consideração também os termos derivados. (*singaporense / cingaporense*, *checo / tcheco*).

Casos também há de palavras que não formam propriamente um grupo, mas que eram grafadas diferentemente em Portugal e no Brasil por conta de pequenas diferenças de pronúncia. A primeira forma das palavras a seguir corresponde

⁵ Dominique Foata et Aimé Fuchs no livro *Calcul des Probabilités* explicam que esta dupla ortografia apareceu em francês graças a um erro tipográfico no dicionário da Academia Francesa que acabou sendo alçado à condição de ortografia correta.

⁶ Apesar destas duas variedades serem as mais frequentemente citadas, elas não são as únicas. O inglês canadense, por exemplo, grafa algumas palavras como os britânicos e outras como os americanos.

à grafia portuguesa e a segunda à brasileira: *aguarela / aquarela, aerossol / aerossol⁷, aceite / aceito, bebê / bebê, brócolos / brócolis, caminhão / caminhão, casino / cassino, champô / xampu, controlo / controle, dezasseis / dezesseis, equipa / equipe, espargo / aspargo, esparguete / espaguete, golo / gol, húmido / úmido, íman / ímã, lavandaria / lavanderia, peluche / pelúcia, pistácio / pistache, registo / registro, terramoto / terremoto, verosímil / verossímil*. Após o acordo, essas palavras passam a ter ambas as grafias aceitas. Considerando-se este grupo, outra centena de vocábulos será incluída em nossa conta.

Um caso ainda pouco estudado é o das palavras que possuem gêneros diferentes no Brasil e em Portugal ainda que a ortografia seja idêntica.⁸ Palavras como *sanduíche, carpete, videocassete* e *longa-metragem* são femininas em Portugal e masculinas no Brasil. Já palavras como *interface, síndrome* e *acne* são masculinas em terras lusas e femininas em terras tupiniquins. Este grupo compreende, sobretudo, vocábulos que adentraram a língua portuguesa após a independência do Brasil e principalmente termos relacionados às novas tecnologias.

Existe ainda um pequeno grupo de palavras cuja sílaba tônica varia de acordo com a pronúncia e que, por isso, têm dupla ortografia: *cateter / catéter, iaô / ion, metro / metrô, tulipa / tulipa, clitoris / clitóris*. Outro curioso efeito colateral do acordo foram alguns casos raríssimos de tripla ortografia como *boêmia / boémia / boemia*.

Formas verbais conjugadas seguramente não fizeram parte da citada contagem original inscrita no acordo, mas não podemos deixar de citar o caso da primeira pessoa do plural do pretérito perfeito dos verbos terminados em *-ar* que recebiam acento agudo na penúltima sílaba em Portugal, mas não no Brasil: *amamos / amamos, retificamos / retificamos, acordamos / acordamos*. Após o acordo, ambas as grafias passam a ser aceitas. O dicionário Houaiss arrola mais de 12.000 verbos terminados em *-ar*, portanto, essa dupla grafia afeta a quase totalidade desses verbos.

Tamanha prodigalidade de variantes ortográficas levou mais de um opositor a rechaçar o acordo ortográfico.⁹ Fiorin (2008:48), no entanto, saiu em sua defesa:

Afirmar que não houve a unificação é um erro porque as duas grafias passam a ser corretas no território da lusofonia. Hoje, é errado escrever *ceptro* e *género* no Brasil ou *cetno* e *gênero* nos outros países lusófonos. A partir da entrada em vigor do acordo, as duas grafias serão corretas em todos os países de língua portuguesa. Isso quer dizer que, com muita sabedoria, unificou-se, respeitando-se a diversidade de pronúncia refletida em formas históricas de grafar.

Concordamos com Fiorin no que diz respeito ao aspecto inclusivo deste novo acordo. No entanto, reconhecemos também que este pode vir a ser um grande defeito. Em uma tentativa de ser por demais abrangente e inclusivo o acordo não delimita áreas geográficas onde cada variante deve ser preferida. Lemos por exemplo:

Levam acento agudo ou acento circunflexo as palavras proparoxítonas, reais ou aparentes, cujas vogais tónicas/tônicas grafadas e ou o estão em final de sílaba e são seguidas das consoantes nasais grafadas *m* ou *n*, conforme o seu timbre é, respetivamente, aberto ou **fechado nas pronúncias cultas da língua**: *académico / acadêmico, anatômico / anatômico, cênico / cênico, cómodo / cômodo, fenômeno / fenômeno, gênero / género, topônimo / topônimo; Amazônia / Amazônia, António / Antônio, blasfêmia / blasfêmia, fêmea / fêmea, gêmeo / gêmeo, gênio / gênio, ténue / tênue*.

A questão que levantamos imediatamente ao ler essa passagem é simples: qual pronúncia culta? Deveriam seguir os brasileiros a norma ditada pelos telejornais da rede Globo de televisão? Deveriam adotar as mesmas normas padronizadas para a pronúncia dos cantores líricos?

⁷ Grafia não recomendada pelos dicionários, mas facilmente encontrada em diversos textos brasileiros.
⁸ Este tema foi parte de nossa comunicação em recente colóquio e será em breve melhor desenvolvido em artigo.
⁹ Cf., por exemplo, Teixeira, 2007.

Vejamos um caso prático. As palavras *anônimo, sinônimo* e *tônico* são pronunciadas pelo autor destas linhas com a vogal *ô* fechada. Já o nome *Antônio*, pronunciamos-lo com a vogal *ó* aberta, como é de praxe na pronúncia paulista. Deveríamos então grafar *Sônia* e *Jerônimo* com acento circunflexo, mas *Antônio* e *quilômetro* com acento agudo por assim pronunciarmos essas duas palavras?

Não há resposta correta para tais questões por não existir uma norma culta oficial. Alguns certamente invocarão conceitos como o bom-senso ou a eufonia para a resolução de tais questões, mas estes, assim como o belo e o justo, são frequentemente conceitos variáveis que muitas vezes os oradores adaptam e moldam à situação como melhor lhes convém. O texto oficial prevê que os dicionários desempenhem o papel de juízes quanto à norma padrão:

Os dicionários da língua portuguesa, que passarão a registrar as duas formas em todos os casos de dupla grafia, esclarecerão, tanto quanto possível, sobre o alcance geográfico e social desta oscilação de pronúncia.

No caso brasileiro, como a elaboração de um Atlas Lingüístico brasileiro ainda está muito longe de se concretizar e com o problema da definição da norma culta da pronúncia de cada uma das palavras, prevemos que levará ainda algumas décadas para que esta situação seja plenamente resolvida.

Além da unificação, outra das principais razões alegadas para o acordo sempre foi a facilidade de aprendizado da ortografia por parte das crianças em idade escolar, noção que parte do pressuposto que as crianças aprenderiam mais facilmente a escrever se a ortografia fosse mais próxima da fala. Sentimo-nos obrigados a apontar que tal posição carece de dados empíricos. Não há nada que prove que as crianças italianas ou espanholas, que escrevem em línguas cujas grafias são relativamente mais próximas da fala, aprendam melhor ou mais rápido a escrever do que as crianças francesas ou inglesas, que utilizam idiomas com ortografias relativamente mais distantes da pronúncia. Poderíamos mesmo estar diante de casos onde o “feitiço vira contra o feiticeiro”. Os professores deverão, a partir de agora, aceitar qualquer uma das grafias utilizadas pelos seus alunos. Pensemos, por exemplo, nos casos cada vez mais comuns em salas de aulas de Portugal em que a população discente é formada de imigrantes lusófonos de várias origens. Os professores terão, em teoria, de aceitar as diversas grafias que refletem a norma dominada pelo aluno e não impor suas próprias pronúncias como modelo de norma culta. Estarão os nossos professores preparados para esta tarefa? Estas questões serão certamente levantadas após a entrada em vigor do acordo na totalidade dos países de língua portuguesa.

Aguardamos com vívido interesse as resoluções que serão tomadas.

Ironicamente, no entanto, a se seguir o ritmo de reformas e acordos que se têm visto na língua portuguesa no último século, é mais provável que outra reforma ou acordo surja antes que tenhamos conhecimento das respostas para as questões aqui levantadas.

2.3. Diferenças criadas pelo acordo

Desde o início das discussões, muito se falou na imprensa e no mundo acadêmico sobre a unificação ortográfica, i.e., sobre as grafias que eram diferentes e que se tornariam iguais após o acordo. Contudo, é sabido que muitas ações de paz pensadas pelos governos terminam por gerar ódio e guerra. Com a ortografia não foi diferente. Ilustremos com exemplos. As seguintes passagens são retiradas de textos reais portugueses e brasileiros escritos antes do acordo. Os grifos são nossos:

- (1) Florencio Dominguez, jornalista, escritor e investigador reputado sobre os etarras é **peremptório** nas suas reservas. Com o anúncio de ontem a organização pretende evitar a **ruptura** com o Batasuna, o seu antigo braço político, cujo rosto mais popular é o de Arnaldo Otegi. (Jornal Público – Portugal)
- (2) Mostrou-se, também, **excepcional perspectiva** na avaliação da perfusão miocárdica. (Tratado de Mecina)

Cardiovascular)

(3) Da representação ideal da natureza a uma arte que se realiza na **recepção** do **espectador**. (revista Cult – Brasil)

O que estes três pequeninos trechos provenientes de fontes tão diversas têm em comum é o fato de que eram escritos de forma idêntica em Portugal e no Brasil antes do novo acordo. Após o acordo, no entanto, as palavras destacadas continuarão a ser escritas exatamente da mesma forma no Brasil, mas passarão a *perentório, rutura, excepcional, pespetiva, receção* e *espetador* em Portugal (se considerarmos, como norma padrão do Português Europeu, a pronúncia assinalada no Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa).

É certo que o grupo de palavras que só tinham uma grafia em ambos os países, mas que passaram a ter duas com o novo acordo, é relativamente reduzido. Entretanto, tratam-se de palavras com grande frequência e que, por conseguinte, terão real impacto na escrita de milhões de cidadãos. Segue uma lista não exaustiva de alguns dos principais termos que se “desunificaram” após o acordo: *acepção, anticéptico, aritmética, circunspecção, concepção, confecção, conectar, decepção, defectivo, detecção, espectador, espectro, excepcional, expectorar, facção, infecção, inflectir, inflicção, invectiva, interceptar, perspectiva, peremptório, prospecção, recepção, respectivo, retrospectiva, ruptura*.

A lista ainda possui outras dezenas de termos e será ainda maior se incluirmos as palavras derivadas (anticoncepcional, recepcionar, prospecto).

3. As estatísticas da mudança

Foram vários e bastante díspares os números apresentados sobre o valor quantitativo da mudança. Há grande variação de acordo com a fonte pesquisada (os grifos são nossos):

Seja como for, a aplicação destas normas implicará alteração na grafia de cerca de **1,6%** do vocabulário usado em Portugal e de **0,5%** no Brasil. (Silva et al., 2008)

O acordo consagra mudanças relativamente pequenas. Segundo os lingüistas que prepararam o acordo - Antônio Houaiss, pelo Brasil, e João Malaca Casteleiro, de Portugal -, **0,43%** das palavras no Brasil e **1,42%** em Portugal passarão por mudanças (Hamze, 2008).

Calcula-se que, no Brasil, **2 mil palavras** sofrerão alterações, ou seja, **0,5%** do total. (...)Embora Portugal tenha tomado a iniciativa, o país foi um dos que mais resistiram às mudanças, pois a quantidade de alterações lá é bem maior do que aqui: cerca de **10 mil palavras**. (Santomauro; Vichessi, 2009)

O que todas as fontes têm em comum é o fato de apontarem números sempre maiores de mudanças para Portugal em relação ao Brasil.

Há, porém, uma grande diferença entre as palavras modificadas pelo acordo que se usam constantemente (como *vôo* e *freqüente*, no caso do Brasil e *acção* e *arquitecto*, no caso de Portugal) e aquelas que, apesar de alteradas, continuarão a ter uso extremamente restrito e continuarão a ser raras mesmo para os mais afeitos às letras (como *quercíneo* ou *zimosiômetro*). Estas palavras raras, mesmo no período pós-acordo, continuarão escondidas em seus repousos, sendo por pouco utilizadas, ou, para citar Drummond, continuarão a viver “sós e mudas, em estado de dicionário”.

A lei empírica de Zipf (1949) reza que a ocorrência de uma palavra é inversamente proporcional à sua posição na tabela de frequências, ou seja, em um dado texto, a palavra mais freqüente aparecerá cerca de duas vezes mais que a segunda palavra mais freqüente, três vezes mais que o terceiro termo e assim sucessivamente. Em outras palavras, usamos no dia-a-dia algumas poucas palavras que são repetidas muitíssimas vezes e temos à nossa disposição milhares de outras palavras que são usadas pouquíssimas vezes.

Interessa-nos, neste momento, verificar em que proporção o acordo ortográfico alterou as palavras que usamos efetivamente em nosso cotidiano. Para isso efetuaremos um pequeno experimento.

Coletamos dez textos literários, sendo cinco portugueses e cinco brasileiros e dez textos jornalísticos, cinco portugueses e cinco brasileiros. Para que não haja desequilíbrio e que cada texto tenha igual peso na experiência, utilizamos apenas 1000 palavras de cada um deles. Os trechos foram escolhidos de forma totalmente aleatória.

Para cada um dos textos, efetuamos as mudanças ortográficas exigidas pelo acordo e comparamos as versões pré e pós acordo com o objetivo de estabelecer uma medida do tamanho da mudança que seja mais próxima da realidade. As tabelas com os resultados são apresentadas abaixo.

Tabela 1 – obras literárias portuguesas

Obra	Autor	%	Palavras alteradas
Eurico, o presbítero	Alexandre Herculano	0,2	reflectia, nocturnas
A ilustre casa de Ramires	Eça de Queirós	0,1	relógio-de-sol
A sibila	Agustina Bessa-Luís	0,5	afecto, actos, tecto, transacção, batismo
O dia dos prodígios	Lídia Jorge	0,1	Primavera
Os meus sentimentos	Dulce Maria Cardoso	0,5	Correcção, trajecto, abstractas, mesinha-da-cabeceira, actos

Tabela 2 – obras literárias portuguesas

Obra	Autor	%	Palavras alteradas
Senhora	José de Alencar	0,2	idéias, cinqüenta
Memórias póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	0,5	tranqüila, cinqüenta(3), redargüi
O quinze	Rachel de Queiróz	0,3	agüentando, idéias, mil-réis
A noite sem homem	Orígenes Lessa	0,5	agüentar, freqüentado, freqüentar, idéia, cinqüenta
Dois irmãos	Milton Hatoum	0,1	cinqüenta

Constatamos que, no caso das obras literárias, em que o vocabulário escolhido é, teoricamente, mais rico e apresenta menos repetições, as mudanças se equiparam nos dois países. Em média os textos portugueses analisados mudaram 0, 28% enquanto os textos brasileiros sofreram uma alteração ligeiramente maior de 0,32%. Leve-se em conta que adaptamos os textos portugueses ao novo acordo na ótica de um usuário português da língua e, da mesma, forma, adaptamos os textos brasileiros na ótica de um usuário brasileiro. Não podemos nos esquecer, no entanto, que os livros portugueses publicados no Brasil já são adaptados à ortografia brasileira e vice-versa. Em qualquer livro de Eça de Queirós publicado no Brasil antes do acordo ler-se-á *idéia, frequênte* e *ação* enquanto a versão portuguesa do mesmo livro apresentará *ideia, frequente* e *acção*. Temos razões para crer que esta prática editorial não será em nada alterada após o novo acordo ortográfico e, ainda que as palavras acima citadas serão, por força de lei, escritas exatamente da mesma forma nos dois países, as versões brasileiras dos textos portugueses trarão as palavras *astronômico* e *ruptura* enquanto as versões portuguesas trarão *astronómico* e *rutura*. Ou seja, na prática, as editoras continuarão a ter de imprimir versões diferentes dos textos para Portugal e para o Brasil, o que faz cair por terra o argumento, tão usado pelos defensores do acordo, que rezava que os mesmos textos seriam distribuídos nos dois países sem alterações.

Passemos aos textos jornalísticos:

Tabela 3 – textos jornalísticos portugueses

Matéria	órgão	%	Palavras alteradas
Três quartos das pensões de reforma estão abaixo do salário mínimo nacional	Público	1,2	Activa, efectuaram, protecção(2), actualizações(3), actualização(2) actualmente, , adoptadas, reflectia
“Portugal gasta 1,5 milhões por ano no combate ao ‘doping’ “	Diário de Notícias	1,0	objectivo,(2), esteróide, actualmente(2),proactiva, esteróides, adoptarem, projecto, actividades
Prémio Champalimaud: a voz do combate à cegueira	Jornal I	0,3	Activa, objectivos, projectos
João Salaviza: “Ainda não ‘aterrei’...”	Expresso	0,9	seleccionadas, espectáculo, objectivo(2), electrónica, actor(2), actores (2)
Hora de restringir o governo.	Jornal de negócios	0,8	actual(2), actualização, afectam, factores, afectaria, directamente, acções

Tabela 4 – textos jornalísticos brasileiros

Matéria	órgão	%	Palavras alteradas
O evangelho segundo Judas	Superinteressante -	0,5	Judéia(3), Galiléia(2)
O agente clandestino	Piauí	0,2	Coréia, frequência
Estamos vulneráveis	Veja -	0,3	idéia(2), apóiam
Daniela Cicarelli – Tomei pancada de todos os lados	Isto é	0,0	
Falar em fim do capitalismo é histeria.	Revista Época	0,8	Idéia(2), idéias(5), freqüentemente

Desta vez, verificamos que os textos portugueses sofreram uma média de 0,83% de alterações enquanto os brasileiros sofrem 0,36% de alteração, inclusive com um único caso de texto brasileiro passando incólume ao novo acordo. Percebe-se que os textos jornalísticos acabam por serem mais afetados pelo acordo graças ao grande número de repetição lexical que apresentam.

Da mesma forma que os textos literários, os textos jornalísticos também já recebem versões diferentes para Portugal e Brasil. Efeito da globalização, uma grande parte dos textos publicados em jornais e revistas provém das grandes agências internacionais de notícias e têm traduções diferentes para Portugal e para o Brasil. Esta situação provavelmente também não se vai alterar após o acordo, e textos ligeiramente diferentes continuarão a ser lidos em órgãos de imprensa portugueses e brasileiros.

4. Conclusões

Vimos que o acordo tem méritos e defeitos. A unificação de vários itens das ortografias portuguesa e brasileira e a sistematização das regras pra o uso dos hífen parecem ser os pontos fortes do acordo ortográfico. No entanto, as palavras “desunificadas” pelo acordo e o grande número de duplas ortografias que agora existe na língua portuguesa podem vir a ser um grande problema prático no cotidiano dos que escrevem em português.

Propusemos também uma forma diferente de se contabilizar as mudanças do acordo ortográfico. De acordo com os dados de nossa amostragem, os textos mudam em média 0,56% em Portugal e 0,34% no Brasil após o acordo ortográfico se consideramos conjuntamente os textos literários e jornalísticos. Estes números contrastam bastante com os apresentados anteriormente que previam que as alterações seriam de três a cinco vezes maiores em Portugal. Reconhecemos que novas pesquisas com amostragens superiores devem ser realizadas para se ter uma ideia precisa do tamanho quantitativo da mudança ortográfica.

Argumentamos ainda que algumas das razões alegadas para a implementação do acordo ortográfico não são comprovadas na prática: 1) A língua não se unificou nos dois lados do Atlântico, tendo em alguns casos ficado ainda mais distante; 2) não há dados que as crianças aprenderão mais facilmente a escrever após o acordo e 3) os livros publicados em Portugal e no Brasil continuarão a ser diferentes.

Se brasileiros e portugueses tinham dificuldades de intercompreensão, essas dificuldades não vêm apenas da ortografia, mas principalmente das diferenças sintáticas, fonéticas e lexicais que existem entre as duas variedades da língua. Brasileiros e portugueses, mesmo após o acordo, como bem colocou o humorista brasileiro Jô Soares, continuarão a ser dois povos “unidos por uma língua completamente diferente” (Coelho, 2010).

Referências Bibliográficas

Acordo Ortográfico da língua Portuguesa. Disponível em: <http://umportugues.com/acordo/> Acesso em: 08 jul 2011.

Alencar, José de. 1986. *Senhora*. São Paulo: Ática

Almeida, João Ramos de. 2009. Três quartos das pensões de reforma estão abaixo do salário mínimo nacional. *Público*. 05 jan. Disponível em: http://www.publico.pt/Economia/tres-quartos-das-pensoes-de-reforma-estao-abaixo-do-salario-minimo-nacional_1354961. Acesso em: 08 jul 2011.

Assis, Joaquim Maria Machado de. 1999. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática

Bagno, Marcos Araújo. 2008. Não é reforma, minha gente, é só um acordo! *Caros amigos*. São Paulo: Casa amarela. 140, p 10.

Bessa-Luiz, Agustina. 1996. *A sibila*. Lisboa: Guimarães editores. 20 ed.

Bishop, E.; Brasil, E. 1972. *An anthology of twentieth-century Brazilian poetry*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

Boskin, Michael J. 2010. Hora de restringir o governo. *Jornal de Negócios*, 11 jan. Disponível em: http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=429797. Acesso em: 08 jul 2011.

Cardoso, Dulce Maria. 2005. *Os meus sentimetos*. Lisboa: Asa.

Chinelli, Ana Paula; Mariz, Fabiana. 2006. O evangelho segundo Judas. *Superinteressante*. 226. São Paulo: Abril. Disponível em: http://super.abril.com.br/superarquivo/2006/conteudo_133038.shtml Acesso em: 08 jul 2011.

Coelho, A. P. 2010. Portugueses e brasileiros são ‘unidos por uma língua completamente diferente’. *Público*, Lisboa, 27 jan. Disponível em: www.publico.pt/Sociedade/portugueses-e-brasileiros-sao-unidos-por-uma-lingua-completamente-diferente_1419915. Acesso em: 08 jul 2011.

Evelin, Guilherme. 2008. Entrevista Guy Sorman. *Época*. Rio de Janeiro, 20 out. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/MostraMateria.asp?page=&cod=503150> Acesso em: 09 jul 2011.

Faraco, Carlos Alberto. 2007. Uma mudança necessária. . *Linguagem*. São Carlos: Universidade de São Carlos. Especial Acordo Ortográfico

Ferreira, Francisco. 2009. João Salaviza: “Ainda não ‘aterrei’...”. *Público*, Lisboa, 28 mai. Disponível em: <http://aeiou.expresso.pt/joao-salaviza-ainda-nao-aterrei=f517449> Acesso em: 08 jul 2011.

Fiorin, José Luiz. 2008. E agora, Portugal? *Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento. 28, p. 46-48.

Hamze, Amélie. 2008. Principais alterações da reforma ortográfica. *Brasil Escola*. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/principais-alteracoes-reforma-ortografica.htm>. Acesso em: 19 jul 2011.

Foata, Dominique; Fuchs Aimé. 1996. *Calcul des probabilités*. Paris: Masson

Hatoum, Milton. 2005. *Dois Irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras

Herculano, Alexandre. 2006. *Eurico, o presbítero*. Lisboa: Verbo.

Jorge, Lúcia. 1995 *O dia dos prodígios*. Lisboa: Dom Quixote.

Kupfer, Karen. 2005. Daniela Cicarelli – Tomei pancada de todos os lados. *Isto é*. São Paulo, 22 jun. Disponível em: http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/7031_TOMEI+PANCADA+DE+TODOS+OS+LADOS+?pathImage ns=&path=&actualArea=internalPage. Acesso em: 08 jul 2011.

Lederer, Richard. 1998. *Crazy English*. New York: Pocket Books.

Lessa, Orígenes. 1978. *A noite sem homem*. Rio de Janeiro: Pallas

Menai, Tania. 2002. “Estamos vulneráveis”. *Veja*. São Paulo: Abril, 22 dez. Disponível em: http://www.taniamenai.com/folio2/en_360.html Acesso em: 09 jul 2011.

Possenti, Sírio. 2008. Sempre a ortografia. *Linguagem*. São Carlos: Universidade de São Carlos. Especial Acordo Ortográfico

Prémio Champalimaud: a voz do combate à cegueira. 2009. *Jornal I*. Lisboa, 4 set. Disponível em: <http://www.ionline.pt/conteudo/21459-premio-champalimaud-voz-do-combate--cegueira---entrevista>. Acesso em: 07 jul 2011.

Preto-Rodas, Richard A. 1993. O impacto da reforma ortográfica no mundo lusófono. In: Milleret, Margo e Eakin, Marshall C. (Ed.). *Homenagem a Alexandrino Severino: essays on the Portuguese speaking world*. Austin, TX: Host Publications, p.89-98.

Queirós, Eça de. 2006. *A ilustre casa de Ramires*. Lisboa: Verbo.

Queiróz, Rachel de. 2004. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Sá Corrêa, Marcos. 2006. O agente clandestino. *Piauí*. 2. São Paulo, nov. Disponível em: <http://www.revistapiaui.com/edicao-2/psicologia-aplicada/o-agente-clandestino> Acesso em: 08 jul 2011.

Santomauro, Beatriz; Vichessi, Beatriz. 2009. As mudanças da nova ortografia da Língua Portuguesa. *Nova escola*. São Paulo: Abril. 219, p. 80-84.

Silva, Nilce da et al. 2008. Notícia(s) do acordo ortográfico da língua portuguesa, três olhares lusófonos: Brasil, Moçambique e Portugal. *Millenium on.line*. Viseu: ISPV

Tavares-Teles. 2008. Luís Horta: Portugal gasta 1,5 milhões por ano no combate ao ‘doping’. *Diário de Notícias*. Lisboa, 15 fev. Disponível em: http://www.dn.pt/desporto/antidoping/interior.aspx?content_id=1230945. Acesso em: 19 jul 2011.

Teixeira, Jerônimo. 2007. Riqueza da língua. *Veja*. São Paulo: Abril. 2025, p. 44-50

Zipf, George K.. 1949. *Human Behavior and the principle of least effort*. Addison-Wesley.

Bibliografia Consultada

Academia das Ciências de Lisboa. 2001. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Instituto Antônio Houaiss. 2007. *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa versão 2.0*. Rio de Janeiro: Obejiva. 1 CD-Rom.

Kayama, Adriana et al. 2007. PB Cantado - normas para a pronúncia do português brasileiro no canto erudito. *Opus*, v. 13, n. 2, p. 16-38.

A IDENTIDADE DOS SIGNIFICANTES: TRATAMENTO DAS PALAVRAS COM E SEM HÍFEN APÓS O ACORDO ORTOGRÁFICO

Claudio Cezar HENRIQUES¹⁰

RESUMO: Esta comunicação pretende discutir algo que interessa à descrição e ao ensino de língua portuguesa, especificamente as seguintes indagações: (a) é possível conviver com a duplicidade de explicação linguística para as expressões “composição” e “derivação” nos processos de formação de palavras?; (b) a presença dos termos “antepositivo” e “prefixo” na explicação das novas regras ortográficas & a afirmação de que existem sufixos de procedência indígena são intervenções do texto do Acordo no ensino e na descrição do Português?; (c) a explicação de que os prefixos “não” e “quase” escrevem-se com espaços em branco em relação aos seus pares institui uma possibilidade de classificação de itens lexicais atípicos?; (d) os dicionários, doravante, devem incluir (e como) em sua nominata expressões como “pé de cabra, dia a dia, deus nos acuda, ponto e vírgula”?¹¹

PALAVRAS-CHAVE: acordo ortográfico; política linguística; ensino de português.

1. Introdução

O texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa aprovado em 2008 e implantado a partir de 2009 estabelece normas a respeito do emprego do hífen em palavras compostas com dois ou mais elementos e em palavras formadas com prefixos e com antepositivos. Um ponto a examinar é o que mostra as novas regras restringindo o uso de hífens em compostos com mais de dois elementos a palavras do campo semântico zoológico ou botânico, mas escolhendo cinco exceções: água-de-colônia, arco-da-velha, cor-de-rosa, mais-que-perfeito e pé-de-meia. Outro ponto é o que cita a recomendação de uso do hífen na separação de elementos como -açu, -guaçu e -mirim (radicais de origem indígena apresentados no texto do Acordo como “sufixos”). Além disso, há também a considerar a distinção que o Acordo faz entre “prefixos” e “antepositivos” (ou prefixoides, como preferem alguns autores), que ultrapassa o âmbito da ortografia e invade o campo de observação de estudiosos do léxico e da terminologia linguística. Sobre esse tópico, merece observação a eventual possibilidade de se reconhecer a imprecisão da Comissão quanto a muitos dos exemplos que apresenta no Acordo. Nele, as palavras com antepositivos, por um ponto de vista, estão mais próximas das palavras com prefixos, mas por outro se identificam com as palavras hifenizadas compostas de dois elementos. E, por fim, é preciso acrescentar o papel da nova edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, publicado em 2009 pela Academia Brasileira de Letras, tendo em vista que alguns acréscimos foram feitos ao texto do Acordo, os quais partiram de eventuais “lacunas”, interpretações ou desdobramentos do que estabelecia o texto oficial.

A entrada em vigor do Acordo de uniformização ortográfica no dia primeiro de janeiro de 2009 trouxe benefícios a toda a comunidade de países de língua portuguesa. A coexistência de duas convenções, uma brasileira, outra lusitana, nunca permitiu que nossa língua se impusesse como idioma oficial de organismos internacionais, para citar um dos argumentos a favor da reforma. Além disso, a duplicidade também funcionava como uma espécie de sinalizador da distinção existente entre as duas modalidades de uso da língua, a ponto de talvez reacender o tema da língua brasileira. Tal fato, independente das discussões técnicas sobre tantos pontos a considerar no que diz respeito aos critérios de reconhecimento da existência ou não de uma língua enquanto estrutura, é algo que envolve os interesses superiores de uma nação e deve ser considerado a partir do estabelecimento de uma Política do Idioma, como muito bem comenta Celso Cunha (1975) em obra que tem exatamente esse título.

Eis em resumo o que tem sido apresentado por grande parte da comunidade acadêmica como o principal mérito da

¹⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil / claudioch@uol.com.br

¹¹ Nota do Autor: Este texto adapta e expande uma parte do artigo “O Acordo Ortográfico de 1990 e suas intervenções na descrição gramatical”, disponível em www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/calidoscopio (revista Calidoscópico, – v.8, n.1, p. 77-81, jan/abr 2010 – São Leopoldo-RS: UNISINOS).

reforma ortográfica. Isso não significa, porém, que os aspectos técnicos adotados em sua elaboração mereçam os mesmos elogios. Pelo contrário, inúmeros colegas já se manifestaram sobre casos contraditórios (como o emprego do hífen em palavras compostas com mais de dois elementos) ou até incoerentes (como a supressão do acento diferencial de “pára” e a manutenção do acento diferencial de “pôr”), para citar apenas dois dos muitos pontos que já foram identificados. Um dentre tantos (o caso do uso do hífen com o prefixo co-) obrigou a Academia Brasileira de Letras a optar por não manter a grafia “co-herdeiro”.

É o que diz a Nota Explicativa do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (2009: LII), que reporta à grafia exemplificada na Base XVI, caso 1º, letra a, em possível contradição com o que prescreve a observação da letra b da mesma Base XVI e o que prevê a Base II, caso 2º, letra b.

BASE XVI: DO HÍFEN NAS FORMAÇÕES POR PREFIXAÇÃO, RECOMPOSIÇÃO E SUFIXAÇÃO

1º Nas formações com prefixos (...) só se emprega o hífen nos seguintes casos:

- a) Nas formações em que o segundo elemento começa por h: anti-higiênico, circum-hospitalar, co-herdeiro, contra-harmônico, extra-humano (...)
- b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento (...)

Obs.: Nas formações com o prefixo co-, este aglutina-se em geral com o segundo elemento mesmo quando iniciado por o: coobrigação, coocupante, coordenar, cooperação, cooperar, etc.;

BASE II: DO H INICIAL E FINAL

1º O h inicial emprega-se:

(...)

2º O h inicial suprime-se:

(...)

- b) Quando, por via de composição, passa a interior e o elemento em que figura se aglutina ao precedente: *biebdomadário, desarmonia, desumano, exaurir, inábil, lobisomem, reabilitar, reaver.*

Nota-se então que as discussões sobre decisões de natureza exclusivamente ortográfica já contêm material suficiente para gerar bastante polêmica. Não é nossa pretensão trazer essas pendências para o que queremos tratar aqui. O objetivo é mostrar passagens do texto do Acordo Ortográfico que extrapolam os limites da ortografia e resultam em intervenção na descrição de aspectos gramaticais dos campos fonético, morfológico e sintático.

Nas seções adiante, apresentaremos primeiro a transcrição do trecho oficial que originou nosso comentário e em seguida as considerações que julgamos pertinentes. Nas citações, todos os grifos são nossos, selecionando onde está o cerne da intervenção.

2. Composição x Derivação

São várias as passagens que mostram que o texto do Acordo considera que a prefixação é um caso de composição vocabular e não de derivação. Na primeira que transcrevemos, a explicação fala em “palavra composta” e em “composição”, mas os exemplos são predominantemente de palavras com prefixo:

BASE II: DO H INICIAL E FINAL

2º O h inicial suprime-se:

(...)

- b) Quando, **por via de composição**, passa a interior e o elemento em que figura se aglutina ao precedente: *biebdomadário, desarmonia, desumano, exaurir, inábil, lobisomem, reabilitar, reaver.*

3º O h inicial mantém-se, no entanto, quando, **numa palavra composta**, pertence a um elemento que está

ligado ao anterior por meio de hífen: *anti-higiênico, contra-haste, pré-história, sobre-humano*.

O trecho contém doze exemplos, e apenas um deles (lobisomem) é de palavra sem prefixo. Adiante, uma outra passagem mostra explicitamente que prefixação é composição para o texto oficial. Referimo-nos à Base IX, ainda há pouco citada no primeiro exemplo de intervenção fonética. Observemos o recorte:

5º) Recebem acento circunflexo:

(...) **as correspondentes formas compostas**, tais como: *abstêm* (cf. *abstém*), *advêm* (cf. *advém*), *contêm* (cf. *contém*), *convêm* (cf. *convém*), *desconvêm* (cf. *desconvém*), *detêm* (cf. *detém*), *entretêm* (cf. *entretém*), *intervêm* (cf. *intervém*), *mantêm* (cf. *mantém*), *obtêm* (cf. *obtém*), *provêm* (cf. *provém*), *sobrevêm* (cf. *sobrevém*).

Agora não resta dúvida: prefixos são elementos que atuam na composição. A intervenção está justamente aí: nossas gramáticas incluem a prefixação em que caso, no estudo dos processos de formação de palavras? Desde 1959, por conta da recomendação da Portaria que oficializou o texto da nomenclatura gramatical brasileira, a prefixação é um dos casos incluídos no processo de derivação.

Não se trata de discutir se a descrição mais adequada é falar em compostas por prefixação ou derivadas por prefixação. O que queremos dizer é que a maneira como o texto apresenta a prefixação não corresponde ao que é praticado no ensino de português no Brasil. Suponhamos que um concurso público pergunte se a palavra “advir” é formada por composição ou por derivação. Onde estará a resposta certa: no texto do Acordo Ortográfico ou nas gramáticas citadas na bibliografia?

Não obstante essa escolha, é nítida a distinção que o Acordo faz entre as palavras compostas com radicais e as palavras com prefixo. Por isso, a Base XV tem como título “Do Hífen em Compostos, Locuções e Encadeamentos Vocabulares” e a Base XVI fala “Do Hífen nas Formações por Prefixação, Recomposição e Sufixação”.

É, pois, inadequado encontrar-se na Base XV um trecho como este:

BASE XV: DO HÍFEN EM COMPOSTOS, LOCUÇÕES E ENCADEAMENTOS VOCABULARES

5º) Emprega-se o hífen nos compostos com os elementos além, aquém, recém e sem: além-Atlântico, além-mar, além-fronteiras; aquém-fiar, aquém-Pireneus; recém-casado, recém-nascido; sem-cerimônia, sem-número, sem-vergonha.

O texto do Acordo conserva o equívoco (do Formulário Ortográfico de 1943) de dizer que o elemento *sem-* atua na composição, sobretudo porque não o considera prefixo, pois se assim o fizesse o colocaria na Base XVI. É nitidamente um prefixo, homônimo da preposição portuguesa *sem*, originária da preposição latina *sine-*.

Outra oscilação acerca de prefixos e não prefixos é encontrada em dois trechos da Base XVI:

BASE XVI: DO HÍFEN NAS FORMAÇÕES POR PREFIXAÇÃO, RECOMPOSIÇÃO E SUFIXAÇÃO

1º) Nas formações com prefixos (como, por exemplo: *ante-*, *anti-*, *circum-*, *co-*, *contra-*, *entre-*, *extra-*, *hiper-*, *infra-*, *intra-*, *pós-*, *pré-*, *pró-*, *sobre-*, *sub-*, *super-*, *supra-*, *ultra-*, etc.) e **em formações por recomposição, isto é, com elementos não autônomos ou falsos prefixos, de origem grega e latina** (tais como: *aero-*, *agro-*, *arqui-*, *auto-*, *bio-*, *eletro-*, *geo-*, *hidro-*, ***inter-***, *macro-*, *maxi-*, *micro-*, *mini-*, *multi-*, *neo-*, ***pan-***, *pluri-*, *proto-*, *pseudo-*, *retro-*, *semi-*, *tele-*, etc.), só se emprega o hífen nos seguintes casos:

(...)

c) **Nas formações com os prefixos *circum-* e *pan-***, quando o segundo elemento começa por vogal, *m* ou *n* (além de *h*, caso já considerado atrás na alínea a): *circum-escolar*, *circum-murado*, *circum-navegação*; *pan-africano*, *pan-mágico*, *pan-negritude*;

d) **Nas formações com os prefixos *hiper-*, *inter-* e *super-***, quando combinados com elementos iniciados por *r*: *hiper-requintado*, *inter-resistente*, *super-revista*.

O texto do Acordo emprega aqui, para os elementos *circum-* e *pan-*, o tratamento genérico de “prefixo”. No entanto no item 1º desta Base, apenas *circum-* está identificado como prefixo (*pan-* aparece na lista dos “elementos não autônomos ou falsos prefixos”). O mesmo se vê na letra d, onde *inter-* é dado como prefixo, diferentemente do que consta do item 1º. A intervenção de que falamos está de novo na descrição morfológica: quanto ao processo de formação, como se classificam as palavras “pan-mágico” e “inter-resistente”? São formadas por prefixação ou não? E outro ponto de interferência: uma palavra é formada por “recomposição” quando contém “elementos não autônomos ou falsos prefixos, de origem grega e latina”. Temos aqui um processo de formação de palavras que não é mencionado, pelo menos, nas gramáticas escolares e referenciais dos estudos de língua portuguesa no Brasil.

3. Sufixos separados por hífen

Voltando à Base XVI, encontramos uma outra passagem que intervém na descrição morfológica:

BASE XVI: DO HÍFEN NAS FORMAÇÕES POR PREFIXAÇÃO, RECOMPOSIÇÃO E SUFIXAÇÃO

3º) Nas formações por sufixação apenas se emprega o hífen nos vocábulos terminados por **sufixos de origem tupi-guarani** que representam formas adjetivas, como *-açu*, *-guaçu* e *-mirim*, quando o primeiro elemento acaba em vogal acentuada graficamente ou quando a pronúncia exige a distinção gráfica dos dois elementos: *amoré-guaçu*, *anajá-mirim*, *andá-açu*, *capim-açu*, *Ceará-Mirim*.

Nesse caso, o Acordo classifica os elementos *-açu*, *-guaçu* e *-mirim* como sufixos, quando na verdade se trata de radicais de origem tupi. É assim que aparecem identificados, por exemplo, nos dicionários Houaiss e Aurélio. Nas listas de sufixos de nossas principais gramáticas, esses três morfemas sequer são mencionados.

Seria também o caso de perguntar como deve proceder o aluno diante de uma questão que peça o processo de formação de uma palavra como “tamanduá-mirim”: palavra composta como dizem os livros ou palavra derivada por sufixação, como “ensina” o Acordo?

4. Conclusão

Os casos que expusemos neste artigo e a que chamamos de intervenções na descrição gramatical não são os únicos pontos a levantar nos debates extraortográficos sobre o texto do Acordo Ortográfico e sobre algumas das interpretações apresentadas no *Vocabulário Ortográfico* da Academia Brasileira de Letras: há as formações com os advérbios “bem” e “mal”, tratados de modo ambíguo pelo texto oficial; há a situação das palavras “não” e “quase” em formações como “não fumante” e “quase irmão” (chamados de prefixos, mas escritos sem hífen e separados por espaço em branco); há a classificação morfológica de locuções e unidades fraseológicas (como “deus nos acuda” e “faz de conta”), etc.

Apesar disso, vale repetir que a principal questão a envolver nossa ortografia não é mesmo o que ela tem de vínculo com os estudos gramaticais, mas o valor político para as nações de língua portuguesa. Uma coisa porém pode-se dizer: é uma pena que a contribuição para a sociedade não tenha sido acompanhada de uma qualidade semelhante do ponto de vista técnico. A publicação do *Vocabulário Ortográfico*, tanto na versão da Academia Brasileira de Letras como na da Porto Editora, fez alguns ajustes, mas todos os “vocabulários” que fizerem estarão sempre sujeito às limitações do texto oficial. E é com essa ortografia que vamos ter de conviver. Para os professores de língua portuguesa no mundo, teria sido bem melhor se a reforma ortográfica tivesse mais qualidade técnica.

A ortografia, de todo modo, está “resolvida”. Porém, já não bastassem todas as dificuldades conhecidas no exercício do magistério, temos agora um novo desafio: a dualidade terminológica (que era pontual até 2007) é agora um novo empecilho para que dicionários e gramáticas do português possam circular pelo mundo da lusofonia. A quase recém-nascida TLEBS e a velha NGB praticamente ficaram incomunicáveis: os antigos substantivos passam a se chamar nomes – mas só em Portugal.

Portugal e Brasil, que nunca se entenderam mesmo nas questões ortográficas, agora caminham de fato em direções opostas na terminologia aplicada ao ensino. Concordo que há coisas muito mais importantes a tratar no que tange aos estudos e pesquisas de língua portuguesa, mas por que a nomenclatura gramatical dos níveis básico e secundário ou fundamental e médio tem de ser como estão agora?

Referências Bibliográficas

Academia Brasileira de Letras. 1948. *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

----- *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 1988. Rio de Janeiro: A Academia.

----- *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 2009. São Paulo: Global.

Bechara, E. *Lições de Português pela Análise Sintática*. 2001. Rio de Janeiro: Lucerna.

----- *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2008. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon

Casteleiro, João Malaca (orient.). 2009. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Cunha, Celso Ferreira da. 1975. *Uma Política do Idioma*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Henriques, Claudio Cezar. *Fonética, Fonologia e Ortografia: estudos fono-ortográficos do português*. 2009a. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

----- *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. 2009b. São Paulo: Parábola.

----- *A Nova Ortografia: o que muda com o Acordo Ortográfico*. 2009c. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

Houaiss, Antônio & Villar, Mauro de Salles. 2009. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – versão 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva/IAH. CD-rom

Ministério da Educação (Portugal). *Portal da Educação*. <http://www.min-edu.pt/np3/169> [link: Dossier Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário] (2007)

SELEÇÃO LEXICAL: APERFEIÇOANDO A REDAÇÃO COM ENSINO DIGITAL

Darcília SIMÕES¹²

Rosane Reis OLIVEIRA¹³

RESUMO: Sábia a frase “Somos o que podemos expressar”. Lida em algum lugar do passado, inspira-nos a refletir sobre a importância da escolha acertada das palavras na produção de um texto. Trabalhamos com o texto escrito, por isso, falamos de redação. Essa é nossa escolha porque designa a produção escrita de um texto. Um bom exemplo para mostrar como as escolhas lexicais podem interferir no projeto de dizer é: verbalização (hiperônimo) poderia representar o oral ou o escrito; e narrativa (hipônimo) é restrito a um tipo textual. Portanto, é preciso avaliar para selecionar. Ao apreciar redações de nossos alunos e indicar-lhes substituições de itens léxicos (palavras ou expressões), ou o autor se espanta ou se aborrece, pois para ele a troca sugerida não faria a menor diferença. Por isso, ao sugerir a troca, explicamos o motivo e aproveitamos o ensejo para uma pequena exposição sobre sinonímia. Mostra-se ao aluno que a escolha lexical também indica a formalidade (ou não) do texto. Damos este tratamento às redações dos alunos, identificando imprecisões lexicais e propondo soluções, para que possam aprender a selecionar as palavras segundo o tipo de comunicação que desejam produzir.

PALAVRAS-CHAVE: seleção lexical; redação; sinônimos; hiperônimos e hipônimos; iconicidade.

1. O enunciado e suas escolhas

Quando se discute ensino de redação, uma questão que vem sempre à mente é o modo como o professor deve instruir o aluno a selecionar as palavras que irão compor seu texto. Algumas teorias do discurso ajudam muito a responder essa questão, quando propõem seleções lexicais disponíveis no sistema linguístico, com base no estudo dos gêneros textuais. Do ponto de vista discursivo, é o gênero do enunciado que impõe essas escolhas. O estudioso russo Mikhail Bakhtin definiu gêneros discursivos como *formas estáveis de enunciado* que vão compor os modelos de comunicação existentes nas mais diversas esferas da sociedade. Na Literatura, por exemplo, encontram-se gêneros como *soneto, letra de música, conto, romance*; no Direito, *petição, depoimento, parecer*; no discurso religioso, *sermão, profecia, evangelho, epístola* etc.

Em cada caso, o enunciador, cômico do propósito comunicativo e da forma da composição, seleciona e organiza os elementos linguísticos, levando em conta o tamanho do enunciado, a sua organização interna, a sequência das informações e o destinatário. Cada gênero textual possui uma forma composicional que irá influenciar não só as escolhas lexicais, mas também as sintáticas e morfológicas. Então, a forma e a seleção das palavras são características de cada gênero. Por exemplo, no soneto de Camões “Sete anos de pastor”, o poeta fez escolhas morfológicas e sintáticas próprias do discurso literário e organizadas pela iconicidade diagramática que diferenciam das escolhas realizadas pelo autor do livro de Gênesis, Moisés, em que o profeta conta a mesma história de amor entre Jacó e Raquel, filha de Labão. Trabalhar com esses dois textos em sala de aula ou ainda em ambiente virtual, em uma das plataformas de e-Learning, pode ajudar o aluno a entender que as escolhas lexicais são emolduradas pelo gênero e que funcionam como unidades efetivas de comunicação. Vejamos os textos:

¹² UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e FAPERJ – CNPq - SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Textos) Endereço: Rua Euzébio de Queiroz, 5 – Venda da Cruz, São Gonçalo, RJ, Brasil: darcilia.simoies@pq.cnpq.br

¹³ UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e CNPq/SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Textos). Endereço: Av. Marlo da Costa e Souza, 185, bl. 02, apto 2208 – Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil: rosanereis.prof@gmail.com

Soneto “Sete anos de pastor”	Gênesis, cap. 29, versos 16 a 20
Sete anos de pastor Jacó servia Labão, pai de Raquel serrana bela, Mas não servia ao pai, servia a ela, Que a ela só por prêmio pretendia.	16 E Labão tinha duas filhas; o nome da mais velha era Lia, e o nome da menor Raquel.
Os dias na esperança de um só dia Passava, contentando-se com vê-la: Porém o pai usando de cautela, Em lugar de Raquel lhe dava Lia.	17 Lia tinha olhos tenros, mas Raquel era de formoso semblante e formosa à vista.
Vendo o triste pastor que com enganos Lhe fora assi negada sua pastora, Como se a não tivera merecida,	18 E Jacó amava a Raquel, e disse: Sete anos te servirei por Raquel, tua filha menor.
Começou a servir outros sete anos, Dizendo: Mais servira, se não fora Para tão longo amor tão curta a vida.	19 Então disse Labão: Melhor é que eu a dê a ti, do que eu a dê a outro homem; fica comigo.
	20 Assim serviu Jacó sete anos por Raquel; e estes lhe pareceram como poucos dias, pelo muito que a amava.

Observemos o último terceto do soneto, a fim de comparar com o último verso bíblico e identificar as diferentes escolhas: “Mais servira, se não fora / Para tão longo amor tão curta a vida”. Como o soneto tem o compromisso com a beleza e o estilo, Camões opta pelo uso do *pretérito mais que perfeito do indicativo* dos verbos *servir* e *ser* em sua valência hipotética. Sabemos que esse não é um uso comum em outros gêneros textuais. O mais usual em discursos sociais menos comprometidos com o belo é dizer “Mais servira, se não fosse para tão longo amor tão curta a vida”. Em contraste com essa escolha, vemos o excerto bíblico, com pouco compromisso com o belo nas escolhas do tradutor: “Assim serviu Jacó sete anos por Raquel; e estes lhe pareceram como poucos dias, pelo muito que a amava”. Os verbos são usados no tempo da narrativa, *pretérito perfeito do indicativo*, além de não haver nenhuma instrução hipotética, mas apenas de constatação de que para Jacó os sete anos *pareceram* poucos pelo muito que amava Raquel. A antítese é apresentada nos dois textos: longo amor/curta vida; poucos anos/muito amor; no entanto também demonstra uma escolha mais poética no primeiro par que no segundo. Além de considerar a importância das escolhas lexicais impostas pelo gênero para a produção de um enunciado claro e eficaz, deve-se mostrar aos alunos que a adequação do discurso ao destinatário da mensagem é requisito básico para efetivar a comunicação. Assim é que se vai desenhar uma comunicação eficiente, partindo da premissa de que o interlocutor precisa da compreensão sobre o gênero a ser lido ou ouvido, para que possa criar a expectativa do conjunto lexical que o abordará, da organização da composição, do estilo do enunciador, do provável assunto e a área de atividade do enunciado. Pode-se dar aos estudantes um bom exemplo desse conjunto de expectativas criadas pelo interlocutor, analisando textos de propagandas políticas. Nesse caso, os eleitores se preparam para ouvir ou ler o pronunciamento dos candidatos, sabendo de todas as possibilidades discursivas que emergem desses enunciados, o que acaba por sugerir nas escolhas lexicais ou morfológicas o tom de “promessas” e “mentiras”, típicas do discurso político de persuasão. Outro exemplo que ajuda os discentes a entender o modo como as unidades lexicais intervêm na construção do *ethos*¹⁴, capaz de influenciar a opinião do leitor é o texto jornalístico. Os jornalistas, por ordem natural da

14 A noção de *ethos* foi retomada há pouco (final dos anos 80) pelos analistas do discurso. Essa noção remonta aos retóricos antigos (como Aristóteles, que a entendiam como “o caráter que o orador deve aparentar em seu discurso para se mostrar crível”). Não o que ele é, mas o que ele aparenta ser: honesto, simpático, solidário etc. Oswald Ducrot assimila a noção à sua teoria polifônica da enunciação, mostrando que não se trata do elogio que o locutor possa fazer de si mesmo (“Eu sou honesto”), o que, pelo contrário, criaria uma imagem negativa, mas do seu modo de se portar, que está implícito no enunciado. É Dominique Maingueneau quem introduz o *ethos* nas preocupações da Análise do Discurso, já que todo texto traz um tom, o qual não pode escapar ao estudo do analista. Ruth Amossy, mais recentemente, nos mostra a amplitude da noção, que mesmo não sendo chamada por esse nome (*ethos*), está presente em estudos das diferentes ciências humanas. Seja na Sociologia da linguagem, de Pierre Bourdieu, ou na Linguística, de Émile Benveniste, ou na Nova Retórica, de Chaïme Perelman, dentre outros. O importante, segundo ela, é observar que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”, da qual nenhuma enunciação pode escapar. Mais recentemente, Patrick Charauveau desenvolveu essa noção junto ao que ele denomina estratégias de discurso, um conceito central de sua Teoria Semiolinguística do Discurso. Nessa teoria, o conceito de *ethos* está ligado ao de credibilidade, já

profissão, deveriam apenas informar fatos aos leitores, para que eles próprios fossem capazes de, a partir do que leram, realizar críticas e argumentas em favor da notícia ou contra ela.

Para dar conta do que afirmamos, expomos uma atividade de aula, sugerida, para que os alunos entendam que conhecer uma palavra é dar precisão ao projeto de dizer, saber precisar em que frases intervêm e que tipo de contribuição traz para o sentido da frase.

Texto retirado de notícia do jornal O Globo, 9 de junho de 2005

Manchete: Uma derrota de luxo

Subtítulo: Brasil é massacrado no 1º tempo e perde de 3 a 1 da Argentina, que se classificou

Notícia:

A Argentina precisou de 40 minutos para pôr um pé no freio da empolgação brasileira. Com três gols no primeiro tempo, os argentinos derrotaram o Brasil por 3 a 1, ontem à noite, no Estádio Monumental de Núñez. O resultado manteve a equipe na vice liderança das eliminatórias, ainda em situação confortável, com 27 pontos a menos que os argentinos, matematicamente classificados para a Copa da Alemanha. A Argentina ainda igualou o número de vitórias: 33 para cada um.

A Argentina jogou exatamente como pediu seu técnico: “com a faca entre os dentes e alegria nas chuteiras”. Marcando forte, deixou a seleção brasileira com pouca opção de jogo, mas também criando muito. A superioridade dos anfitriões se concretizou com menos de quatro minutos: Crespo fez o primeiro gol.

O nervosismo do Brasil aumentou – até em jogadores experientes, como Cafu e Roberto Carlos. A seleção até ensaiava triangulações rápidas, mas os argentinos sobravam em campo, aproveitando-se de buracos no campo brasileiro. Uma linda troca de passes, que começou com uma bola mal rebatida por Roberto Carlos, terminou num golaço de Riquelme.

O Brasil só conseguiu equilibrar um pouco o jogo a partir dos 25 minutos, mas pouco ameaçava. Kaká era o único a passar a bola com precisão, mas ninguém chutava a gol. Mais lúcida, a Argentina chegou ao terceiro gol aos 39 minutos do primeiro tempo. A seleção brasileira até melhorou no segundo tempo, mas não o suficiente para uma reação como a do Liverpool. Embora tivesse mais posse de bola, o Brasil criava pouco no início. Dida teve de fazer boa defesa, logo aos dois minutos, num chute de Saviola. Parreira desistiu dos seus quatro homens de ataque, quando trocou Robinho por Renato. Mas, num ritmo lento, os brasileiros foram tentando pelo menos um gol. Aos 24, Cafu chutou da entrada da área, a bola desviou em Sorín e passou perto. Dois minutos depois, o gol brasileiro. Roberto Carlos bateu a falta com uma violência impressionante, no ângulo do goleiro Abbondanzieri.

O Brasil se animou para uma reação e, finalmente, passou a jogar como se esperava. Pressionou a Argentina no seu campo de defesa, fez a bola rolar na área adversária, mas só assustou mesmo num chute na trave de Adriano, aos 39 minutos. A derrota de luxo estava consumada.

Pedimos aos alunos que destaquem, com cores diferentes, as partes do texto que se referem às atitudes e características da seleção brasileira e da argentina. Feito isso, separamos essas partes destacadas num quadro comparativo, observando as atitudes e características negativas e positivas de cada seleção. Fazemos, então, um balanço geral entre elas.

que não basta poder tomar a palavra, é necessário ser levado a sério. (in http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_do_discurso)

BRASIL	ARGENTINA
situação confortável	pôr um pé no freio
com 27 pontos a menos que os argentinos	Com três gols no primeiro tempo
Seleção brasileira com pouca opção de jogo	argentinos derrotaram o Brasil por 3 a 1
O nervosismo do Brasil aumentou	matematicamente classificados para a Copa da Alemanha
– até em jogadores experientes	A Argentina ainda igualou o número de vitórias
A seleção até ensaiava triangulações rápidas	A Argentina jogou exatamente como pediu seu técnico
buracos no campo brasileiro	Marcando forte
começou com uma bola mal rebatida por Roberto Carlos	deixou a seleção brasileira com pouca opção de jogo
só conseguiu equilibrar um pouco o jogo a partir dos 25 minutos	também criando muito
pouco ameaçava	A superioridade dos anfitriões
Kaká era o único a passar a bola com precisão	Crespo fez o primeiro gol
ninguém chutava a gol	mas os argentinos sobravam em campo
A seleção brasileira até melhorou	Uma linda troca de passes
não o suficiente para uma reação	terminou num golaço de Riquelme
mais posse de bola	Mais lúcida,
o Brasil criava pouco no início	a Argentina chegou ao terceiro gol aos 39 minutos do primeiro tempo
Dida teve de fazer boa defesa	
Parreira desistiu dos seus quatro homens de ataque	
num ritmo lento	
foram tentando pelo menos um gol	
Cafu chutou da entrada da área	
Dois minutos depois, o gol brasileiro	
Roberto Carlos bateu a falta com uma violência impressionante	
O Brasil se animou para uma reação	
Passou a jogar como se esperava	
Pressionou a Argentina	
fez a bola rolar na área adversária	
chute na trave de Adriano	
A derrota de luxo estava consumada.	

Nesse momento, o professor conduzirá a leitura de modo a perceberem que, em relação à Seleção Argentina, todos os comentários são positivos e que, no caso da Seleção Brasileira, há mais comentários negativos que positivos.

Depois disso, deve pedir que os alunos envolvam, no texto, as seguintes palavras: **até, só, ainda, mas, embora**. Essas palavras são responsáveis pela modalização, ou seja, pela forma como o autor do texto influencia o leitor em sua interpretação dos fatos, sem, no entanto, se expor, já que precisa ser imparcial, como jornalista. Por meio dessas palavras, é possível fazer críticas e emitir opiniões, sem que haja evidências explícitas de tê-lo feito. Nesse momento, o professor pode exemplificar essa modalização com um paralelo de frases fora do texto, para o aluno compreender e conseguir ler o texto em tela de forma a caracterizar a matéria como “tendenciosa”.

Você ainda está aí? (implícito= já deveria ter ido embora)
Você está aí? (simplesmente uma pergunta para confirmar a presença de alguém)

Agora é o momento de observar a diferença das frases do texto com e sem essas palavras:

TRECHO DO TEXTO	ITEM LEXICAL ICÔNICO
O resultado manteve a equipe na vice liderança das eliminatórias, ainda em situação confortável... (implícito: prestes a perder)	A palavra AINDA demonstra que há uma iminência de ocorrer o contrário do que se expõe, ou seja, de o Brasil a qualquer momento perder a situação confortável, por causa de sua ineficiência em campo, como o texto procura demonstrar.
A Argentina ainda igualou o número de vitórias: 33 para cada um. (implícito: ela esteve melhor em campo)	Neste caso, a palavra AINDA tem o valor de acréscimo, mostrando que além de ganhar do Brasil, a Argentina igualou o número de gols.
Marcando forte, deixou a seleção brasileira com pouca opção de jogo, mas também criando muito.	Sabe-se que a conjunção MAS tem valor argumentativo, logo o que se coloca depois dela adquire maior força argumentativa. Desse modo, o enunciador apresenta uma tática de jogo não muito bem vista por jogadores, que é a marcação, que acaba impedindo as grandes jogadas, mas logo em seguida, com maior força argumentativa, diz que a Argentina criou muito, o que não é natural quando um time está na marcação. Ou seja, ponto positivo pra Argentina!!
O nervosismo do Brasil aumentou – até em jogadores experientes (implícito: quando não deveriam estar, já que jogaram em Copa Mundial anteriormente)	A palavra ATÉ, nesse contexto, adquire o sentido de INCLUSIVE. De acordo com o texto, jogadores experientes, como Kaká e Roberto Carlos, que já haviam jogado em Copa Mundial, não deveriam ficar nervosos. É claro que essa crítica está implícita. A palavra até aparece, então, como signo indicial do que se queria criticar.
A seleção até ensaiava triangulações rápidas, mas os argentinos sobravam em campo (implícito: não conseguiam nada além de tentativas)	Aqui, a palavra ATÉ adquire o tom pejorativo. Ela não ensaiava triangulações, ela ATÉ ensaiava. Veja a diferença: Meu pai me empresta o carro./ Meu pai até me empresta o carro (fica implícito de que ele não gosta ou não PE de costume).
O Brasil só conseguiu equilibrar um pouco o jogo a partir dos 25 minutos, (implícito: deveriam ter equilibrado antes) mas pouco ameaçava.	A palavra SÓ sugere demora em realizar uma ação. E o MAS inicia o principal argumento, deixando evidente que o ponto negativo se tornou maior que o positivo, apresentado anteriormente.
Kaká era o único a passar a bola com precisão, mas ninguém chutava a gol	Novamente o MAS desqualifica a ação anterior, quando dá maior força ao que se dispões depois, com valor negativo.
A seleção brasileira até melhorou no segundo tempo, (implícito: podia já estar boa desde o início) mas não o suficiente para uma reação	Com a palavra ATÉ, a forma verbal MELHOROU perde um pouco a sua positividade, já que fica implícito que há uma crítica. Usa-se esse tipo de construção para dar um tom de desprezo pelo que se apresenta depois. Outros exemplos: Ele até sabe matemática, mas prefere português; Meu pai até deixa eu ir à festa, mas não gosta. Observe que essa construção quase sempre vem acompanhada de uma explicação argumentativa, justificando o motivo de não ser a ação anterior muito comum, ou ser desprezada.

Embora tivesse mais posse de bola, o Brasil criava pouco no início

Nesse caso, a palavra EMBORA sugere também uma argumentação de maior força, já que equivale à adversativa MAS. No entanto, a maior força argumentativa não está na oração concessiva, e sim na principal. Ou seja, funciona ao contrário da adversativa. Veja que o aspecto negativo está na oração principal, dando a ela a maior força de argumento – criava pouco.

Mas, num ritmo lento, os brasileiros foram tentando pelo menos um gol.

Depois de anunciar todos os fracassos da seleção canarinha, o enunciador apresenta um aspecto positivo numa oração adversativa, salientando que fora “num ritmo lento”. De qualquer forma, há um aspecto negativo aqui. A expressão “pelo menos um gol” também sugere desprezo pela seleção.

Pressionou a Argentina no seu campo de defesa, fez a bola rolar na área adversária, mas só assustou mesmo num chute na trave de Adriano

Novamente o MAS impõe a força do argumento negativo, depois de um elogio.

Percebe-se, então, que todas as vezes em que o enunciador apresenta um comentário elogioso ao Brasil, acrescenta modalizadores de opinião, deslocando a atenção do leitor para os pontos negativos. Ele, como jornalista, não pode emitir sua opinião de forma explícita, mas deixa signos indiciais espalhados pelo texto, como pistas desqualificadoras. É como se dissesse: “Eu coloquei elogios!” MAS, acompanhados de palavras capazes de deixar implícitos os comentários maledicentes.

Vejamos o que afirma ILARI (1986, p. 40):

O número de termos integrantes que acompanham uma palavra em orações bem constituídas é uma informação lexical importante, da mesma maneira que o é correta a identificação do papel semântico que exercem. [...] Os lógicos foram os primeiros a reconhecer a existência de conteúdos desse tipo (...) e deram a eles o nome de *pressuposições*. Nossa interpretação das frases da língua leva em conta de maneira sistemática as *pressuposições* que veiculam; introduzir determinadas *pressuposições* é uma propriedade importante de certas unidades lexicais.

Então, a imagem que o enunciador tem do receptor do texto ou a vontade de conduzir seu pensamento vão influenciar a produção do enunciado. Num gênero como o e-mail, as escolhas lexicais se impõem muito mais pelo enunciatário que pelo próprio assunto, pois o grau de intimidade, escolaridade, posição social, sexo, faixa etária são importantes dados para que a comunicação seja adequada. Percebe-se, então, que se devem empregar as palavras num texto de acordo com o **gênero do enunciado**, sua **finalidade** e a **imagem do receptor**, para que assim se construa a imagem do próprio enunciador, compondo o estilo. Como definiu Dominique Maingueneau, a **imagem do enunciador** define o *ethos* de um texto e, na mesma medida em que o enunciador constrói seu texto a partir de sua imagem, seu produto final, o texto, permite ao interlocutor conceber o *ethos*. Escolher palavras, pois, ajuda a construir esse *ethos*.

Quanto à **finalidade**, sabemos que todo enunciado possui um objetivo discursivo. Uma circular do colégio pretende informar a alunos e pais alguma norma ou tarefas a serem cumpridas; um anúncio publicitário pretende mudar o comportamento de quem lê, persuadindo-o a comprar um produto diferente do que ele usava, por exemplo; uma piada pretende fazer o interlocutor rir; uma poesia pretende emocionar. Essas diferentes finalidades mudam as estratégias discursivas de seus enunciadores, orientados, principalmente, pelo gênero textual que determina não só a forma composicional como também as opções lexicais.

Trazemos alguns exemplos de textos, com o objetivo de demonstrar as diferenças linguísticas (de variedade) e estilísticas (de opções) que se manifestam nos diferentes gêneros. Buscamos na Internet as imagens dos exemplos.

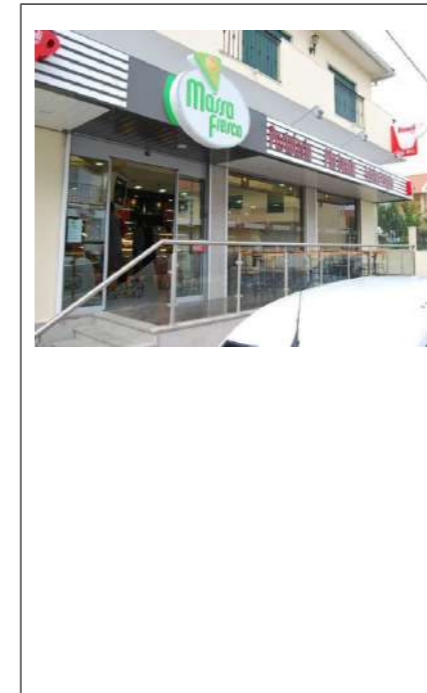


FIG.1.

Um letreiro como este tem a intenção principal de informar o tipo de produto que se comercializa na loja. Nesse pequeno enunciado, o leitor, e provável consumidor sabe que naquele estabelecimento pode comprar massas frescas, ou seja, não são industrializadas. O enunciador explora as possibilidades de escolha lexical que o gênero oferece ao acrescentar ao substantivo “massa” o adjetivo “fresca”, para caracterizar o produto vendido. “Massa fresca” é um esteriótipo cultural gastronômico de valor positivo, pois lembra as massas italianas feitas em casa. Uma questão interessante de abordar em sala de aula é a troca do adjetivo “fresca” pelo seu diminutivo “fresquinha”, cuja escolha determinaria uma troca substancial do produto vendido. “Massa fresquinha” indica que o produto já está pronto para servir à mesa, quente e feito na hora. Então, o enunciado mudaria a razão social da loja de **mercado de produtos comestíveis** para **restaurante**.

Como se pôde analisar, o professor precisa levar o aluno a refletir sobre suas escolhas lexicais determinadas pelo gênero textual em que se insere sua composição verbal, sua finalidade, seu interlocutor e seu *ethos*. Torná-los conscientes desse trabalho de garimpo é torná-los escritores proficientes na sua língua.

Consideradas as reflexões supracitadas, já se vaticina o grau de dificuldade e de responsabilidade que se deita sobre os professores de língua portuguesa, que se habilitam a ensinar a seus alunos a competência e a habilidade da produção textual. Chega-se à conclusão de que se deve tratar a leitura como uma ferramenta imprescindível para o enriquecimento vocabular e a consequente habilidade das escolhas lexicais para cada gênero textual. Neste artigo, buscamos evocar alguns exemplos que demonstram a importância de ensinar a adequação vocabular e a coerção genérica, ou seja, como um ou outro vocábulo são mais ou menos compatíveis com determinado gênero de texto. Então, se é fato que as instruções hodiernas das teorias do discurso beneficiam o ensino da língua, em particular o uso do vocabulário, não é menos verdade que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) impõem uma adaptação às salas de aulas contemporâneas, transformando-as em celeiros de aquisição e emprego das variantes da língua em prol da proficiência verbal dos discentes na era digital.

2. Escolha lexical e as NTIC

É inegável a dimensão das novas tecnologias e a influência que exercem sobre nós, seres humanos. Mas não se pode negar que as novas formas de comunicação digitais confirmam a importância da palavra escrita, ainda que com restrições de alguns preciosistas e puristas do idioma, que entendem variantes da língua, qual o *internetês*, como um “assassinato” da língua de Camões. Sim ou não, fato é que a palavra continua exercendo um papel decisivo nas comunicações, o que nos impõe, como professores da língua vernácula, um trabalho metódico e dedicado no trato didático-pedagógico da função expressivo-comunicativa que ela desempenha na sociedade.

Refinando o foco para a tarefa de ensinar a língua e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do domínio vocabular dos sujeitos, verifica-se que, a despeito de todo o desenvolvimento tecnológico do Século 21, o processo de ensino e aprendizagem das línguas ainda se encontra no século passado. Situando o problema no ensino da língua portuguesa no Brasil, vê-se o encurtamento do repertório prevalecer ante um sem-número de meios e modos de interação disponíveis, sobretudo na era da internet. Temos encontrado, em redações escolares, com certa frequência, formas do *internetês*, por exemplo, sem qualquer recurso de marcação que indique o uso estilístico, estratégico, da forma “estrangeira”.

Nesses casos, quase sempre o argumento é que “agora é assim que se escreve”. Ora, se a pressa da comunicação cibernética é uma grande qualidade interacional hoje, o transplante aleatório de formas dessa variedade para outro gênero textual, em situações formais de comunicação, pode resultar em fracasso e trazer conseqüências desastrosas. Não cabe a nós, professores, criticar um e outro uso, senão ensinar os aprendizes a usar a língua e suas escolhas vocabulares de forma a adequar seu discurso ao que se propõe com o texto escrito.

No cenário cibernético atual, cumpre-nos refletir os impactos que a era digital impõe em contextos educacionais de ensino de língua materna. Há que se destacar o trabalho desenvolvido por Simões¹⁵ no Primeiro Simpósio Internacional de Estudos de Língua Portuguesa, realizado na cidade de Évora, Portugal, em 2009. Verificamos uma preocupação latente da autora quanto ao uso do vocabulário e o compromisso com a competência linguística dos discentes:

Chamar a atenção para a importância do vocabulário, de seu compromisso com a coesão textual e com a composição do(s) tema(s) do texto, implica orientar os discentes na aquisição de um domínio amplo da língua histórica (no caso a L1) e de suas variações funcionais. Estas refletem as variações sociais e culturais decorrentes da distribuição geográfica e social dos sujeitos no território onde a língua-objeto caracteriza, no caso, a brasilidade.

Ainda no contexto da aquisição de vocabulário, Simões e Oliveira¹⁶ discursam sobre o modo como os aprendizes usam seu idioma ainda na fase de aquisição da língua.

Voltando à pequenez vocabular que ainda ronda os falantes em processo de escolarização, lembramos de um poema de Quintana (um de nossos poetas de cabeceira) que nos transporta para o contexto da avaliação de textos.

A COISA

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita. (Mario Quintana¹⁷, Caderno H.)

3. Por que será tão complicado dizer o que se pensa?

No processo de produção textual, o trabalho sistemático de aquisição de vocabulário contribui para a compreensão da adequação no uso da linguagem, nos diversos contextos sociais onde os sujeitos desempenham diversos papéis para conquistar um espaço na sociedade. Essa conquista vincula-se, em grande parte, à eficácia de seus discursos. Dessa forma, é relevante conscientizar o aluno sobre a importância dessa adequação para que ele possa assumir uma posição crítica frente à linguagem e possa escolher, no ato da escrita, as palavras ou as proposições que melhor expressam seus pensamentos, emoções e atitudes em seu texto.

Conforme o exposto, a apreciação do vocabulário dos textos lidos nas aulas deve propiciar ao aluno um conhecimento que vai além da concepção da superestrutura textual que, segundo Van Dijk (1978), trata-se de um esquema global

15 SIMÕES, Darcília. “Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico”. In: SIMÕES, Darcília; SANTOS, Liliane. (Org.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Coleção de Textos Apresentados no I SIMELP. 1 ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009a, v. 1, p. 97-104.
 16 SIMÕES, Darcília & OLIVEIRA, Rosane Reis de “Reflexões técnico-didáticas sobre o ensino do léxico”. Artigo inédito, no prelo.
 17 Um dos grandes poetas nacionais. 1943 - Começa a publicar Do Caderno H na Revista Província de São Pedro. / 1953 - Publicação de Inéditos e Esparsos, Editora Cadernos de Extremo Sul, Alegrete. Ingressa no jornal Correio do Povo, onde passa a publicar Do Caderno H, até 1967.

abstrato que caracteriza um tipo de texto, sendo que os tipos se distinguem por suas diferentes funções comunicativas, suas funções sociais e também por possuírem diferentes tipos de construção. O autor admite que as superestruturas não podem desempenhar essas funções em si, posto que só se manifestam por meio da estrutura de uma língua. Em face disso, sugerimos que o ensino de redação tenha como objetivo desenvolver, nos sujeitos, habilidades para estruturar um texto de acordo com as questões contextuais que abrangem o processo de produção. Isso exige a competência no uso da linguagem para achar o termo mais adequado ao gênero e a estruturação sintática dos enunciados dentro da macroestrutura. Essa instrução se dá por meio da escolha do léxico e do efeito de sentido que algumas palavras provocam numa dada situação comunicativa. Isso acontece porque o recorte que o enunciador faz da língua não é arbitrário, está de acordo com sua intenção comunicativa e com os participantes no evento da comunicação. A produção textual abrange, portanto, elementos tanto do co-texto (produto linguístico enunciado) como do contexto (representação semântica na memória), que envolvem quase todos os atos de fala e quase todos os níveis de linguagem, conforme podemos constatar no texto a seguir analisado. Nesta análise, propomos demonstrar que o ensino da estruturação do texto argumentativo, por exemplo, deve levar em conta os vários fatores enunciativos que cercam o processo de produção e exige uma vasta flexibilidade no uso da linguagem. Cremos que o oposto disto é o ensino de formas estereotipadas de estruturação baseadas em chavões, que podem resultar no empobrecimento do pensamento e, conseqüentemente, do vocabulário do aluno. Dessa forma, entendemos que o ensino do uso do vocabulário (entenda-se aqui, também, ocorrências de sinonímia, homonímia, paronímia, heteronímia e hiponímia) deve ser prioridade no processo de produção e recepção de textos, uma vez que contribui para a compreensão do valor semântico das palavras nas situações comunicativas.

No texto que segue, extraído de redação do tipo argumentativa, de uma aluna de Ensino Médio, são analisadas algumas palavras utilizadas pela aluna em contexto inadequado. O texto mostra a inabilidade de linguagem, em função do grau de escolaridade, da idade da aluna (17 anos) e das condições psicológicas em que se encontrava ao redigir (prova de redação). Analisamos o vocabulário e sugerimos modificações, realizadas no âmbito da seleção lexical, em que o efeito de sentido provoca interpretações inadequadas e interfere no projeto de dizer. Usamos as ferramentas de revisão do MS Word.

O resultado da influência das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) na vida do ~~ser humano~~ homem moderno tem sido -fantástico, porque gera mudanças significativas no modo como realiza tarefas. Essas modificações atuam no estímulo para o estudo, na rapidez, na agilidade e na simplificação das tarefas cotidianas.

[...]

Além de melhorar práticas educativas, as NTIC caracterizam-se por permitir que o homem exerça muitas atividades no período de um dia, ainda que, tenha uma vida agitada e rápida, e não encontre tempo para executar todas as tarefas ~~predestinadas~~. Alguns exemplos disso: pagamento de contas pela internet, sem enfrentar filas; resolução de problemas burocráticos, ~~compras~~ de mercadorias de diferentes setores do comércio como a solução de muitos problemas relacionados ao tempo, já que esta simplifica e agiliza as atividades.

Isso demonstra que o resultado da influência dessas tecnologias na vida do homem é benéfico. ~~e atingem~~ alcançam boa parte da população. Por suas características já citadas, as NTIC fascinam seus usuários trazendo conseqüências boas geradas por ela.

[R1] Comentário: No caso de estar dissertando sobre tecnologias, a melhor escolha lexical é HOMEM MODERNO, não SER HUMANO.

[R2] Comentário: Escolha lexical inadequada. Prefira PLANEADAS. Veja o que significa PREDESTINADO: Escolhido para certo destino. Segundo a WIKIPÉDIA: **Predestinação**, é um conceito teológico, também relacionado à filosofia, que trata do relacionamento de Deus e o homem, no sentido de que Deus consegue prever ou até decidir previamente os acontecimentos no tempo e no espaço utilizando de Sua absoluta soberania e onisciência. Exemplo: O ex-baterista do Nirvana, Dave Grohl, disse que sempre soube que Kurt Cobain (1967-1994) estava **predestinado** a morrer cedo. *Folha de São Paulo, 10/11/2009*

[R3] Comentário: Essa palavra tem cunho negativo. Para uma ideia positiva, prefira **ALCANÇAM**

4. Conclusão

Como dissemos no início deste artigo, ao aluno, de nada adianta o professor apenas substituir as palavras inadequadas ao contexto. Além do estudante não aprender a escolher as unidades lexicais adequadas, não entende por que não pode usar as palavras que ele escreveu e entende aquela correção como mania persecutória do professor. Por isso, muitos alunos ficam inibidos para produzir textos em sala de aula ou em provas, entendendo que não sabem escrever, já que os cortes (sem explicação) em seus textos dão mostras de incompetência. Desanimam do ato de produção de textos e deixam que as correções, aparentemente infundadas, sejam desculpas para sua falta de competência redatora. Sugerimos que os professores, ao identificarem nos textos discentes unidades linguísticas inadequadas, não apenas as substitua, mas o façam, acompanhando a mudança com a explicação do motivo da permuta, papel funcional extremamente importante para o desenvolvimento de habilidades orientadoras para a composição das redações futuras.

Referências Bibliográficas

- Ilari, Rodolfo. 1986. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mangueneau, Dominique. 1997. *Novas tendências de análise do discurso*. Campinas-SP: Pontes, 1997
- Marcuschi, Luiz A. 2002. "Gêneros textuais: definição e funcionamento". In DIONÍSIO, A. P.; Machado, R.; Bezerra, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Pereira Jr., Luiz Costa. 2011. *Seis é mesmo meia dúzia?* São Paulo: Segmento. Revista Língua Portuguesa, ano 5, março.
- Simões, Darcília. 2009a "Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico". In: Simões, Darcília; Santos, Liliane. (orgs.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 1, p. 97-104.
- , 2009b. *Iconicidade verbal. Teoria e Prática*. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- , 2007a. "Projeto de texto e iconicidade. Uma reflexão sobre a eficácia comunicativa." *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 5, p. 1-15.
- , 2007b. *Iconicidade e verossimilhança*. *Semiótica Aplicada ao Texto Verbal*. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Van Dijk, Teun A. 1978. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- , 1979. *Estructuras y funciones del discurso*. Aun: México.

Ortografia e unidade lusófona

Helênio Fonseca de OLIVEIRA¹⁸

RESUMO: Segundo a proposta político-linguística de Mário de Andrade – por ele defendida do início do modernismo brasileiro até os anos 1940 – o que se denomina “português” deveria, no Brasil, denominar-se “brasileiro”. Em 1946, no entanto, o governo do Brasil do pós-guerra, recém-redemocratizado, pediu a uma comissão de filólogos (na época o termo linguista ainda não estava em voga no mundo lusófono) que decidissem qual deveria ser o nome do idioma nacional, daí resultando o famoso relatório de Sousa da Silveira, que concluiu, com base em argumentos sincrônicos e diacrônicos, que se fala no Brasil a variedade brasileira da língua portuguesa, e não o que se poderia denominar “língua brasileira”. Uma vez que o nome da língua nacional de cada país é, na verdade, um problema político, mais que lingüístico (isso é consensual em sociolingüística), pode-se dizer que, neste ponto, embora não em outros, o projeto de Mário de Andrade teria malogrado. É interessante observar que tanto o governo quanto os filólogos revelaram, na época, a crença ingênua de que o problema seria lingüístico *stricto sensu*. Quanto às semelhanças e diferenças estruturais entre as duas variedades, existem forças centrífugas, que contribuem para a diferenciação entre elas, tanto quanto forças centrípetas, que tendem à manutenção das semelhanças. Há razões para acreditar-se que, no caso do português, a opção (política) pela unidade é a melhor, e a unificação da ortografia contribui para isso.

PALAVRAS-CHAVE: língua padrão; política linguística; ortografia; língua brasileira; planejamento linguístico.

1. Introdução

Há uma relação inseparável entre língua (no sentido de “língua padrão”) e nacionalidade. Como diz Max Weinreich (apud ROSA, 2000, p. 23), “uma língua é um dialeto com exército, marinha e aeronáutica” (tradução adaptada). No caso das ex-colônias americanas de ex-metrópoles europeias, essa relação se complica, porque o que no passado foi uma só nação agora é mais de uma, daí se polemizar às vezes sobre serem a variedades brasileira e a europeia do português uma língua ou duas.

2. Uma ou duas línguas?

“À primeira vista nos sentiríamos tentados a afirmar que duas variedades da mesma língua não são senão duas línguas de estruturas muito semelhantes” (OLIVEIRA, 2004, p. 84) Isso pode ser verdade, se pensarmos nas variedades de uma língua como códigos, ou seja, em termos meramente estruturais, mas não dá conta do fato de que dois falantes de diferentes variedades do que se considera uma só língua: (1.º) sentem-se membros da mesma comunidade linguística; (2.º) usam o mesmo código na comunicação formal (a língua padrão), sobretudo na modalidade escrita; (3.º) adotam, em princípio, o mesmo sistema ortográfico.

Portanto, embora existam várias ‘línguas’ portuguesas como códigos, há uma e somente uma como instituição social – cf. OLIVEIRA, 2004, p. 84.

Sendo assim, o grau de inteligibilidade mútua entre duas variedades da língua, embora tendo relevância maior que zero, é o menos relevante dos critérios para caracterizar a existência de uma ou duas línguas. Podemos estar diante de uma só língua, mesmo com um baixo grau de compreensão mútua entre os falante na comunicação oral e, ao contrário, pode-se tratar de línguas diferentes, apesar do alto grau de semelhança estrutural e de compreensão mútua. Como lembra Marcos Bagno, embora como argumento para outras conclusões, a variedade brasileira e a europeia do idioma “têm mais diferenças entre si do que o hindi (falado na Índia) e o urdu (falado no Paquistão), que, no entanto, são reconhecidos como línguas diferentes” – cf. BAGNO, 2004, p. 167.

O Paquistão e a Índia já fizeram parte de uma única nação, o mesmo se aplicando a Portugal e Brasil. É precisamente

¹⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil / helenioliveira@live.com

nesse contexto histórico ambíguo, em que o que era uma nação passa a ser mais de uma, que se dá a polêmica sobre tratar-se de uma só língua ou de duas e a solução do impasse, em tais casos, será sempre política, e não linguística. Marcos Bagno tem razão também quando diz que o hindi e o urdu “são reconhecidos como línguas diferentes” (o grifo é meu). Não se trata de os dois códigos serem ou não duas línguas, mas de serem assim reconhecidos.

3. O caso do mundo lusófono

No mundo lusófono, ao contrário do que aconteceu com Paquistão e Índia, tem prevalecido a tese da unidade supranacional. Aliás, observa-se essa atitude nas Américas de modo geral. Note-se que se passa com o espanhol e com o inglês o mesmo que acontece com o português: essas línguas têm mantido sua unidade como instituições sociais, em meio à relativa diversidade dos códigos.

Apesar de ter havido – no Romantismo e depois no Modernismo – defensores da tese da ‘língua brasileira’, essa tese não teve êxito político, no sentido de que não prevaleceu oficialmente. Em política linguística, as posições governamentais são decisivas. Em qualquer parte do mundo o normal é que quem decida sobre o nome da língua do país seja o respectivo governo. Apesar da proposta político-linguística de Mário de Andrade em favor do “brasileiro” como língua do Brasil e embora o projeto de Mário tenha obtido sucesso em outros aspectos, não teve êxito, porém, quanto à denominação da língua nacional – cf. ANDRADE, 1966, pp. 51, 115, 367 etc.

Em 1946, o governo do Brasil do pós-guerra, recém-redemocratizado, pediu a uma comissão de filólogos que decidissem qual deveria ser o nome da língua nacional, daí resultando o famoso e minucioso relatório de Sousa da Silveira, que concluiu, com base em argumentos sincrônicos e diacrônicos, que se fala no Brasil a variedade brasileira da língua portuguesa, e não o que se poderia denominar “língua brasileira” – cf. SILVEIRA, 1960 (apêndice, p. 291-293). É interessante observar que tanto o governo quanto os filólogos revelaram a crença ingênua de que o problema seria linguístico *stricto sensu*. Um esclarecimento: na época não havia praticamente linguística no mundo lusófono; Mattoso Câmara, que já começava a atuar, era ainda uma voz solitária.

4. Forças centrípetas e centrífugas

Quanto às semelhanças e diferenças estruturais entre as duas variedades, existem forças centrífugas, que contribuem para a diferenciação entre elas, tanto quanto forças centrípetas, que tendem à manutenção das semelhanças.

Um argumento em favor da tese de duas línguas, bastante consumível, mas pouco resistente a uma análise meticolosa, seria o fato de se exibirem no Brasil filmes portugueses legendados, todavia é baixa, como vimos, a relevância do critério da inteligibilidade oral mútua, visto que, com ou sem essa inteligibilidade, dois fatos permanecem: (1.º) falantes de português de diferentes nacionalidades leem, sem necessidade de um dicionário bilingue, livros, jornais, revistas etc. escritos no que se conhece como “língua portuguesa”; (2.º) o vocalismo distenso do português europeu, ou seja, a baixa perceptibilidade das vogais átonas (como no francês de Paris) faz dele um código pouco inteligível para os que não o falam, sem que isso implique, contudo, diferenças abismais em outros subsistemas da língua.

Aqui “caberia” uma discussão (estéril) sobre que diferenças devem ser consideradas profundas, já que – não custa repetir – ser ou não ser a mesma língua é uma questão política e, no caso em pauta, o problema se limita à escolha de um nome, “português” ou “brasileiro”, a qual, pelo seu alto valor simbólico e ideológico, “é o nada que é tudo”, como o mito no poema de Fernando Pessoa – (PESSOA, 1965, p. 72).

Apesar do malogro político da tese de duas línguas, existem até hoje no Brasil discursos favoráveis a ela. Reconheço que, se é preciso argumentar em favor de uma ideia, é porque ela não é consensual, ou seja, existe uma opinião

contrária... com seus adeptos. Na verdade, há forças centrípetas, tendentes a manter a unidade, e forças centrífugas, tendentes à diferenciação, atuando não só sobre o sistema linguístico, mas também sobre as atitudes dos falantes para com a língua e seu uso. Existe, portanto, centripetismo e centrifugismo tanto no terreno da linguística propriamente dita, quanto no da sociolinguística.

O fato é que, neste momento, prevalece entre brasileiros de maior escolaridade a noção de que falamos português. Se um estrangeiro nos perguntar que língua se fala no Brasil, nossa tendência será dizer que é o português. Que isso seja fruto da ação da escola é natural. A escola é uma das forças centrípetas. A denominação “brasileiro” ou “língua brasileira” talvez possa ser encontrada no discurso de alguns intelectuais (minoritários), como o é no de pessoas de pouca escolaridade: “Não dá pra entender o que esse gringo está falando; pede a ele pra falar brasileiro.” Já encontrei também alguns franceses que se referem à língua do Brasil como “le brésilien”, mas – com todo respeito – isso é assunto que só diz respeito aos brasileiros e aos demais falantes de português.

5. Histórico da ortografia do português: busca de padronização

A ortografia portuguesa, na Idade Média, apresentava um razoável grau de fidelidade aos fatos sincrônicos. Não eram comuns, por exemplo, etimologismos como o h inicial e as consoantes dobradas sem motivação fonológica. Estava-se longe, no entanto, de uma padronização. O “i” assilábico (semivogal), por exemplo, ora aparecia (às vezes na mesma página) grafado como <i>, ora como <y>, ora como <j>, podendo grafar-se inclusive com <h>. O possessivo “minha” (em português atual), que era monossilábico, com ditongo crescente, podia ser escrito <mia>, <mya>, <mja> ou <mha>. A consoante [ɲ] (o atual <nh> da grafia), se escrevia ora com <nh>, ora com <ñ> (como no espanhol), ora com <nn> – *banhar*, *bañar* ou *bannar*. A nasalidade da vogal ora se representava com til, ora com vogal + *n*, ora com vogal + *m*.

Os símbolos gráficos <i> e <j> não eram duas letras, mas duas maneiras de “desenhar” a mesma letra, o mesmo se aplicando a <u> e <v>. A “especialização” dos grafemas <i> e <u> para a representação das respectivas vogais e de <j> e <v> para as consoantes, como se usa hoje, só se dá no século XVIII. Na Idade Média, portanto, a palavra “vida” podia aparecer como <vida>, <uida>, <vjda> ou <ujda>. Seja como for, as motivações eram predominantemente sincrônicas.

A partir do século XVI, por influência da mentalidade renascentista, valorizadora da cultura greco-latina entra em uso a chamada ortografia “pseudoetimológica” – que vai do século XVI até 1911 em Portugal e até a década de 1940 no Brasil – caracterizada por uma relativa volta à ortografia latina, com o uso de dígrafos como ph, rh, th etc., com grande número de consoantes dobradas, com o emprego do ç em palavras de origem grega, com o h inicial etc.

O prefixo “pseudo” se explica pela precariedade dos conhecimentos de etimologia da época, que levava à adoção (incorreta) de consoantes mudas e de consoantes dobradas historicamente imotivadas, de *h* sem motivo (*hombr*o), de inexplicáveis eliminações do *h* etimológico, do uso do *y* icônico pelos românticos e simbolistas, em palavras como *lyrio* e *lagryma*, por exemplo – porque a forma da letra *y* lembra, em *lyrio*, a flor designada e, no segundo caso, uma lágrima escorrendo pela face de alguém (era essa ao menos a justificativa dos que o adotavam).

A ênfase dada, no ensino de história da língua, à falta de padronização da ortografia medieval pode levar à ideia de que no período pseudoetimológico existisse um consenso ortográfico. Não é verdade. Havia inclusive, nessa época, os que defendiam sistemas pouco ou nada etimológicos. O máximo que se pode dizer é que a ortografia pseudoetimológica é RELATIVAMENTE mais homogênea que a da Idade Média, até porque, com a invenção da imprensa, surge, de fato, a necessidade de regras claras, mas estas, no entanto, apenas começavam a se esboçar.

A história da ortografia portuguesa – repito – é um lento percurso do caos para a padronização, sem que esta, mesmo hoje, se tenha atingido plenamente. Entre a celebração do Acordo de 2008 e sua efetiva implantação, há ainda um caminho a percorrer. O que precisamos aprender com a experiência do passado, principalmente a de 1945 – de que

se falará abaixo – é que a uniformização que importa é a do vocabulário ortográfico, e não meramente a das regras, que, como tais, são (e não há como não serem) assertivas generalizantes, sem a especificidade necessária para evitarem divergências na prática.

Entre os que – do século XVI à Reforma de 1911 – combatiam os etimologismos, encontram-se Duarte Nunes do Leão (século XVI), Álvaro Ferreira de Vera e D. Francisco Manuel de Melo (século XVII), Luís António Verney (século XVIII) e, no século XIX, Garrett e Castilho.

No seu *Verdadeiro método de estudar*, publicado em 1746, Verney defendia que “devem desterrar-se da língua portuguesa aquelas letras dobradas que de nada servem: os dois *SS*, dois *LL*, dois *PP*” (VERNEY, 1949, p. 46); “nenhum Português” – acrescenta, algumas páginas mais adiante – “deve servir-se do *H*, senão quando tem diferente pronúncia, v.g. depois de *c*, como em *Chave*; depois de *n*, como em *Minha* etc. [...] Muitos Portugueses que actualmente vivem, e de mui boa doutrina, defendem fortemente que se exclua o *H*” (VERNEY, 1949, p. 61-63).

O que, apesar das vozes em contrário, acabou legitimando a ortografia pseudoetimológica foi a publicação, em 1734, da *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza*, de João de Moraes Madureyra Feyjó, que funcionou por longo tempo como obra de consulta. Mesmo assim, até o início do século XX ainda não havia um consenso pleno sobre o assunto.

Em 1.º de setembro de 1911 (esta semana faz exatamente um século), quando Brasil e Portugal eram os únicos países independentes de língua portuguesa, uma portaria do governo português, sem consultar o Brasil, encarregava uma comissão liderada por Gonçalves Vianna de padronizar a ortografia da língua.

Essa comissão optou por um sistema bem menos etimologizante que o pseudoetimológico, conhecido como “ortografia simplificada” ou “histórico-científica”, que não estava, contudo, totalmente livre de etimologismos. Desapareceram o *y*, as consoantes dobradas sem justificativas sincrônicas, como *pp*, *tt*, *mm* etc. (mantendo-se apenas *ss*, *rr* e *cc*, o último somente em palavras como *ficcional*, *seccionar*, *faccioso* etc., em que as duas letras correspondem a dois sons). Foram eliminados também os dígrafos *ph*, *th* e *rh*, bem como o *ch* com valor de [k], como em *machina*.

Se abstrairmos alguns detalhes, como o dígrafo *sc* em início de palavra (*scientifico*, *scena*, *sciente* etc.), poderemos considerar que o sistema de 1911 é, grosso modo, a ortografia que tem vigorado desde então, marcada ainda por muitas concessões à etimologia, como o *h* inicial e várias oposições ortográficas que já não correspondem a distinções fonológicas (*ch* e *x*, *c* e *ss*, *j* e *g*, *s* e *z*), para as quais já não existe há séculos motivação sincrônica.

Os etimologismos do novo sistema se explicam pela mentalidade historicista do final do século XIX e início do XX, quando o único enfoque científico da linguagem era o diacrônico, ficando o estudo sincrônico restrito a manuais didáticos sem interesse científico. Nesse contexto não havia clima para as ousadias de um Verney, o que levou os reformadores da ortografia a não desprezarem totalmente o critério etimológico.

Quanto à situação brasileira, torna-se confusa a partir de 1911, tendo ocorrido idas e vindas no processo de adoção da “ortografia simplificada” pelo governo brasileiro, que só o implantou em caráter definitivo na década de 1940.

Não que que lhe faltasse apoio dos estudiosos da linguagem e dos intelectuais. Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Antenor Nascentes, Mário Barreto e outros apoiavam a reforma, mas, por inércia, foi ficando a ortografia pseudoetimológica até a situação se “definir”, em caráter oficial, na década de 1940, quando ocorre um fato surreal: a Academia das Ciências de Lisboa publicou em 1940 o seu vocabulário ortográfico e a Academia Brasileira de Letras fez o mesmo em 1943. Brasil e Portugal, operacionalizando o acordo ortográfico luso-brasileiro de 1945, adotam cada um o seu vocabulário. Como havia divergências entre as duas publicações, o acordo foi na prática um desacordo.

Manuel Bandeira satiriza, anos depois, essa dificuldade para conseguir consenso, nuns versos que envia a Josué

Montelo num bilhete. Em 18 de setembro de 1967, segundo matéria publicada pelo *Jornal do Brasil* dias depois, após uma discussão acirrada no Conselho Federal de Cultura sobre o acordo ortográfico que viria a se concretizar em 1971, Josué Montelo, presidente do CFC, os leu, provavelmente na tentativa de neutralizar o clima de polêmica reinante, tornando mais amena a reunião:

“Deus deu a palavra ao homem
E o diabo, a ortografia,
Por isso os homens se comem
Nesta ortoantropofagia.”

Em 1971, visando a aproximar as duas ortografias, o Brasil concordou em abolir o acento diferencial de timbre (*colhêr*, *adôrno*, *êste*, *acôrdo*, *dêste*...), o trema dos hiatos átonos (*saüdade*, *ciümento*, *païsagem*...) e o acento da chamada “sílabas subtônica”, em palavras como *cafézinho*, *râpidamente*, *sòmemente* etc. (as palavras em itálico neste parágrafo correspondem à ortografia brasileira anterior a 1971).

Mesmo depois de 1971, porém, restaram diferenças entre o sistema brasileiro e o português, daí a necessidade da Reforma de 2008, que se deu num quadro político-linguístico mais complexo, em que somos oito países de língua portuguesa, mais as comunidades lusófonas não nacionais, como é o caso da de Macau, tendo as ex-colônias de decidir pelo sistema brasileiro, pelo português ou pela terceira via (muito mais racional) da unificação ortográfica.

Na verdade, optou-se, em 2008, por uma grande lista de casos facultativos (*gênero /género*, *fato/facto*, *corrupto/corruto*, *peremptório/perentório* etc.), na qual em cada par uma forma é geralmente a brasileira e a outra, a portuguesa, sem falar em casos pouco mencionados em trabalhos sobre o assunto, como *caminhão/camião* e *xampu/champô*, por exemplo, que têm implicações ortográficas e não podem ser vistos como simples diferenças lexicais. Meramente lexicais – e inevitáveis com mais de uma nação e uma só língua – são pares como *grampeador/agrafador*, *xerox/fotocópia*, *trem/comboio*, *ônibus/autocarro* etc.

Na verdade, as reformas ortográficas posteriores à de 1911 são todas minirreformas. Ainda bem! Do contrário o tumulto seria muito grande. A de 2008, por exemplo, como lembra Cláudio Cezar Henriques, altera no Brasil apenas 0,45% das palavras da língua e, em Portugal, 1,6% – cf. HENRIQUES, 2009 [prefácio].

6. Considerações finais

A ortografia, sendo um fator de unidade linguística, tem grande importância em política da língua. O Acordo de 2008 tem seus problemas, mas visa a unificar a ortografia no mundo lusófono, sendo o resultado de esforços que vêm sendo feitos desde a década de 1980, não sem encontrarem resistência de alguns segmentos. O melhor a fazer, portanto, talvez seja aderir a ele, em nome da unificação – em homenagem aos 100 anos da Reforma de 1.º de setembro de 1911 e por respeito às nações e regiões de língua portuguesa –, compensando eventuais falhas do novo sistema com boa vontade e boa didática. Já é tempo de pôr um fim à caminhada gradativa do caos para a padronização, que se vem desenrolando desde os primeiros textos escritos em português, há cerca de 800 anos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, Mário de. 1966. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro.
- Bagno, Marcos. 2004. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. 1999. *A nova ortografia: o que muda com o Acordo Ortográfico*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. 2004. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. 7 (10): 83-93. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: www.filologia.org.br.
- PESSOA, Fernando. 1965. *Obras Completas*, Rio de Janeiro: Aguilar.
- ROSA, Maria Carlota. 2000. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto.
- SILVEIRA, Sousa da. 1960. *Lições de Português*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal. [A primeira edição é de 1923]
- VERNEY, Luís António. 1949. *Verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Sá da Costa, v. 1. [Edição organizada por António Salgado Júnior. A 1.ª edição é de 1746]

USO DE VOCABULÁRIO CONTROLADO EM DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM FORMATO ON-LINE: UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO PARA USO DE APRENDIZES COREANOS

Tanara Zingano KUHN¹⁹
 Maria José Bocorny FINATTO²⁰
 Aline EVERS²¹

RESUMO: Quando os dicionários têm o objetivo prático de fornecer pistas para a compreensão de palavras desconhecidas, exige-se que a definição seja construída numa linguagem mais familiar e corrente do que a da palavra em questão (Ilari, 1997). Essa exigência fica ainda mais acentuada quando pensamos em um dicionário semi-bilíngue voltado a falantes nativos de línguas orientais aprendizes do nível básico-intermediário de Português como Língua Adicional (PLA). Assim, este trabalho discute metodologias para a apreensão estatística de vocabulário simplificado (Candido, Oliveira, Aluisio, 2009) e a possibilidade de uso desse vocabulário para a elaboração de definições em um dicionário para aprendizes de PLA. Para tanto, apresentamos o projeto *Dicionário On-line de Português como Língua Estrangeira*, em desenvolvimento junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e analisamos a microestrutura atualmente disponível em um pequeno conjunto de verbetes relacionado ao campo nocional do Futebol. Após a revisão de orientações lexicográficas e lexicológicas (Welker, 2010; Nunes, Finatto, 2007), essa microestrutura é criticada, com vistas ao seu aperfeiçoamento e considerando a necessidade real de composição de um vocabulário controlado para a elaboração das definições. A conclusão do trabalho aponta a necessidade de um replanejamento cuidadoso macro e microestrutural da obra, visto que dele depende o sucesso das buscas do usuário, o que inclui a fixação de uma concepção de língua e do tipo de função pretendida para o dicionário.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua adicional (PLA); vocabulário controlado (VC); dicionário semibilíngue.

1. Introdução²²

O ensino de português brasileiro como Língua Adicional²³ (PLA) – também denominado português como língua estrangeira – vem crescendo no mundo, principalmente devido às relações comerciais que se intensificaram entre o Brasil e outros países. Como consequência, aumenta também a procura por cursos de PLA (Diniz, 2008) e, junto com isso, a demanda por materiais para o ensino de língua nessa modalidade.

No que diz respeito à produção de materiais didáticos, é possível afirmar que existem em grande quantidade e que são bastante diversificados (Diniz, 2008; Ferreira, 2010). Em meio à variedade de materiais, no entanto, pouco se tem falado de dicionários de português especialmente voltados ao ensino de PLA. Há, por exemplo, notícias sobre a elaboração do primeiro dicionário bilíngue de PLA no Brasil (UFS, em parceria com a PUC-SP e a UNB). Esse dicionário é voltado a hispano falantes e tem como usuário ideal aprendizes do Mercosul, tendo como par de línguas o português

¹⁹ HUFS, Faculdade de Línguas Ocidentais, Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros, 270-66 Foreign Faculty Apt. Na-Dong#310, Gongreung-2-dong, Nowon-gu, 139-800, Seul, Coreia do Sul, tanarazingano@yahoo.com

²⁰ UFRGS, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária, Bolsista PQ CNPq, Pós-doutoranda USP-ICMC. Av. Bento Gonçalves 9500, CEP 91540-000, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, mfinatto@terra.com.br

²¹ UFRGS, Instituto de Letras, Discente do Programa de Pós-Graduação em Teorias Linguísticas do Léxico: Relações Textuais, Av. Bento Gonçalves 9500, CEP 91540-000, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, aline.evers@gmail.com

²² Registramos os nossos agradecimentos aos colegas do NILC-ICMC da USP pelo apoio e cessão de materiais do Projeto PorSimples, ao PPG-Letras da UFRGS, CNPq, PPE-UFRGS e SEAD-UFRGS pelos apoios institucionais e financeiros para a realização do nosso Dicionário.

²³ Usamos aqui línguas adicionais (em vez de línguas estrangeiras ou segundas línguas) em consonância com a denominação usada por Schlatter e Garcez (2009). Segundo os autores, essa escolha se justifica dado que a nova língua aprendida muitas vezes não é a segunda língua do aluno, mas a terceira, quarta, etc. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que o termo língua adicional, em vez de língua estrangeira, "ênfata o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade", como um capital linguístico também seu e não apenas estrangeiro, distante.

brasileiro (PB) e o espanhol. Embora esteja ainda em desenvolvimento e haja trabalhos voltados ao tratamento fonético dos verbetes dessa obra (Corrêa, Jesus e Anjos, 2010), ainda não foram apresentadas descrições sobre seus princípios de concepção e estruturação, tampouco a descrição do perfil do usuário em foco.

Haja vista as demandas emergenciais de e por esses materiais, desde o início de 2010, nosso grupo de pesquisa tem trabalhado na proposição inicial do *Dicionário On-line de Português como Língua Estrangeira*. O dicionário, de acesso gratuito na internet, será semi-bilíngue (PB e inglês) e voltado a aprendizes de PLA, tendo-se em mente, como protótipo de usuário, os aprendizes coreanos no Programa de Português para Estrangeiros da nossa Universidade (PPE-UFRGS). Sua versão teste inicial está parcialmente disponível *on-line*²⁴, trazendo apenas um pequeno conjunto de verbetes relacionados ao campo nocional do Futebol. Como qualquer trabalho de cunho experimental e em estágio embrionário, exhibe problemas e inconsistências de ordem macro e microestrutural, o que leva o grupo que o planeja executar a rever diversos aspectos metodológicos de sua construção, especialmente os *corpora* utilizados para a seleção de verbetes e do vocabulário controlado (VC) utilizado nas definições.

Considerando esse quadro do desenvolvimento da obra, propomos neste trabalho a análise e crítica de alguns aspectos microestruturais já postos em prática no nosso dicionário experimental. Para essa análise, passamos por uma revisão de literatura, mais breve sobre os critérios macroestruturas e mais aprofundada sobre os aspectos microestruturais. Damos especial atenção ao uso do VC e suas vantagens para a elaboração das definições dos verbetes. Para tanto, organizamos este texto da seguinte forma: 2) breve revisão da literatura e caracterização do usuário da nossa obra; 3) revisão sobre o tema do VC; 4) proposição de um VC preliminar; 5) crítica de verbetes já produzido em relação ao VC preliminar; 6) considerações finais e perspectivas de trabalho.

2. Revisão da literatura

2.1. Macroestrutura do dicionário

2.1.1. Perfil do usuário

Ao planejar um dicionário, um dos itens de maior importância, seja na escolha dos verbetes ou do vocabulário a ser utilizado nas definições, é delimitar o perfil do usuário que utilizará a obra. Autores apontam, no entanto, para a falta de métodos mais precisos que ajudem nessa delimitação (Bugueño e Farias, 2006). Algumas indicações sugerem a observação de parâmetros curriculares para conhecermos melhor esse usuário e podermos entender o que é exigido dele em cada etapa do ensino. No Brasil, por exemplo, a elaboração de materiais didáticos tem por base os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Pensando especificamente no campo do PLA, é necessário considerar o que é exigido dos aprendizes em cada nível de proficiência estabelecido e quais são as necessidades que esses aprendizes têm e que precisam - e podem - ser supridas com o uso de um dicionário. O campo de ensino de PLA, embora já tenha uma história considerável de ensino e de pesquisa sobre o ensino, não apresenta parâmetros a serem seguidos nos variados cursos de línguas distribuídos pelo Brasil e pelo mundo.

Tendo em vista a inexistência dessa base formal, é necessário buscar recursos que possam fornecer informações minimamente confiáveis sobre os aprendizes de PLA, informações tais como seus objetivos e suas metas ao aprender o português brasileiro, e as habilidades linguísticas que esses aprendizes precisam desenvolver para atingir esses objetivos. Embora falem indicações formais sobre esses aspectos, podemos extrair informações utilizadas pelo mercado editorial na elaboração de livros didáticos e utilizadas no estabelecimento de critérios para certificar a proficiência dos aprendizes em exames de proficiência do português brasileiro.

²⁴ Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/letras/dicionarioportuguesle>>

2.1.2. Novo Avenida Brasil e demais livros didáticos

A série de livros didáticos para o ensino de PLA *Novo Avenida Brasil* (Lima, Rohrmann, et al., 2009) publicada pela editora EPU, é a série mais utilizada atualmente por cursos de PLA. Podemos, portanto, inferir que a maioria dos aprendizes de PLA faz uso deste material em algum momento de seus estudos. De acordo com as informações dadas pela editora, os usuários dessa série seriam “estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender português para poder comunicar-se com brasileiros e participar de sua vida cotidiana”. Essa descrição condiz com a opinião expressa na maioria dos livros didáticos voltados ao ensino de PLA (Ferreira, 2010), que pretendem levar um aluno principiante até o nível intermediário. Dessa forma, temos um perfil genérico de aprendizes que se subdivide em quatro níveis contemplados pelos livros didáticos: Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II.

2.1.3. O exame de proficiência Celpe-Bras

De acordo com informações obtidas no manual do aplicador do exame (INEP, 2009), o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação) do Brasil e é aplicado no Brasil e em outras instituições credenciadas ao redor do mundo. É o único certificado de língua portuguesa aceito no Brasil e, assim como outros certificados de proficiência de língua, é exigido de estrangeiros que pretendem estudar ou trabalhar em universidades e empresas brasileiras.

O exame é elaborado por uma comissão técnica composta por professores de universidades brasileiras atuantes na área e, em se tratando de proficiência, o ponto sustentado pelo exame Celpe-Bras é o seguinte:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (INEP, 2009, p. 3)

Portanto, o exame Celpe-Bras espera que seus candidatos consigam utilizar a língua dentro de contextos situacionais e que a utilizem adequadamente. O exame, dessa forma, exige um conhecimento de língua que vai, obviamente, muito além do gramatical ou do lexical, e que exige que o candidato esteja ciente dos contextos de uso da língua. Além desse aspecto, o exame classifica os candidatos em quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. De acordo com o manual, esse nivelamento se dá de acordo com três aspectos:

- (1) *adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor);
- (2) *adequação discursiva* (coesão e coerência); e
- (3) *adequação linguística* (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais).

No entanto, aparentemente, toda a avaliação passa por critérios holísticos, como mostra a descrição dos critérios para a concessão do **Certificado Intermediário**, que

[...] é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas. (INEP, 2009, p. 6)

Objetivamente, o que se pode entender é que, para obter o Certificado Intermediário, o mínimo conferido pelo exame, o candidato deve poder se expressar (oralmente ou por escrito) sobre assuntos simples – como os abordados nos livros *Novo Avenida Brasil*, que vão apenas até o nível Intermediário –, sendo permitidos deslizes que incluam o uso de formas de sua língua ou de outras que tenha maior conhecimento.

Assim, o que diferenciaria um candidato Intermediário de um candidato Avançado, de acordo com o manual, seria o cumprimento parcial ou total dos propósitos contextual, discursivo e linguístico.

2.1.4. O usuário de dicionários

Tendo em vista o que apresentamos acima, podemos entender que a caracterização do público-alvo e de suas necessidades é de extrema relevância para a produção de dicionários e condicionante do escopo de informações que serão oferecidas, seja na seleção dos verbetes que comporão o material seja nas definições desses verbetes.

De acordo com o que vimos, aqui também entram em cena diferentes situações de uso no ensino de uma língua (corroborado por Welker, 2010), o que deve considerar as funções que o dicionário irá desempenhar. Essas situações podem ser, *grosso modo*, subdivididas em “leitura de textos” e “produção de textos”; ou seja, podem ser divididas entre função de decodificação ou codificação²⁵, respectivamente.

2.1.4.1. O usuário do nosso Dicionário on-line

Muito embora as informações sobre os aprendizes de PLA ainda sejam um tanto difusas, é possível traçar um perfil de usuário ideal e a função que nosso dicionário pretende desempenhar levando em conta o que já se sabe sobre esses aprendizes. Buscando entrar em consenso com as informações obtidas do mercado editorial brasileiro e as informações do MEC para o exame de proficiência Celpe-Bras, e combinando essas informações com as que dispomos empiricamente sobre os aprendizes coreanos de PLA, tomados como protótipo de usuário, o perfil do usuário do nosso dicionário pode ser descrito da seguinte forma:

- aprendiz em nível Básico a Intermediário do português brasileiro;
- aprendiz sem conhecimentos prévios/com conhecimentos básicos de português;
- aprendiz que busca mais decodificar do que codificar em língua portuguesa;
- aprendiz que tem como língua materna uma língua considerada distante do português, mas que tem conhecimentos de uma língua considerada mais próxima do português (neste caso, especificamente, o inglês).

Considerando que são aprendizes do nível básico ao intermediário, e entendendo que estudam português para um dia candidatarem-se ao exame Celpe-Bras, o *Dicionário on-line*, a princípio, terá mais a função de permitir a decodificação do que a codificação. Além disso, outras funções desse dicionário considerando o perfil descrito seriam:

- A) oferecer ganho vocabular ao consulente;
- B) cumprir seu papel de obra de referência, auxiliando o usuário a sistematizar as regularidades ortográficas da língua portuguesa;
- C) apresentar exemplos de usos e marcas diacríticas e diafásicas²⁶

²⁵ Os processos de decodificação e codificação podem ser entendidos como: decodificação - busca por significados, ou seja, para compreensão das palavras em português; codificação - busca por palavras para a produção de textos orais ou escritos em português.

²⁶ Coseriu (1980), ao estabelecer uma visão de língua como diassistema, propõe princípios sistêmicos e diassistêmicos, em que se encontram diferenças do tipo diacríticas (diferenças entre os estratos socioculturais da comunidade linguística) e diafásicas (diferenças entre modalidades expressivas).

Podemos considerar que o registro de variações da linguagem é fundamental para os aprendizes de PLA, especialmente as diafásico-diastráticas, lembrando os critérios de nivelamento do exame de proficiência Celpe-Bras – de adequação situacional, por exemplo. Tendo em vista que a natureza comunicativa desse exame pressupõe um uso situado da língua, verbetes que incluam níveis de formalidade, variedade oral ou escrita, frequência de uso, ocorrências, colocações, entre outras informações, tendem a fornecer informações essenciais.

3. Dicionários monolíngues para aprendizes e a utilização de listas de palavras mais frequentes e vocabulário controlado (vc)

De acordo com Nunes e Finatto (2007), autores que pretendem desenvolver um dicionário com esse perfil precisariam, necessariamente, responder a duas perguntas básicas: (1) por que os aprendizes de uma língua adicional consultam um dicionário? e (2) o que eles consultam?

A primeira questão buscamos responder no item anterior, traçando o perfil do usuário do nosso *Dicionário*. Para a segunda questão, podemos encontrar uma parte das respostas tomando por bases os princípios da Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2004) e estudos que tratam dos dicionários para aprendizes (Welker, 2010 e outros). Como se sabe, a Linguística de Corpus, fora do Brasil, já tem toda uma trajetória de parcerias com a Lexicografia. No nosso país, já temos algumas boas iniciativas, especialmente as relacionadas com o segmento de dicionários técnicos ou terminológicos em interface com a tradução técnico-científica (mais detalhes, ver, por exemplo, os sites do Projeto Termisul www.ufrgs.br e Projeto COMET www.fflch.usp.br/dlm/comet).

Retomando Ilari (1997) e suas considerações sobre as obras lexicográficas, vemos que, conforme salienta, quando um dicionário monolíngue tem por objetivo apresentar definições que permitam a compreensão de palavras desconhecidas, exige-se, normalmente, que essa definição seja construída numa linguagem mais familiar e corrente do que a da palavra em foco. A questão que levantamos aqui é como definir essa “linguagem mais familiar” do que a da palavra a ser definida.

Neste ponto, acreditamos que a ideia da utilização de um vocabulário controlado (VC) para a apresentação das informações ao usuário possa ser bastante produtiva. Essa ideia não é nova, de modo que, por exemplo, os dicionários Oxford já a têm utilizado há bastante tempo (Clark, 2003). Porém, uma pesquisa de Wingate (2002 *apud* Welker 2010, p. 101) com estudantes chineses que aprendiam francês e alemão – situação próxima ao do dicionário de português *on-line* analisado aqui – mostrou que os aprendizes tendiam a se afastar dos dicionários, fossem eles dicionários monolíngues (DM) ou bilíngues (DB).

Nessa pesquisa, algumas razões para não usar um DM seriam: “as definições são muito difíceis” (AF – 80%; AA – 95,7%); “demanda muito tempo” (AF – 8,9%; AA – 6,5%); razões para não usar um DB/FL-C (ou seja, francês-chinês ou alemão-chinês): “O chinês é muito diferente do francês [...]”. Por isso, as traduções, muitas vezes, estão incorretas” (AF – 41,2%; AA – 54,3%); “é difícil comprar em Hong Kong / não tem escolha” (AF: 35,6%; AA: 22,9%) (Abreviações: C = chinês; I = inglês; F = francês; A = alemão; AF = aprendizes de francês; AA = aprendizes de alemão).

Paradoxalmente, Santos (1994), em sua tentativa de descrição do perfil dos aprendizes brasileiros de leitura em inglês como língua estrangeira, relatava que a estratégia mais usada por esses leitores era justamente o recurso ao dicionário, em detrimento ao questionamento ao professor ou ao uso de qualquer outra estratégia.

Esses dados revelam que o papel ocupado pelos dicionários no estudo de uma língua estrangeira pode ser muito particular e que depende da habilidade ou competência em foco. O nosso dicionário de PLA pretende dar apoio ao processo de ensino-aprendizagem cujo objetivo é desenvolver a competência comunicativa de aprendizes na língua-alvo e, conseqüentemente, a posterior proficiência nessa língua. O seu foco principal reside na compreensão de leitura de textos que tenham um perfil semelhante ao de textos de jornais diários brasileiros, embora deva contemplar também

algumas informações sobre a fala. Sob essa perspectiva, entende-se que as aulas de PLA devem oferecer uma série de práticas comunicativas que sejam contextualizadas através de atividades de ensino que insiram estudantes em práticas comunicativas específicas (Wenger, 2007) através do uso da língua-alvo.

Dessa forma, o desenho do nosso *Dicionário*, sob uma perspectiva de ensino e aprendizagem cuja concepção de língua considera língua e cultura como indissociáveis (INEP, 2006) e que tem consciência de que o dicionário é material didático complementar, aponta que nosso público-alvo serão consulentes que buscam significados em contexto. Essa busca se dá de modo diferente daquela associada a dicionários bilíngues com equivalências sinonímicas L1=L2, pois a proposição da equivalência de sentido para dada palavra ou expressão é formulada na própria língua em foco, com o auxílio de algumas notas explicativas em inglês. Para a apresentação dessas equivalências, em um dicionário monolíngue de PLA, será fundamental que sejam trazidos registros de língua, ocorrências, exemplos e colocados/associações recorrentes com o item em foco. Poder oferecer isso, para quem produz o dicionário, exige uma pesquisa detalhada e a composição de um ou vários *corpora* de apoio.

Desses *corpora* também é possível obter um vocabulário controlado (VC) que garanta que as informações oferecidas estejam formuladas de um modo compreensível ou acessível para o consulente de PLA, de acordo com seu nível de proficiência. Através do estabelecimento desse VC - também denominado de *vocabulário definidor* -, teria-se a base de um conjunto lexical a ser utilizada nas definições e demais campos de informação, incluindo notas de uso e informações auxiliares que o dicionário venha a oferecer em português. Hoje, no Brasil, a área de Linguística de Corpus (LC) já está bem desenvolvida e consolidada, com diversos trabalhos que tratam do português brasileiro, além de oferecer repertórios e *corpora* de diversos tipos que nos auxiliam a caracterizar diferentes segmentos e registros do português brasileiro. Entretanto, ainda não dispomos de um *corpus* público de perfil "auxiliar lexicográfico", tal como os pesquisadores da editora Oxford, por exemplo, já dispõem há bastante tempo.

Em função de contarem com tal recurso, vários dicionários monolíngues para aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE) ou mesmo língua materna utilizam VC para suas definições, bem como para a seleção de itens da macroestrutura de suas publicações. Examinado as apresentações dessas obras destinadas a aprendizes de LE, seus autores via de regra relatam que contaram com uma lista das 3.000 palavras mais frequentes que foram coletadas em *corpora* confiáveis do inglês e que foram avaliadas por professores de inglês como LE. No Brasil, esse trabalho parece que ainda está para ser feito para o português espelhado nos dicionários que atendam estudantes de LE ou estudantes de séries iniciais de língua materna.

Dada a lacuna e reconhecida a necessidade desse VC para o nosso *Dicionário*, precisamos responder a perguntas iniciais: a) que tipo de *corpus* utilizar para a compilação de uma semelhante lista de 3.000 palavras mais frequentes do português brasileiro? b) precisamos, realmente de 3.000 itens? c) esses itens devem ser isolados registrados com as suas combinatórias mais usuais? d) esse universo será realmente um universo de palavras de fácil entendimento para o aprendizes de PLA conforme o nosso protótipo de usuário?

Ensaando respostas, em primeiro lugar, temos a impressão de que é preciso levar em conta o propósito de se ter uma lista de palavras como essa. Considerando que será utilizada para a formulação de definições voltadas para aprendizes de origem asiática de PLA de nível básico a intermediário, entendemos que nosso *corpus*-fonte precisaria ter duas características fundamentais:

4. ser composto de linguagem contemporânea e por um vocabulário ativo;
5. contemplar assuntos do dia-a-dia e gerar uma linguagem cuja compreensão seja *a priori* facilitada.

Para a primeira característica, optamos pela linguagem jornalística (em oposição à linguagem literária, por exemplo, que tende a refletir uma linguagem do passado, que seria mais passiva). Para a segunda característica, optamos pela

consulta a dicionários infantis e jornais populares brasileiros, voltados para públicos menor nível de escolaridade, cujo vocabulário e estrutura sintática, em tese, seriam mais simplificados.

Assim imbuídos, buscamos obter essas 3.000 palavras (que poderiam ser menos do que 3.000) mais frequentes do português através do uso do *Banco de Português*²⁷, do *Dicionário Ilustrado de Português* de M.T.C. Biderman e de um levantamento de vocabulário do jornal popular *Diário Gaúcho*²⁸.

De acordo com Berber Sardinha (2004), o Banco de Português é um *corpus* abrangente, sob a tutela da PUC-SP, que teve sua compilação iniciada no começo dos anos 90 e que serve de base para diversos estudos. Possui 230 milhões de palavras e atualmente seria o maior *corpus* de PB disponível (cf. Pinheiro, Oliveira, Tagnin, & Aluísio, 2003). Os textos, em sua maioria, são oriundos de revistas e jornais; alguns vêm da literatura, de textos acadêmicos e de negócios; a fatia de dados de textos falados vêm de conversas, reuniões, aulas, conversas telefônicas e entrevistas.

O Dicionário Ilustrado do Português (2005), de autoria de Maria Teresa Camargo Biderman, tem o objetivo de ser um dicionário para crianças do ensino básico. O dicionário apresenta palavras concretas porque, de acordo com a autora, são mais facilmente compreendidas por crianças. Para o material oriundo do Dicionário Ilustrado, contamos com a colaboração da Profa. Sandra Maria Aluísio, do NILC-ICMC-USP, que já utilizou essa fonte no âmbito do Projeto PorSimples (<http://caravelas.icmc.usp.br/wiki/index.php/Principal>). Outras informações sobre a pesquisa que envolve padrões de simplificação textual com apoio informatizado e estatístico estão em Cândido Jr. et al (2009).

O *corpus* do Diário Gaúcho é composto de 6 meses do ano 2008, sendo coletados e analisados 10 a 12 amostras por mês. Sua organização está feita no âmbito da pesquisa denominada *PorPopular* - Padrões do Português Popular escrito (www.ufrgs.br/textecc).

Após obter a lista de 3.000 palavras mais frequentes de cada uma das três fontes acima descritas, fizemos o cruzamento das indicações e obtivemos 1.024 palavras em comum. A Figura 1 a seguir ilustra apenas o início dessa lista.

18	agora
19	agosto
20	ah
21	ainda
22	ajuda
23	ajudar
24	al
25	alberto
26	alegre

Figura 1. Amostra das 1.000 palavras mais frequentes em PB a partir das três fontes

Como é possível observar, existe uma variedade de categorias de palavras nesse conjunto de 1.000 itens. As que estão grifadas na Figura 1 (a interjeição *ah*; o empréstimo *al*, p. ex., *al dente*; *alberto*, nome próprio masculino) são palavras que trouxeram dúvidas quanto à sua pertinência. Como consequência dessa primeira fase de cleta de dados para a futura compilação do nosso VC, novas perguntas surgiram:

1. Que categorias de palavras devem ser consideradas relevantes para uma lista desse tipo?
2. Será possível (e necessário?) complementar essa inicial lista de 1.000 palavras para que chegue

²⁷ Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/corpora/bp/index.htm>>
²⁸ Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/textecc/dados_do_corpus.php>

- a 3.000, considerando que levantamentos de estatística lexical (Biderman, 2001) apontam que um vocabulário básico de uma língua de cultura letrada teria em torno de 3.000 itens?
3. Como é possível verificar se esse vocabulário é realmente simplificado?

Nossa equipe tenta responder essas perguntas para ser possível preparar uma base para o desenvolvimento do *Dicionário* no que tange, pelo menos, ao universo de palavras utilizado para a formulação de definições ou notas explicativas para uma dada palavra ou expressão. Feito o experimento inicial e a obtenção dessa lista igualmente provisória com 1.024 itens, passamos à sua testagem. O teste envolveu cotejar o vocabulário presente em alguns verbetes já produzidos e essa lista preliminar de palavras que, em tese, reuniria as unidades mais freqüentes e mais simples.

4. Crítica de um verbete piloto

Retomando o nosso planejamento de macroestrutura, esses são, a princípio, os recursos que pretendemos utilizar para delinear inicialmente o *Dicionário on-line*:

a) descrição gramatical (básica) e interativa sobre o português do Brasil voltado para aprendizes de português como língua adicional com textos instrutivos simplificados de apoio em português e com sinônimos em inglês;

b) dicionário *on-line* interativo com:

- # guia para utilização para professores;
- # guia para utilização para estudantes;
- # conjunto de palavras de alta frequência na língua;
- # reprodução de pronúncia;
- # exemplos de uso de palavras e expressões em frases escritas colhidas de textos jornalísticos;
- # dicas de uso da palavra em diferentes situações e construções;
- # sugestões de exercícios/atividades individuais e em grupos de alunos;
- # espaço para postagem de depoimentos de aprendizes sobre o uso/sentido da palavra em foco em cada verbete;
- # ilhas de dicas facilitadoras – escritas em inglês e espanhol para auxiliar a compreensão de alunos que possuam menor conhecimento do português.

Para definir a nomenclatura²⁹ para compor o dicionário-piloto em um segmento temático específico, um questionário foi entregue aos aprendizes de PLA do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Esse questionário foi aplicado em 2010, durante a Copa do Mundo, em turmas cuja maioria maciça era de coreanos. Fruto talvez do momento, resultado apontou que esses aprendizes gostariam de poder contar com um dicionário que contemplasse palavras e expressões relacionadas ao assunto Futebol. Assim, um primeiro conjunto de 12 palavras relacionadas ao Futebol foi selecionado considerando-se funções de jogadores, dados sobre o campo e regras. Outro critério para a escolha da palavra a “verbetar”, foi a sua presença no *corpus* do jornal *Diário Gaúcho*, visto que a ideia inicial era buscar exemplos de uso, inicialmente, nesse material, ainda que os mesmos tivessem que ser editados para garantir uma pretendida simplificação associada a uma boa ilustração de uso da palavra.

Passamos então a elaborar esses verbetes, selecionar ilustrações, definir o escopo do significado (p. ex., discutir se expressões idiomáticas deveriam ser relacionadas às palavras e se homônimos deveriam ser oferecidos na definição). Para ilustrar o resultado desse primeiro trabalho, realizado sem o recurso de um VC, apresentamos abaixo um dos verbetes-piloto, que corresponde à palavra ZAGUEIRO.

²⁹ A nomenclatura do dicionário são os verbetes escolhidos para a composição da obra. Ainda estamos discutindo critérios de seleção dessas palavras. Além de questionários, estamos utilizando os materiais didáticos disponíveis e pesquisando o tipo de vocabulário que os aprendizes ativam durante cada fase do processo de aquisição da língua adicional. Prevê-se a compilação de corpus de livros didáticos e de produções textuais de alunos em diferentes níveis de aprendizado para estabelecermos o que seria um vocabulário básico-intermediário.

zagueiro (substantivo, masculino)

Flexões: zagueiros (plural), zagueirão (aumentativo), zagueirinho (diminutivo), zagueira (feminino).

Ouvir a palavra
(locutor(a): homem, 21 anos de idade, estudante universitário, natural de Porto Alegre - RS)

Imagem:



1. jogador de futebol que atua na área de defesa. Em geral, ele tem um corpo avantajado, o que permite bloquear, com o próprio corpo, o avanço do adversário. Sinônimo: **beque** (adaptado do inglês *back*)

Figura 2. Exemplo de verbete

Assim que o usuário clicar no verbete *zagueiro*, a imagem acima aparece. As informações oferecidas são: categoria da palavra (substantivo), gênero (masculino), inflexões (plural, aumentativo, diminutivo, feminino), pronúncia da palavra (arquivo áudio), imagem ilustrativa e definição.

Mesmo após a verificação da ocorrência das palavras usadas na definição presentes na lista de 1.000 palavras que teoricamente deveriam pertencer ao vocabulário controlado, pode-se perceber que algumas palavras seriam, em tese, de difícil compreensão³⁰ para os nossos aprendizes de PLA (corpo *avantajado*; *avanço* do *adversário*). A Tabela 1 abaixo mostra a comparação entre as palavras utilizadas na primeira definição oferecida no verbete e as que estão presentes na lista do nosso VC preliminar composto de 1.024 itens.

³⁰ O consulente que tínhamos em mente para a primeira etapa da pesquisa era o falante de línguas distantes (com relação ao português). É evidente que hispano falantes não considerariam difíceis as palavras assinaladas, devido a proximidade das duas línguas, especialmente na parte escrita. Essa é outra questão que desenvolveremos mais adiante em nossos estudos.

Types da definição (29)	Palavras da definição presentes na lista do VC (16)
adaptado	
adversário	
área	
atua	
avanço	
avantajado	
back	
beque	
bloquear	
com	
corpo	
de	
defesa	atuar
do	com
ele	corpo
Em	de
futebol	defesa
geral	do
inglês	ele
jogador	em
na	futebol
o	geral
permite	jogador
próprio	na
que	o
sinônimo	que
tem	ter
um	um

Tabela 1. Comparação entre as palavras usadas na definição e as palavras presentes na lista do VC preliminar

Através da observação da Tabela 1, podemos questionar sobre novos aspectos importantes:

- a) Se apenas 16 das 29 palavras utilizadas na definição, isto é, apenas cerca de 50% delas, estão presentes na lista do nosso VC preliminar, isso significa que a definição, tal como está posta, pode não facilitar a compreensão do significado³¹ do lema? Ou isso significa que esse VC deveria incluir outras palavras (p. ex. *permitir*, *próprio*)?
- b) Como dar tratamento aos construções associadas a uma palavra (p. ex., *em geral*)?
- c) Algumas palavras de cunho metalexigráfico (*sinônimo*, p. ex.), que são normalmente utilizadas em dicionários e que configuram formas importantes para descrever os lemas, devem ser explicadas em uma seção diferente do dicionário (como p. ex., no guia do usuário), ou devemos considerar

³¹ Não fazemos aqui distinção entre sentido e significado, embora isso seja usual em trabalhos de Lexicografia teórica.

- que os usuários já as conhecem ou devemos traduzi-las para o inglês?
- d) Como tratar as flexões e conjugações (de verbos e de substantivos, p. ex., do verbo *ter*)?

Essa é apenas uma pequena amostra das questões que ainda precisamos responder para desenvolver um instrumento que embase nossas decisões sobre a seleção vocabular do nosso *Dicionário*. Todas essas questões, obviamente, exigem pesquisa mais aprofundada para que os critérios possam ser apropriados e acurados, evitando decisões subjetivas e heterogêneas.

6. Considerações finais

O empreendimento de desenvolver um dicionário de PLA é, definitivamente, um desafio. Através dessa descrição breve sobre o trabalho inicial que tivemos, é possível perceber que, para alcançar o objetivo, existem mais questões e problemas do que respostas e soluções. Ficou clara também a necessidade de um replanejamento cuidadoso macro e microestrutural da obra, visto que dele depende o sucesso das buscas do usuário, o que inclui a fixação de uma concepção de língua e do tipo de função pretendida para o dicionário. Muito embora os obstáculos existam, pretendemos continuar a desenvolver o projeto. Nessa trajetória, as perspectivas futuras incluem:

1. Aprofundamento teórico sobre a compilação e uso de um VC nas definições de dicionários monolíngues para aprendizes de LA;
2. Pesquisa extensiva sobre as definições considerando usuários que possuem conhecimento básico-intermediário da língua portuguesa;
3. Estudo de *corpus* para descobrir as formas mais apropriadas para esta proposta;
4. Parcerias com equipes Processamento da Linguagem Natural a fim de aprimorar o tratamento estatístico de *corpora*;
5. Pesquisa tecnológica em desenvolvimento de *sites* com dicionários e *softwares* associados, para construir um dicionário interativo que ofereça aos usuários uma interface mais amigável.

O trabalho está apenas começando. Esperamos encontrar parceiros interessados na concepção e na construção de um dicionário de PLA que contemple o português do Brasil, desejando que possam nos auxiliar a tornar o projeto viável e concreto. Afinal, um recurso gratuito e *on-line* tem uma inserção importante como um material complementar para o aprendiz de PLA e a qualidade de uma obra como essa se faz a partir de diferentes contribuições.

De todo modo, a partir desse experimento-piloto, acreditamos que a pesquisa em *corpus* pode permitir obter dados que nos sirvam como referência, tanto para a seleção de entradas, quanto para a obtenção de um VC. Assim, por exemplo, as palavras do vocabulário jornalístico do dia a dia seriam nossos lemas, advindas do texto que imaginamos que o usuário idealizado leia nesse estágio de aprendizagem. Ao mesmo tempo, mas de um outro *corpus*, imaginamos poder colher os correspondentes simplificados que nos permitem situar o significado e o uso desse mesmo vocabulário.

Referências Bibliográficas

- Berber Sardinha, Tony. 2000. *Linguística de Corpus: Histórico e Problemática*. D.E.L.T.A 16 (2). São Paulo: PUC-SP, p. 323-367.
- .. 2004. *Linguística de Corpus*. Barueri -SP: Manole.
- Biderman, Maria Tereza C. 2001. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: Oliveira, A. M. P. P.; Isquierdo, A. N. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFSM, v. II. p. 131-144.
- .. 2005. *Dicionário Ilustrado de Português*. São Paulo: Ática.
- Brasil. 2006. *Manual do Exame Celpe-Bras*. Ministério da Educação, Brasil.
- Bugueño, F. M. 2005. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, p. 17-31, 10/11.
- .. 2007. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: Isquierdo, A. N.; Alves, Ieda M. *Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFSM, v. III. p. 261-272.
- ; Damin, C. P. 2005. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilingües português-inglês. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, p. 1-10, mar.
- ; Farias, V. 2006. Informações discretas e discriminações no artigo léxico. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, v. 2, p. 115-135.
- Cândido Jr. A.; Oliveira, M.; Aluisio, S. M. 2009. Simplifica: um Sistema Web de Autoria de Textos Simplificados. *Proceedings of WEBMEDIA* (2), p. 55-58. Disponível em: <<http://caravelas.icmc.usp.br/wiki/index.php/Publications>> Acesso em 25 jul. 2011.
- Castilho, A. T. et. al. 1995. Informatização de acervos da língua portuguesa. *Boletim da ABRALIN*, 17, p. 143-151. Disponível em: <www.corpus.f2s.com/ataliba01.tif> Acesso em: 15 jun. 2011.
- Clark, G. 2003. Analyzing Word meaning and representation by navigating dictionary definitions. Tese. Disponível em <<http://www.ecs.soton.ac.uk/~ggc01r/dict/files/MiniThesis.pdf>> Acesso em 26 mai. 2011.
- Corrêa, L.; Jesus, M. O. D.; Anjos, D. O. D. 2010. Pronúncia do português brasileiro e sua importância na elaboração de dicionários de português para estrangeiros. *Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura*, Itabaiana, v. 12, p. 49-61, jul-dez 2010.
- Coseriu, Eugenio. 1980. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- Diniz, L. R. A. 2008. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: UNICAMP, 2008.
- Farias, V. S. 2007. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, Frankfurt am Main, v. 71-72, p. 160-206.
- Ferreira, T. D. L. S. B. 2010. *Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do português como língua estrangeira (PLE)*. São Paulo: PUC-SP.
- Haensch, G.; Wolf, L.; Werner, R. 1982. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hartmann, R. R. K.; James, G. 2001. *Dictionary of lexicography*. Londres: Routledge.
- Ilari, R. 1997. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- INEP. 2009. *Manual do aplicador do exame CELPE-Bras*. INEP/Ministério da Educação. Brasília, 44p.
- Kim, H. C. 2006. Estudo sobre a aquisição de artigos e o papel da língua materna. *Journal of the Institute of Iberoamerican Studies*, 8 (2), p. 255-280.
- Nunes, P. A.; Finatto, M. J. B. 2007. Dicionários Monolíngües para Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns elementos para o Professor. *Horizontes (UnB)*(6). p. 33-54.
- Perez, R. S. M. 2011. A língua japonesa nos textos jornalísticos: oriente x ocidente. *Suplemento da Revista Philologus*, 17 (49). p. 18-31. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/v_jnlflp/03.pdf> Acesso em 3 jul. 2011.
- Santos, M. B. 1994. A preliminary investigation of Brazilian EFL readers. LEFFA, V.J. (ed.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 251-259.
- Schlatter, M.; Garcez, P. M. 2009. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 1*. Porto Alegre: SE/DP, p. 127-172.
- Welker, A. H. 2010. Dictionary Use: A General Survey of Empirical Studies. Brasília: Edição do Autor. Disponível em: <http://www.let.unb.br/hawelker/dictionary_use_research.pdf> Acesso em 7 ago. 2011.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wingate, U. 2002. *The Effectiveness of Different Learner Dictionaries. An Investigation into the Use of Dictionaries for Reading Comprehension by Intermediate Learners of German*. Tübingen: Niemeyer.

TIPOLOGIA DO ERRO NA ESCRITA E A TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO

Inês SILVA³²

Cristina Vieira SILVA³³

RESUMO: Nas últimas décadas, têm subsistido postulados, por parte dos professores e comunidade em geral, de que os alunos aprendentes de língua apresentam sérios problemas na organização geral e específica das suas produções escritas, o que se reflete igualmente nos resultados apresentados pelos estudantes portugueses no âmbito de avaliações nacionais (provas de aferição e exames) bem como internacionais (PISA). Estas avaliações, ainda que oferecendo pistas interessantes que permitem monitorizar a evolução verificada ao longo da escolaridade dos estudantes, não oferecem, no entanto, por si só, qualquer ação válida, em termos didáticos. O conceito de erro, no campo da didática da língua, relaciona-se intimamente com a caracterização proposta nos textos normativos orientadores do Ministério da Educação e com a terminologia linguística. Em trabalhos anteriores, verificámos a existência do erro em níveis formais, que se prendem com a materialidade da escrita (representação gráfica) e outros níveis relacionados com o plano do texto, inscritos num campo discursivo mais vasto. A partir de um *corpus* de textos argumentativos, produzidos por aprendentes da língua, propomo-nos, no presente trabalho, proceder a um levantamento de erros de organização textual e identificar possíveis causas, dado que os diferentes tipos exigem abordagens pedagógicas. Procuraremos, ainda, perceber a relação que o levantamento de erros efetuado e consequente caracterização tem com a terminologia linguística (suas convenções, classificações e denominações técnicas) ou se envolve aspetos relacionados com realidades etárias, culturais e sociais, que dela escapam.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; terminologia linguística; tipologia do erro; sequência argumentativa.

1. Introdução

Ao nível da expressão escrita, os estudantes portugueses parecem revelar, em termos gerais, dificuldades que são reconhecidas quer pelos docentes (das várias áreas curriculares), quer pelos próprios discentes, e que se encontram, aliás, refletidas no âmbito de avaliações nacionais e internacionais.

No mais recente estudo comparativo publicado pelo Ministério da Educação (Ucha, 2007), sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa, os resultados relativos à competência Escrita evidenciaram um desempenho mediano, que importa melhorar, atendendo a que é desejável que os nossos alunos atinjam um nível de proficiência superior que lhes permita expressarem-se, relacionarem-se com o mundo e exercerem em pleno uma cidadania ativa.

O desempenho médio dos alunos no final de cada ciclo do ensino básico situava-se, à data, em níveis intermédios, dados estes que vêm corroborar os resultados de Portugal em estudos internacionais como é o caso do Pisa 2003, no qual o número de alunos portugueses no nível 3 (numa escala de 0 a 5) foi superior ao da média dos países da OCDE. Nas provas de aferição do 4.º ano, como se pode ler no relatório (Ucha 2007: 8), “a competência de expressão escrita é a que apresenta valores intermédios mais significativos”. Em 2004 e 2005, o desempenho dos alunos apresenta-se muito semelhante, havendo a registar, em 2006, um aumento de respostas no valor máximo, bem como um maior número de respostas cotadas com 0.

À semelhança do que se registara já no 4.º ano, também no que respeita ao 6.º ano de escolaridade, “os valores intermédios são os preponderantes na competência da expressão escrita. Entre 2004 e 2005, não se detetam globalmente diferenças significativas. Contudo, em 2006, verifica-se uma subida expressiva da percentagem de respostas no código máximo (37%), o que talvez explique a descida de respostas nos níveis intermédios.” (Ucha 2007:9). Globalmente,

podemos então concluir que a expressão escrita dos alunos do 4.º ano e do 6.º ano apresenta resultados suficientes, revelando os alunos um domínio tido como razoável dos mecanismos básicos de construção de texto.

Quando considerados os resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9.º ano, é de registar que os alunos, ainda que ao nível da produção textual revelem níveis satisfatórios na estruturação e no uso das regras da língua, “não possuem um conhecimento reflexivo e metalinguístico desejável sobre a língua, através do qual o seu desempenho poderia ser superior.” (Ucha 2007:11)

Já no âmbito da atividade docente por nós desempenhada quer no ensino secundário, quer no Ensino Superior Politécnico, a nossa experiência diz-nos que as dificuldades sentidas pelos estudantes se adensam à medida que o grau de exigência vai aumentando, implicando géneros discursivos como o texto de opinião ou o comentário, transferindo-se essas dificuldades do nível microtextual (ortografia e léxico) para o nível macrotextual (sintaxe, coesão e coerência). A ideia de que professores e sociedade em geral condenam, regra geral, o erro na escrita parece-nos pacífica. Por um lado, ele conduz a apreciações pouco fundamentadas como “o texto está mal organizado” ou “está cheio de erros”, o que cria de imediato uma imagem negativa do escrevente; por outro, o desvio à norma é sujeito a descontos significativos, quando ocorre em respostas de provas de aferição ou de exames nacionais, acabando por influenciar os indicadores dos níveis de desempenho dos aprendentes.

No campo da didática, o conceito de erro emerge de uma visão gramatical da língua, uma vez que ele ocorre quando em confronto com a *regra* (norma) ensinada.³⁴ Face a este cenário, o erro está implicado nos descritores de desempenho dos programas oficiais (enunciado que indica o que se espera que o aluno seja capaz de fazer) e nos fatores de desvalorização de respostas das provas e exames. Estes documentos, por sua vez, apoiam-se na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TL), considerada “uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos, sendo um documento normativo, que pretende fixar os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do funcionamento da língua.” (TL 2008: 5)

Assim sendo, o erro na escrita tem sido tradicionalmente associado aos desvios da norma ortográfica vigente e ao não seguimento de regras gramaticais. No entanto, alegar que as dificuldades dos escreventes advêm essencialmente do desconhecimento das regras ortográficas, morfológica e sintáticas, por exemplo, parece-nos insuficiente, face aos contributos das gramáticas textuais e da linguística textual, entre outras disciplinas, que passaram a considerar os problemas na organização das produções escritas. Além disso, uma avaliação pouco consistente em termos de tipologia do erro não leva a uma ação eficaz por parte dos professores de língua, dado que diferentes tipos exigem abordagens pedagógicas diferentes.

Com o presente estudo, propomo-nos então, a partir de um *corpus* de textos argumentativos, produzidos por aprendentes da língua, proceder a um levantamento de erros a nível da organização textual e a uma classificação dos mesmos, procurando perceber até que ponto a terminologia linguística, documento normativo de apoio ao ensino da gramática e ao estudo dos textos, poderá abrir caminho a uma atividade reflexiva em torno das produções escritas, envolvendo aspetos relacionados com outras realidades do foro cultural e social, por exemplo, como forma de potenciar percursos didáticos a um efetivo ensino da escrita.

³² UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Av. de Berna, 26-C, 1069-061 - Lisboa, Portugal: inesmaria@gmail.com
³³ UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Av. de Berna, 26-C, 1069-061 - Lisboa, Portugal/ ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, R. Gil Vicente 138-142, 4000-255 - Porto, Portugal: cristina.vieira@fcsch.unl.pt

³⁴ Encarando a língua portuguesa como uma entidade linguística complexa, caracterizada por uma grande variedade dialetal, assumimos, tal como proposto na TL, o conceito de português padrão ou norma como a variante do português europeu falada em Lisboa pela classe média e alta e difundida pela escola e pelos meios de comunicação social. O conceito de desvio linguístico, ou erro define-se, justamente, como o afastamento involuntário das construções ou usos linguísticos relativamente a essa mesma variante.

2. Das tipologias do erro na escrita e da terminologia linguística à proposta de aferição do erro de organização do texto argumentativo

2.1. Tipologias do erro na escrita – alguns exemplos

Estabelecer uma tipologia do erro, que auxilie os professores no ensino e aprendizagem da língua, tem sido um dos objetivos de investigadores de várias áreas de estudo. Concentremos a nossa atenção em alguns exemplos.

Maria da Graça Castro Pinto (1998) apresenta os dados de um estudo comparativo de produções escritas em crianças francesas, inglesas e portuguesas do 4.º ano do ensino básico, relativos aos erros ortográficos cometidos nas três línguas, optando por seguir a tipologia proposta por A.Girolami-Boulinier (1984): **o erro fonético** (erro que afeta o fonetismo das palavras e que se subdivide em erro perceptivo e erro de mecanismo de leitura), que correspondeu à categoria de erro ortográfico com percentagem mais elevada em relação ao número total de erros cometidos pelas crianças portuguesas (44,5% em português vs. 39% em inglês e 7,5% em francês); **o erro de uso** (erro que afeta a forma gráfica da palavra sem atingir a forma auditiva), sendo menos frequente em crianças inglesas (15,5%) do que em crianças portuguesas e francesas, cuja percentagem de erro foi igual (28,5%); **o erro linguístico**, tanto de morfologia verbal (incorrecções a nível das formas verbais) como de identificação/individualização lexical (dificuldades inerentes à individualização ou identificação de palavras lexicais ou gramaticais), considerado mais abundante em francês (56,5%) e em inglês (45%) do que em português (26,5%); **o erro de género e número**, associado a uma aplicação deficitária das regras de concordância, tendo-se revelado mais frequente em francês (7,5%) do que em inglês e português (0,5%), fazendo ressaltar a homofonia das desinências/terminações verbais.³⁵

Eis alguns exemplos que caracterizam cada tipo de erro apresentado pela autora³⁶:

Tabela 1. Exemplificação dos tipos de erros considerados por Pinto (1998)

erro fonético ²	erro de uso	erro linguístico ³	erro de gén. e núm.
mesa > “nesa”	chover > “chuver”	põe > “poi”	cara > “caro”
viu-se > “veu-se”	caixa > “caicha	saltou-lhe > “saltole”	pedra > pedro”
começou > “comecou”	sentado > “centado”	está > “esta”	seguintes > “seguinte”
cabeça > “cabeca”	fumar > “fomar”	outra vez > “ou traves”	uma > “um”

Sem pretender proceder a quaisquer comparações entre a forma gráfica e a forma auditiva, Inês Silva (2005) propõe um tratamento do erro no texto escrito a partir do conceito de materialidade da escrita³⁷, entendendo o texto escrito como um objeto linguístico visual, concebido numa materialidade que lhe é própria e característica, diferente da materialidade do texto oral.

³⁵ Perante estes dados, e atendendo ainda a uma análise que realizou de um conjunto de 180 textos produzidos por crianças que frequentam o 2.º, 3.º e 4.º anos em escolas da cidade do Porto, a autora (1998: 181) conclui que “O carácter prevalecentemente fonético do sistema ortográfico do português fez-nos admitir a hipótese de que estaríamos face a uma língua em que as produções escritas sugeridas de crianças nos primeiros anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico) seriam fortemente influenciadas pela percepção da fala no momento da conversão à escrita das suas ideias. (...) Os erros perceptivos - os principais responsáveis pela alteração do fonetismo das palavras - são, com efeito, os mais representativos, quando comparados com os erros de uso, com os erros linguísticos (tanto da morfologia verbal como de individualização/identificação) e com os erros de género e número.”

³⁶ Os exemplos foram retirados de textos das 180 crianças que frequentavam o 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, no Porto.

³⁷ Silva, 2005: 18: “A materialidade da escrita emerge como um complexo sistema de elementos gráficos e suas relações, sendo um dos caminhos (existe também a materialidade fónica e gestual) por onde o sujeito organiza a comunicação. Ele utiliza uma dimensão real (diferente da voz, do fôlego, do gesto) que é a matéria, e, através de uma técnica, nela se marca lançando um desafio ao tempo (Krisieva, 1999: 38)”. (...) e é vendo essa matéria que lhe conferimos significado, abrangendo ela o suporte material, a configuração do texto, a organização do branco, o tipo de letra e o material utilizado para o grafar, até chegar à organização do texto, da frase, da palavra, isto é, de um múltiplo e complexo sistema de grafemas. Essa materialidade é concebida por sua vez em diferentes níveis de análise (da escrita): espaço gráfico e técnicas gráficas de colocação dos elementos gráficos no espaço, pontuação e ortografia”.

A partir de um *corpus* de 516 textos produzidos por alunos do 3.º ciclo do ensino básico, entre 1998 e 2000, a autora procurou aferir quais os erros dados pelos alunos nos níveis que associou à materialidade da escrita - espaço gráfico, pontuação e ortografia. Recuperamos, para este trabalho, o último (o da ortografia), de que resultou uma tipologia do erro que segue o princípio visuo-gráfico.

Tabela 2. Exemplificação dos erros ortográficos considerados por Silva (2005)

1. **SUPRESSÃO DE LETRA(S) acentuadas ou não:** chorico, orta, agarou-a, averiam, echeu, cove
2. **ADIÇÃO DE UMA LETRA:** soupa, ensonso, insonso*, tenrrinhos, derrepente*, desseguida*
3. **METÁTESES GRÁFICAS:** apoxima*, porvou, cadlo, farde, lavardor, perguntou, perguntavam
4. **TROCA / SUBSTITUIÇÃO DE LETRAS:** agua, àgua, chourico, bucados, brazinhas, assubiar,
5. **SUPRESSÃO DE HÍFEN:** lavalá*, levoa, pola*, poderia-me*, meteua, deilhe, guardala*, provala
6. **SEGMENTAÇÃO DE MORFEMAS E/OU SÍLABAS:** deixa-sem, di-se, a sim*, quise-se, reco-lho
7. **DESLOCAÇÃO DE UNIDADES UNIDAS POR HÍFEN:** poderiam-me*
8. **AGLUTINAÇÃO DE SEGMENTOS AUTÓNOMOS (palavras/morfemas):** apedra, secalhar, apoxima*, desseguida*, dacasa, derrepente*, decomer, outravês*, quelhe, dequem, éque, haver*

Nota: As palavras acompanhadas de asterisco encontram-se em duas categorias de erro.

Os oito tipos de erros assinalados parecem dever-se, de acordo com Silva, i) ao desconhecimento da imagem gráfica de certas palavras; ii) à não utilização *automática* de regras linguísticas (morfológicas e sintáticas) e ortográficas³⁸; iii) à relação entre o conhecimento oral da palavra e insuficiente conhecimento do código escrito (sobretudo as suas arbitrariedades), que origina “transcrições” - com efeito, a categoria de erro mais preenchida foi a quarta – Troca / substituição de letras, em situação em que um mesmo fonema pode ser representado ortograficamente de diferentes maneiras: é o caso do /s/ em *sapato, osso, circo, poça, próximo*.

Assumindo a ortografia como um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados, a autora defende um processo de aquisição que inclua o ensino explícito dessas regras e usos, o treino da memória e o desenvolvimento de estratégias pessoais, de associação e de interpretação³⁹.

Em Cardoso; Costa; Pereira (2002), apresenta-se uma tipologia de desvios ou erros que procura reunir os diferentes níveis de análise linguística, contemplando sete grandes categorias de desvios ou erros: desvios ortográficos, fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, sintático-semânticos e semânticos.

Na categoria de desvios ortográficos, integram-se os erros que envolvem o domínio das convenções da linguagem escrita determinadas pelo sistema ortográfico, diferenciando-se dos desvios fonéticos justamente porque estes implicam a alteração do aspeto fonético da palavra, e são assim designados desde que não envolvam o conhecimento explícito de regras de ortografia. A terceira categoria corresponde aos desvios morfológicos, contemplando problemas de identificação de palavras, assim como problemas relacionados com a sua constituição interna, integrando processos morfológicos de flexão e de derivação. A criação da categoria de desvios morfossintáticos, que inclui o nível morfológico e sintático, resultou da necessidade de enquadrar as violações de regras de concordância de género e de número a diferentes níveis da estrutura frásica. A categorização dos erros como exclusivamente sintáticos, como

³⁸ A autora (2005: 76) refere que, se o aluno conhece essas regras, ele indicia dificuldades na gestão controlada de todo o processo ortográfico, não sabendo aplicá-las em diferentes situações textuais - atente-se, por exemplo, no uso do hífen na conjugação verbal: possivelmente os alunos conhecem as regras de emprego das formas dos clíticos de 3.ª pessoa ou o paradigma verbal, sem contudo conseguirem grafar corretamente as formas verbais no seu texto, fora do paradigma.

³⁹ Silva, 2005: 33: “Cabe às instituições oficiais divulgar e desenvolver a arte do desenho da palavra, isto é, do desenho codificado das formas pertencentes a um sistema de escrita, apostando, para isso, no desenvolvimento de capacidades não só mnemónicas (no sentido de memorizar apenas o desenho da palavra) mas também psicofisiológicas e motoras, técnicas, de interpretação e de associação, através de diferentes tipos de atividades, no âmbito da leitura e da escrita.”

ocorre na categoria desvios sintáticos, é necessária para identificar sequências em que a alteração da ordem básica dos constituintes frásicos resulta numa violação da gramática da língua. Por seu turno, na sexta categoria considerada, dos desvios sintático-semânticos, pretende-se contemplar as subversões que implicam a competência sintática e semântica, nomeadamente nos erros que envolvem a violação de restrições de seleção e de subcategorização, bem como situações que resultam da omissão de constituintes. Por fim, na categoria dos desvios semânticos, pretende-se contemplar os problemas ao nível dos mecanismos que subjazem à produção de texto, nomeadamente, os que implicam coesão e a coerência, tais como, a determinação nominal, a retoma anafórica, o sistema temporal-aspectual e os conectores temporais e discursivos.

Face às tipologias apresentadas, todas válidas no apoio à aferição dos erros no processo da escrita, confirma-se que o erro tem sido até hoje associado aos desvios da norma ortográfica (integrada a ortografia na materialidade da escrita ou tida numa relação entre forma gráfica/forma fonética) e ao não cumprimento de regras gramaticais, (morfológicas, sintáticas, lexicais) quaisquer que tenham sido os enquadramentos teóricos adotados ou as metodologias seguidas. No entanto, a nosso ver, uma tipologia do erro terá de ir mais longe, abrangendo os níveis de organização dos textos.

2.2. Domínios previstos na Terminologia Linguística

Sabe-se que os propósitos da linguística recaem na descrição dos textos pelo analista e os da retórica na descrição dos aspetos composicionais e das regras que estiveram na base de todos os textos, para a produção de textos de acordo com essas regras, que são ensinadas e aplicadas com vista a convencer e a persuadir o público. A nosso ver, o conhecimento de diferentes perspetivas é fundamental para o trabalho do analista-interpretante dos textos escritos pois são elas que lhe facultam os instrumentos de análise para se poderem interpretar os textos e detetar problemas a resolver, essencialmente no caso do professor, no âmbito do ensino e aprendizagem. Sendo assim, analisar para ensinar pode pressupor a cooperação entre linguística, retórica e didática.

A Terminologia linguística (TL), “relevante para a descrição e análise de aspetos da gramática do português”, feita “com o pressuposto de que consistiria numa ferramenta de apoio” (2008: 5), contém termos e definições de cinco domínios gramaticais, sendo o C relativo à Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual. Este domínio compreende, pois, disciplinas, orientações e perspetivas de análise linguística, motivadoras de percursos de reflexão sobre fenómenos textuais, discursivos e comunicacionais, uma vez que se acrescenta à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica o estudo do texto e do discurso, passando, por exemplo, a linguística textual a considerar o texto (e não a frase) como a unidade fundamental da análise linguística. Face a este cenário, o texto passou a constituir um conteúdo programático, alvo de reflexão pedagogicamente orientada, tanto no âmbito da leitura como da escrita, sendo assim possível detetar dificuldades por parte dos alunos, quer em termos de receção quer em termos de produção. Por isso, uma tipologia do erro que não dê conta das dificuldades da organização textual apresentadas pelos alunos, podendo elas vir a ser melhoradas ou corrigidas depois de implementada uma ação didática eficaz, é insuficiente.

O conceito incluído na TL estritamente relacionado com a organização textual é o de **plano de texto** (2008: 128). Na sua explanação, é dito o seguinte:

- O texto é uma sequência ordenada e hierarquizada de enunciados;
- Para a configuração do plano de texto, é necessário organizar as suas macroestruturas⁴⁰, tendo em conta os preceitos da *dispositio*, e as microestruturas⁴¹, de acordo com os ensinamentos da *elocutio*;

40 Macroestruturas textuais: “Representações globais que configuram (...) o sentido de um texto. (...) têm uma organização importante com a organização formal do texto, com as suas partes ou secções, variáveis conforme as convenções dos diversos tipos ou géneros textuais.

41 Microestruturas textuais: “Conjunto dos elementos verbais que constituem a linearidade dos enunciados de um texto. (...) A elocução (elocutio), indissociável da disposição (dispositio), é a operação retórica de que depende a produção das microestruturas textuais. (cf. Costa & Silva, 2008: 124).

- Esta organização está dependente:
 - o da intenção informativa, comunicativa e poético-representativa
 - o de códigos, de regras, de convenções
 - o de estratégias discursivas

No nosso entender, o plano de texto corresponde à organização das unidades textuais num todo, em conformidade com a intenção, códigos, regras e estratégias.⁴²

Jean-Michel Adam, um dos autores cuja obra é referenciada na TL, refere-se ao plano de texto, dizendo que ele desempenha um papel importante na composição macrotextual do sentido, tal como o da *dispositio*, na retórica, ao ordenar os argumentos criados na *inventio*, o que mostra que a definição de plano de texto incluída na terminologia está de acordo com o que autor defende.⁴³ Associa ao plano de texto a estruturação sequencial⁴⁴ (complementar), que dá conta da organização composicional dos textos. Esta compreende tipos de sequências de base (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal), podendo um texto comportar uma única sequência, um único tipo de sequência ou sequências de diferentes tipos, que se combinam entre si⁴⁵, havendo uma dominante, responsável pela inclusão do texto num determinado tipo.

Estes tipos de sequências de base funcionam como esquemas de estruturação mais ou menos convencionais, com as suas regras próprias de encadeamento (de continuidade-progressão).⁴⁶ Ao selecionarmos um *corpus* de textos argumentativos para este trabalho, produzidos por alunos, levámo-los, no ato da produção, a convocar o conhecimento que já detêm sobre a estruturação deste tipo de texto. Segundo Adam e Bonhomme (2007), a estrutura argumentativa mínima é constituída por um conjunto de dados que permitem chegar a uma conclusão, em que as macroproposições se ligam ou de forma progressiva (dados [inferência] conclusão) ou de forma regressiva (conclusão [inferência/justificação] dados).⁴⁷

Argumentar é, pois, expressar um ponto de vista (conclusão) no sentido de procurar modificar as representações do interlocutor, através de um conjunto de dados que sustentam essa conclusão.

Os textos argumentativos estão incluídos na classificação tipológica proposta na TL (2008:134)⁴⁸, sendo eles “que têm como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses,

42 De acordo com Silva (2008: 83), “trata-se de um trabalho de estruturação (construção/ordenação) das unidades (partes), que requer a inscrição de marcas na superfície textual, em função de critérios pragmáticos.”

43 Adam (2006) fala em planos fixos (fixados historicamente pelos géneros e subgéneros do discurso, em que o plano de um determinado texto cabe plena ou parcialmente num plano previsto) e planos ocasionais (próprios de um texto único).

44 A sequência é definida por Adam (2006:136-137) como uma estrutura, uma rede relacional hierárquica, uma entidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e por isso em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte. Os cinco tipos de base correspondem aos esquemas de reconhecimento e de estruturação de informação textual. Ver ainda Adam (1990, 1991).

45 Combinação de sequências proposta por Adam (2006:184):
Sequências coordenadas (sucessão): Seq.1 + Seq.2 + Seq. 3 + Seq. n
Sequências inseridas (encaixe): [Seq. 1... [Seq. 2]... Seq.1]

Sequências alternadas (montagem em paralelo): [Seq. 1... [Seq. 2... [Seq. 1 continuação [Seq. 2 continuação Seq. 1 fim] Seq. 2 fim]

46 Como o autor (2006: 29-31) considera o texto como uma unidade de interação humana, que resulta de um ato de enunciação, há outros níveis a serem considerados no campo de análise textual, para além do da estruturação sequencial: o semântico; o da responsabilidade enunciativa e coesão polifónica; e o dos atos de discurso (illocutório) e orientação argumentativa.

47 Na base desta teorização encontra-se a obra de Toulmin, S. 1993 [1958]. *Les Usages de l'Argumentation*. Paris: PUF.

48 Esta classificação tem por base os protótipos sequenciais teorizados por Adam, embora inclua tipos não referenciados pelo autor, como o preditivo e o literário - Cf. Costa & Silva (2008: 134): “Cada tipo de texto pode configurar-se prototipicamente, no sentido do termo protótipo na linguística cognitiva – isto é, o exemplar mais característico, o modelo idealizado, de uma categoria –, ou pode apresentar uma prototipicidade atenuada ou difusa, sobretudo através da sua combinação ou mescla com outros tipos. Jean-Michel Adam, um linguista que se tem ocupado detidamente dos problemas da tipologia textual, defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, etc., que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc. Este enquadramento flexibiliza a classificação tipológica dos textos e permite uma análise mais compreensiva e matizada das suas componentes tipológicas constitutivas.

provas e refutações, com abundância de marcadores e conectores discursivos que articulam com rigor as partes do texto, e apresentando como tempo dominante o presente”.

Partindo desta estruturação, procurou-se listar níveis de análise que permitissem perceber de que forma conseguem os alunos marcar o plano de texto argumentativo, tendo em conta a estruturação das partes (dados/conclusão), com vista a convencer o interlocutor a aderir ao que se defende.

2.3. Para a definição de parâmetros de aferição do erro de organização do texto argumentativo

Partindo-se da TL e da teorização sobre a estrutura sequencial argumentativa de Adam, consideraram-se, como níveis de análise da organização textual do texto argumentativo, a existência do título, a explicitação da conclusão e dos dados que sustentam a conclusão e, dentro destes níveis, os seguintes parâmetros⁴⁹:

Título: indicativo do conteúdo / * não indicativo do conteúdo / ambíguo quanto ao conteúdo.

Conclusão: demarcada pela pontuação / demarcada por conectores / demarcada por outros fenómenos⁵⁰ / *não demarcada textualmente nem recuperável por inferência; válida quanto ao conteúdo: assume uma opinião ou ponto de vista / *não válida quanto ao conteúdo: assume uma posição ambígua ou não assume posição.

Dados que sustentam a conclusão: demarcados pela pontuação / demarcados entre si por conectores / demarcados entre si por outros fenómenos / *não demarcados textualmente nem recuperáveis por inferência; válidos quanto ao conteúdo / *não válidos quanto ao conteúdo; sequencialização ordenada⁵¹ / *sequencialização desordenada; léxico adequado à defesa do ponto de vista / *inexistência de léxico adequado à defesa do ponto de vista.

Procedeu-se à elaboração de uma grelha de análise com estes parâmetros, a aplicar a cada texto do *corpus*.

3. Levantamento longitudinal de erros de organização do texto argumentativo em vários níveis de escolaridade

Cientes de que os parâmetros estabelecidos constituem apenas um contributo para aferir eventuais problemas na organização textual de textos argumentativos produzidos por alunos, procedemos agora à apresentação dos resultados obtidos nesta nossa investigação, que implica um processo de vai-vem entre a estruturação global (enunciativa, semântica e pragmática) e a específica (estrutura composicional), uma vez que as partes convergem para a construção do significado global e se relacionam com a articulação interna do texto.

3.1. Constituição do corpus e tipo de texto escolhido

Foi efetuada, no final do ano letivo de 2010/2011, uma recolha de textos escritos, produzidos por alunos, em escolas portuguesas do ensino básico e secundário e numa instituição de ensino superior politécnico.

O tipo de texto escolhido foi o texto argumentativo justamente porque, constituindo um conteúdo transversal aos programas dos vários níveis de ensino, não é o tipo de texto mais solicitado e valorizado pela escola nos primeiros dez anos. O texto narrativo, possivelmente porque está associado à língua literária, detentora desde sempre de enorme

⁴⁹ Os parâmetros com asterisco são considerados erros.

⁵⁰ A demarcação das partes do texto através da pontuação, conectores e outros fenómenos como marcadores é demonstrativa da articulação com rigor das partes do texto.

⁵¹ A sequencialização ordenada dos dados implica o estabelecimento de relações entre factos, hipóteses, provas, refutações, aceitando-se quer a ordenação progressiva (dados → conclusão) quer a regressiva (conclusão → dados).

prestígio, é de facto, o mais trabalhado. Assim sendo, quisemos perceber que trabalho está a ser feito junto dos alunos em torno do texto argumentativo e até que ponto estes dominam a sua organização.

Selecionámos quinze produções escritas de cada ciclo de ensino (do ensino básico ao ensino superior), uma vez que a turma do 1.º ciclo era constituída por quinze alunos. Considerámos este conjunto significativo para aferir as dificuldades dos alunos na organização do texto argumentativo, de forma a podermos determinar eventuais causas e traçar algumas sugestões didáticas, a aplicar em contexto de ensino-aprendizagem da língua.

Também considerámos suficiente, neste estudo longitudinal, analisar produções textuais realizadas em três dos cinco níveis de ensino – 1.º CEB, 3.º CEB e Ensino superior, excluindo os dois níveis intermédios – 2.º CEB e Ensino secundário, por constatarmos que, por vezes, a diferença entre um ciclo e o que está imediatamente próximo não traz grandes novidades em termos de consolidação de conhecimentos.

Passamos, pois, a apresentar os resultados obtidos, após o preenchimento de uma grelha de análise, construída com os parâmetros apresentados no ponto 2.3..

3.2 Levantamento e análise dos erros de organização textual do corpus do 1º ciclo

Estes textos foram produzidos em contexto escolar por alunos do 3º ano do Ensino Básico, em maio de 2011. Após a audição de uma narrativa, intitulada “Mateus e a caixa misteriosa”, os alunos produziram um texto argumentativo, tendo como objetivo sustentar a sua opinião, como ouvintes, sobre a história. O produtor do texto foi o aluno e o destinatário a escritora (e responsável pela leitura em voz alta na aula) da narrativa.

Após leitura e análise dos quinze textos do *corpus*, verificou-se o seguinte.

Todos os alunos registaram o mesmo título, centrado na página, sendo este precisamente o título do conto que ouviram (“Mateus e a caixa misteriosa”), seguido da designação do texto pretendido (“Texto de opinião”). Tanto esta como o título são indicativos do conteúdo. Como todos os alunos seguiram a mesma estratégia, considerou-se que houve instruções explícitas nesse sentido por parte do professor titular de turma (e acompanhante da atividade).

Verificou-se também que todos os alunos explicitaram a conclusão, considerada válida em todas as produções, exceto numa, na qual se afigurou ambígua, o que leva a crer que os alunos deste nível de escolaridade têm interiorizado o facto de num texto de opinião se partir ou se chegar a um ponto de vista bem determinado. Também houve a preocupação, por parte da maioria dos alunos, em demarcar a conclusão textualmente (pela pontuação, conectores ou outros fenómenos), pois só em quatro textos tal não se verificou. Nestes, a conclusão surge, pois, difusa entre os dados que a sustentam. Em relação a estes, dois alunos não procederam à sua explicitação e o erro mais preenchido foi o da sequencialização (que implica o estabelecimento de relações entre factos, hipóteses, provas, refutações), assinalado em sete textos, o que leva à conclusão de que há dificuldades por parte dos alunos em ordenarem logicamente os dados entre si. De facto, pela leitura dos textos, percebe-se que os alunos começam por registar os dados (seguindo maioritariamente a forma progressiva - dados → conclusão), mas intercalando-os com sugestões e críticas, sendo por vezes confuso para o leitor apreender o movimento argumentativo seguido, o que parece revelar ausência de planificação. Assim sendo, uma das possíveis causas para este problema é a ausência de construção de um plano-guia por parte do aluno, que convoca um número significativo de tarefas a desenvolver antes da textualização. É designada fase de planificação, nos programas escolares, sendo uma atividade de carácter complexo do ponto de vista didático. Deve ser introduzida no primeiro ciclo.

Um último aspeto a registar é o seguinte: o facto de só cinco alunos demarcarem os dados através dos conectores e de todos eles manifestarem sucesso na sequencialização ordenada dos mesmos leva a crer que, para colmatar este erro, é fundamental um conhecimento explícito dos **conectores** e da sua funcionalidade, o que também poderá ser iniciado

no 1.º ciclo, exigindo aqui um trabalho de reflexão em torno dos que articulam com rigor as partes do texto.

3.3. Levantamento e análise dos erros de organização textual do corpus do 3º ciclo

Os textos em questão foram produzidos em contexto escolar por alunos do 9º ano do EB em maio de 2011, em situação de teste de avaliação. Solicitou-se um texto com o mínimo de 180 palavras e o máximo de 240, subordinado ao tema *São inúmeros os tesouros que a natureza nos oferece, mas o seu equilíbrio está hoje seriamente ameaçado pela ação dos homens*. A orientação, quanto ao tipo de texto pedido, foi a seguinte: *Redija um texto, com a forma de artigo para um jornal escolar, apresentando o seu ponto de vista sobre a necessidade de defender a natureza e sobre as formas de o fazer*. Os produtores foram os alunos e os destinatários os potenciais leitores do jornal referido.

Assinalamos, seguidamente, os erros evidenciados no texto, de acordo com a análise feita.

Verificámos a existência do título em oito textos, sendo que, destes, apenas metade é indicativo do conteúdo. Os que não apresentam título (total de sete) indiciam ou esquecimento por parte dos alunos ou dificuldade em dar conta da macroestrutura do texto através dele. É fundamental, no ensino da escrita, explicitar aos alunos a importância do título como parte integrante de um texto, nomeadamente no âmbito do texto jornalístico (caso deste), para orientação do leitor a nível do plano do texto que receciona, no processo de leitura.

Foi pedido aos alunos que apresentassem um ponto de vista sobre a *necessidade de defender a natureza e sobre as formas de o fazer*, mas a conclusão explicitada (que surgiu quer em início do texto, quer no fim, quer dissimulada nos dados, o que levou, neste caso, ao erro *conclusão não demarcada textualmente* em seis textos) diz apenas respeito ao primeiro tópico, pois os alunos não apresentaram o seu ponto de vista *sobre as formas de o fazer*. Estas foram elencadas nalguns textos, a par de outras informações incluídas, o que levou à sequencialização desordenada dos dados, que foram surgindo sem relação lógica entre si em dez textos e não marcados textualmente em nove.

Comparando os resultados do *corpus* do 3º ciclo com os do 1.º ciclo, nota-se um acentuar dos mesmos erros assinalados, nomeadamente a ausência de marcação da conclusão e dos dados (a que se acresce a inexistência de título no 3º ciclo), o que denota uma despreocupação, por parte do produtor do texto, em orientar o leitor na relação entre os argumentos e a conclusão que era suposto o próprio *marcar* no seu texto argumentativo. E mais uma vez o uso de conectores, na explicitação das partes textuais, foi pouco notório: apenas se verificou em dois textos, a demarcar a conclusão, e em apenas um, a demarcar os dados.

Se a atividade de planificação textual (podendo esta integrar uma reflexão em torno dos conectores a demarcar partes do texto argumentativo), que deveria ser desencadeada no início do ensino básico, fosse continuada como prática assídua nas produções de escrita, a anteceder a textualização, estes erros não seriam tão frequentes no 9º ano. Os erros assinalados devem-se sobretudo, a nosso ver, à ausência de reflexão a anteceder a produção textual, quer em torno do contexto de produção, quer em torno da estrutura da sequência argumentativa.

3.4. Levantamento e análise dos erros de organização textual do corpus do ensino superior

Os quinze textos analisados foram selecionados aleatoriamente de entre cerca de uma centena de provas escritas, realizadas em julho de 2011 por estudantes finalistas da licenciatura em Educação Básica, de uma Escola Superior de Educação, em contexto de avaliação do domínio de língua portuguesa, exigido pelo DL 43/2007 de 22 de fevereiro, para acesso aos mestrados na área de formação de professores.

Tendo por base a leitura de um artigo de opinião do advogado Manuel Veiga de Faria, intitulado “Videovigilância nas

escolas ou uma Educação em Cinzas?” (*Público*, 4 de setembro de 2010), foi solicitado aos candidatos que elaborassem, em 40 linhas aproximadamente, um comentário, no qual deveriam apresentar a opinião do autor sobre a introdução de sistemas de videovigilância nas escolas e expressar a sua posição relativamente à mesma temática. Por questões que têm que ver com os objetivos que presidiram à elaboração desta prova (avaliar não só a expressão escrita, com base na produção textual solicitada, bem como a compreensão leitora, tendo por ponto de partida o texto fornecido), iremos considerar, para efeito da análise destes textos, que a valoração atribuída na nossa grelha de análise ao título do texto (que não foi efetivamente encontrado em nenhuma dos textos produzidos) será aqui atribuída à introdução do mesmo. No que respeita à introdução, verificamos que, ainda que a maioria dos estudantes tenha identificado globalmente o tema, nem todos os estudantes apresentam uma introdução que dê conta do tema a ser trabalhado, sendo que um chega mesmo a fugir ao tema ou a referi-lo de uma forma bastante vaga.

De assinalar, no entanto, que, no que diz respeito à opinião pessoal sobre a temática, a totalidade dos estudantes explicita-a, demarcando-a geralmente dos dados por parágrafo ou mesmo por conectores. Foi considerada, em todos os casos, válida, quanto ao conteúdo.

Já no que respeita aos dados que sustentam a conclusão, na maioria dos textos produzidos, podemos igualmente considerá-los válidos, mas pouco frequentemente demarcados por marcadores ou outros fenómenos. A principal dificuldade manifestada parece centrar-se na sequencialização ordenada e, pontualmente, na adequação lexical, visando a defesa de um ponto de vista. Ainda assim, podemos afirmar que a maioria dos estudantes produziu um texto estruturado de forma minimamente satisfatória, ainda que com alguns desequilíbrios e descontinuidades no plano da progressão coesiva ou da utilização dos marcadores do discurso argumentativo. Manifestando um domínio razoável de processos de articulação interfrásica, os sinais de pontuação são, no entanto, usados principalmente para marcar pausas, sem seguir sistematicamente as regras, o que, não interferindo com a legibilidade do texto, não deixa de afetar a sua leitura.

Apenas numa das produções analisadas foi possível encontrar um texto no qual as partes surgem segmentadas por parágrafos e ligadas por marcadores próprios do discurso argumentativo. Ainda neste texto, foi possível identificar a utilização de processos variados de articulação interfrásica, como as substituições nominais/pronominais, a concordância ao nível de tempos, modos e pessoas verbais, bem como uma seleção de conectores suscetíveis de expressarem relações diversificadas. É ainda de registar, neste mesmo texto, o uso sistemático, pertinente e intencional da pontuação, demonstrando compreensão da função clarificadora e expressiva destes sinais.

Em termos gerais, consideramos que os resultados ficaram aquém do que se poderia esperar de estudantes que se candidatam a uma formação ao nível pós-graduado, tendo concluído um percurso escolar de doze anos de escolaridade, a que acrescem três anos de uma licenciatura (no âmbito da qual, logo no 1.º ano e ao longo do restante percurso, são trabalhados os diferentes tipos de texto, em aulas de teor essencialmente prático).

4. Considerações finais

Procurámos, neste trabalho, verificar a existência do erro em níveis de organização textual, que se prendem com os conceitos de plano de texto e de estrutura macroproposicional da sequência argumentativa, uma vez que reunimos um *corpus* de textos argumentativos de estudantes de língua. De facto, e porque para produzir diferentes tipos de textos é necessário colocar os alunos em situações de uma aprendizagem teórico-prática que os implique num ato refletido de escrita, optámos por um género que convoca técnicas de persuasão para conseguir que o leitor adira à opinião do produtor. Trata-se, pois, porventura do tipo de texto mais ambicioso e difícil de desenvolver, dado que exige um maior domínio na planificação e organização, para além de convocar conhecimento temático exterior.

Conscientes de que em diferentes tipos de texto podem ocorrer erros organizacionais, dependentes da estrutura

macroproposicional dominante, elencámos parâmetros de análise para a organização das partes do texto argumentativo, recorrendo à descrição e análise deste presente na TL e à teorização do protótipo sequencial argumentativo, preconizado por Jean-Michel Adam.

O conceito de erro, no campo da didática, ocorre quando se verifica um desvio entre o uso (pelo aluno) e os aspetos gramaticais da língua ensinados, cuja descrição e análise consta de textos normativos, como a Terminologia Linguística. Logo, pareceu-nos legítimo recorrer ao domínio C desta a fim de caracterizar o texto de argumentação, a relação dos dados entre si e entre dados-conclusão.

Ao analisarmos os textos argumentativos do 1.º ciclo (nível inicial) e do 3.º ciclo (nível final da escolaridade básica), a fim de proceder a um estudo longitudinal do erro de organização, verificámos que este reside essencialmente na marcação das relações das macroproposições da sequência argumentativa. Se os alunos manifestaram um conhecimento implícito do movimento subjacente à argumentação, porque de facto eles explicitaram maioritariamente os dados e a conclusão, quer regressiva quer progressivamente, já revelaram dificuldades em relacionar as macroproposições, o que interferiu com a eficácia argumentativa.

Estas dificuldades mantêm-se e revelam-se de forma mais evidente nos textos produzidos pelos alunos do ensino superior, naquele que nos parece ser o corolário de uma tendência para valorizar o conteúdo argumentativo (os textos evidenciam esses mesmos argumentos que sustentam o que se defende, convocando frequentemente conhecimento temático exterior) em detrimento da forma.

Os erros verificados, no nosso ponto de vista, são suscetíveis de correção e aperfeiçoamento através de atividades de ensino-aprendizagem (não estando relacionados, portanto, com realidades etárias, culturais e sociais), que invistam no conhecimento explícito dos processos de escrita, nomeadamente na planificação textual, trabalho que poderá convocar ainda o conteúdo dos conectores e sua funcionalidade na marcação das partes do texto.

Sendo a produção escrita uma atividade na qual interferem diferentes e variados processos que competem por uma capacidade de atenção limitada, é natural que, quando os autores dos textos têm mais dificuldades nas tarefas de conceptualização e planificação, a sua capacidade de controlar os aspetos microtextuais possa ficar comprometida. Certas dificuldades dificilmente são sentidas pelos escritores mais competentes, os quais estarão dotados de estratégias que lhes permitem convocar conhecimento anterior, mas ajustando-o ao plano da escrita. Também por esta razão, defendemos que uma avaliação do texto escrito deverá ter necessariamente em conta toda uma tipologia de erros ou desvios que contemplem nomeadamente os níveis elencados nas tipologias apresentadas, sem deixar de ter em consideração os da organização específica de cada tipo de texto.

Referências Bibliográficas

Adam, Jean-Michel. 1990. *Éléments de Linguistique Textuelle. Théorie et Pratique de l'Analyse Textuelle*. Siège: Mardaga.

----- . 1991. "Cadre théorique d'une typologie séquentielle". *Etudes de Linguistique Appliquée* 83. Paris: Didier, p. 7-18.

----- . 2006. *La Linguistique Textuelle. Introduction à l'Analyse Textuelle des Discours*. Paris: Armand Colin.

----- & Bonhomme, Marc. 2007. *L'Argumentation Publicitaire. Rhétorique de l'Éloge et la Persuasion*. Paris: Armand Colin.

Cardoso, Adriana; Costa, Manuel L. & Pereira, Susana. 2002. "Para uma Tipologia de Erros", *Ler Educação*, 2 (2.ª série), p. 5-25.

Costa, João; Silva, Vitor Aguiar e. 2008. *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: ME – DGIDC.

Pinto, Maria da Graça. 1998. *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Porto: Porto Editora.

Silva, Inês. 2005. *Contributos para o Ensino da Escrita. A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

----- . 2008. *Estratégias para escrever histórias. Análise de textos de alunos do ensino secundário*. Dissertação de Doutoramento em Linguística - FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

Ucha, Luísa (coord.). 2007. *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: ME-DGIDC.

CARACTERIZAÇÃO MORFOSSINTÁTICA DOS COMPOSTOS NO PE E (AS)SISTEMATICIDADES NA SUA REPRESENTAÇÃO ORTOGRÁFICA

Celda Morgado CHOUPINA⁵²

José António COSTA⁵³

RESUMO: Na tradição gramatical, as palavras compostas eram tratadas ao nível morfológico como compostos justapostos e aglutinados, embora estas classificações tenham, na sua base, critérios fonológicos de manutenção ou queda de alguns dos acentos nucleares dos membros do composto. Na investigação linguística recente, olham-se os compostos pelo seu comportamento morfológico e sintático (Villalva, 2000), pelo que a revisão terminológica integrou novas designações para agrupar as palavras compostas. A atualização decorrente da investigação não teve a necessária repercussão no *Acordo Ortográfico*, tanto na versão produzida em 1990, como nos protocolos modificativos entretanto lavrados. Na Base XV – “Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares”, os critérios evocados para o uso ou não deste sinal de escrita ora seguem as razões fonológicas que distinguem compostos justapostos de aglutinados, ora cumprem motivações de natureza morfológica, sintática, semântica e até pragmática, relacionada esta última com a (alegada) frequência de uso. Propomo-nos, assim, nesta comunicação, refletir sobre o tratamento dado aos compostos na Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (ME, 2007), no Dicionário Terminológico *on line* (2008) e nas convenções ortográficas a eles associadas e assystematicamente plasmadas no texto do *Acordo Ortográfico* (1990).

PALAVRAS-CHAVE: terminologia linguística; acordo ortográfico; compostos; uso do hífen

1. Introdução

O avanço na investigação científica no campo da Linguística subjaz, nos anos mais recentes, à tentativa de atualização e uniformização da metalinguagem e das convenções ortográficas utilizadas no ensino da língua portuguesa⁵⁴. Um dos documentos que dá conta dessa mudança foi a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, que se constituiu como um registo exaustivo e sistemático dos termos gramaticais a utilizar no ensino da língua portuguesa. Conheceu uma primeira versão em 2004 (Portaria n.º 1488/2004), foi alvo de uma suspensão (Portaria n.º 476/2007 de 18 de abril) para uma adequada revisão e ganhou forma definitiva em versão *online* no Dicionário Terminológico (DT – <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>). Já em 1990 fora promulgado o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (Diário da República n.º 193; Série I-A), mas a sua adoção definitiva, após sucessivos adiamentos e protocolos modificativos, apenas surgiu em 2008, sem que uma revisão de fundo fosse efetuada à luz da nova terminologia linguística e estando a decorrer, ainda até 2014, um período de transição na sua aplicação efetiva.

Assim, é possível detetar um desfasamento entre a metalinguagem utilizada no Dicionário Terminológico e no *Acordo Ortográfico*⁵⁵, o que torna mais difícil a uniformização do vocabulário a utilizar na análise linguística e, consequentemente, no ensino. A Base XV (*Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares*) das 21 que compõem o *Acordo* ilustra o que acabámos de afirmar. A classificação dos nomes compostos neste documento segue a tradição gramatical, de matriz fonológica, o que não se mostra compaginável com a divisão apresentada no DT, inspirada, por seu turno, na proposta de Villalva (2000) que adiante trataremos. Por outro lado, as determinações para o uso do hífen assentam em critérios bastante díspares, colocando dificuldades a uma tentativa de sistematização de regras e até da sua apropriação pelos utilizadores da língua. Os critérios evocados ora são de natureza fonológica,

52 IPP – Escola Superior de Educação – UTC de Ciências da Linguagem e Literatura. Rua Dr. Roberto Frias, 602; 4200-465 Porto; Portugal. celda@ese.ipp.pt

53 IPP – Escola Superior de Educação – UTC de Ciências da Linguagem e Literatura. Rua Dr. Roberto Frias, 602; 4200-465 Porto; Portugal. joseacosta@ese.ipp.pt

54 A Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 (Decreto-lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967) e o *Acordo Ortográfico* de 1945 (Decreto n.º 35 228 de 8 de dezembro de 1945) constituíam, até há sete anos, os normativos terminológicos seguidos nas práticas linguísticas quotidianas e em particular no contexto de ensino.

55 Não cabe no âmbito deste texto uma análise profunda dos termos deste desfasamento. A título de exemplo, podemos, contudo, indicar que o *Acordo* continua a referir compostos por aglutinação e por justaposição enquanto o DT distingue compostos morfológicos e morfo-sintáticos, como veremos.

ora cumprem motivações de ordem morfológica, sintática, semântica e até pragmática.

Propomo-nos, deste modo, visitar a forma como os compostos têm sido tratados na investigação linguística, no sentido de partirmos da classificação plasmada no Dicionário Terminológico para uma reflexão sobre o que está regulamentado no texto do *Acordo Ortográfico*. Esta reflexão tem, assim, como objetivo apresentar, modestamente, uma proposta de colocação do hífen nos compostos que permita reduzir o número de critérios a considerar e que, por conseguinte, facilite e sistematize o seu uso e aprendizagem.

2. A complexa noção de palavra

A diversidade de critérios de colocação do hífen a que acima aludimos relaciona-se com o facto de os usos linguísticos combinarem sistematicamente diferentes planos, tal como pode constatar-se nas diferentes aceções do termo *palavra*, que aqui convocamos somente no sentido de funcionar como pano de fundo para esclarecer alguns aspetos que nos pontos seguintes se apresentam no quadro da definição dos compostos e do uso do hífen.

Luísa Azuaga (1996: 217) recorda que “aceitando, em princípio, a existência da palavra, não nos apercebemos, por exemplo, na maior parte das vezes, da complexidade da sua natureza”. Essa complexidade define a identidade da palavra e divide-se em três partes: “une forme, un sens et une classe syntaxique” (Lehmann e Martin-Berthet, 2008: 19). Estas três dimensões são sistematizadas por Azuaga (1996), que identifica as várias ocorrências do termo, relacionadas com os diferentes contextos linguísticos em que ocorre e com a perspetiva adotada na sua análise.

A palavra ortográfica tem a ver com a forma escrita e é, assim, delimitada pela existência de espaços em branco (ex: *pregar* – uma palavra ortográfica; *o gato* – duas palavras ortográficas). É deste aspeto que o *Acordo Ortográfico* se ocupa, definindo convenções específicas. A configuração gráfica estabelece relações complexas com os diferentes planos da oralidade e é dessa complexidade que resultam as dificuldades enunciadas no início deste texto.

A palavra fonológica corresponde à realização oral (ex: para uma mesma forma escrita *pregar*, existem duas formas orais possíveis: /pregar/ ou /prigar/). No Português Europeu, são poucas as situações em que existe uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas, ou seja, em que um fonema é representado por um único grafema, que, por sua vez, representa apenas e só esse fonema. Tal sucede com os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /l/ e, correspondentemente, com os grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v> e <l>.

A palavra prosódica caracteriza-se por apresentar “um único acento principal” (Mateus et alii, 2005: 292). Assim, nas sequências *o gato* e *disse-o*, temos apenas um acento entoacional, uma vez que o artigo *o* e o pronome pessoal *o* são formas átonas. Ocorrem no domínio da palavra prosódica alguns processos fonológicos particulares e alguns outros são impedidos nesse contexto, como, por exemplo, a supressão da vogal final. Comparem-se as sequências *disse-o* e *disse o homem*. Na primeira, a vogal final de *disse* transforma-se em semi-vogal (/’disju/), por se tratar de uma única palavra prosódica. Na segunda, pode sofrer queda (/’disu’omãj/), porquanto *o* se junta a *homem* na mesma palavra prosódica e já não a *disse*.

Como veremos, a ortografia considera, igualmente, certos traços morfo-sintáticos da língua, pelo que há outras aceções de *palavra* a apresentar brevemente. As formas de palavra são ocorrências particulares (ex: *fui*, *era*) de um lexema (forma que reúne as flexões de uma palavra). A palavra morfo-sintática é a especificação da forma de um lexema num enunciado. Para o lexema LÁPIS, por exemplo, temos duas concretizações possíveis (singular e plural), que, contudo, correspondem sempre à mesma forma oral e escrita: *lápis*.

3. A COMPOSIÇÃO: PERSPETIVAS

A diversidade de perspetivas adotadas na delimitação de *palavra* permite compreender que nem sempre se revela

particularmente fácil a tentativa de sistematizar a metalinguagem utilizada nas definições linguísticas. Verifica-se essa dificuldade na caracterização da composição, que constitui, ao lado da derivação, um dos dois processos regulares de formação de palavras.

A composição é entendida como “a união de dois ou mais radicais” (Cunha e Cintra, 1984: 106) ou, mais recentemente, como “unidades morfológicas constituídas por um número mínimo de duas variáveis lexicais” (Villalva, 2000: 348), que podem ser radicais ou palavras. Num primeiro momento, procuraremos sistematizar as propostas tradicionais de classificação dos compostos, para, posteriormente, nos concentrarmos na proposta de Alina Villalva (2000 e 2003)⁵⁶, dela partindo para as regras de colocação do hífen.

Cunha e Cintra (1984) caracterizam a composição quanto à forma, ao sentido e à classe gramatical dos seus elementos. Do ponto de vista fonológico, apresentam os compostos justapostos e aglutinados, conservando os primeiros a sua integridade, enquanto os segundos “se subordinam a um único acento tónico e sofrem perda da sua integridade silábica” (Cunha e Cintra, 1984: 106). Distinguem, igualmente, no composto o determinado (que contém a ideia geral) e o determinante (noção particular). Tipicamente, em português, o determinado precede o determinante (*escola-modelo*), salvo nos termos eruditos (*agricultura*). Como veremos adiante, esta distinção está na base de uma caracterização semântica dos compostos apresentada por Evanildo Bechara (1999). Cunha e Cintra (1984) colocam numa secção à parte os compostos eruditos, que integram radicais gregos e latinos, e a recomposição. Este último processo refere-se à junção a um radical de pseudoprefixos ou prefixoides de origem grega ou latina (elementos com acentuado grau de independência e com significação minimamente delimitada). O pseudoprefixo ganha novo significado relativamente ao radical que está na sua origem (ex.: *aero-*, *agro-*, *arqui-*, *astro-*, *auto-*, *eletro-*, *pseudo-*, *retro-*, *semi-*). Veja-se, por exemplo, a variação do significado de *auto* em *auto-didata* e *autoestrada*.

Bechara (1999: 351 e 352) considera preferencialmente critérios semânticos e sintáticos na caracterização dos compostos. Em primeiro lugar, o autor distingue a composição (“junção de dois elementos identificáveis pelo falante numa unidade nova de significado”) da lexia ou sinapsia (“formada de sintagmas complexos”), embora admita que nem sempre é fácil fixar as diferenças. A lexia não se integra, segundo Bechara, nos processos de composição, embora com eles estabeleça relações próximas. Nos compostos, Bechara identifica diferentes níveis de lexicalização, sendo os compostos por disjunção e por contraposição aqueles em que a lexicalização (ou seja, a perda da composicionalidade semântica) é mais forte. Os primeiros integram a denominação e a especificação (*peixe-espada/guerra civil*), por esta ordem, enquanto, nos segundos, a segunda base estabelece uma predicação relativamente à primeira, havendo entre ambos uma relação sintática de coordenação (*carro-bomba/luso-brasileiro*). Esta análise, que combina critérios semânticos e sintáticos, será retomada criticamente por Alina Villalva (ver adiante).

Em síntese, constatamos que a classificação tradicional dos compostos assenta em critérios variados, de natureza sincrónica e diacrónica, que procurámos sistematizar na tabela 1.

Tabela 1 – Classificação dos compostos (e lexias) numa perspetiva tradicional

Natureza das bases	Ocorrência das bases	Designação	Critério
Bases com existência autónoma na língua	fonologicamente preservadas	compostos justapostos (<i>girassol/guarda-chuva</i>)	fonológico
	sem preservação fonológica	compostos aglutinados (<i>aguardente/fidalgo</i>)	
	2.ª base especifica a 1.ª	compostos por disjunção (<i>guerra civil/peixe-espada</i>)	semântico
	2.ª base predica sobre a 1.ª	compostos por contraposição (<i>carro-bomba</i>)	
	em sintagmas complexos	lexias (<i>negócio da china</i>)	sintático
Bases sem existência autónoma na língua	–	compostos eruditos (origem greco-latina)	etimológico

No sentido de uniformizar os critérios de classificação dos compostos, Alina Villalva (2000) organiza-os de modo diverso. Num primeiro momento, identifica os problemas das teorias tradicionais, que radicam num “peso excessivo de atenção aos pormenores de deriva semântica” e no estabelecimento de “categorias de natureza diacrónica, que, por equívoco, utiliza[m] para tentar dar conta de distinções formais (sincrónicas)” (Villalva, 2000: 346). A autora contesta, ainda, a distinção entre aglutinação e justaposição⁵⁷, por não se tratar de processos diferentes de formação de compostos, mas de “dois estádios, ou graus, ou tipos de lexicalização” (Villalva, 2000: 347), sendo a primeira um estágio mais avançado, verificando-se uma lexicalização formal e semântica, enquanto na justaposição essa lexicalização é apenas formal.

Consequentemente, e sustentando a relevância da definição da categoria morfológica envolvida na composição, a autora socorre-se de critérios morfológicos e sintáticos para a classificação dos compostos. Do ponto de vista morfológico, distingue os que integram radicais (*agrónomo*) daqueles que são formados por palavras (*surdo-mudo*). Àqueles chama compostos morfológicos; a estes, morfossintáticos. Os compostos morfológicos podem constituir estruturas de modificação (*biblioteca/luso-descendente*), que apresentam o núcleo à direita, um modificador à esquerda e são parafraseáveis por “é um tipo de”; e de coordenação (*luso-brasileiro*), que são normalmente adjetivos formados a partir de bases adjetivais, não apresentam núcleo e desencadeiam, assim, uma leitura cumulativa. Os compostos morfossintáticos também se dividem de acordo com as suas propriedades sintáticas (e semânticas), obedecendo a uma das seguintes três estruturas: núcleo+modificador; núcleo+adjunto e núcleo+complemento. Classificam-se, respetivamente, como compostos em estrutura de modificação (*palavra-chave*), de adjunção (*surdo-mudo*) e de reanálise (*guarda-chuva*), sendo relevante verificar que, ao nível da flexão em número, há diferenças de comportamento: nos primeiros, apenas o núcleo flexiona; nos segundos, ambos mudam; enquanto nos terceiros há variação, se viável, apenas no complemento (*guarda-chuva* e *guarda-chuvas* mas *guarda-joias* no singular e plural). À margem desta classificação ficam as expressões sintáticas lexicalizadas, que se distinguem dos compostos sintáticos por reanálise.

A proposta de Villalva (2000) subjaz à divisão apresentada no Dicionário Terminológico e retoma, criticamente, informações da classificação tradicional. Os aspetos fonológicos são agora analisados como morfológicos, daí sendo abandonada a distinção entre aglutinação e justaposição. Os critérios semânticos expressos por Bechara (1999) são revistos com um

⁵⁶ Alina Villalva (2000 e 2003) analisa detalhadamente a controvérsia que tem envolvido a definição do processo de composição. Não pretendemos aprofundar, neste texto, essa análise, mas apenas destacar alguns aspetos relevantes para a nossa proposta de hifenização dos compostos.

⁵⁷ Lembra, ainda, Villalva (2000) que, erroneamente, se distinguem por vezes compostos aglutinados e justapostos com base em critérios ortográficos (hífen ou espaço em branco) não adequados.

ênfase sintático. A etimologia percorre os vários compostos, sobretudo os morfológicos, sem ser vista, contudo, como elemento relevante e válido de distinção. A tabela 2 sintetiza a classificação apresentada por Alina Villalva (2000 e 2003).

Tabela 2 – Classificação dos compostos (Villalva, 2000 e 2003)

Ocorrência das bases	Designação	Critério
morfologicamente preservadas (as duas bases são palavras)	compostos morfossintáticos (<i>palavra-chave/surdo-mudo</i>)	morfológico (forma das bases)
sem preservação morfológica (pelo menos uma das bases é radical)	compostos morfológicos (<i>biblioteca/luso-brasileiro</i>)	
uma das bases domina a outra	compostos subordinados (<i>biblioteca/palavra-chave</i>)	sintático (relação hierárquica entre as bases)
as duas bases têm o mesmo estatuto	compostos coordenados (<i>surdo-mudo/luso-brasileiro</i>)	
uma das bases é uma forma verbal	compostos por reanálise (<i>guarda-chuva/girassol</i>)	

Esta proposta reduz a disparidade de critérios observada tradicionalmente, mas não abrange de modo sistemático, como já anunciámos, as expressões lexicalizadas e as locuções (as “lexias” de Bechara). Constitui, de qualquer modo, um ponto de partida para a análise de natureza ortográfica que a seguir efetuaremos.

4. O acordo ortográfico e o hífen

A classificação dos compostos revela-se particularmente útil quando, ao nível do que está estatuído no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), se pretende avaliar as regras de colocação do hífen. Longe de ser a temática a gerar mais controvérsia na opinião pública, é, seguramente, contudo, aquela que mais dúvidas levanta numa leitura atenta.

O Acordo integra três bases relativas ao uso do hífen. Este destaque resulta da constatação de várias dificuldades no recurso a este sinal de escrita. Por um lado, até agora, ocorrem oscilações em algumas palavras (*pára-quebras* ou *paraquebras*) e são admitidas grafias duplas num grande número de vocábulos (*sócio-cultural* ou *sociocultural*). Por outro lado, o Acordo de 1945, em vigor até à efetivação legal do texto de 1990, não oferece uma sistematização satisfatória do tema.

Contudo, o texto do Acordo Ortográfico de 1990 evidencia uma série diversificada de critérios para a colocação ou não do hífen, o que não contribui para a sistematização desejada. Não nos debruçaremos sobre as divergências na grafia entre as variantes europeia e brasileira do português⁵⁸, mas apenas sobre a problemática que acabámos de assinalar, figurando no texto argumentos como a consagração pelo uso e questões semânticas, morfológicas, sintáticas e fonológicas.

⁵⁸ As diferenças entre o Português Europeu e o Português do Brasil são naturalmente relevantes e passíveis de discussão, que extravasa o âmbito desta comunicação. Defendemos, todavia, a necessidade da existência de uma versão fraca da unificação ortográfica (sugerida por Ivo Castro, Inês Duarte e Isabel Leiria, 1987), que consiste em aceitar as diferenças de uso entre Portugal e o Brasil, preservando, contudo, uma grafia única em cada espaço nacional, por forma a evitar a proliferação de facultatividades.

Esta disparidade está patente na Base XV, referente à colocação do hífen em compostos e locuções e na qual nos concentraremos, deixando, por ora, à margem o estipulado na grafia de palavras que incluem prefixos e pseudoprefixos (Base XVI), por merecer uma análise mais profunda em outro contexto, bem como as questões atinentes à ênclise, tmese e formas do verbo haver (Base XVII).

5. O hífen nos compostos e locuções⁵⁹

Propomo-nos, deste modo, percorrer o articulado da Base XV, apresentando passagens do texto do Acordo e analisando criticamente as afirmações produzidas, de modo a fazer sobressair a disparidade de critérios a que acima aludimos.

O hífen emprega-se “nas palavras compostas por justaposição que não contêm formas de ligação e cujos elementos, de natureza nominal, adjetival, numeral ou verbal, constituem uma unidade sintagmática e semântica e mantêm acento próprio” (*arco-íris, luso-brasileiro, primeiro-ministro, guarda-chuva*). Contudo, “aglutinam-se” palavras como *girassol, madressilva, mandachuva, pontapé, paraquedas, paraquedista*, porque se “perdeu, em certa medida, a noção de composição”.

Logo neste primeiro artigo, fica clara a existência de múltiplos critérios para definir a opção encontrada: fonológico (na referência à justaposição e aglutinação, bem como ao acento próprio); sintático e semântico (na unidade que alegadamente definirá as palavras justapostas); e pragmático, retratado na perda da noção de composição nas formas que se escreverão juntas e sem hífen. O termo utilizado neste contexto (“*aglutinam-se*”) encerra uma confusão entre realizações orais aglutinadas ou justapostas e representações ortográficas, que não são classificadas segundo os mesmos parâmetros. Por outro lado, seria necessário um estudo profundo para se saber se os falantes perderam a noção de composição e se todos são efetivamente sensíveis a essa perda. Finalmente, uma consulta ao Vocabulário Ortográfico do Português⁶⁰ permite encontrar as formas *mandachuva* e *manda-chuva, para-quebras* e *paraquedas*, mas apenas *guarda-chuva*, o que contraria a unificação pretendida no Acordo e levanta dúvidas sobre a inequívoca aplicação dos critérios enunciados.

São de natureza morfossintática os critérios que presidem à colocação do hífen nos topónimos compostos quando iniciados pelos adjetivos *grã, grão* (*Grã-Bretanha, Grão-Pará*), por formas verbais (*Traga-Mouros, Trinca-Fortes*) ou cujos elementos estejam ligados por artigo, como em *Albergaria-a-Velha, Entre-os-Rios, Trás-os-Montes*. Como afirmaremos no ponto seguinte, estamos, contudo, perante formas compostas por categorias morfológicas bem diversas, o que talvez pudesse determinar diferentes opções ortográficas. Aliás, essa diversidade surge para referir “outros” compostos, que se registam separados e sem hífen, como *América do sul* e *Freixo de Espada à Cinta*. A motivação pragmática, sob a forma de exceção consagrada pelo uso, figura em *Guiné-Bissau*.

Recorre-se a um critério semântico, relacionado com áreas específicas da realidade, para justificar a colocação do hífen tanto em palavras compostas que designam espécies botânicas (*couve-flor, feijão-frade, feijão-verde, erva-doce*), como naquelas que indicam espécies zoológicas (*andorinha-do-mar, cobra-d’água, cobra-capelo*).

As questões morfossintáticas e semânticas voltam a estar presentes nos compostos que integram os advérbios *bem* e *mal*, formando “uma unidade sintagmática e semântica”⁶¹. Contudo, e mais uma vez, nem sempre se mostram

⁵⁹ Neste ponto, todas as expressões entre aspas são retiradas da Base XV do texto do Acordo Ortográfico (1990), salvo indicação explícita em contrário.

⁶⁰ O Vocabulário Ortográfico do Português (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>), doravante VOP, é o documento oficial que o Governo definiu como base de consulta para o esclarecimento de dúvidas relativas ao Acordo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011 de 25 de Janeiro).

⁶¹ A existência ou não de uma unidade sintagmática e semântica levanta muitos problemas se se quiser utilizá-la como critério para uma opção ortográfica. Em várias ações de formação que dinamizámos no âmbito do Acordo Ortográfico, pudemos constatar as diferenças que vários professores deixavam transparecer ao nível da sua consciência desta unidade. Em *bem educado*, por exemplo, alguns docentes hesitaram entre a colocação de hífen ou a grafia em duas palavras ortográficas e outros admitiam, inclusive, diferentes opções de acordo com o contexto (*Ele é bem educado/Aquele rapaz bem-educado* – posição predicativa no primeiro caso e atributiva no segundo).

completamente claras as razões das opções tomadas. Quando a segunda base começa por vogal ou h, utiliza-se o hífen (*bem-estar, mal-estar, bem/mal-humorado*), mas, se a forma seguinte começar por consoante, a regra é mais difusa, não tanto perante *mal*, em que o sinal não surge (*malcriado, malmandado, malvisto*), mas com *bem*, em que é opcional de acordo com a consagração pelo uso. Assim, ao lado de *bem-ditoso* e *bem-visto* surge *benfeitor*, voltando o critério pragmático a ser utilizado de um modo que não permite uma avaliação exata de cada ocorrência. Aliás, no que diz respeito à forma *bem-vindo*, não é raro encontrar-se escreventes que a grafam como *benvindo*, sem esquecer a existência do antropónimo assim escrito efetivamente (*Benvindo* e *Benvinda*).

No âmbito das locuções, a disparidade de critérios também pode ser observada. Por princípio, afirma-se que “não se emprega o hífen nas locuções de qualquer tipo”. São vários os exemplos de locuções apresentados:

substantivas: *fim de semana*
 adjetivas: *cor de café com leite; cor de vinho*
 pronominais: *cada um; ele próprio; quem quer que seja*
 adverbiais: *à parte; à vontade; de mais; por isso*
 prepositivas: *abaixo de; acerca de*
 conjuncionais: *a fim de que; logo que*

Contudo, a consagração pelo uso pode levar a opções diversas, justificando grafias como *cor-de-rosa, deus-dará, pé-de-meia* e *mais-que-perfeito*, o que levanta, novamente, um problema gerado no conflito entre argumentos sintáticos por um lado e semântico-pragmáticos por outro. No plano das cores, por exemplo, considera-se consagrado pelo uso *cor-de-rosa*, mas não nenhuma das outras formas, incluindo *cor de laranja* ou *cor de tijolo*.

Fica, assim, claro que a simultaneidade de critérios não compatíveis e a disparidade de argumentos observados na Base XV do Acordo Ortográfico justificam uma análise mais profunda da questão, de modo a procurar maior sistematização das regras estipuladas. Produzimos estas afirmações não como uma crítica pura e gratuita ao texto de 1990, mas como uma preocupação que, entre outras formas, assume uma dimensão pedagógica resultante da nossa experiência na formação de professores. Aliás, e seguindo António Emiliano (2008), torna-se importante, do ponto de vista pedagógico-didático, refletir sobre como ensinar uma norma com muitas facultatividades, sobre como pode o aluno lidar com grafias opcionais e sobre quais as grafias que o professor ensinará. Trata-se de uma reflexão a desenvolver em outros contextos, mas que, modestamente, pretendemos alimentar no ponto seguinte.

6. Propostas de revisão da base xv do acordo

Sendo objetivo dos autores do Acordo Ortográfico reformular “as regras de modo mais claro, sucinto e simples”, seria, porventura, mais produtivo revê-las à luz do *Dicionário Terminológico*, pelas razões que expusemos na entrada deste texto e que se prendem com a atualização metalinguística e ortográfica que está a ser conduzida no português ao longo dos últimos anos.

Deste modo, e considerando a inovação que a teoria de Alina Villalva (2000) sobre os compostos trouxe ao campo da análise dos processos de formação de palavras, procuraremos partir desse *lastro* teórico para esboçar algumas sugestões sobre a grafia dos compostos e locuções, considerados no quadro da Base XV do Acordo. A redução do número de critérios explicitados parece-nos ser o argumento mais válido para optar por esta proposta, porquanto estarão em causa apenas critérios morfossintáticos. Temos, contudo, consciência de que não abordaremos exaustivamente todos os artigos desta base e de que, em determinadas circunstâncias, será necessário mobilizar razões de outra natureza para justificar certas opções.

Assumimos como pressupostos desta proposta a necessidade de uma *arrumação* dos compostos não baseada exclusivamente em critérios semânticos ou relacionados com o uso, mas convocando critérios uniformes, de âmbito morfossintático, como, por exemplo, a estrutura interna do composto e a natureza morfológica dos seus constituintes. A categoria morfossintática a que pertence o composto pode, igualmente, ser um critério válido, como procuraremos demonstrar.

PROPOSTA 1

Uma possibilidade que considerámos seria a de agrupar os compostos morfossintáticos por reanálise e determinar se têm ou não hífen. Sendo todos constituídos por uma forma verbal seguida de um argumento, criar-se-ia um modo uniforme de representação gráfica, que poderia passar pelo hífen ou pela representação sem qualquer fronteira gráfica. Assim, teríamos *girassol, mandachuva, contagotas* e *guardachuva*, ou, então, *gira-sol, manda-chuva, conta-gotas* e *guarda-chuva*, evitando-se a duplicidade que, como acima demonstrámos, caracteriza algumas opções e levanta a dúvida permanentemente.

PROPOSTA 2

Admitimos como possível, igualmente, agrupar os compostos segundo a classe de palavras e determinar se têm ou não hífen. Estamos, sobretudo, a considerar duas subclasses nos nomes – próprios e comuns – e a defender que poderia ser a subcategoria a definir a opção ortográfica, nos termos seguintes:

<i>girassol</i>		<i>gira-sol</i>
<i>mandachuva</i>		<i>manda-chuva</i>
<i>Traga-Mouros</i>	OU	<i>Tragamouros</i>
<i>Trinca-Fortes</i>		<i>Tragafortes</i>

A pertença a uma classe específica será algo mais presente na consciência linguística dos escreventes do que a medida da frequência de uso, que envolve estudos de natureza sociolinguística.

PROPOSTA 3

Seria, igualmente, possível grafar juntos os compostos morfológicos e com hífen os compostos morfossintáticos. Estamos, aqui, a recordar as dúvidas que há muito tempo se verificam em palavras como *sócio-cultural* ou *sociocultural*, que assim poderiam ser resolvidas de modo mais claro.

<i>biblioteca</i>
<i>lusobrasileiro</i>
<i>surdo-mudo</i>
<i>palavra-chave</i>

Temos, contudo, a consciência de que esta opção obrigaria a uma formação explícita dos escreventes neste âmbito, uma vez que a distinção escapa ao conhecimento de muitos. Há, no entanto, uma dimensão intuitiva nesta distinção que poderá contribuir favoravelmente para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Um falante nativo do português realiza e *ouve* de modo diferente a última vogal do primeiro radical de *surdo-mudo* e de *lusobrasileiro*, mesmo que seja representada pelo mesmo grafema.

PROPOSTA 4

Por último, e no âmbito das locuções, seria provavelmente mais produtivo definir para todas se têm ou não hífen, independentemente da consagração pelo uso, que, como já vimos, não é um critério fácil de avaliar. Teríamos, assim,

<i>fim de semana</i>		<i>fim-de-semana</i>
<i>cor de rosa</i>	OU	<i>cor-de-rosa</i>
<i>cor de laranja</i>		<i>cor-de-laranja</i>
<i>à queima roupa</i>		<i>à queima-roupa</i>

Neste âmbito, há ainda um estudo mais profundo a fazer e que tem a ver com o grau de lexicalização que estas estruturas já sofreram e que pode ser relevante nas opções a tomar. Uma consulta do VOP permite constatar as formas *pé-de-galinha* e *fim de semana*, cada qual sem nenhuma outra alternativa, embora com elevado grau de lexicalização nos usos, como comprova a distinção entre *pé-de-galinha* e *perna de galinha*, por um lado, e entre *fim de semana* e *fim daquela semana* por outro. Contudo, e sendo difícil a *medição* do processo de lexicalização, talvez uma regra baseada em critérios morfossintáticos seja mais facilmente aplicável.

7. Conclusões

Procurámos, nesta comunicação, apresentar um conjunto de propostas que possam contribuir para uma reflexão sobre o modo como está organizada a Base XV do Acordo Ortográfico, relativa à colocação do hífen nos compostos e locuções. Esta reflexão, motivada por razões científicas, mas também pedagógico-didáticas, parte do que está estatuído na referida base, bem como dos avanços verificados, nos últimos anos, na investigação sobre processos de formação de palavras e designadamente sobre a composição.

A redução do número de critérios a considerar – e cuja disparidade caracteriza o texto do Acordo e a classificação tradicional dos compostos e das expressões lexicalizadas – pode ser vantajosa para quem estuda a língua ou simplesmente a utiliza quotidianamente no seu modo escrito. Assim, partimos da distinção entre compostos morfológicos e morfossintáticos, da diferença entre nomes próprios e nomes comuns, da especificidade dos compostos por reanálise e da estrutura particular das locuções para apresentar sugestões ortográficas adequadas.

Sabemos, todavia, que seria e será necessário um estudo mais profundo da questão – por exemplo, ao nível dos diferentes graus de lexicalização das combinações sintáticas – para elaborar comentários e propostas teoricamente mais sustentados perante as opções ortográficas assistematicamente plasmadas no texto do Acordo. Este constitui, apenas, um primeiro e ainda incipiente contributo.

Referências Bibliográficas

AAVV. 1990. *Acordo Ortográfico*. In: Diário da República nº 193; Série I-A; p. 4370 a 4388.

Azuaga, Luísa. 1996. “Morfologia”. In: Faria, Isabel Hub et alii. 1996. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Bechara, Evanildo. 1999. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. 37.ª edição.

Castro, Ivo, Duarte, Inês e Leiria, Isabel. 1987. *A Demanda da Ortografia Portuguesa: Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa: Sá da Costa.

Cunha, Celso e Cintra, Lindley. 1984 (1991). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa. 8.ª edição.

Emiliano, António. 2008. *O Fim da Ortografia*. Lisboa: Guimarães Editores (Opúsculos).

Lehmann, Alise e Martin-Berthet, Françoise. 2008. *Introduction à la lexicologie*. 3.ª edição. Paris: Armand Colin

Mateus, Maria Helena M. et alii. 2005. *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta

Villalva, Alina. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT.

-----, 2003. “Aspectos morfológicos da gramática do português”. In: Mateus, Maria Helena M. et alii. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

ACORDO ORTOGRÁFICO E DILEMA EM MOÇAMBIQUE

Agostinho GOENHA⁶²

RESUMO: Este ensaio é consequência da prática profissional docente de literaturas lusógrafas e de supervisão de Estágio Pedagógico, na Licenciatura em Ensino de Português. Em Moçambique a Norma do português europeu é tacitamente assumida oficialmente. O novo Acordo Ortográfico ainda não foi impelmentado. Em Portugal (fonte dessa Norma) entrou em vigor a 01 de Janeiro corrente. Nenhum dispositivo legal legitima que a norma-padrão do Português é a europeia. No número 1 do artigo 5 da Constituição de 1999, lê-se: “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. Não se explicita a adopção da norma europeia: refere-se a vocábulos/expressões atrás destacados. O Acordo Ortográfico vigora desde Janeiro de 2009; até 2012, decorre a transição. O Ministério da Educação, no ano de 2008, numa auscultação constatou que a situação actual não permite a sua implementação. Desde então, não se tem acompanhado nada em público. Dilema: A situação linguística actual coloca desafios, na medida em que se está perante um vazio em relação à ortografia a/e por adoptar. Adoptar-se-á tacitamente, automaticamente, naturalmente o novo Acordo Ortográfico europeu?

PALAVRAS-CHAVE: acordo ortográfico; política lingüística; ensino de português.

1. Autor e instituição

O presente ensaio surge na sequência (i) da minha prática profissional docente de literaturas em língua portuguesa e (ii) de supervisão de Estágio Pedagógico, no Curso de licenciatura em Ensino de Português, para além de observações de práticas linguísticas dos mestrandos, particularmente, de materiais escritos.

Em relação ao primeiro caso, importa referir que a leitura de textos literários de autores africanos, portugueses e brasileiros proporciona aos estudantes o conhecimento implícito e, através das aulas de Linguística, um saber explícito das variantes do português escrito desses países, em particular, do Brasil como norma, de certo modo, ligeiramente distinta da do português europeu. No que diz respeito ao segundo caso, a leitura e a selecção de materiais didácticos, para a planificação de aulas, por parte dos estagiários, proporcionou igualmente algum contacto com manuais escolares, gramáticas, textos literários e outros, desses **espaços lusógrafos**, já que o tema é ‘ortografia’.

Problema: Em Moçambique a **Norma** linguística adoptada como referência é a do **português europeu** e a atitude dominante, em relação a ela, é a de que é uma língua de prestígio social, de acesso ao poder e de integração ao saber científico e à modernidade. Formalmente, esta norma europeia **é**, entretanto, **apenas implícita e tacitamente assumida como oficial**, num país caracterizado pelo multilinguismo de domínio Bantu. Os dados estatísticos de 1996, do Instituto Nacional de Estatística, indicam que cerca de 30% da população faz uso do português, sobretudo como meio de instrução e de comunicação na administração pública a nível nacional.

Não tendo ainda o país implementado o novo Acordo Ortográfico (por razões diversas, com domínio para as de natureza económica) e não havendo ‘sinais’ que sejam do conhecimento público, nem uma calendarização nesse sentido, tendo, entretanto, em Portugal (fonte dessa Norma) entrado em vigor a 01 de Janeiro corrente o respectivo Acordo, que “Norma” ortográfica seguir, nesta fase de “transição”, que se pretende que seja de adaptação e depois? Eis o dilema.

Em conformidade com a documentação moçambicana consultada, nenhum Decreto-Lei ou dispositivo legal refere **explicitamente** que a Norma-padrão do Português em Moçambique é a europeia. A este respeito, é de assinalar as constatações de alguns estudiosos, nos seguintes termos:

Carrilho (1986: 01) refere que “a adopção e divulgação da Língua Portuguesa como língua oficial...a partir da

Independência Nacional significou **automaticamente**...a definição do seu estatuto – língua oficial”.

Firmino é, de certo modo, mais específico ao constatar que, após a Independência, “a actividade linguística **continuou** a reger-se pela norma-padrão usada em Portugal” (1987: 11); entretanto, num outro estudo seu, este linguista refere que “quando Moçambique se tornou independente... o Português tornou-se **naturalmente** a língua oficial (2002: 115-116). Albarran elucida o vazio legislativo a que nos referimos, quando sinaliza que, “como é **do conhecimento geral**, a língua portuguesa foi definida como língua oficial de Moçambique”. (1991: 15).

Na mesma perspectiva, de acordo com Ganhão, *apud* Gonçalves, ilustra-se esse vazio legislativo na adopção da norma europeia, nos seguintes termos: “É certo que não surgiu **nenhuma resolução** do 1º Congresso (da Frente de Libertação de Moçambique, realizado em 1964) **sobre a língua**, mas **foi unânime e tacitamente** aceite que os documentos fossem redigidos em português...” (1996: 16).

Particular referência faz Manhiça, ao estabelecido no “número 1 do artigo 5 da Constituição da República, de 1999, ao constatar que ‘na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial’”(1993: 03), entretanto, neste caso, de modo semelhante, não se explicita a adopção da norma europeia: são lacunamente referidos vocábulos ou expressões como ‘automaticamente’, naturalmente, ‘unânime e tacitamente’, ‘do conhecimento geral’, etc., constituindo-se estes como os únicos ‘termos’ legislativos. O próprio texto constitucional é lacunar nesse sentido.

2. Acordo Ortográfico

O novo Acordo Ortográfico entrou em vigor em Janeiro de 2009, no entanto, os pares da CPLP concordaram que, **até 2012, decorre um período de transição**, durante o qual ainda se pode utilizar a grafia actual em cada um dos Estados. 2012 é já para o ano e as autoridades governamentais do país não nos têm dado a conhecer acções, pelo menos em público, para este efeito.

Ainda que se compreenda o crónico problema da falta de verbas para a realização deste empreendimento, dada a nossa condição de país pobre e, na sequência disso, a favor da priorização do “combate à pobreza”, julgo que seria prudente uma calendarização hierárquica das acções tendentes à adopção do novo Acordo Ortográfico, dentro dessas limitações orçamentais.

O inquietante é que não se sabe e não se dá a conhecer absolutamente nada ao público a este respeito. Se os Acordos foram assinados pelo Governo, considero haver uma obrigação política de informação ao público moçambicano, em particular e aos pares da CPLP, em geral, da dificuldade da sua implementação. Em face desses imponderáveis financeiros, seria de considerar uma cronologização das acções tendentes à adopção do Acordo à medida do “nosso” parco orçamento. Entendo que os compromissos de Estado têm que ser honrados e, desse ponto de vista, algo tem que ser feito e dito ao público atrás referenciado, pelos nossos governantes, pois considero que a implementação do Acordo passou a ser uma questão de Estado, de prestígio e de soberania do país.

Do referido atrás sobressai ainda uma outra situação sensível, do meu ponto de vista, que merece uma cuidada atenção (sobretudo na definição da política e da planificação linguísticas): é que a Norma do português europeu (que inclui a ortografia actual) foi adoptada em Moçambique, depois da Independência, **de forma implícita**, que se pode considerar, no mínimo, “oficiosa”, como língua oficial, na medida em que **nenhum Decreto-Lei ou outro dispositivo legal “institucionaliza”, de forma explícita, a adopção da Norma europeia no país.**

A esse respeito, como referimos, a própria Constituição da República estabelece apenas que a língua portuguesa é a língua oficial e não explicita qual a Norma a adoptar, ou em adopção, **deduzindo-se** apenas que é a Norma do português europeu, dada a condição privilegiada de Portugal de ex-potência colonizadora.

⁶² Universidade Pedagógica (FCLCA) – Maputo / Moçambique / agoenha@hotmail.com

É precisamente na sequência deste vazio legal e de imprecisão que os estudiosos citados recorrem a expressões como as seguintes: ‘**como é do conhecimento geral**’ (Ababarran, 1991, *op. cit.*); foi adoptada ‘**automaticamente**’ (Carrilho, 1986, *op. cit.*); ‘**naturalmente**’ (Firmino, 2002, *op. cit.*); aliás, até se reconhece ‘que não surgiu **nenhuma resolução** do 1º Congresso (da Frelimo) **sobre a língua**’ (Ganhão, *apud* Gonçalves, 1996, *op. cit.*). Mesmo depois da Constituição de 1999, a falta de clareza persiste; por exemplo, Santos, AAVV, (2009: 47) refere que “à data da independência de Moçambique, o português **foi considerado** (atente-se à não especificação do sujeito: por quem?, em que instrumento legislativo?) língua oficial”.

Como se pôde constatar, a imprecisão ou a falta de especificação da Norma do Português em vigor Moçambique (que contamina o próprio Acordo Ortográfico) estende-se à ausência de um instrumento legal (Decreto-Lei ou outro) no país, que explicita, de forma clara, a adopção daquela norma europeia no país. Como se pôde notar, a sua adopção foi por inferência, por pressuposição, atendendo ao pragmatismo e ao realismo linguístico do país na época da Independência Nacional, posicionamento com o qual estou inteiramente de acordo, para a época. Aliás, a falta de quadros, nesse período, não permitiu igualmente um acautelamento mais científico, técnico que ajudasse numa tomada de posição política mais concomitante com a situação linguística em presença. Na actualidade, acho que o cenário de falta de quadros é relativamente diferente. Creio que existem já estudiosos, cientistas, académicos e pesquisadores no país, competentes para ‘re-pensarem’ estas matérias.

A pergunta que se coloca é: se, na verdade, a Norma do Português em Moçambique se rege pela Norma do português europeu, mesmo que automática, implícita, tácita ou naturalmente, em relação ao **caso específico do novo Acordo Ortográfico** dos países de Língua Portuguesa, do qual somos signatários apenas (por enquanto), qual é (ou deve ser) o posicionamento das autoridades moçambicanas, na medida em que, em teoria, a Norma (referimo-nos ao nível do Acordo Ortográfico, entenda-se) que nos norteia (a portuguesa) já está a “transitar”, para o “novo Acordo”, por força da sua adopção, por parte de Portugal, a partir de 01 de Janeiro corrente?

Por outras palavras, estando a nossa referência linguística “normativa” a sofrer alterações, teremos de adoptar (recuperando alguma terminologia dos estudiosos retro-citados) **tacitamente, automaticamente, naturalmente**, no imediato, ou a seu tempo, o novo Acordo Ortográfico na versão portuguesa?

Aqui surge a perplexidade, o dilema: é que me parece que o país ainda não traçou as ‘linhas orientadoras’, tendentes à preparação do país para a “entrada” ao novo Acordo Ortográfico nesta fase transitória, tanto para o sector da educação e do ensino, em particular, como para o sector público da administração do Estado e também para o privado, em geral. Como referimos acima, até 2012 era suposto estar a decorrer no país o período de **transição**, durante o qual podiam conviver a grafia actual e a nova, num processo dialéctico de adaptação.

Devo sublinhar que o Governo de Moçambique, por intermédio do Ministério da Educação, promoveu, no ano de 2008, um encontro, no qual participei, de auscultação e reflexão com investigadores, académicos e estudiosos nacionais de vários quadrantes, em torno destas matérias. Esse encontro visava precisamente, entre outros assuntos, a apreciação do processo relativo à aplicação do Acordo Ortográfico, tendo em conta as actuais difíceis condições económicas do país e o complexo panorama linguístico-cultural.

Aliás, este facto do multilinguismo, com a predominância da família linguística Bantu no país é determinante para o processo de adopção do Acordo, pois esta situação de ‘mosaico’ linguístico condiciona, naturalmente, a existência de alterações de algum léxico do português “moçambicano”, relativamente ao português europeu. É decisivo que se faça o levantamento desse léxico para a sua proposta de inclusão no leque da ortografia “moçambicana” a incorporar no Acordo, para o conhecimento público. Há estudos relativos aos “moçambicanismos” no português de Moçambique que já foram desenvolvidos por alguns investigadores e podem constituir pontos de partida.

A par do exposto no parágrafo supra, é importante considerar que no processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos professores e dos alunos moçambicanos confronta-se com enormes dificuldades no ensino da língua portuguesa, dada

a sua condição de bilingues, tendo o português como língua segunda.

De uma maneira geral, no referido encontro, constatou-se que a debilidade da economia do país não permitia, naquele momento, a implementação do Acordo Ortográfico e recomendou-se a continuação de reflexões. Desde então, não tenho acompanhado nada a este respeito, pelo menos em público. Receio que sejamos encontrados em contra-pé (passe a expressão) em 2013 e que não estejamos ainda despertos o suficiente para este compromisso inter-estados. Sinceramente, gostaria de estar enganado!

Nesta fase de imprecisão, de indeterminação, os docentes, os académicos, o sector administrativo público e privado e outros, estão **em cima do muro**, por ausência de instrumentos orientadores nesta fase “transitória”, em que ainda não está em vigor o referido Acordo no país e nem se sabe (repito, pelo menos em público) qual é a previsão para a sua adopção. Pior de tudo é que me parece que boa parte da sociedade civil moçambicana nem sequer tem conhecimento da existência do Acordo Ortográfico, salvo opinião contrária. Não sei se foi divulgado na comunicação social, nas escolas, nos órgãos da administração do Estado (Ministérios, Direcções Provinciais, Distritais, etc.).

3. Conclusões: o dilema

A situação linguística actual do país, particularmente em relação ao novo Acordo Ortográfico, rubricado pelas autoridades competentes, ou melhor, a sua não entrada em vigor coloca desafios acrescidos ao Governo, na medida em que se está perante um vazio, no que diz respeito aos procedimentos (ao nível da escrita) a seguir na administração pública, no processo de ensino-aprendizagem (e noutros) nesta fase “transitória” (até à entrada em vigor do Acordo no país). Parece-me que estamos em cima do muro.

Estamos em cima do muro porque (i) a Norma Ortográfica da nossa referência actual (o português europeu), como disse antes, está em “transição” a partir de 01 de Janeiro corrente, até 2012; (ii) parece não haver um instrumento orientador do Governo (baseado em propostas de diversos quadrantes científico-académicos, de investigadores, de estudiosos, etc.) sobre os procedimentos a seguir, nesta fase; (iii) por causa desta imprecisão, na administração pública, nas escolas e noutros sectores, por exemplo, não se tem conhecimento, nem orientações sobre que atitude tomar perante textos escritos com base no novo Acordo Ortográfico (de Portugal e do Brasil) ao seu dispor, na vasta bibliografia disponível no país e na internet. A título de exemplo, na consulta-leitura de livros portugueses ou brasileiros que respeitem o novo Acordo, passaremos a considerar correctas ou erradas as seguintes palavras: **projeto, Egito** (projecto, Egipto)?

Aliás, mais do que adoptar o Acordo, Moçambique deverá igualmente propôr um conjunto de vocábulos básicos (escritos), tendo em consideração a “moçambicanização de certas palavras”, à semelhança do que Portugal e Brasil já fizeram, de modo a harmonizar certa grafia a um “falar moçambicano”.

Veja-se um modesto exemplo: no falar “moçambicano”, que se estende para a escrita, a palavra **Tanzânia** tem acento tónico (não gráfico) na última sílaba tónica (por influência da pronúncia anglófona dos países limítrofes), enquanto no português europeu ela é acentuada na penúltima sílaba tónica (com acento gráfico): **Tanzânia**.

Este procedimento está previsto no Acordo Ortográfico. É sobretudo esta parte que me inquieta. O país é vasto e creio que os vocábulos “moçambicanos” a adoptar têm que ser representativos da diversidade linguística do país e, se possível, consensuais.

A realização desta pesquisa/investigação requererá consultas à sociedade civil, ou apenas ficará à atenção dos políticos (como representantes do povo), em articulação com os estudiosos, os investigadores, os académicos da área das ciências sociais e humanas? Esta é uma questão de método a ter em atenção.

4. Sugestões modestas:

Considero que seja urgente a constituição de uma equipa de trabalho ou de várias, com carácter contínuo e permanente, por parte das instituições governamentais competentes, para o tratamento destas matérias, pois mostram-se hercúleas e exigem estudos linguísticos, antropológicos e sociais apurados, recursos financeiros, tempo, capacidade e competência; atente-se à dimensão e às diferentes “variantes fonético-fonológicas” do país, no falar português que contaminam a escrita “moçambicana” e que se fossilizaram.

Essa equipa (que já devia existir) dedicar-se-ia ao estudo, à análise e à apresentação de propostas de procedimentos nestas matérias de adopção do novo Acordo Ortográfico, da evolução da Língua Portuguesa em Moçambique, em particular e das Línguas Bantu, em geral, de modo a fazer o acompanhamento das suas diversas fases. Esses estudos podiam incluir propostas legislativas, de forma clara e explícita sobre a **Norma oficial do Português a adoptar** no país, ao nível ortográfico e se, possível, a outros níveis.

Se já existe algum organismo similar para o efeito (uma espécie de Academia, ou de Gabinete de Estudo), era desejável que incrementasse as suas acções e que os seus resultados parciais fossem do domínio público, para que todos possam conhecer, contribuir, colaborar e sentir-se parte do processo.

Não obstante reconhecer as fragilidades financeiras que o país atravessa, considero, entretanto, ser importante que as autoridades governamentais produzam, dentro dos limites orçamentais possíveis e no imediato, instrumentos orientadores claros, para esta “fase transitória”, indicando as **previsões para a sua adopção em Moçambique**, o que permitiria, igualmente, uma progressiva harmonização com os pares da CPLP e o respectivo “concerto linguístico das Nações em causa”. Não creio que venha a surgir um momento ideal, de estabilização económico-financeira do país, no imediato, para a sua implementação; o importante é estarmos cientes das dificuldades e sabermos lidar com elas com pragmatismo e realismo.

Dada a nossa debilidade económico-financeira, obviamente que a sua **adopção** no país poderia ser **gradual, criteriosa, calculista, racional e por etapas**⁶³. Não podemos colocar esta questão fora da agenda e esperar *ad eternum*, sob pena de estarmos a deixar um pesado fardo para as gerações mais novas e para as vindouras.

Referências Bibliográficas

ALBARRAN CARVALHO, Maria José. 1991. *Aspectos sintáctico-semânticos dos verbos locativos no português oral de Maputo*, Lisboa, co-edição ICALP-ANGOLÊ.

AAVV. 1993. *“Cenários da Língua Portuguesa – a vitalidade do idioma”*, Maputo – CEB.

AAVV. 1987. *“Limani – Linguística e literatura, nº 3”*, Maputo, UEM, Novembro.

AAVV. 2009. *Português Moçambicano: estudos e reflexões*, Maputo, Imprensa Universitária (UEM).

CARRILHO DINIZ, Maria João. 1986. *Análise de erros na frase relativa*, Maputo, UEM-Faculdade de Letras. Tese de Licenciatura.

FIRMINO, Gregório. 2002. *A “questão linguística” na África pós-colonial: o caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*, Maputo, Promédia.

GONÇALVES, Perpétua. 1996. *Português de Moçambique: uma variedade em formação*, Maputo, Imprensa Universitária (UEM).

<http://aeiou.visao.pt/guia-pratico-para-perceber-o-acordo-ortografico>

⁶³ De salientar que, aproximadamente, duas semanas depois da publicação de parte deste artigo no Jornal diário moçambicano O País, de 26 de Fevereiro de 2011, páginas 8 e 9, coincidentemente, o Governo, através do Ministério da Educação, criou uma Comissão internacional multisectorial, chefiada pelo Prof. Doutor Lourenço do Rosário, para tomar conta desta questão, o que me satisfaz, como ponto de partida, esperando que ela tenha as condições necessárias para realizar esta árdua tarefa.

GRAMÁTICA E TERMINOLOGIA GRAMATICAL NO ENSINO BÁSICO

Vania Lúcia Rodrigues DUTRA⁶⁴

RESUMO: Questionam-se hoje conceitos e métodos que orientam o trabalho dos professores com a língua materna na escola básica. Há consenso no que diz respeito à necessária presença do texto em sala de aula como objeto de análise, mas não há o mesmo consenso quando se trata da gramática. Discutem-se, neste trabalho, algumas contribuições que a Linguística Sistemico-Funcional oferece no que se refere ao ensino da língua portuguesa e, especificamente, no que se refere ao trabalho com a gramática, visando a um ensino mais produtivo, com reflexos positivos na produção da leitura e da escrita pelos alunos. A LSF prioriza o trabalho com a gramática como um dos principais recursos que atuam na configuração da forma como a língua é colocada em uso, ou seja, na configuração da forma como os textos são construídos. Desse modo, propõem-se atividades de reflexão sobre a língua em uso e sobre os recursos que ela disponibiliza para a construção de sentidos. A terminologia favorece a sistematização das reflexões, desde que ela não tenha um fim em si mesma, mas funcione como uma ferramenta a serviço do pensar sobre a língua. Reafirma-se, assim, a importância do trabalho com a gramática e a necessidade do conhecimento de sua terminologia, que precisa ser repensada no sentido de se buscar simplificá-la e unificá-la objetivando um quadro terminológico gramatical básico para o trabalho com a língua materna na escola.

PALAVRAS-CHAVE: linguística sistemico-funcional; gramática; terminologia linguística; ensino.

1. Introdução

Há, hoje, o entendimento de que o foco do trabalho na sala de aula de Língua Portuguesa não pode ser mais a gramática com objetivo e fim em si mesma. Buscamos, com o trabalho com a língua na escola, ampliar a competência comunicativa dos alunos, objetivo não muito claro para professores e alunos até pouco tempo atrás. Essa mudança de perspectiva está sendo possível por conta da concepção que se passou a assumir em relação a essa mesma língua, considerando-a como um instrumento de comunicação e de ação, e privilegiando sua funcionalidade.

Com base nessa visão, pesquisadores que se dedicam a pensar as práticas pedagógicas de ensino de língua na Escola Básica têm trazido, cada vez mais, para o centro de suas discussões, a abordagem funcionalista da linguagem – em nosso caso, mais especificamente, a abordagem sistemico-funcional de Michael Halliday (2004). A partir dela, procura-se demonstrar que o trabalho com a gramática na escola é necessário – ao contrário do que alguns defendem –, que o conhecimento gramatical é imprescindível para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita em busca de uma maior proficiência verbal. A ênfase dada hoje ao trabalho com os textos na escola vem ao encontro do que propõe a abordagem sistemico-funcional, que estabelece uma estreita relação entre os fatos gramaticais e a constituição dos textos.

Assim como muda a concepção de língua a partir do que propõe a Linguística Funcional, muda também a concepção de gramática. A língua, na visão funcionalista, não é um sistema autônomo, e a gramática é entendida em “referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (Neves, 1997: 3). A gramática passa, então, a ser concebida como um potencial para a construção do significado. Assim considerada, ela analisa a estrutura da língua em relação a toda a situação comunicativa – os interlocutores, os objetivos do evento da fala, o contexto discursivo – e estabelece relações entre o sistema linguístico, seus elementos e as funções que eles cumprem na comunicação. É a chamada “gramática funcional”, cuja tarefa, conforme Beaugrande (*apud* Neves, *op. cit.*), é “fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global do discurso”. Dessa forma, não há como desvincular gramática e texto no processo de ensino-aprendizagem da língua.

2. Linguística sistemico-funcional

Partindo de concepções diferentes de *língua*, *texto*, *gramática* e *ensino*, a Linguística Sistemico-Funcional apresenta-se como uma alternativa para embasar o trabalho com a língua materna na escola. Para os funcionalistas – principalmente para a corrente sistemico-funcional, de Michael Halliday –, a língua é uma ferramenta para a interação social; ela realiza funções, e são essas funções que dão forma à língua, moldando-a historicamente, por conta dos objetivos que ela tem de cumprir na vida em sociedade; e gramática é um potencial para a construção de significados. Nas palavras de Halliday (2004, xiv):

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas.

A exploração das formas da língua tem como fim, então, a compreensão e a construção de textos. A análise linguística é tão somente meio para se chegar à construção dos sentidos do texto, fim que deve ser perseguido nas aulas de língua materna. Na escola, a unidade básica da análise linguística é o texto, entendido como uma possibilidade realizada a partir do potencial total de significados da língua. E é nessa perspectiva que se dimensiona o lugar da gramática.

Um texto é uma unidade semântica, não gramatical. Mas os significados são realizados por fraseados; e sem uma teoria dos fraseados – isto é, uma gramática – não há maneira de tornar explícita a interpretação que se faz do sentido de um texto. Assim, o atual interesse na análise do discurso está de fato provendo um contexto dentro do qual a gramática tem um lugar central. (*idem*, xvii)

No modelo de Halliday (2004), função e significado estão intimamente relacionados. Há três tipos de significado codificados na linguagem, correspondentes às três funções básicas que a linguagem desempenha na vida em sociedade. A linguagem é usada para representar a realidade, para interagir com os outros e para organizar as próprias mensagens como texto. Para representar a realidade, a linguagem recorta o mundo da experiência em entidades e processos, nos quais as entidades desempenham papéis – *significado ideacional*. Como ferramenta da interação, a língua constitui as relações sociais, já que é por meio dela que os falantes atribuem papéis a si mesmos e aos interlocutores, e marcam suas atitudes na situação de interação – *significado interpessoal*. Além disso, a linguagem serve para construir mensagens relevantes em relação ao contexto em que são usadas e coerentes internamente, ou seja, serve para organizar textos – *significado textual*.

Para Halliday, o significado é indissociável da função, e, para cada uma das funções (*representar a realidade*, *interagir e organizar os textos*) correspondem, respectivamente, os tipos de significado denominados *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. As funções gerais que a linguagem desempenha na vida humana estruturam, dessa forma, o componente semântico do sistema linguístico, que se configura como um sistema de escolhas à disposição do falante.

3. O funcionalismo linguístico na sala de aula de língua portuguesa

Por partilharem, em larga medida, os mesmos recursos lexicogramaticais é que a interação linguística entre os membros de uma mesma comunidade é possível. Seus falantes dominam o mesmo conhecimento sobre as opções disponíveis em sua língua materna, o que os torna capazes de escolher, entre os recursos lexicogramaticais, aqueles que estão convencionalmente disponíveis na gramática da língua, para a realização dos significados que pretendem construir.

Portanto, para interagir eficientemente por meio do uso da língua, o falante precisa saber que codificação lexicogramatical realiza adequadamente os significados pretendidos num contexto específico de interação linguística.

⁶⁴ UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica (LIPO). Rua 14, Lote 10, Quadra 32 – São Bento da Lagoa, Itaipuçu. CEP: 24900-000. Maricá, Rio de Janeiro, Brasil: vaniadruta@uol.com.br

Eis a tarefa do ensino escolar da língua materna: favorecer o desenvolvimento desse tipo de conhecimento pelo aluno, para que ele possa fazer as escolhas adequadas a cada situação de comunicação (Hawad, 2011). Entretanto, as escolhas que o falante precisa fazer não se restringem somente a questões gramaticais. Além de selecionar os recursos lexicogramaticais que realizam suas intenções comunicativas, em conformidade com as condições da situação de interação, ele também precisa selecionar registros, gêneros, imagens sociais para si mesmo e para o interlocutor. Dessa perspectiva, estudar gramática na educação básica é refletir sobre as escolhas possíveis na língua portuguesa, considerando as formas lexicogramaticais em função de seus efeitos de sentido em contexto (Dutra, 2011).

Analisemos um pequeno texto, a título de exemplo do que pode ser feito, em sala de aula, para trazer à consciência do aluno as operações linguísticas que ele já realiza, mas intuitivamente. As escolhas feitas conscientemente trarão, sem dúvida, uma precisão maior para os enunciados construídos em termos do sentido que constroem, e um resultado mais eficaz da atuação do falante sobre o ouvinte no que se refere à persuasão por meio do discurso.

4. Abordagem funcionalista – uma análise

Rude e doloroso

Minha posição quanto à conveniência ou não de se unificar o português falado no mundo é um destemido “não sei”. Talvez não valha o trabalho que dará para mudar regras e hábitos – sem falar em dicionários – e pode-se prever que as mudanças, se vierem, levarão tempo para “pegar”. Mas os escritores em português têm um interesse menos acadêmico do que prático na unificação do seu idioma, que aumentaria o mercado em potencial para seus livros. O “rude e doloroso” idioma de Bilac é falado por mais gente do que fala francês, mas temos razões para nos queixar da sua relativa obscuridade. Ao contrário da Espanha, que perdeu seu império americano, mas deixou um imenso mercado para o Garcia Marques e o Vargas Llosa, Portugal não foi muito pródigo com a sua língua.

(Verissimo, L. F. *O Globo*, 18/10/2007. Fragmento.)

O autor do texto em tela tem diante de si uma tarefa profissional de escrita. Essa tarefa impõe um gênero textual específico (a crônica), com espaço garantido em certa seção do jornal (Opinião). O gênero e o suporte impõem certas restrições e certas liberdades de que o autor lançará mão para cumprir sua tarefa profissional e realizar sua intenção comunicativa.

A temática de que trata o texto (o Novo Acordo Ortográfico), por exemplo, poderia ser abordada por meio de outros gêneros, entretanto, a opção pela crônica se dá justamente pelas restrições já mencionadas. Não se espera que o autor apresente, ao seu editor, um poema ou um artigo científico para figurar no espaço destinado à crônica no suporte jornal. O gênero selecionado exige um formato e uma estrutura característicos, deixando, ao autor, uma margem relativamente pequena de liberdade no que se refere a sua superestrutura.

Diante da situação comunicativa que se apresenta, o autor assume a imagem de alguém que questiona um fato que inquieta a sociedade, assumindo sua voz. Ao mesmo tempo, vê como seus prováveis interlocutores, por um lado, representantes dessa mesma sociedade, que se sentirão – imagina ele – representados por sua fala; por outro, os

mentores da suposta unificação proposta para o português, que terão um retorno de como sua ação vem se refletindo entre os falantes da língua no Brasil.

No que se refere às variedades de língua, o autor opta por utilizar, em seu texto, a norma padrão em seu registro formal. Essa opção também se dá por força da situação comunicativa que a ele se impõe. O gênero crônica jornalística e o jornal onde será publicado o texto impedem, por exemplo, a utilização de um registro informal distenso.

Esses são aspectos relevantes que determinaram que o texto produzido por Veríssimo fosse esse e não outro. São as escolhas que o sistema disponibiliza. Cabe ao falante escolher o que mais adequadamente cumprirá sua intenção comunicativa em consonância com o contexto de situação. São esses aspectos, então, que devem fazer parte da discussão em torno da escrita na escola, além dos aspectos linguísticos propriamente ditos.

Como já mencionado anteriormente, o componente semântico do sistema linguístico configura-se como um sistema de escolhas à disposição do falante. Considerando-se as formas léxico-gramaticais usadas no texto analisado, focaremos nossa atenção em dois aspectos específicos, em função de seus efeitos de sentido no contexto: o emprego de termos e a organização do período.

No trecho do texto analisado, o autor emprega os seguintes termos: **talvez**, **pode-se (prever)**, **aumentaria**, que marcam uma posição de não comprometimento com o que está sendo dito. O autor “protege sua face”, resguarda-se, não assegurando ao leitor que *o acordo não vale o trabalho que dará, que as mudanças levarão tempo para “pegar”* (a oração condicional *se vierem* reforça isso) e que *a unificação do idioma aumentará o mercado em potencial para os livros dos escritores de língua portuguesa*. Essa escolha do autor tem razão de ser: ele busca negociar com seu interlocutor a validade de suas proposições num momento ainda de indefinição sobre os rumos que os países envolvidos dariam ao Acordo.

Quanto à organização do período, observemos a composição do seguinte trecho:

*...(a Espanha) perdeu seu império americano, **mas deixou um imenso mercado para o Garcia Marques e o Vargas Llosa,**...*

Diante da intenção de construir uma relação de oposição, de contraste entre as ideias veiculadas pelas duas orações em tela, o autor optou pela coordenação, com o emprego da conjunção coordenativa adversativa **mas**. Poderia ter optado pelo processo de subordinação, com o emprego, por exemplo, da conjunção subordinativa adverbial concessiva **embora**.

Essa opção pelo **mas**, concretizada no trecho construído, coloca o foco do discurso na oração iniciada pelo **mas**, sugerindo que, para o autor, a informação mais importante do trecho é a do legado para o Garcia Marques e o Vargas Llosa. Caso a opção tivesse sido pelo **embora** em lugar do **mas**, o leitor construiria um sentido textual diferente para o trecho: o foco estaria na oração principal, que a antecede, ou seja, o foco não estaria na informação sobre a perda do império americano pela Espanha.

*A Espanha perdeu seu império americano, **embora tenha deixado um imenso mercado para o Garcia Marques e o Vargas Llosa.***

Se, por outro lado, a opção fosse por manter o foco na ideia da perda do império americano pela Espanha, usando a concessiva, essa conjunção teria de encabeçar a primeira oração.

Embora a Espanha tenha perdido seu império americano, ela deixou um imenso mercado para o Garcia Marques e o Vargas Llosa.

A percepção dessas e de outras sutilezas nos textos orais e escritos é uma habilidade de leitura a ser desenvolvida pela escola, assim como também o é saber empregá-las conscientemente – habilidade de escrita. As escolhas feitas pelo autor é que delinearão o texto que ele produzirá, assim como guiarão o leitor/ouvinte na construção do sentido do texto, auxiliando-o no reconhecimento da intenção comunicativa de quem o construiu.

Falar em sala de aula sobre esses aspectos da língua (a modalização que se cria com o emprego do advérbio de dúvida, com o emprego da locução verbal com o verbo “poder” indicando possibilidade, e com o emprego do futuro do pretérito; a implicação de sentido que traz o emprego da conjunção coordenativa adversativa frente ao emprego da conjunção subordinativa adverbial concessiva) pressupõe o uso da nomenclatura gramatical disponível, consagrada e já conhecida pelos alunos. É preciso nomear os elementos linguísticos em análise. Para que sejam objeto de discussão, é preciso que possamos nos referir a esses elementos. Assim como em todas as áreas e em todas as disciplinas que se estudam na escola, os objetos de conhecimento da Língua Portuguesa têm nome, e é preciso lidar com eles, usá-los, até para garantir que se está falando da mesma coisa, para garantir que se evite ruído na comunicação.

Entretanto, defender o uso da nomenclatura gramatical oficial nas aulas de língua no Ensino Fundamental não significa defender um ensino que a tenha como fim. Pelo contrário, a nomenclatura gramatical é somente meio para se atingir aquele que deveria ser o objetivo de todas as aulas de língua: a proficiência na leitura e na escrita. Não há como aprender a ler e a escrever, não há como ler e escrever com proficiência sem se refletir sobre as categorias, sobre as estruturas da língua que foram escolhidas pelo autor do texto que lemos e sobre aquelas a serem empregadas no texto que escrevemos. A terminologia favorece a sistematização das reflexões, desde que ela não tenha um fim em si mesma, mas funcione como uma ferramenta a serviço do pensar sobre a língua.

A defesa que fazemos do trabalho com a nomenclatura gramatical, que fique claro, tem em vista a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), apesar das lacunas e dos problemas que possa ter. Não defendemos o uso, em sala de aula da escola básica, de nomenclaturas específicas de determinadas teorias linguísticas, nem mesmo da Linguística Sistêmico-Funcional, nosso objeto de pesquisa em termos de ensino.

Todo professor tem uma base teórica em que se apoia para desenvolver o seu trabalho, seja ela o estruturalismo, o funcionalismo ou qualquer outra com que se identifique. É ela que dará suporte às ações desenvolvidas em sala de aula. Seja qual for a teoria com que trabalhamos, é preciso não transpor a nomenclatura que faz parte de seu corpo teórico para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, que estariam sujeitos a tantas nomenclaturas quantos professores diferentes tivessem no decorrer de sua vida escolar. A teoria eleita por nós estará presente nos encaminhamentos que propusermos em sala de aula, nos materiais didáticos que prepararmos para nossos alunos, nas avaliações que construirmos. Ela não deve, entretanto, ser explicitada em termos de pressupostos teóricos, de conceituação e de nomenclatura. Esses são conhecimentos que devem ser dominados pelo professor, não pelo aluno da escola básica. O objeto de análise oferecido ao aluno deve ser a gramática da língua realizada em textos, cabendo ao professor explorá-lo, levando o aluno a perceber a estreita relação entre as estruturas da língua e os efeitos de sentido que elas constroem a partir do contexto específico de comunicação.

5. Palavras finais

Mais do que ensinar sobre os elementos que compõem a Língua Portuguesa e sobre a norma para a combinação desses elementos, é preciso que a escola assuma para si o papel de ensinar a ler e a escrever – direito de todos os cidadãos. A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria que se apresenta como uma alternativa ao que propõe o Estruturalismo. Ela oferece as ferramentas necessárias para que o ensino de língua venha a assumir um papel fundamental na escola. Fundamental porque, do bom uso da língua materna, lendo e escrevendo, depende o aproveitamento positivo do aluno nos demais componentes curriculares e na vida.

É preciso salientar que o trabalho com as estruturas da língua nos textos, lendo ou escrevendo, que o trabalho necessário de sistematização com alguns conteúdos específicos não dispensa o conhecimento da descrição gramatical pelos alunos. Para compreender as análises e reflexões desenvolvidas, para entender os enunciados das tarefas propostas e para executá-las corretamente, o aluno precisa dominar a nomenclatura gramatical tradicional e ser capaz de reconhecer os tipos de estrutura que estão em análise.

Eis uma defesa que se aplica à nomenclatura de qualquer área do conhecimento em uso na escola, da Matemática à Química Inorgânica, sem, no entanto, que essas disciplinas a tenham reclamado. Afinal, toda a celeuma em torno do uso ou não da nomenclatura na escola básica só tem eco nas aulas de Língua Portuguesa. E somos nós, os professores de português, que propagamos esse eco quando cedemos a determinadas pressões e banimos de nossas aulas o trabalho com a gramática, como se pudesse haver ensino ou aprendizagem de língua sem a consideração de sua gramática.

Referências Bibliográficas

Dutra, Vania L. R. 2011. *Abordagem funcional da gramática na Escola Básica*. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba.

Halliday, Michael. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. 2004. *An introduction to Functional Grammar*. 3ª ed. London: Edward Arnold.

Hawad, Helena F. Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema. In: Tedesco, M. T. e Medeiros, V. (Orgs). 2011. *Travessias nos estudos de Língua Portuguesa*. Dialogarts: Rio de Janeiro.

Neves, Maria Helena de M. 1997. *A gramática funcional*. Martins Fontes.