

ORGANIZADORES

ROBERTO LEISER BARONAS
TAMIRES CRISTINA BONANI CONTI
MARCELO ROCHA BARROS GONÇALVES

LINGUÍSTICA POPULAR

FOLK LINGUISTICS:

SABERES LINGUÍSTICOS
DE MEIA TIGELA?



ORGANIZADORES

ROBERTO LEISER BARONAS
TAMIRES CRISTINA BONANI CONTI
MARCELO ROCHA BARROS GONÇALVES

**LINGUÍSTICA
POPULAR
FOLK LINGUISTICS:**

SABERES LINGUÍSTICOS
DE MEIA TIGELA?



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor
Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora
Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo
CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
Resolução nº 74-COED/AGECOM/UFMS,
DE 11 DE NOVEMBRO DE 2021

Conselho Editorial
Rose Mara Pinheiro (presidente)
Ana Rita Coimbra Mota-Castro
Além-Mar Bernardes Gonçalves
Alessandra Regina Borgo
Antonio Conceição Paranhos Filho
Antonio Hilario Aguilera Urquiza
Cristiano Costa Argemon Vieira
Delasnieve Miranda Daspert de Souza
Elisângela de Souza Loureiro
Elizabeth Aparecida Marques
Geraldo Alves Damasceno Junior
Marcelo Fernandes Pereira
Maria Ligia Rodrigues Macedo
Rosana Cristina Zanelatto Santos
Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Linguística popular/ folk linguistics [recurso eletrônico] : saberes linguísticos de meia tigela? / organizadores, Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti, Marcelo Rocha Barros Gonçalves. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-65-89995-75-3

1. Linguística. 2. Linguística popular. 3. Linguística aplicada. 4. Conscientização da linguagem. 5. Linguagem e línguas. 6. Línguas universais. I. Baronas, Roberto Leiser. II. Conti, Tamires Cristina Bonani. III. Gonçalves, Marcelo Rocha Barros.

CDD (23) 418

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES

ROBERTO LEISER BARONAS
TAMIRES CRISTINA BONANI CONTI
MARCELO ROCHA BARROS GONÇALVES

**LINGUÍSTICA
POPULAR
FOLK LINGUISTICS:**

SABERES LINGUÍSTICOS
DE MEIA TIGELA?

Campo Grande - MS
2021

 **editora
UFMS**

© dos autores:

(Orgs.) Roberto Leiser Baronas
Tamires Cristina Bonani Conti
Marcelo Rocha Barros Gonçalves

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada
conforme o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em
vigor
no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário,
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-75-3
Versão digital: novembro de 2021

*Para Marie-Anne Paveau
militante, discursivista, colega, Amiga
e inesgotável fonte de inspiração...*

SUMÁRIO

Apresentação

A linguística fora do templo

Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e
Marcelo Rocha Barros Gonçalves 09

PARTE I

Formas e domínios da Linguística popular

Uma proposta para o estudo da Linguística popular/Folk linguistics

Henry M. Hoeningwald 20

O que é a linguística popular? Uma questão pertinente para as ciências

Dennis R. Preston 39

À procura do trivial: abecedário da identidade pop/folk utilizado pelos linguistas

Guy Achard Bayle e Amélie Cure 75

Linguística popular e os pseudo-estudiosos

Patrick Sériot, Elena Bulgakova e Andreja Erjen 124

Linguística popular, consciência linguística, linguística aplicada: interrelações e transições

Martin Stegu 152

PARTE II

Validade, legitimidade e (im)possíveis diálogos das teorias espontâneas com outros saberes

“Isso não é um argumento”: alguns aspectos acerca das teorizações espontâneas sobre a argumentação

Marianne Doury 173

Da verve: em busca de um ideal discursivo ordinário

Jean-Claude Beacco 204

Mário de Andrade: um (sócio)linguista folk

Neila Barbosa de Oliveira Bornemann e Maria Inês Pagliarini Cox... 237

Ainda sobre o diálogo entre linguística popular e os estudos do discurso: respondendo a uma questão

Roberto Leiser Baronas e Tamires Bonani Conti 267

Glotopolítica do sexismo: ideologias de argumentações contra a linguagem inclusiva de gênero

Lídia Becker 286

PARTE III

Linguística popular e ensino de línguas

As explicações metagráficas aplicadas às primeiras escritas infantis

Jacques David 321

As lições inovadoras de Rubens do Amaral no texto “O ensino do português”

Criseida Rowena Zambotto de Lima e Maria I. Pagliarini Cox 366

Crenças linguísticas de falantes do dialeto caipira: em torno das dimensões prática e representacional da linguística popular
Joyce Elaine de Almeida Baronas e Ligiane A. Bonacin 386

Aluno gramático? Um exemplo de aprendizagem de marcas ortográficas do francês
Marceline Laparra 405

A interincompreensão é uma moda? Do linguista cidadão ao linguista plurilíngue
Filomena Capucho 423

PARTE IV

Entrevistas com *linguistes* populares

Entrevista com um linguista popular: o historiador Éric Mension Rigau
Guy Achard-Bayle e Marie-Anne Paveau 447

Uma linguista que se tornou Linguista popular/*Folk Linguistics*: o trabalho de Vanessa Nunes (Nani) em prol de uma sociedade menos racista
Vanessa Roberta Nunes da Cruz 469

Sobre as/os autoras/es 478

APRESENTAÇÃO

A LINGUÍSTICA FORA DO TEMPLO¹

Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti
e Marcelo Rocha Barros Gonçalves

Antes de adentrar na apresentação do livro, cumpre dizer duas ou três palavras sobre a segunda parte do título desta obra – *saberes linguísticos de meia tigela*. Especialmente, sobre essa expressão popular, que no seu uso cotidiano significa algo de pouca qualidade ou insignificante. A origem dessa expressão remonta ao período da monarquia portuguesa. Nesse período, os funcionários da realeza eram alimentados de acordo com a sua função, isto é, quanto mais importante era a função que o funcionário desempenhava mais alimento ele recebia. Assim, os funcionários mais altos comiam uma tigela cheia de alimento e os mais baixos somente meia tigela. As quantidades estavam estabelecidas num documento oficial da realeza lusitana chamado *Livro da Cozinha del Rei*. A analogia que estabelecemos advém da maneira como a maioria dos linguistas, especialmente, os brasileiros compreendem os saberes acerca da língua e da linguagem produzidos pelos linguistas populares, leigos... Nosso desejo aqui é evidenciar que os linguistas perdem muito em seus trabalhos de pesquisa por tratarem os saberes dos não linguistas, na grande maioria das vezes, por puro preconceito, como insignificantes, ou de meia tigela. Os dezoito textos (incluindo aí duas entrevistas) que compõem essa coletânea sobre Linguística popular/Folk linguistics respondem cabalmente a pergunta enunciada no título.

¹ A expressão “fora do templo”, usada no título deste artigo, foi emprestada uma vez mais de Amélie Cure e faz eco à fórmula “fora do cânone”, que designa a arte bruta, a arte dos loucos, das crianças, dos inexperientes, dos não artistas, também chamada de “arte *outsider*” ou “*folk art*” (ACHARD-BAYLE; CURE, 2008)

Este livro inédito em língua portuguesa tanto deste, quanto do outro lado do Oceano Atlântico, objetiva disponibilizar a todos os interessados em questões de linguagem um conjunto de reflexões sobre a Linguística popular/*Folk linguistics*². São abordadas aqui por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes nacionalidades e de diferentes formações todas as dimensões da Linguística popular/*Folk Linguistics*: epistemológica; teórico-metodológica; representacional e aplicações. O livro conta ainda com duas entrevistas com linguistas populares/*folk linguistics*.

Inaugura o livro o texto seminal de Henry Hoeningwald, resultado de uma conferência ministrada na Universidade da Califórnia em meados dos anos sessenta do século passado. Este texto é considerado pelos pesquisadores do campo da linguística popular como uma espécie de certidão de nascimento desse domínio das ciências da linguagem. Nesse texto, o autor chama a atenção para que os estudiosos da linguagem se interessem não apenas (a) pelo que se passa (a linguagem), mas também (b) por como as pessoas reagem ao que se passa (com a linguagem: elas são persuadidas, ou dissuadidas etc.) e (c) pelo que as pessoas dizem (sobre a linguagem). Para o autor, o segundo e o terceiro tipos de comportamentos sob o pretexto de que seriam fontes de erro, não devem de maneira alguma ser descartados. Trata-se na verdade de problemas extremamente pertinentes para os estudiosos da linguagem, podendo derivar daí novos campos de estudo para a linguística.

A “Linguística Popular” ou “Folk linguistics” procura descobrir o que os não-linguistas sabem sobre a linguagem e a tirar lições sobre sua teoria linguística popular subjacente. Um trabalho deste tipo deve ser feito não apenas para aperfeiçoar a etnografia linguística de uma comu-

² O presente livro objetiva também dar continuação às reflexões realizadas durante o I Seminário Internacional de Estudos em Linguística Popular – SIELIPOP - <https://sielipopufscar.wixsite.com/sielipop/programacao>, realizado na UFSCAR, no período de 12 a 14 de março de 2020.

nidade de língua, mas também para as indicações que podem ser fornecidas e para a ajuda que pode ser dada à teoria linguística, à variação e à mudança linguística e, finalmente, à linguística aplicada. Neste segundo capítulo, a análise de dados conversacionais, que emprega várias técnicas de análise de discurso, será aqui segundo o autor a melhor maneira de descobrir as crenças em matéria de Linguística popular/Folk linguistics.

No terceiro capítulo, os autores refletem sobre as várias maneiras pelas quais a identidade, uma noção conhecida, baseada na “primeira filosofia”, metafísica, é hoje construída de acordo com teorias mais ou menos “triviais”: antes de tudo, o que é dito como tal quando é propriamente formal, assim como a lógica desconectada das línguas naturais. Por outro lado, a identidade relativa, descritiva, fenomenológica ou fenotípica, que tentam identificar e definir a filosofia da linguagem moderna ou contemporânea, e por consequência uma certa semântica referencial, baseia-se em concepções ou conceituações comuns ou mesmo ordinárias, e em “pré-discursos” realmente triviais que as apoiam ou suscitam. Além disso, essa contribuição assume a forma de uma “Prosa de Almanaque”, em homenagem a Mistral e ao artigo projetado por Amélie Cure, isto é, a uma forma de pensamento erudito: erudito e a um tipo de escritura, um abecedário. Os autores usam esse termo, em vez de inventário, porque combina a utilização e organização enciclopédica com a “modéstia” (à procura do Trivial), e que autoriza uma leitura que reconcilia, como Montaigne de “pulo em pulo”, a pesquisa acadêmica e um pensamento (digamos uma escola de pensamento).

No quarto capítulo, os autores partem da afirmação de que se o final do século XIX assistiu à multiplicação das invenções de línguas universais, de maneira oposta, no início do século XXI, testemunhamos uma multiplicação de novas línguas nos Estados do sudeste da Europa e da Europa Oriental. Essas novas línguas são o resultado de uma ideologia romântica para a qual a equação *língua = nação* é um dogma fundador. No

entanto, o discurso sobre a língua nos atuais Balcãs e na Europa Oriental não pode ser resumido a apenas um princípio romântico. Certas correntes, muitas vezes à margem da ciência oficial, ou mesmo no centro dela, lançam teorias surpreendentes, fantásticas e populares, baseadas na rejeição do modelo que considera a separação progressiva que há entre línguas a partir de um ancestral comum. Essa “cripto-linguística”, baseada em um autoctonismo radical, funciona na maioria das vezes por decomposição e recomposição morfemática de uma língua a partir de outra, se prestando como metalíngua da primeira, a fim de se provar a antiguidade e a primazia da língua da “nação” à qual ela pertence. Mas esse “novo paradigma” não é tão novo assim, já que suas características podem ser facilmente encontradas na Europa desde o Renascimento e, posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, na França.

No quinto capítulo, o autor procura analisar as relações entre “linguística popular”, consciência linguística e linguística aplicada. Ele busca dar ênfase particular à análise contrastiva dos vários termos usados em francês, inglês e alemão (“linguistique populaire”, “folk linguistics”, “Volks” / “Laienlinguistik”) e no papel desempenhado pelos linguistas alemães como H. Brekle e G. Antos na gênese dessa área de pesquisa. Este artigo tem como objetivo identificar certos aspectos das teorizações espontâneas da argumentação que são refletidas nas declarações meta-argumentativas e nas estratégias de refutação dos falantes envolvidos na defesa de um ponto de vista. Assim, o autor segue o programa estabelecido pela linguística popular, que nos convida a prestar atenção tanto às declarações “meta” quanto aos julgamentos críticos de aceitabilidade ou não aceitabilidade de seqüências discursivas - aqui, argumentativas. Ademais, procura-se estabelecer até que ponto nessas conceituações espontâneas ecoam as conceituações acadêmicas da argumentação - e, em particular, as teorias normativas.

No sexto capítulo, a autora parte da constatação de que o estudo das representações ordinárias da argumentação está longe de “criar um paradigma” no campo das teorias da argumentação; no entanto, o questionamento correspondente não está ausente, em particular graças às reflexões de Plantin sobre “as palavras da argumentação”. A autora parte aqui não do ponto de vista lexicológico, mas da descrição das ocorrências das expressões “não é um argumento” e “não tem valor de argumento” no contexto de desacordo, por ela considerada como possíveis entradas nessas representações. Essas expressões permitem, aos locutores envolvidos nas trocas argumentativas, traçar uma demarcação entre o que é relevante na argumentação e o que é excluído. Esses locutores revelam uma concepção de argumentação como atividade racional (supondo uma forma de suspensão de emoções), uma alternativa ao uso da força. O argumento é visto como implicando um mínimo de generalidade: todo processo de escoramento considerado muito específico (indução), ou estar intimamente associado à pessoa, corre o risco de ser removido do campo da argumentação. Nesse sentido, as representações ordinárias da argumentação tem uma forte proximidade com as teorias normativas “acadêmicas” da argumentação. Por fim, sugere-se que essa proximidade tenha consequências metodológicas nos estudos em argumentação.

No sétimo capítulo, o autor se propõe analisar um aspecto particular da “linguística popular”, ou seja, as concepções circulantes sobre o que é o bem falar e o bem escrever autênticos, que respondem a valores distintos ou opostos àqueles em que se baseiam as normas dominantes ditas, indiferentemente sejam elas, acadêmicas, oficiais, escolares, supervisionadas, elegantes... Porém, analisar as crenças, conhecimentos ou práticas estabelecidas à “linguística popular” pressupõe, de maneira limitada, ter circunscrito o campo da linguística popular. O autor começa, então, posicionando-se em relação a essa área, pouco explorada no mundo francófono, da sociolinguística.

No oitavo capítulo, as autoras se inspiram no artigo de Paveau (2018) acerca da linguística *folk* e sobre a possibilidade de não linguistas produzirem saberes linguísticos. Fugindo ao binarismo cartesiano – linguistas versus não linguistas –, a autora francesa propõe um *continuum* que vai do linguista profissional ao homem comum. Para as autoras, foi impossível, no momento da leitura desse artigo de Paveau, não pensar em Mário de Andrade como um linguista *folk*. Desejando estabelecer uma norma linguística brasileira, formalmente coerente com a expressão literária nacional, até então refém do padrão lusitano, o escritor modernista empenhou-se, numa visada globalizante, por meio do projeto da Gramatiquinha, para captar o falar médio dos brasileiros que identificaria falantes rurais e urbanos, das diversas regiões do país e de todas as classes sociais. No contínuo proposto por Paveau (2018), há um lugar para escritores e ensaístas que realizam descrições e intervenções no padrão linguístico. É nessa perspectiva que se reflete sobre enunciados de Mário de Andrade que fazem dele uma espécie de sociolinguista *avant la lettre*.

No nono capítulo, os autores, fortemente apoiados na tese de Marie-Anne Paveau (2008) de que as abordagens da linguística popular/*folk linguistics* e das ciências da linguagem em geral são antieliminativas, isto é, as práticas linguísticas dos locutores profanos, os não-linguistas, mesmo aquelas de natureza mais prescritiva, são perfeitamente integráveis às análises linguísticas, propostas pelos linguistas, analisam discursivamente de maneira não exaustiva um trabalho em linguística popular, que circula no contexto brasileiro no formato dicionário, a saber: o *Dicionário Aurélia: a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006, pela Editora Bísipa, de autoria dos jornalistas Victor Ângelo e Fred Libi.

No décimo capítulo, a autora analisa argumentos a favor dos “gênericos” masculinos do ponto de vista glotopolítico. Para esse fim, são analisadas declarações de duas figuras-chave no contexto hispano falante nos debates sobre linguagem não sexista, Ignacio Bosque e Concepción

Company, na imprensa digital da Espanha, do México e da Argentina. São considerados os *topoi* argumentativos e metafóricos que configuram os dois ideologemas centrais para a posição de Bosque e Company: o ideologema da linguagem como “objeto natural” e o ideologema que estabelece os partidários da linguagem não sexista como adversários “radicais”. Finalmente, constata-se uma confluência entre esses ideologemas conservadores, característicos do pensamento linguístico acadêmico, e as representações linguísticas populares difundidas em vários setores da sociedade, inclusive entre escritoras e escritores feministas.

O décimo primeiro capítulo se apoia sobre um amplo corpus de textos escritos e sobretudo de comentários ou de explicações metagráficas produzidas por jovens escritores-aprendizes (5-7 anos). O autor procura mostrar como esses escritores-aprendizes conseguem verbalizar os saberes emergentes sobre o funcionamento da escrita, em relação com as propriedades de sua língua oral, em francês, e os componentes de sua escrita. As escritas produzidas e as explicações metagráficas que eles aplicam revelam um conjunto de estratégias “inteligentes”, de procedimentos linguísticos e de soluções gráficas que “aproximam” os princípios mesmos de escrita e as propriedades ortográficas que emergem. O estudo se organiza, portanto, em torno da análise de várias dessas produções originais, com o propósito de descrever os diferentes princípios apresentados no processo de aquisição da escrita, mais ainda, das lógicas gerais como a semiografia ou a fonografia e dos procedimentos aplicados, por exemplo, à polivalência fonográfica à expressão gráfica do número, as flexões e marcas verbais.

O décimo segundo capítulo inicialmente enfoca a história da intercompreensão no campo da didática de línguas. Em seguida, a autora desenvolve o quadro teórico da noção, situando-a no centro dos processos que incorporam a competência discursiva tal como a caracterizamos e explicando seu funcionamento como proposta em Capucho e Pels-

maekers (2008). Esse quadro teórico permite estabelecer o vínculo entre intercompreensão e práticas espontâneas e, portanto, prever um futuro possível para suas aplicações concretas. Com relação a essas aplicações, autora busca mostrar como a intercompreensão poderá ser colocada em relação a vários momentos de aprendizagens visando ao plurilinguismo. Finalmente, autora se concentra nas dificuldades da implementação de uma metodologia da intercompreensão, identificando as necessidades específicas de reflexão, de informação e de formação.

No décimo terceiro capítulo, as autoras intencionam, a partir da proposta da linguística *folk* (PAVEAU, 2018), analisar o texto de Rubens do Amaral, publicado em 1939, no qual o autor antecipa em meio século pelo menos a crítica à confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, apresentando linhas mestras do novo paradigma de ensino com base no eixo *uso-reflexão-uso*, urdido a partir da década de 1980 pela linguística. Compreendendo com a autora que os saberes linguísticos *folk* podem constituir teorias sociais da linguagem, buscamos correlacionar o discurso desse não-linguista, que produz saberes linguísticos espontâneos, a discursos provindos de conhecimentos linguísticos cientificamente validados pelas teorias linguísticas e consolidados em políticas curriculares de ensino, considerando as abordagens científica e popular como antieliminativas.

No décimo quarto capítulo, as autoras objetivam apresentar crenças linguísticas de falantes do *dialeto caipira* a respeito de seu próprio falar. Trata-se da análise de julgamentos a respeito de traços descontínuos característicos do falar rural, os quais sofrem estigma social e que merecem maior cuidado, pois poderiam ser estudados na busca da origem do dialeto caipira, o que muito auxiliaria no abrandamento do preconceito linguístico a ele atrelado, visto que muitos dos traços deste dialeto constituem as marcas da influência de outras línguas no processo de colonização do país. Assim, a partir dos pressupostos teóricos a respeito

de crenças e atitudes linguísticas, será abordado esse tipo de prática linguística dos informantes participantes deste estudo com o propósito de refletir sobre tais crenças.

No décimo quinto capítulo, a autora baseia-se em numerosas observações das salas da grande seção do maternal ao 6º ano, feitas durante mais de 25 anos e na investigação de mais de uma centena de vídeos de aproximadamente 45' cada, metade dos quais foram transcritos, realizados, majoritariamente, em contexto francófono, isto é, com base em aulas de zonas de educação prioritária (ZEP) em Moselle, Puy-de-Dôme e na região parisiense. O texto apresenta as dificuldades colocadas pela ortografia francesa e as atividades regulares como a escrita da “frase do dia” ou do “ditado dialogado”, que visam a habituar os alunos a debater entre si os problemas gráficos permitindo que elaborem coletivamente as respostas adequadas.

No décimo sexto capítulo, os autores partem do pressuposto de que a linguística popular subverte as epistemologias clássicas instaladas. Ela altera também os modos do trabalho científico e os gêneros do discurso científico. Apresenta-se neste capítulo uma entrevista com o historiador Éric Mension-Rigau, autêntico linguista popular e verdadeiro historiador-linguista, precedida de uma apresentação um pouco profana, que tenta fazer um balanço sobre as relações e as contribuições recíprocas que podem debater tanto a linguística popular quanto a linguística profissional.

Por fim, mais uma entrevista fecha este trabalho em *Linguística Popular/Folk linguistics*. Entrevista-se uma linguista, Vanessa Nunes (Nani), que se tornou linguista popular/*Folk linguistics* e atua nas escolas de ensino fundamental e médio combatendo por meio de palestras, cursos e aulas, o racismo ainda tão incrustado na nossa sociedade. A entrevistada mostra a importância da integração dos saberes populares aos saberes científicos sobre a linguagem para a construção de uma sociedade brasileira menos racista.

Agradecemos vivamente a todos/as os/as autores/as que nos autorizaram a traduzir e a publicar seus textos. Agradecemos também aos/às tradutores/as por seu esmerado trabalho de tradução, que juntamente com todos/as os/as autores/as, possibilitaram as condições necessárias para a irrupção do espaço acadêmico para que as primeiras estacas da fundação de um novo campo nos estudos da linguagem, o da linguística popular, fossem edificadas também em terras brasílicas, instigando, dessa maneira outros/as pesquisadores/as a propor outros trabalhos acerca da(s) temática(s) aqui perquirida(s).



**FORMAS E DOMÍNIOS DA
LINGUÍSTICA POPULAR/
*FOLK LINGUISTICS***

UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA LINGUÍSTICA POPULAR³

Henry M. Hoeningwald

Seria inútil passar muito tempo reafirmando e exaltando a proximidade dos laços que ligam a linguística às ciências sociais irmãs, em particular com a antropologia. A existência desses laços é um truísmo. Mas é uma proposição bem diferente dar uma olhada na maneira pela qual o truísmo em si é geralmente apresentado e considerado. Se preferir, esse é um problema na história (recente) do academicismo. Que concepções os linguistas e antropólogos abrigam um ao outro? Que aspectos particulares do trabalho de cada um atraem a imaginação de seus colegas em toda a partição? Qual foi o papel especial dos trabalhadores individuais treinados nos dois campos? Como são feitos os contatos? Como os conceitos trafegam e o que acontece com eles enquanto isso é feito? Qual o papel dos mal-entendidos? Há muitas razões pelas quais não pude começar a atacar essas questões de maneira ampla. Alguns motivos são gerais: sempre é ruim enfrentar a história intelectual em termos de preocupações contemporâneas, trabalhando retrospectivamente a partir deles. O perigo é miopia, com questões superficiais parecendo grandes e ocultando as linhas realmente importantes. Algumas outras razões são especiais, mesmo pessoais – incluindo, no presente caso, um doloroso grau de ignorância antropológica. Só espero que essa ignorância não me engane quando acredito que os poucos itens que proponho mencionar aqui não receberam atenção adequada e, portanto, merecem algo como uma declaração de abertura. Pelo menos, é verdade que isso deve parecer

³ Agradecemos vivamente ao organizador da coletânea em que este texto foi publicado originalmente pela amável autorização para tradução e publicação deste Capítulo. Tradução: Tamires Cristina Bonani Conti e Júlia Lourenço Costa. N.T. Por se tratar de uma conferência, procuramos manter o tom original do texto do autor, inclusive com as intervenções dos participantes

como tal para um mero linguista, e talvez haja aqui justificativa suficiente para um argumento. De qualquer forma, em vez de ficar muito tempo com essas generalidades, pretendo abordar vários pontos práticos muito mundanos que me parecem ter sido especialmente negligenciados.

Antes de deixar as generalidades, no entanto, existe uma parte exasperante de crença popular segundo o qual a linguística está “à frente” – em precisão, elaboração (ou simplicidade?) de conceitos, concretude de resultados – e até, segundo alguns, no grau de unanimidade com que os praticantes alegadamente aceitam as descrições uns dos outros, análises e inferências. Certamente, esse tipo de admiração, de longe, não é universal; quando é oferecida, deve, no mínimo, ser moderada com a observação de que o ganho presumível de poder formal pode vir à custa da profundidade do assunto. A linguagem é apenas linguagem e (outro motivo afeiçoado), como tal, apenas uma “parte” da cultura. A transmissibilidade de noções linguísticas formais para as “outras partes” da cultura certamente não é uma proposição simples; os exemplos mais bem-sucedidos são facilmente aqueles em que as analogias são um tanto soltas. A linguagem pode fazer parte da cultura, mas não necessariamente de uma cultura tradicional; e o fato de que é precisamente o estudo da linguagem que tendeu por tanto tempo, e de maneira tão proveitosa, em direção a algum tipo de formalismo, certamente não é um acidente. Pelo contrário, deve significar algo mais profundo do que mera maior “simplicidade”, tomada como uma questão de grau.

Existe o hábito, em si mesmo honroso, indispensável e profundamente arraigado, de desconsiderar os pronunciamentos dos informantes em sua língua. Em questões extralinguísticas, é suficiente compreender que deve haver uma distinção entre a cultura ideal e a real, então o pesquisador é livre para estudar cada uma separadamente ou mesmo em conjunto. No caso da linguagem, uma história infeliz do passado impediu isso; a necessidade de advertir contra a confusão dos fatos da fala com os

comentários sobre a fala tem sido real demais para permitir um interesse muito sério nessa última. Assim, aconteceu que (me disseram) existe um corpo considerável de informações sobre crenças populares relacionadas à vida das plantas, clima, saúde, até instituições sociais e história; há etnozologia e etnomedicina, e todas essas coisas foram sujeitas a estudo por direito próprio; mas a crença sobre a linguagem é diferente, embora os dados mostrem o contrário. Existem muitas culturas nas quais a articulação nesse ponto é esmagadora e supera muitas outras possíveis áreas de interesse. É claro que é precisamente essa articulação que causou todo o problema. O que se segue não foi projetado para fornecer uma estrutura para lidar com essa área, mas apenas para formular algumas linhas de investigação com as quais, talvez, complementem as instruções padrão de trabalho de campo.

Na verdade, não faz sentido, em nenhum momento, evitar um confronto entre hipocrisia induzida e fatos reais e, portanto, ocultados. Por esse motivo, presumimos, idealmente, que o pesquisador tenha feito, ou deixou espaço para, um estudo dos últimos fatos. Isso incluiria uma gramática sincrônica e um dicionário. Incluiria ainda uma declaração da posição tipológica e genealógica (isto é, histórica) da língua. Incluiria ainda uma descrição da estrutura da comunidade de fala, não apenas em termos antropológicos gerais, envolvendo a estrutura do grupo que fala a língua, mas principalmente em relação às diferenças de fala, sejam elas sociais ou geográficas⁴. Além disso, terá que haver informações sobre contatos linguísticos com grupos externos, questões de inteligibilidade, multilinguismo etc. Também será de particular valor saber o máximo possível sobre o comportamento quase-linguístico manifestado em gestos, qualidades de voz sobrepostas e coisas do gênero.

⁴ Mais ou menos na tradição do atlas, desenvolvido por McDavid, Labov e outros pesquisadores. Talvez chegue o momento em que os estudos comunitários não mais excluam os dados linguísticos, como é óbvio.

O próximo passo pode ser um relatório sobre a natureza dos atos de fala. Aqui é notoriamente difícil decidir o que ainda faz parte da gramática (ou o livro de estilos) e o que faz parte da definição. Por exemplo, podemos perguntar como o diálogo prossegue, em que grau há uso previsível de fórmulas ou resposta previsível. Qual é a função do oratório e do solilóquio? Quais outros usos formalizados da linguagem existem: contar histórias, poesia, punição, uso ritualístico de palavras? Existe um prêmio (ou seja, fonemicamente) para a reprodução literal da matéria da linguagem, com memorização sendo a habilidade central? Existe escrita e com que finalidade é praticada?

Além disso, deve haver, por todos os meios, um estudo semântico de “campo” relativo ao vocabulário referente à atividade de fala. Obviamente, é difícil fornecer especificações sem prejudicar o caso. Como, no entanto, essas investigações devem ser amplamente realizadas com base em uma dada tipologia semântica e sem o benefício de controles explícitos, é bom sugerir algumas dimensões possíveis. O pesquisador pode fazer pior, por exemplo, do que começar coletando expressões para o ato de fala e estudando suas sinonímias. Ao fazer isso, ele encontrará pares que podem ser sugestivos. Uma parte do mundo em que isso é verdade seria aquela em que fala e pensamento, palavras e ideias são contrastadas ou vinculadas. Outra característica que certamente se destacaria em nossa tradição seria tratar a fala como uma expressão superficial de algo mais fundamental por trás dela. A nossa cultura é aquela na qual palavras simples são menosprezadas e desfavoravelmente comparadas com as coisas.

Em certas áreas, será gratificante tornar-se mais técnico, se houver algo que se aproxime de uma atividade formalizada em que a linguagem seja o objeto de reverência, contemplação ou estudo. Aqui, novamente, a primeira abordagem é necessariamente por meio de vocabulário. Em termos de tradução do inglês, pode-se começar perguntando os equivalentes de itens como “palavra” ou “sentença”, provavelmente os dois únicos termos gramaticais que, ao mesmo tempo, têm uma moeda real na

cultura ocidental. Se a experiência da cultura ocidental vale alguma coisa, pode ser gratificante investigar esses equivalentes para o seu ajuste real. Até que ponto os termos em questão são objetivamente justificáveis? É mesmo um fato que eles são usados em algo como um sentido definível? Se a área sob investigação fosse o mundo de língua inglesa, a resposta no caso de “sentença” seria muito mais positiva do que no caso de “palavra”. Lembramos a observação antiga de que os gregos não tinham uma palavra para ‘palavra’ (embora os romanos tivessem). Também nos sentimos impelidos a procurar impurezas no condicionamento de sujeitos que, para citar apenas dois aspectos possíveis, podem estar discursando sobre ortografia e pontuação, se forem alfabetizados, ou sobre leitura e entonação, se tiverem um ofício poético institucionalizado para se basear.

Podemos ainda achar fácil provocar reações e discussões sobre sinônimos e homônimos. Nossa principal preocupação deve ser novamente combinar a descrição do próprio informante com a análise linguística dos dados.

O questionamento deve, então, prosseguir na direção de descobrir atitudes em relação às diferenças de fala, começando, talvez, por razões óbvias, com diferenças mais salientes. Provavelmente, não há dificuldade em registrar o que o sujeito tem a dizer sobre peculiaridades de outros idiomas e dialetos. Por outro lado, presumivelmente é demais esperar algo coerente da correlação de tais clichês com a verdadeira tipologia da área. Mas seria bom descobrir algo sobre a capacidade do sujeito de distinguir corretamente entre vários idiomas não falados por ele e sobre os *shibboleths*⁵ em uso. Pode-se esperar que todas essas perguntas tenham

⁵ NT: *Shibboleth* é a palavra hebraica para a parte das plantas que contém grãos. Na linguística moderna, chamamos de shibboleth qualquer traço de pronúncia que permita identificar um grupo. Isso porque, historicamente, os efrimitas pronunciavam o *sh* sem chiado, como “sibboleth”, enquanto os gileadistas chiavam. Assim, a tribo de Gilead usava tal diferenciação de pronúncias para identificar os efrimitas e matá-los, um a um. Alargando-se o conceito sem se restringir à pronúncia, também o uso de determinados termos pode identificar shibboleth’s modernos (MORGENSTERN, 2015).

uma coloração diferente quando se trata de formas de fala compreendidas pelo sujeito, ou porque ele é bilíngue ou multilíngue ou porque as formas de fala em questão são apenas dialeticamente diferentes das dele. Aqui, parece haver um grande interesse em saber até que ponto os julgamentos e opiniões do sujeito são compatíveis com a verdade. Pode-se chegar ao ponto de examinar os informantes quanto à sua capacidade de imitar, de brincadeira ou seriamente, hábitos estrangeiros com algum grau de sucesso.

Isso leva a outro ponto. Deveríamos descobrir dos sujeitos bilíngues como eles mesmos encaram o bilinguismo, tanto estaticamente e, se isso for aplicável, também em retrospecto autobiográfico com relação à maneira pela qual o segundo idioma foi adquirido. Deve haver grandes variações aqui, em grau de conscientização do bilinguismo adquirido na infância ao estudo institucionalizado. Uma série de perguntas relacionadas são colocadas pelas atividades dos intérpretes. Sob quais condições os tradutores especializados são chamados? Que tipo de pessoas eles são? Quais são suas práticas e tradições?

Mais sutis que isso são atitudes e reações à estrutura interna da comunidade da fala. Pode ser que nossos informantes acreditem nas diferenças de fala por idade; eles também podem, por exemplo, estar convencidos de que as mulheres falam de maneira diferente dos homens e, nesses pontos, eles podem estar certas ou erradas. A investigação do papel social das diferenças de fala é, com certeza, uma parte legítima do estudo objetivo do que CONTINUA, ao invés do que é DITO sobre isso, embora fragmentos do último tipo sempre se intrometam. Talvez seja mais importante observar, além disso, como os falantes se COMPORTAM diante de uma diferença de dialeto. Sua reação pode ser explícita ou implícita (com uma explicação correta ou uma racionalização incorreta na primeira eventualidade). Se estiver implícita, é quase certo que esteja além do alcance do trabalho apressado do questionário. Quanto a

um tipo especial, provavelmente generalizado de reação explícita: quando e em que termos é executada a CORREÇÃO? Como, em particular, a fala de bebês e crianças é reduzida à conformidade? Isso pode abrir um nível adicional de fenômenos derivados: se existem ideais formuladas de correção e aceitabilidade, até que ponto as atividades corretivas (perceber, ridicularizar, insistir na repetição, censurar...) estão em conformidade com esses ideais? E aqui está uma outra linha de questionamento: embora possa ser difícil determinar o peso dado às características da fala quando se trata da aceitação de indivíduos no grupo, é relativamente fácil observar quais ideais são valorizados abstratamente nesse ponto. As propriedades de taciturnidade, facilidade ou inventividade são valorizadas? Uma pessoa recebe elogios por ser “bem falada”? E assim por diante.

Como observei anteriormente, para que o falante alcance a consciência, pode ser necessário encontrar e manipular o material linguístico em um ambiente que faz parte de alguma outra faceta da cultura. Palavras e frases podem ser isoladas e manuseadas em um nível consciente, porque funcionam em poesia, música, punição etc. Um aspecto que requer atenção particular é, obviamente, mitologia e religião. À medida que o pesquisador se volta para essas áreas, pode-se esperar que os dados estejam relacionados à palavra mágica e ao tabu. É improvável que ele perca a importância e, se puder penetrá-la, a natureza de um sistema vivo de tabu de vocabulário. Mas ele deve tomar cuidado com a interpretação errada: se um eufemismo conseguiu substituir completamente o item tabu, o processo se tornou uma questão para o historiador e não para o analista sincrônico.

É conveniente adicionar aqui várias possibilidades relacionadas à interpretação esotérica dos fenômenos da linguagem, algumas delas patológicas ou marginais. Aqui, os índices populares podem fornecer orientação especializada. Antes de tudo, pode haver um conjunto de crenças sobre a relação entre nomes e coisas, ou entre criação e nomea-

ção – conectado ou não, conforme o caso, à ideia de uma raça pré-histórica falando uma língua especial ou criando a própria linguagem. Também pode haver crenças relacionadas a uma linguagem secreta característica de demônios ou espíritos, com a linguagem animal e com poderes especiais para entender essas línguas especiais concedidas a certos indivíduos em determinados momentos. E, finalmente, pode haver interesse em verdadeiras anormalidades. Que crença popular existe sobre balbuciação e gagueira, sobre a mudez e sobre a deficiência de fala que aparece crônica ou subitamente como sintoma de doença?

Alguém hesitaria em apresentar sugestões desse tipo se houvesse uma prática estabelecida e consistente. Se outras fases da ciência social são alguma indicação, deveríamos estar interessados não apenas em (a) o que acontece (idioma), mas também em (b) como as pessoas reagem ao que acontece (são persuadidas, são afastadas etc.) e em (c) o que as pessoas dizem sobre a linguagem. Não adianta descartar esses modos de conduta secundários e terciários apenas como fontes de erro.

Alguém hesitaria em apresentar sugestões desse tipo se houvesse uma prática estabelecida e consistente. Se outras fases da ciência social são alguma indicação, deveríamos estar interessados não apenas em (a) o que acontece (idioma), mas também em (b) como as pessoas reagem ao que acontece (são persuadidas, são afastadas etc.) e em (c) o que as pessoas dizem sobre a linguagem. Não adianta descartar esses modos de conduta secundários e terciários apenas como fontes de erro.

DISCUSSÃO

HYMES: Esse é um assunto muito importante que o Dr. Hoenigswald apresentou, em parte, eu acho, porque se vamos promover algo chamado sociolinguística, ela deve ser moldada em um quadro de referência amplamente concebido, e não em um quadro restrito. E o Dr. Hoenigswald trouxe alguns aspectos do lugar da linguagem na sociedade

que poderiam ser negligenciados. Ele está abrindo aqui toda a questão dos valores de uma cultura e das crenças e conhecimentos de uma cultura, no que diz respeito à linguagem e à maneira como elas afetam o lugar da linguagem na sociedade. A abordagem do Dr. Hoenigswald nesta conferência tem um ponto de vista novo e bastante diferente daquele em meu artigo sobre a etnografia da fala (1962). Nesse artigo, eu o abordei como simplesmente um problema na descrição etnográfica. Tentei delinear algumas das considerações que seriam importantes se você fizesse uma etnografia do ponto de vista do papel da linguagem na sociedade, da mesma maneira que as pessoas fazem etnografias do ponto de vista da religião, economia ou estrutura social. Aqui, o professor Hoenigswald está tentando chegar à história da linguística de uma maneira especial, como ele apontou, e também para chegar ao que foi chamado de reações secundárias e terciárias à linguagem. Eu acredito que essa é uma maneira muito boa de introduzir essas questões do ponto de vista de comunicar um interesse nelas aos linguistas em geral.

HAUGEN: Um aspecto interessante deste artigo é o uso do termo 'linguística popular'. Como existe uma "etnobotânica" e uma "etnomedicina", isso talvez deva ser chamado de "etnolinguística", uma vez que a função desse termo foi realmente assumida pelos "sociolinguistas" nos dias de hoje.

Os termos que o professor Hoenigswald utiliza no final de seu artigo, reações "secundárias" e "terciárias", decorrem de um famoso artigo de Leonard Bloomfield (1944). A atitude de Bloomfield em relação a essas reações foi definitivamente negativa. De fato, as pessoas andavam por aí usando 'reação terciária' como um termo pejorativo por causa de seu artigo. Sempre achei a sociolinguística um campo extremamente interessante e fico feliz em descobrir que gradualmente se torna respeitável. Há muitos anos, li um livro chamado *Wie denkt das Volk uber die Sprache?* (Polle, 1889), um clássico bem conhecido da linguística europeia, embora

eu não ache que já tenha sido mencionado nesse sentido. Isso me levou a pensar sobre o assunto e a incluir perguntas nos questionários que usei em minha pesquisa de campo de dialetos noruegueses na América. Pedi às pessoas que me dissessem o que pensavam sobre seu próprio dialeto, sobre outros dialetos e sobre o idioma padrão. Discuti alguns dos resultados do meu livro sobre a língua norueguesa na América (1953). Descobri que as pessoas que falam dialetos populares não são unânimes em suas atitudes em relação a esses dialetos. Alguns dialetos são considerados bonitos e desejáveis, outros indesejáveis e feios, mesmo os que a própria pessoa fala. Um trabalho interessante seria descobrir por quais canais sociais essas atitudes são transmitidas. Então tem o campo da etimologia popular, como um ramo estabelecido da Linguística. Eu me pergunto se a etimologia popular deveria ter algum lugar na sua 'linguística popular'. Certamente, é algo que tem resultados linguísticos reais.

FERGUSON: Fiquei satisfeito ao ouvir o Dr. Hoenigswald chamar nossa atenção para a importância do estudo das atitudes que as pessoas têm em relação à linguagem. Eu só queria comentar que o trabalho é frequentemente realizado neste campo, não por pessoas preocupadas com puros interesses de pesquisa, mas por pessoas que trabalham em linguística aplicada. Por exemplo, há pessoas preocupadas com programas de alfabetização ou desenvolvimento educacional nos países em desenvolvimento, que têm de lidar com as diferentes atitudes de diferentes sociedades em questões de alfabetização e uso da linguagem. Em dois países árabes, existem minorias substanciais de pessoas que não falam árabe, de língua curda no Iraque e de língua berbere no Marrocos, e as atitudes que essas comunidades têm em relação à linguagem são muito diferentes. Muitos curdos insistem em desenvolver o curdo como língua escrita e meio de ensino, enquanto no Marrocos poucos berberes insistiriam em usar berberes como língua escrita; eles preferem o árabe, que é de alguma forma 'melhor'. Eles querem ter aulas em árabe, não berbere. As pessoas que estão planejando programas desse tipo são forçadas a reconhecer

explicitamente atitudes e crenças. Outro exemplo é familiar para quase todos nós aqui - o ensino de idiomas exóticos neste país, onde um linguista lida com um falante nativo da língua e precisa lidar com as atitudes do falante nativo em relação à língua, com a atitude de seus próprios estudantes americanos em relação à língua e com a atitude de seu próprio linguista em relação à língua. Muitas vezes, essas atitudes não estão muito alinhadas, e eu fui forçado a fazer uma série de declarações explícitas sobre o que os árabes acreditam sobre sua língua. Pode-se facilmente fazer uma lista semelhante de afirmações sobre as atitudes de seus alunos em relação ao idioma que está sendo aprendido ou ao aprendizado de idiomas em geral. As pessoas nos negócios aplicados são frequentemente forçadas a levar em consideração as atitudes linguísticas.

HOENIGSWALD: Apenas por esse motivo, você não acha que um manual para obter informações seria uma coisa boa?

FERGUSON: Sim, eu tenho, e houve algumas tentativas em direção a manuais desse tipo. Uma pergunta muito crua, que está bem próxima dessa é a série de perguntas feitas pela pessoa que está escrevendo um capítulo de idioma em um livro da HRAF. Este manual, preparado na American University, faz uma série de perguntas muito claras sobre quais atitudes existem em relação à linguagem, que tipos de escrita existem, o que as pessoas pensam sobre isso etc. Mas isso é essencial para perguntar ao especialista, que presumivelmente tem todo esse conhecimento, em vez de obter diretamente das pessoas.

FRIEDRICH: Gostaria apenas de acrescentar um comentário substantivo às observações do Dr. Hoenigswald sobre o desenvolvimento da linguística popular. Recentemente, me deparei com um material muito interessante sobre o que eu chamaria de linguística popular em um livro de um homem chamado Zahan, chamado *La dialectique du verbe chez les Bambara* (1963). Esses bambara, africanos, primeiro elaboraram a estrutura linguística básica. Eles inferiram os fonemas das vogais e os

consoantes, etc., mas também os relacionaram com outras coisas. Apenas os fonemas da vogal mostrarão isso. Você tem os familiares *e*, *a*, *o* e *u*, mas estes estão relacionados ao sistema numérico 1, 2, 3, 4, 5. Então, eles estão relacionados aos conceitos-chave de uma psicologia popular que também é muito bem desenvolvida; nome, tenacidade, celebridade, força moral e solidez correspondem, respectivamente, às cinco vogais. Estas, por sua vez, estão relacionadas aos cinco dedos - o dedo mínimo, o dedo anelar, o dedo médio, o indicador e o polegar. Isso, por sua vez, está ligado à biologia popular, à anatomia popular e, finalmente, todo esse conjunto de correlações está ligado à análise da estrutura verbal. Portanto, você não apenas tem aqui uma linguística popular no sentido de um sistema completo, mas é um sistema típico, como o encontrado entre pessoas primitivas, onde não há compartimentação. A estrutura linguística está ligada a muitos outros tipos de estruturas.

SAMARIN: Em conexão com o que o Dr. Friedrich acabou de dizer, eu poderia mencionar que a Sra. Genevieve Calame-Griaule está aparentemente fazendo um estudo semelhante sobre o Dogon da República do Mali. Se entendi direito, ela está escrevendo uma dissertação de doutorado sobre os aspectos quase filosóficos das atitudes de Dogon em relação à sua própria linguagem.

Em conexão com a conferência do Dr. Hoenigswald, imagino quanta linguística popular, se podemos chamar assim, existe na teologia e talvez até na filosofia - pelo menos do tipo que é conhecido como "filosofia linguística". Essas disciplinas são extremamente sofisticadas, eu sei; mas não posso deixar de sentir, com base em minha própria leitura em teologia, que algumas noções de senso comum podem persistir na maneira como algumas dessas pessoas usam dados de linguagem. De qualquer forma, acho que seria muito interessante investigar a linguística dos sistemas religiosos. A literatura budista, islâmica e cristã nos fornece muitos dados.

Nesse sentido, também me interessei pelas palavras disponíveis em diferentes idiomas para falar sobre esses idiomas. Este estudo é realmente parte do meu interesse na metalinguagem de um linguista de campo. Parece-me que pode haver alguma correlação entre o que as pessoas dizem sobre seu idioma e as palavras que precisam usar. Sociedades pré-letradas parecem ter uma única palavra para designar tudo, desde o nome de um objeto a um discurso inteiro. Os Gbeya têm. Isso me leva de volta à linguística popular e à teologia, porque ainda existe muita dependência da 'palavra'. Os teólogos dão a impressão de que todos sabem qual é a palavra.

HYMES: Existe um livro muito interessante de Kenneth Burke, crítico literário, chamado *The Rhetoric of Religion* (1961). Nele, ele considera que a teologia é uma disciplina verbal *por excelência*, e que isso não é de forma alguma uma crítica a ela; está simplesmente dizendo que o material com o qual trabalha deve ser linguístico. Ele apresenta várias teses e análises de escritos específicos (*As Confissões* de Santo Agostinho, os três primeiros capítulos de *Gênesis*) em termos de uso da linguagem e suposições sobre a linguagem. Outra boa fonte é o livro de Kenneth Pike, *Language and Life* (1958), no qual ele elabora um paralelo entre a teologia trinitária e a estrutura linguística.

Com relação ao que deve nos parecer os “equivocos” linguísticos dos teólogos protestantes, acho que a teologia e, podemos acrescentar, o ritual, as regras das ordens monásticas e o resto da religião constituem uma área de estudo interessante e possivelmente reveladora. Devemos ter muito cuidado nesta área, no entanto, especialmente se a chamamos de ‘linguística popular’, para não assumir que já temos a verdade como padrão de comparação para outras concepções da natureza da linguagem. Isso é verdade para a sociolinguística em geral. Como o Dr. Hoenigswald, tenho certeza, poderia nos dizer, há muitos exemplos em que, se você descobrir o que muitos dos grandes linguistas do passado pensavam

que estavam fazendo, em oposição ao que agora vemos que fizeram, você inicialmente colocaria as crenças deles na categoria de equívocos divertidos. Muitas de nossas próprias noções de estimação provavelmente acabarão nessa categoria na visão das gerações futuras. Penso que talvez alguns daqueles que nos parecem tão desonestos em sua abordagem ao uso da linguagem possam estar mais próximos do que alguns de nossos contemporâneos e antecessores recentes.

LABOV: Eu particularmente aprecio a visão ampla que vem do artigo do Dr. Hoenigswald. Utilizei alguns dos temas que ele menciona em várias comunidades onde trabalhei. Podemos muito bem distinguir entre dois tipos de atitudes subjetivas, aquelas que são evidentes e aquelas que são inconscientes. Agora, as respostas inconscientes com as quais trabalhei são extremamente consistentes e uniformes; em certo sentido, elas são bastante paralelas à estrutura êmica da língua com a qual estamos familiarizados como linguistas. As respostas abertas na sociedade americana e inglesa geralmente são bastante ruins no que diz respeito ao vocabulário. 'Atingido pela pobreza' seria o melhor termo para esse vocabulário. A inadequação dos comentários abertos das pessoas sobre sua própria linguagem se reflete diretamente no fato de que existem apenas algumas palavras que elas usam para transmitir a resposta subjetiva que elas sentem. Por exemplo, 'nasal'. Frequentemente, se você perguntar a alguém o que ele acha desse estilo de fala (nasalizado), ele dirá que é muito 'nasal'; e se você produzir um discurso desse tipo (desnasalizado), ele dirá que é muito 'nasal' também. Em outras palavras, a fala desnasalizada característica de algumas áreas urbanas e a fala extremamente nasalizada são tratadas da mesma maneira. A palavra 'sotaque' é outra palavra de amplo espectro. Qualquer coisa que seja distinta em relação a um dialeto pode ser chamada de 'sotaque'. Às vezes, isso está associado à nasalidade, e às vezes não. Em Martha's Vineyard, havia uma referência frequente a algo chamado "sotaque chilmark", e a linguística popular não podia penetrar nessa expressão. Era simplesmente uma frase usada

para identificar uma resposta subjetiva global sem nenhum vocabulário adicional para analisá-la. Mas algumas das referências feitas aqui hoje mostram que existem atitudes populares altamente institucionalizadas em relação à linguagem, que são muito mais ricas do que aquelas que estamos acostumados a encontrar nos EUA e na Inglaterra. Penso que atitudes institucionalizadas são uma área excepcionalmente rica que não deve ser negligenciada. Quando extraímos respostas subjetivas que as pessoas nunca consideraram antes, estamos fazendo algo bem diferente de investigar as respostas praticadas que existem, quer a solicitemos ou não. Ao obter novas respostas *ad hoc*, penso que podemos extrair uma linha muito rica de informações. Grootaers (1959) fez um bom estudo da atitude dos aldeões japoneses em relação aos dialetos das aldeias vizinhas. Ele abordou os aldeões em uma área montanhosa no Japão e disse: “Indo para o norte, onde você encontra discursos diferentes dos seus e qual é a diferença?” Ele elaborou uma escala quantitativa indo para o norte, leste, sul e oeste e sobrepôs as reações de um grande número de moradores para produzir um mapa geral. Então ele ficou bastante desanimado com o método. Ele disse que os padrões são de pouco valor, porque não coincidem com as diferenças reais de fala. Com toda a ingenuidade de sua abordagem, ele esperava puerilmente que as atitudes populares coincidissem com as diferenças objetivas e, portanto, descartou o método que acho que poderia ter levado a resultados muito significativos. Talvez isso corresponda ao problema mencionado pelo professor Haugen - que a rejeição de respostas secundárias e terciárias se deveu em parte à confusão entre o uso dessas atitudes como informação objetiva em si, valioso para o estudo do desenvolvimento da linguagem e a tentativa bastante fútil de utilizar essas atitudes para descrever a produção da fala.

GARVIN: Quero enfatizar a importância da distinção entre atitudes em relação à linguagem e padrões linguísticos reais, particularmente em vista da ênfase recente em explicar a intuição dos falantes nativos. Eu acho que é muito importante manter duas coisas em mente. Uma coisa

é quanto da intuição do falante nativo reflete suas atitudes populares em relação à linguagem e quanto reflete padrões linguísticos reais. A segunda é que, quando o linguista é um falante nativo e não um analista, até que ponto ele compartilha atitudes populares e finge que são linguísticas?

HOENIGSWALD: É exatamente por isso que me interessei pelo assunto. Eu queria saber quantos preconceitos não formulados entram na teoria linguística.

PAUL: Eu também fiquei muito interessado e estimulado pelo pedido do Dr. Hoenigswald de uma espécie de formalização para obter essas atitudes, porque qualquer pessoa que tenha trabalhado com qualquer tipo de linguagem, seja como analista ou mesmo em uma exposição normal a outros sistemas linguísticos, por exemplo, como viajante, imediatamente capta uma grande quantidade do caráter popular sobre as atitudes em relação à linguagem. De fato, é difícil para mim imaginar alguém, em uma situação normal de ensino ou aprendizagem de idiomas, sem ter que dizer explicitamente da lição 1 algo sobre a variação socialmente condicionada na fala. Minha própria experiência no ensino de persa, por exemplo, me forçou desde o primeiro dia a explicar as diferenças entre os parâmetros de formalidade versus informalidade e de linguagem escrita versus linguagem falada e os vários tipos de estilos de velocidade. É claro que a maioria dos falantes ingênuos de inglês não sabe do que você está falando. É melhor começar explicando suas próprias práticas em inglês. Na minha própria experiência, muitos falantes de francês ou inglês da Europa Ocidental que passaram muitos anos no Irã cometeram o erro de identificar, em persa, a distinção entre formal e informal com a distinção europeia média padrão e sub-padrão; e isso não funciona. Eles são bastante incomensuráveis. Suponho que todo mundo nesta sala que tenha lidado com até mesmo alguns idiomas se depare com essas questões e tenha acumulado essas informações em uma espécie de coleção “mais livre” da linguística popular. No caso da atitude dos persas

em relação à fala, é sabido que eles valorizam muito a poesia; se você pedir a um falante persa que lhe dê a definição de uma palavra, ele geralmente tentará citar um dístico de poesia em que a palavra ocorre. Além disso, se você pedir que os falantes de inglês identifiquem os idiomas europeus, por exemplo, suponho que a resposta seria quase 100% de que o alemão é gutural, o italiano é bonito e o francês é musical ou algo desse tipo. Todos nós sabemos disso; quase podíamos classificar os idiomas em termos de dificuldade infalivelmente, geralmente com o chinês no topo e o espanhol em último, onde o topo é mais difícil. Concordo com o Dr. Hoenigswald de que certamente devemos tentar codificá-los de alguma maneira, mesmo que a princípio em um tipo de coleta de dados.

BRIGHT: Essa confusão entre formal e informal, por um lado, e padrão vs. sub-padrão, por outro lado, também é predominante na Índia. Não apenas a corrente de visitantes europeus na Índia, mas até alguns linguistas foram atraídos pela atitude indiana de que o discurso coloquial é de fato de alguma forma equiparável ao discurso de baixo nível europeu. É algo que um linguista deve observar, para não se deixar enganar pelas atitudes que ouvirá de seus informantes indianos.

FRIEDRICH: Eu gostaria de deixar explícito algo que acho que está implícito em muitos dos comentários até agora. Hoje, na antropologia, há uma preocupação muito considerável com a dicotomia entre a visão da realidade do etnógrafo ou do antropólogo - o sistema analítico que ele abstrai - contra o que é chamado de modelo nativo, a imagem que as próprias pessoas têm de seu sistema cultural. Um ponto da discussão até agora é que os modelos nativos de linguagem parecem ser particularmente deficientes. Penso que isso se liga muito bem ao fato bem estabelecido de que a linguagem, das grandes instituições do homem, é a mais implícita no subconsciente, a mais automática.

HAUGEN: Vários de nossos palestrantes se referiram ao caráter popular da linguagem, e isso traz o uso do termo 'popular', bem como

'linguística popular'. Em nossa cultura, o 'popular' contrasta com a 'ciência' como sendo falso: 'ciência' é verdadeira, 'popular' é falso. Isso faz parte do nosso caráter científico. Foi aí que o Dr. Hoenigswald começou, descobrindo que, à medida que você volta à história da ciência linguística, ela se torna cada vez mais popular, e o problema é como distinguir entre duas coisas: Por um lado, estamos lidando com as atitudes secretas das pessoas, que influenciam sua escolha ou seu uso. Por outro lado, há um conjunto de crenças que foram conscientemente inculcadas por alguma fonte ou outra, coisas que eles leram ou ouviram e que se tornaram parte de suas crenças populares, e são evidentes no sentido de que podem falar sobre elas.

HYMES: No que diz respeito à terminologia - nas áreas a que o Dr. Hoenigswald se referiu, como botânica e zoologia, onde não temos dúvidas sobre o status científico da segunda parte do termo, você encontra os dois "botânica popular" e "etnobotânica", etc., sendo usado quase indiferentemente como nomes para a disciplina. As pessoas não se preocupam com o fato de um assunto ser descartado como apenas porque é designado com 'popular'. Além disso, como Hoenigswald apontou, o estudo da terminologia nessas disciplinas, todo esse interesse no que é chamado de 'taxonomia popular' ou 'etnociência' (usando o prefixo novamente) é como linguística no sentido de que você usa o as respostas dos informantes como atestados comportamentais de um sistema subjacente que você não necessariamente espera que os informantes possam verbalizar. Deveria ser possível atravessar essa distinção entre atitudes conscientes e inconscientes e simplesmente considerar todo o atestado de comportamento em relação ao uso da linguagem como o assunto do nosso tipo de descrição.

BIBLIOGRAFIA

BLOOMFIELD, Leonard. Secondary and tertiary responses to language. *Language*, p. 45-55, 1944.

GROOTAERS, Willem. Origin and nature of the subjective boundaries of dialects. *The Japanese Journal of Language in Society*, v. 2, n. 2, p. 58-77, 2000.

HAUGEN, Einar. *The Norwegian language in America: The bilingual community*. University of Pennsylvania Press, 1953.

HYMES, Dell. "The ethnology of speaking", *Anthropology and Human Behavior*, ed. by Thomas Gladwin and W. C. Sturtevant (Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, p. 13-53, 1962.

PIKE, Kenneth. *Language and Life*. Glendale, Summer Institute of Linguistics, 1958.

POLLE, Friedrich. *Wie denkt das volk über die sprache?: Gemeinverständliche beiträge zur beantwortung dieser frage*. BG Teubner, 1898.

ZAHAN, Dominique. *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Mouton, 1963.

O QUE É LINGUÍSTICA POPULAR? UMA QUESTÃO PERTINENTE PARA AS CIÊNCIAS⁶

Dennis R. Preston

INTRODUÇÃO

O interesse renovado em Linguística Popular (doravante LP, em português) remonta ao final dos anos 1960, com uma conferência realizada por Henry Hoenigswald na Califórnia, capítulo inicial deste livro:

[...] Devemos nos interessar não apenas (a) pelo que se passa (a linguagem), mas também (b) por como as pessoas reagem ao que se passa (com a linguagem: elas são persuadidas, ou dissuadidas etc.) e (c) pelo que as pessoas dizem (sobre a linguagem). Não descartarei, sobretudo, o segundo e o terceiro tipos de comportamentos sob o pretexto de que seriam fontes de erro (HOENIGSWALD, 1966, p. 20).

Neste capítulo, vou me concentrar no detalhamento do ponto (c) da citação de Henry Hoenigswald: ou seja, “o que as pessoas dizem (sobre linguagem)”; e usarei a expressão LP para me referir a este tópico. Embora eu não limite a LP apenas ao “o que as pessoas dizem (sobre a linguagem)”, utilizarei essa definição como um trampolim para o nosso debate.

⁶ Agradecemos vivamente ao autor pela sua amável autorização para tradução e publicação deste texto. Tradução: Érika de Moraes e Roberto Leiser Baronas. Revisão da tradução: Julia Lourenço Costa.

Eis como eu procederei; colocarei as seguintes perguntas:

- I. Por que fazer LP?
- II Por que é difícil, se não impossível?
- III A qual domínio ela pertence?
- IV Como isso se dá?
- V. O que isso já nos trouxe?

1. Por que fazer LP?

Há várias razões para isso.

A primeira é de ordem etnolinguística: praticar LP é indispensável para quem deseja proceder a etnografia completa de uma comunidade linguística. Se ignorarmos o que os não-linguistas creem a propósito da linguagem ou de sua língua, perdemos a oportunidade de complementar nossos conhecimentos sobre o que talvez seja um dos elementos mais importantes de sua cultura.

A segunda razão é estritamente linguística: a LP deve ser feita se alguém se interessa pelas intuições daqueles que usam a linguagem no cotidiano. Como poderíamos fingir que os linguistas não obteriam informações preciosas sobre a linguagem ouvindo os locutores populares que falam com perspicácia?

A terceira razão diz respeito à variação e mudança linguística: seria surpreendente que a LP não tocasse em muitos dos elementos envolvidos na variação e mudança linguística. Em matéria de LP, muita

coisa se passa no nível subconsciente, certamente, mas não todas, e as indicações que isso nos daria sobre os vencedores e perdedores da variação e da mudança deveriam ser interessantes, se não explicativas.

A última razão diz respeito à linguística aplicada: podemos imaginar fazer LP sem saber quais são, em termos de LP, as representações do grupo com as quais será preciso trabalhar? Se o fizermos, nos expomos ao pior desastre, ou na melhor das hipóteses, a um enorme desdém pelas expectativas daqueles por quem trabalhamos.

2. Por que é difícil, se não impossível?

Duas razões são geralmente apresentadas: a dificuldade vem do fato de o conhecimento popular ser mínimo, na medida em que se dirige apenas a muito poucos assuntos (e muitos deles de maneira imprecisa); a impossibilidade vem do fato de que muitas coisas de grande interesse linguístico permanecem invisíveis para os locutores populares.

A. O conhecimento popular é mínimo (ou impreciso)

Nas sociedades americana e inglesa, as respostas espontâneas são geralmente muito pobres em termos de vocabulário. “Aflição de pobreza” seria a expressão correta para descrever esse vocabulário. A insuficiência das observações que as pessoas fazem espontaneamente em sua própria língua é diretamente refletida pelas poucas palavras que usam em sua resposta subjetiva para expressar seu sentimento linguístico.

Labov (discutindo HOENIGSWALD, 1966, p. 23) observa que “algumas de [suas] referências mostram que existem hoje, em relação à linguagem, atitudes ‘populares’ altamente institucionalizadas, muito mais ricas do que estamos acostumados a observar nos Estados Unidos e na Inglaterra”.

Isso significa que vale a pena fazer LPem outros países; mas acho que Labov se equivoca quanto à Grã-Bretanha e à América. Ele se interessa, por exemplo, pelas nasais:

Se você perguntar a alguém o que pensa de sua maneira de falar (nasalizado), geralmente dirá que é muito “nasal”; e se você começar a falar de maneira desnasalizada, ainda dirá que é muito “nasal”. Em outras palavras, a maneira de falar desnasalizada, característica de certas áreas urbanas, e a nasalização extrema da fala são tratadas da mesma maneira (Labov, sobre HOENIGSWALD, 1966, p. 23).

Dito isto, Labov não faz diferença entre as taxonomias populares versus linguística desse fenômeno, como mostra a Figura 1 (mais à frente).

Ignorar esse ponto de vista popular leva a negligenciar, a um só tempo, sua sofisticação e as informações que ele pode trazer para pesquisas futuras.

Na verdade, é extremamente sofisticado por parte das pessoas pesquisadas por Labov utilizar o termo nasal, porque é o traço que descreve apropriadamente um fenômeno nasal, seja sobre ou subutilizado. Mais ainda, é a perspectiva de uma pesquisa futura que é rejeitada pela afirmação de que os modos de falar nasalizado ou desnasalizado são “tratados da mesma maneira”. Existem aqui dois perigos que ameaçam:

1. O fato de serem rotulados da mesma maneira significa que são também tratados da mesma maneira? As reações à fala desnasalizada podem ser extremamente diferentes daquelas que se manifestam na reação à fala nasalizada.

Se for esse o caso, a recriminação de Labov com relação à terminologia popular mostra seus limites, mesmo que exatos; os entrevista-

dos podem muito bem reagir de maneira diferente às formas nasalizadas ou desnasalizadas, sem possuir, no entanto, a terminologia que lhes permita diferenciar estímulos perceptivamente distintos; porque os traços linguísticos específicos que influenciam o comportamento não são conhecidos analiticamente. Isso não significa, no entanto, que os estímulos sejam “tratados da mesma maneira”.

2. A terminologia fonética popular oculta outra terminologia que diferenciaria regularmente os falantes com fala nasalizada versus desnasalizada (por exemplo, chorosa versus desequilibrada, respectivamente)? Os mal-entendidos que espreitam aqui podem surgir de maneiras diferentes entre linguistas e locutores populares, quer os termos lhe faltem, quer eles compartilhem os termos, mas com um sentido diferente, ou que constroem sistemas diferentes.

No nível 1 da figura 1, a riqueza terminológica é maior entre os linguistas que dispõem de um nome para apreender o fenômeno em geral; mas com o primeiro elemento do segundo nível, existe um empate entre linguistas e locutores populares que não dispõem nem uns nem outros de um termo que se refira particularmente à fala nasalizada, embora exista, sem nenhuma dúvida, uma das condições que permitem que os locutores populares apreciem uma voz agradável ou normal. Com o segundo elemento do nível 2, temos um termo popular: nasal quer dizer “nasalizado inadequadamente”; é um conceito que pode ser descrito por linguistas, sem, no entanto, que se disponha de um termo apropriado. No nível 3, há também um empate, linguistas e não-linguistas dispõem ambos os lados dos termos para as subcategorias de fala nasalizada inoportunamente. Embora esta revisão sugira que o vocabulário popular seja tão rico quanto aquele dos linguistas em alguns casos, também pode diferir consideravelmente do vocabulário técnico.

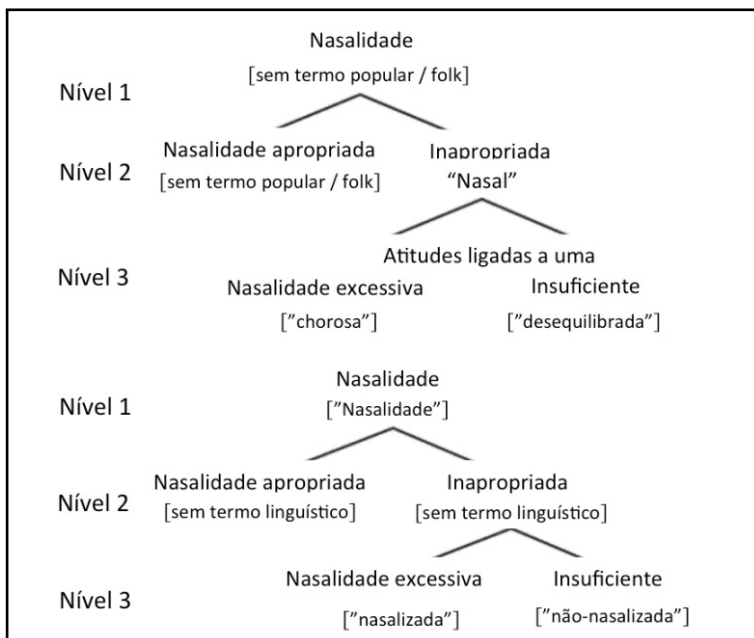
Assim, a disparidade terminológica que incomoda Labov manifesta-se entre o elemento 2 do nível 2 na taxonomia popular e o elemen-

to 3 na taxonomia linguística: os locutores populares usam nasal para quantidades inapropriadas de nasalidade em qualquer extremidade da escala, enquanto os linguistas usam a forma mais próxima (nasalizada) apenas para o final da escala considerada excessiva. Finalmente, enquanto os psicólogos sociais se interessam pelas reações manifestadas face à linguagem e às variedades linguísticas, nem a terminologia padrão nem a popular parecem ser válidas.

É preciso dizer, no estudo das atitudes, que há reações negativas, a um só tempo, às vozes nasalizadas e desnasalizadas, mas essas duas reações igualmente negativas, pelo menos no inglês americano, apresentam diferenças significativas. Uma voz excessivamente nasalizada é uma voz monótona, chorosa; uma voz excessivamente desnasalizada é brutal, desequilibrada.

É por isso que parece necessário, em geral, considerar a terminologia da LP como tal; e isso exigirá que se atualizem atitudes, pressupostos, entre outros, que lhes sejam próprios, pois as definições de LP não serão aquelas dos linguistas. Não prestar atenção às várias atitudes, mesmo que caricaturadas, que se manifestam diante das vozes nasalizadas *versus* desnasalizadas no inglês americano, por exemplo, equivaleria a privar-se de ensinamentos populares interessantes e penetrantes.

Figura 1: taxionomia da nasalidade: popular/folk (no alto) e a linguística (abaixo)



Fonte: Elaborada pelo autor

B. Sobre o que a LP absolutamente não pode falar?

Embora as operações cognitivas ou mentais não sejam excluídas das especulações populares, deveria ser óbvio que certas caracterizações científicas das competências fundamentais de linguagem são completamente inacessíveis aos locutores populares:

Não faz muito sentido dizer que um modelo "utiliza" a regra [de transformação] passiva porque a regra realmente não existe. O que existe é um sistema de restrições e princípios. Se quisermos utilizar esse tipo de sistema, tudo o que o modelo computacional pode fazer é concordar com essas restrições (BERWICK; WEINBERG, 1986, p. 198; aspas dos autores).

Para locutores populares, por outro lado, pode fazer todo o sentido falar de uma “regra passiva” se for a própria estrutura da passiva que chamou sua atenção (ver, por exemplo, Niedzielski e Preston 2000).

Sobre o que, então, os locutores populares podem falar (e eles realmente falam)? Silverstein (1981) elencou cinco condições que validam a LP:

1. A referencialidade inevitável: por exemplo, em termos pragmáticos, o sistema que opõe a deferência *versus* a solidariedade com o ouvinte se realiza pela escolha de uma segunda ou terceira pessoa do plural (deferente) *versus* uma segunda pessoa singular (solidária): veja em alemão *Sie vs du* e em francês *vous vs tu*. Essa oposição é inevitavelmente referencial no sentido de que as formas pronominais responsáveis pela realização desse sistema pragmático são as mesmas que se referem aos indivíduos. Por outro lado, embora a escolha feita pelo interlocutor de uma determinada variante fonética em uma situação particular possa significar maior deferência quanto a seu interlocutor (como resultado de uma atitude mais formal associada a essa variante), essas variantes não são em si mesmas referenciais; é por isso que, mesmo que a oposição formal *versus* não formal seja pragmática, sua realização pela utilização de uma variante fonética particular não é inevitavelmente referencial e, portanto, a consciência popular lhe é menos sensível.

2. A segmentabilidade contínua refere-se ao fato de que certas unidades linguísticas não são interrompidas por outro componente. Em “Eu vou à cidade”, a frase inteira e cada uma de suas palavras, de seus sintagmas como ‘à cidade’, e mesmo de seus morfemas como o *-ou* de ‘vou’, são continuamente segmentáveis. Inversamente, por exemplo em inglês, a forma que se refere ao aspecto progressivo em *I am going to town*, ou seja, *-ing*, revela a descontinuidade e, portanto, a consciência popular lhe é menos sensível.

No entanto, em uma discussão sobre a passiva, que é um fenômeno igualmente descontínuo, vários falantes de inglês pesquisados mostraram sinais evidentes de uma consciência muito profunda da construção (NIEDZIELSKI; PRESTON, 2000). A concordância sujeito-verbo, a negação múltipla e os chamados ‘split infinitives’ (infinitivos divididos)⁷, todos (potencialmente) descontínuos, também são fenômenos frequentemente discutidos em inglês e sugerem que outros fatores podem exceder as categorizações puramente linguísticas de Silverstein.

3. A **pressuposicionalidade relativa** é o termo que Silverstein emprega para designar o grau de dependência de uma função pragmática no que diz respeito a fatores contextuais, para realizar seu sentido. Em uma extremidade da escala, encontram-se itens como *este* e *aquele*, que funcionam com sucesso apenas se puderem estar relacionados a uma realidade física, se houver uma distância física (ou mental) relativa que justifique a escolha de um deles, ou apenas se existe a menção anterior de uma entidade. Tais itens dependentes pressuposicionalmente não cumprem uma tarefa muito criativa e são facilmente acessíveis aos locutores populares como objetos linguísticos.

No outro extremo da escala, existem itens que são em si mesmos criativos de contexto. Assim, Duranti (1984), observa que o emprego do pronome sujeito de terceira pessoa em italiano (língua pro-drop)⁸ é um traço notável que indica que o locutor manifesta um afeto positivo em relação ao interlocutor. Essa função de manifestação do pronome é invisível para os locutores populares.

4. A **dedutibilidade contextual** diz mais sobre a maneira pela qual os locutores populares explicam certos objetos linguísticos do que sobre sua validade. Uma rota comum seguida por comentaristas popu-

⁷ Infinitivos nos quais um advérbio é inserido entre *to* e o verbo [NdT].

⁸ Quer dizer, que “deixa cair” os pronomes. [NdT]

lares, que relatam objetos linguísticos, consiste em especificar “conteúdo pressuposicional dedutível”, uma caracterização que equivale a formular o sentido. Em outras palavras, fornecer o contexto no qual a forma em questão é conveniente ou verdadeira é uma atividade popular comum. Vejamos o diálogo a seguir:

((Em uma discussão sobre o Natal, H pergunta se há uma diferença entre lembrança e presente; D, que disse antes que não, volta ao assunto.))

D: Geralmente, uma lembrança é como se você fosse a uma reunião da Tupperware, e lhe dão um brinde - é, enfim, acho que é mais impessoal - do que um presente.

G.: Não, não há diferença.

D: É verdade. Não há real - sim, realmente - diferença. Mas há uma, apesar disso, quando as utilizamos.

G.: Não há diferença.

U: Talvez possamos pesquisar no dicionário para ver o que significa ‘lembrança’ ou ‘presente’.

D: Eu acho que tecnicamente não há diferença.

((Eles consultam lembrança e presente no dicionário))
(NIEDZIELSKI; PRESTON, 2000, tradução nossa).⁹

⁹ ((In a discussion of Christmas, H has asked if there is any difference between gift and present; D has said earlier that there is not, but he returns to the question.))

D: *Oftentimes a gift is something like you you go to a Tupperware party and they're going to give you a gift, it's—I think it's more impersonal, —than a present.*

G: *No, there's no difference.*

D: *No? There's real—yeah there's really no difference. That's true. Maybe the way we use it is though.*

G: *There is no difference.*

U: *Maybe we could look it up and see what 'gift' means.*

D: *I mean technically there's no difference.*

((They look up gift and present in the dictionary.)) (Niedzielski and Preston 2000)

5. A **transparência metapragmática**: quando os locutores populares falam sobre o que se passa, eles tendem a imitar o que acaba de ser dito, se a apresentação é “metapragmaticamente transparente”. Suponhamos que Wanda esteja com frio e Karla esteja perto do termostato:

Brrrrrrrr!

Estou congelada.

Você não está com frio?

Eu me pergunto se a caldeira não está quebrada.

Você não se importaria se aumentássemos um pouco o aquecedor?

Ligue o aquecedor.¹⁰ (Tradução nossa)

O enunciado “Ligue o aquecedor” é o mais transparente, metapragmaticamente, e as observações populares que explicam a interação entre Wanda e Karla se relacionam mais à observação de que “Wanda pediu a Karla para aumentar o aquecedor” do que em qualquer outro pedido. “Wanda diz ‘você não está com frio?’ à Karla, para que ela aumente o aquecedor” seria um conto estranho (exceto para um linguista ou um filósofo).

Mas mesmo essas formas, que Silverstein supõe mais acessíveis aos locutores populares, não retêm forçosamente sua atenção. Sibata tem uma explicação mais simples e, creio, mais exata: “O locutor médio está tão implicado na comunicação que não está habitualmente consciente das palavras que utiliza” (SIBATA, 1971, p. 375); ao que acrescentaria:

¹⁰ *Brrrrrrrr !*

I'm freezing.

Aren't you cold ?

I wonder if the furnace is broken?

Would you mind if we had a little more heat in here?

Turn up the heat.

“as palavras que ele utiliza... são todas palavras que outros utilizam”. Assim, mesmo esses itens que possuem esse tipo de estrutura linguística e de caráter pragmático, que deveriam se tornar acessíveis aos locutores populares, podem passar despercebidos, pela razão que predomina o que poderíamos chamar “mandato comunicacional”.

Se é assim, o que dizer do aspecto positivo da LP? Em outras palavras, e quaisquer que sejam as (boas ou más) condições linguísticas e pragmáticas, por que todo ato de linguagem nos autorizaria ou até nos obrigaria a ir além do mandato comunicacional?

Mais uma vez, Sibata fornece metade da resposta: “Parece natural para as formas que diferem daquelas que geralmente utilizamos para atrair atenção” (SIBATA, 1971, p. SIBATA, 1971, p. 374). Ao que eu acrescentaria novamente: “que utilizamos habitualmente ou que supomos serem utilizadas habitualmente...”.

Mas todos esses detalhes ainda não conseguem explicar como a atenção popular se manifesta. Uma vez excedido o mandato comunicacional, como se realiza o conhecimento popular da língua? Preston (1996a) propõe a seguinte classificação:

1. A disponibilidade: todos os setores (desempenho, aptidão, reação) não têm o mesmo grau de disponibilidade; eles devem ser classificados da seguinte forma:

a) não disponível: os locutores populares não fazem comentários sobre certos assuntos (traços fonéticos particulares, os chamados acentos);

b) disponível: os locutores populares podem discutir assuntos cuidadosamente descritos por um especialista, mas normalmente não o fazem;

c) sugestionável: embora raramente em conversas ordinárias, os locutores populares comentam assuntos sem, no entanto, ter necessidade de uma descrição elaborada por um especialista;

d) comum: diz respeito a assuntos de discussões comuns na Linguística Popular.

2. Precisão: embora isso não afete o valor dos dados, as descrições linguísticas populares podem ser precisas ou imprecisas.

3. O detalhe: um fenômeno linguístico pode ser caracterizado de maneira específica ou global.

a) global: por exemplo, a descrição fonológica detalhada de um acento que não está disponível não impede, no entanto, que sejam feitos comentários sobre esse acento.

b) específico: em alguns casos, a caracterização linguística é detalhada, por exemplo, por observações sobre locutores de quem se diz que “engolem ‘g’” nas palavras finais em -ing.

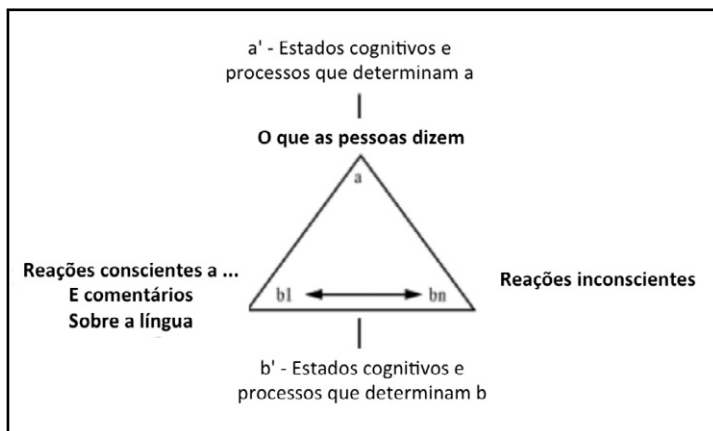
4. O controle: seja um relatório ou uma apresentação, os linguistas populares podem ou não controlar (ou seja, ser capazes de produzir) a variedade (ou certos aspectos da variedade linguística) considerada.

Este último ponto diz respeito aos três precedentes de maneira diferente e inesperada. Um locutor que apresenta aspectos gerais de um acento poderá, no entanto, fazer uma imitação detalhada (mas que poderá ser, ao mesmo tempo, precisa e imprecisa).

III. A que domínio pertence?

Então, se os locutores populares fazem comentários sobre a linguagem, onde encontraremos esse tipo de dados em uma tabela que represente uma visão geral do funcionamento da linguagem?

Figura 2: A posição da LP em uma visão geral do funcionamento da língua



Fonte: Elaborada pelo autor

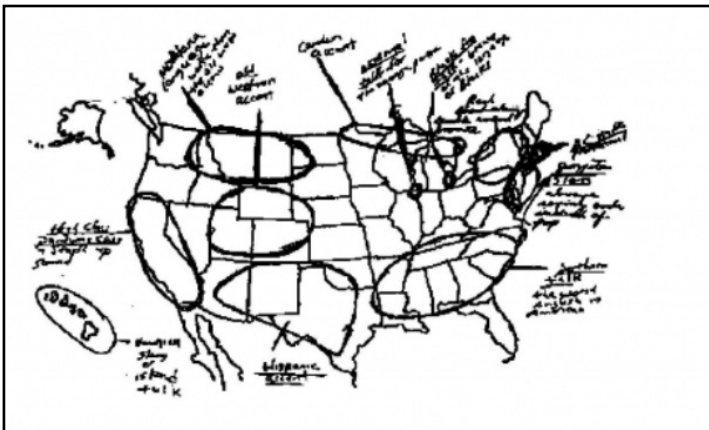
A parte superior do triângulo (a) caracteriza o que Hoenigswald chama de “o que acontece” linguisticamente, mais abaixo (a’) encontramos os domínios cognitivo, sócio-histórico ou outro, que explicam por que a linguagem é como é. A parte inferior do triângulo (b1-bn) representa um contínuo de consciência de todos os fatos linguísticos (ou relativos à linguagem) que são de algum interesse para o espírito popular. A maior parte do lado esquerdo (de b1 a bx?) corresponde ao domínio de tudo que concerne a LP. A maior parte do lado direito (bx?-bn) é frequentemente chamada de domínio da “psicologia social da linguagem”.

Da mesma maneira que existem explicações para a utilização da linguagem em termos de forma ou de configuração, de distribuição ou de mudança, também existem em b’ explicações para reações simultaneamente conscientes e inconscientes aos fatos linguísticos; e o estudo da LP procurará descobri-las, mesmo que, para tanto, como na utilização das chamadas estruturas de superfície no estudo de a’, seja preciso levar em conta os depoimentos expressos, na forma de comentários ou reações, pela LP.

IV. Como isso ocorre?

A apresentação do triângulo da figura 2 e a observação precedente, isto é, que alguns fatos relativos aos comentários da LP devem ser descobertos no nível b', têm um interesse metodológico. Examinarei algumas abordagens quantitativas e qualitativas que têm sido propostas. Sem dúvida, a mais conhecida dessas abordagens ocorre no domínio da “dialetologia perceptiva” (que no meu entendimento deveria se chamar “dialetologia popular/folk”). Duas técnicas, as cartas desenhadas à mão e a delimitação de zonas, ilustrarão respectivamente as abordagens qualitativa e quantitativa dos dados populares/folk.

Figura 3: Carta dialetal dos Estados Unidos, desenhada à mão por um jovem entrevistado de Chicago



Fonte: Elaborada pelo autor

Muitas coisas poderiam ser ditas sobre essa carta dialetal. Todavia o meio mais direto de fazê-lo é sem dúvida se debruçar sobre o número reduzido de zonas dialetais representadas e sobre suas denominações.

Essa entrevista em Chicago desenha essa cidade como lugar de referência “do falar normal de um locutor lambda” e identifica Detroit

como o lugar do “falar sda cultura negra” [*blackenglish*], apesar de grande parte da população de Chicago ser afro-americana. O entrevistado chama a maior parte do Sul de país “do falar meridional”, que ele considera como o “pior inglês da América” (*sic*). Ele parece lamentar o fato de que uma grande parte da Costa Oeste chama as bebidas doces de “sodas” e não de “pops”¹¹ e identifica Nova York no seu conjunto como o território de “gírias muito ruins” enquanto observa que é particularmente “terrível” [*sic*]¹² em torno do bronks [*sic*, isto é do Bronx]”. Aparentemente, o entrevistado não atribui grande importância ao inglês da Califórnia, na medida em que esse inglês é falado pelos “preguiçosos boêmios da alta sociedade” e “soa pretenciosos”.

Para completar e confirmar certo número de indicações feitas por Sibata apresentadas anteriormente (trata-se claramente de um locutor “pop” e não “soda”) os estudos de cartas desse gênero¹³ nos mostram que quando os locutores populares/folk identificam as regiões, eles demonstram mais interesse em fazer avaliações do que propor delimitações geográficas e diferenças linguísticas. Essa prática testemunha o prescritivismo dominante, ao menos nas crenças dos locutores folk, dos Estados Unidos. No entanto, isso é tão forte que tem despertado várias pesquisas quantitativas que se debruçam sobre a classificação dessas noções prescritivas produzidas pelos entrevistados.

Na sequência, temos um exemplo de dialetologia perceptiva quantitativa, a saber, uma classificação dos cinquenta estados americanos

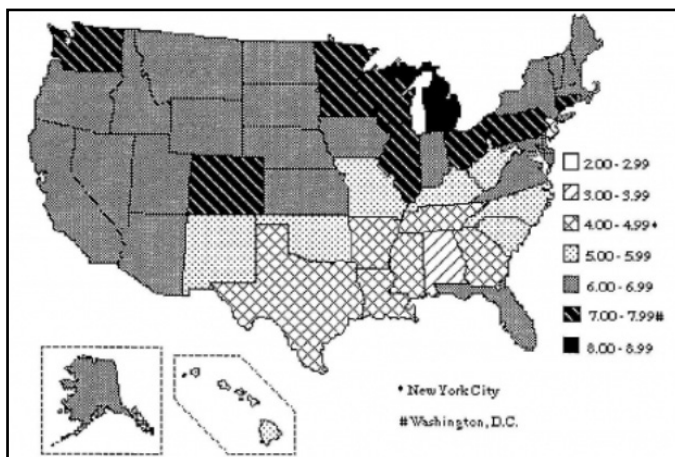
¹¹ *Soda* e *pops* são variantes do inglês para a palavra *refrigente*. Podemos relacionar essa diferença, no português, com as variantes *refri* e *refri*, a primeira usada no sudeste, sobretudo São Paulo, e a segunda - com acento agudo no *é* - como variante da Bahia, por exemplo.

¹² O correto segundo a norma culta do francês é *Terrible*, porém o autor mantém o “erro” do entrevistado e apresenta a palavra grafada como *Terrable/Terrável*, que é, na verdade terrível.

¹³ Ver por exemplo os trabalhos de minha autoria Preston (1996b).

mais Washington e Nova York sobre uma escala de “correção” linguística vai de 1 (valor menor) a 10 (valor maior).

Figura 4: classificação dos cinquenta estados americanos mais Washington e Nova York sobre uma escala de “correção” linguística que vai de 1(-) a 10(+), estabelecida por entrevistados do sudoeste de Michigan



Fonte: Elaborada pelo autor

Esses avaliadores de Michigan não hesitam em afirmar que é no estado deles que se encontra o melhor inglês, e o pior em lugares como Alabama e Nova York. Os estudos posteriores sobre essa classificação têm mostrado que o número de locutores do centro-oeste setentrional têm um sentimento linguístico semelhante ao expresso pelos locutores de Michigan. Os entrevistados originários do Sul, que são vítimas desse preconceito, não têm a mesma confiança na correção de sua língua. Todavia, frequentemente avaliam positivamente a sua própria variedade linguística, por conta de seu charme e solidariedade, que segundo esses locutores, existiria entre os membros dessa comunidade (PRESTON, 1996b). Ainda que a prescrição linguística seja considerada como muito saliente entre os trabalhos da LP quantitativa, é preciso destacar a importância da linguagem para manter o sentimento de comunidade.

Entendo, contudo, que o melhor método para determinar em LP o testemunho de *b'* é dada por meio de uma análise cuidadosa do discurso popular/folk. Há muitas abordagens para a análise das interações discursivas que podem lançar luz sobre o conteúdo folk dessas análises¹⁴, mas me deterei aqui para ilustrar a abordagem que emerge da análise argumentativa¹⁵. Nessa abordagem, os pressupostos sobre a linguagem são descobertos se consideramos cuidadosamente os principais movimentos de um argumento: posição, contestação e suporte. Em suma, nesse quadro de análise, são somente as posições e as asserções ou as pressuposições que são debatidas, contestadas. As próprias discussões elas mesmas, uma vez realizadas, tornam-se posições. Essas posições e essas contestações podem ser sustentadas e essas sustentações podem igualmente se tornar posições que são contestadas, quer seja diretamente por seu conteúdo de verdade, quer seja indiretamente por sua pertinência.

Na notação utilizada aqui, uma posição, uma vez contestada, é identificada como POS X; sua contestação, por sua vez, é identificada como DIS X¹⁶. Se essa contestação é ela própria contestada, por razões que não estão relacionadas à repetição de POS X, então este se torna POS Y, e sua contestação se torna DIS Y. Os argumentos são adaptados às posições e às contestações, bem como outros argumentos que eles apoiam (por exemplo, SUP POS X apoia POS X, SUPa POS X, é o primeiro dos diversos apoios de POS X; SUP/SUPa POS X sustenta o primeiro apoio de POS X).

Os dados examinados nesse quadro são tomados de uma conversa sobre o inglês afro-americano (geralmente chamado de “inglês dos negros”) à época em que o trabalho de campo foi realizado no final dos anos 1980:

C é Taiwanês, 34 anos de idade, linguista.

¹⁴ Conferir os trabalhos de Preston 1993 e 1994, Niedzielski; Preston 2000.

¹⁵ Conferir os trabalhos de Schiffrin 1985, 1990, Preston 1993, 1994.

¹⁶ DIS = a “disputa” em inglês.

D é Afro-Americano, mecânico de automóveis, estudante do primeiro ciclo universitário em Engenharia, e atualmente estudante, nascido em Ohio (Centro-Norte) e atualmente vive em Detroit, 40 anos de idade.

R é Afro-Americana, esposa de D, assistente educacional, dois anos de estudo superior, como o marido nasceu em Ohio (Centro Norte), vive atualmente em Detroit, tem 41 anos de idade.

A é Afro-Americana cursa a graduação, é filha de seus pais D e R, como eles, também nasceu em Ohio (Centro-Norte), vive atualmente em Detroit, 19 anos.

1 C: Nós, hum, a linguística, nesse domínio, hum, - segundo o livro, eu – eu quero dizer, nesse livro eu vi que - muitos linguistas se interessam verdadeiramente sobre o inglês dos negros. Então tu poderias me dizer – alguma coisa sobre – o teu dialeto?

2 D: Dialeto [no plural]

3 C: Oh, sim

4 Todos: ((risos))

[

5 D: Bem, hum: - bem – você sabe né, o mundo está ficando menor. Não tem =

[[

6 C: ((risos)) Eu – eu penso – você tem

7 D: = - mesmo em todos os grupos étnicos nós – nós encontramos cada vez menos¹⁷ de influência dialetal. (hmm) humeu – não sei – particularmente - do Sul, euh, euh. Há um grande NÚMero de pessoas que (hm) falam o inglês dos negros. Há um grande – grande euh: de formas e euh certos certas expressões [idiomáticas] que euh euh – os Negros utilizam que lhe são específicas.

[]

¹⁷ No original *moins de moins* que denota um “erro”; em francês o correto para dizer *cada vez menos* é *de moins en moins*.

8 C: Poderias-poderias – tu me – ((limpando a garganta)) dar alguns exemplos.

9 C: Euh euh

10 D: Euh: Eu diria euh – tu sabes euh

11 R: “O que está acontecendo?”

12 D: Eh bem, é mais uma expressão antiga. É um – isso – isso me traz de volta meu meu =

[

13 R: É antiga, mas eu ()

14 D: = época dos anos sessenta e acho que no início dos anos sessenta, (hm) “O que está acontecendo?”, “o que está rolando”, euh. (Tradução nossa)

Na sequência comentamos como as etiquetas definidas podem ser aplicadas ao início dessa conversa:

1 C Vi num livro. Muitos linguistas se interessam pelo Inglês Afro-Americano. Diga alguma coisa sobre o seu dialeto.

SUP POS 1
POS 1 O IVAA¹⁸ existe
POS 2 Você fala o IVAA
POS 3 O IVAA é um dialeto

2 D Dialeto

DIS 1 O IVAA não existe
DIS 2 Não falo o IVAA
DIS 3 O IVAA não é um dialeto

3 C Oh sim

(2 D é tratado mais como uma pergunta de esclarecimento do que uma discussão)

¹⁸ Inglês Afro-Americano.

5 D O mundo encolhe	SUP/SUP DIS 1 A mídia e as redes de comunicação são mais elaboradas e rápidas
6 C Eu penso -, (se dá conta de um erro <i>di- aletável</i> ?) Você tem - (procura formular a demanda)	ADMITE (talvez somente POS 2)
7 D Menos influÊncia dialetal	SUP DIS 1 As variedades dialetais são cada vez menos distintas
Não sou do Sul	SUP DIS 2 Os locutores meridionais são diferentes
Há formas diferentes de IVAA	SUP DIS 3 O IVAA é diferente lexicalmente

As afirmações de C no início não parecem ter posições defensáveis; ele justifica a sua demanda por informação sobre o IVAA atribuindo a esse dialeto um interesse linguístico (e seu amigo sabe que ele é linguista). D faz uma objeção e exprime claramente em 5-7 D que a demanda por informação de C sobre o IVAA está cheia de crenças inaceitáveis – uma não-aceitabilidade formulada por D somente de maneira alusiva, mas com uma entonação que mostra claramente a existência de algo errado. Na verdade as contestações são geralmente formuladas de maneira alusiva e não podem descobrir seu conteúdo detalhado a não ser com base em seus fundamentos ou a partir de outro material.

Embora outros pressupostos estejam presentes em 1C, os mais importantes (isto é, os que advêm de posições, que sofrem contestações) são dados mais altos na coluna da direita: O IVAA existe (POS1); D (e sua família talvez) fale (POS2) e se trata de um “dialeto” (POS3). As contestações “escondidas” em 2D interrogam cada um entre si. A necessi-

dade que as posições sejam identificadas a partir do fato de que elas são contestadas, mais do que pelo fato de que elas sejam assertivas é essencial; nenhum dos elementos contestados é assertivo. Nesse exemplo, é evidente que uma contestação em si não pode conter suficientemente informações para que se possa decidir o que está sendo contestado. Uma identificação desse tipo é geralmente retardada até que um fundamento seja apresentado, em particular, talvez quando são elementos não assertivos, que são contestados. Nesse exemplo, os fundamentos de D permitem identificar que são as posições de C que ele contesta.

3 C permite ver que 2 D contesta alguma coisa ou que alguma coisa não vai bem (assinalado pela interjeição “Ah”), mas ao mesmo tempo trata 2 D como uma pergunta de esclarecimento (“Você disse “dialeto?”” “Sim”. Em 4 todavia (“Todos: risos”), todo o mundo acaba por reconhecer que alguma coisa não está certa. É possível que C pense estar enganado unicamente por ter utilizado a palavra *dialeto* e isso pode ser uma *gafe*, que tenta reparar em 6 com “penso”, mas não se trata de uma certeza, porque D toma a fala em 7 antes que o turno de 6 C esteja completo.

5-7 D fornece o detalhe que permite identificar as contestações mal mencionadas em 2 D. 6 C, no entanto, sugere que C entendeu que seu erro é mais grave do que a simples escolha do termo *dialeto*; “você tem” sugere (como confirmam 8 C e muitos outros elementos da conversão que seque na sequência) que ele estava se preparando para solicitar mais exemplos. Se este é o caso, é possível que C reconheceu a objeção a sua POS 2 – o fato de que ele e sua família sejam locutores do IVAA. Não temos necessidade de darmos mais exemplos. D inicia sua longa réplica com uma confirmação da contestação (“bem”), reforçando, talvez, a interpretação precedente segundo a qual 3 C trata 2 D como uma solicitação de informação mais do que uma contestação. O primeiro ponto dessa questão é a refutação da crença em 1 C segundo a qual o IVAA existe (POS 1). D sustenta (em 7 D) que “encontramos cada vez menos

influência dialetal”, isto é, que as diferentes variedades (provavelmente as do IVAA também) estejam em processo de desaparecimento. Esquemáticamente teríamos:

A comunicação elaborada e as viagens (SUP\SUP DIS 1) explicam a diminuição das diferentes variedades (SUP DIS 1) o que explica que o IVAA não existe (DIS 1) - o que contesta toda a posição ou pressuposição segundo a qual o IVAA existe (DIS 1). Embora D não destaque dessa maneira, é fácil parafrasear essa cadeia de argumentos utilizando *porque* de Schiffrin (1987) como um marcador de subordinação: “O IVAA não existe *porque* as variedades são menos distintas, porque as falas são elaboradas”.

A crença seguinte de C, contestada sem ser afirmada, é que D (e, talvez sua família) falem o IVAA, crença codificada na expressão “seu dialeto”. D afirma que não é do Sul e as crenças que tornam esse fato pertinente são as seguintes: D já argumentou que o IVAA não existe por conta da diminuição da variedade linguística, mas mesmo que as variedades sejam minimizadas, o Sul se apresenta como um caso particular (por exemplo, o preconceito contra o inglês meridional, como mostra a figura 4); uma vez que se trata de uma região em que o IVAA e, provavelmente, outras variedades linguísticas também sejam ainda diferentes, o fato de que D afirma que não é do Sul o argumento (SUP DIS 2), que como último recurso identifica a segunda das posições opostas de C (POS 2).

Finalmente, a contestação asseverada por D acerca do estatuto do dialeto IVAA é identificado por SUP DIS 3. Esse argumento sinaliza que tanto faz o IVAA, ele contém somente formas e expressões idiomáticas – recursos sem dúvida insuficientes para constituir um dialeto. A compreensão do IVAA pelos não-linguistas se concentra sobre a gíria e o falar popular, e não é surpresa que a consciência linguística folk, em geral, se concentra sobre uma única palavra (como propõe o comentário do trabalho de Silverstein).

C 8 confirma especificamente a validade de DIS 3 (e, correlativamente, SUP DIS 3), reclamando dos “exemplos” – talvez em referência às formas e às expressões idiomáticas de 7 D. Essa concessão, no entanto, se relaciona unicamente ao argumento – o fato de o IVAA possui estruturas desse tipo, mas não às posições tomadas por D nas suas contestações (embora nesse quadro, eles não são contestados, visto que tecnicamente não são posições). Poderíamos propor que as contestações, que não tem resposta específica são consideradas como admitidas, todavia seria uma afirmação sem garantias. O fato de que a resolução não seja uma unidade estrutural obrigatória no argumento é sustentada pela conclusão do primeiro episódio. As contestações das posições não afirmadas de C são deixadas sem prosseguimento na pressa demonstrada para C obter o que ele concluiu para considerar como o início da entrevista – obter exemplos do IVAA. O conteúdo do argumento de D a DIS 3 permitiu a C tomar essa direção. A pressa de C poderia ser criticada como estando ligada às condições da entrevista, mas estou convencido de que esses movimentos de fala não tem relação com o natural da conversação ou, mais importante, a autenticidade da crença linguística espontânea da qual a conversação oferece uma manifestação.

Não podemos ter certeza o que D estaria a ponto de fazer em 10 D, mas está claro que R responde a uma solicitação de exemplo de C em 11 R com o enunciado “O que está acontecendo?”. Este exemplo desencadeia o argumento seguinte da conversação, e o que se contesta é, talvez, mais profundamente profundo do que os elementos contestáveis do primeiro episódio. Em resposta a C que demanda um exemplo de forma ou de expressão idiomática, R inocentemente expressa com a crença de que seu exemplo é autêntico. 12 D o contesta (com *bem*, de novo uma estrutura muito pouco elaborada), e sustenta imediatamente a contestação com “é verdadeiramente uma expressão antiga”. Esquemáticamente teríamos:

11 R “O que está acontecendo”	POS 4 X é um exemplo autêntico do IVAA
12 D Bem	DIS 4 X não é um exemplo do IVAA
12 D é mais uma expressão antiga	SUP DIS 4 X é muito antiga

O argumento de D parece frágil, mas está ligado a DIS 1 e à sua sustentação – o IVAA não é uma variedade distinta, pois, em geral, as variedades estão cada vez menos diferentes por conta da rapidez e da eficiência da comunicação. “What’s happening?” “O que está acontecendo” talvez tenha aparecido em um momento como fazendo parte do IVAA, mas por conta das condições de deterioração das variedades enumeradas por D, a forma foi emprestada por outras variedades, perdendo com isso a sua especificidade.

Embora esse argumento sobre a autenticidade do exemplo seja novo, é certamente ligado ao anterior. Com efeito, as posições anteriores são particularmente pertinentes aqui, uma vez que elas não são aceitas ou recusadas. O argumento que incluiria POS 1, no entanto, não continua aqui, pois R 11 contradiz DIS 1 sem que essa contestação seja feita diretamente. Da mesma maneira, 12 D está de acordo com DIS 1, SUP DIS 1 e talvez, mesmo mais diretamente SUP/SUP DIS 1, mas como ele não sustenta diretamente essas primeiras ideias, um novo argumento é proposto aqui, desencadeado por POS 4.

Um movimento interessante seria produzido se R não tivesse sido interrompido em 13 R; que aprova a afirmação de D, segundo a qual seu exemplo é antigo, mas, aparentemente ele não está de acordo com o fato de que ele contesta sua autenticidade (que aparece por meio o marcador contrastivo *mas*). Nada na teoria da argumentação apresentada anteriormente impediria um locutor de estar em desacordo com a relação de sustentação a uma posição enquanto aceita a posição ela própria. Todavia,

é possível que a razão de ser da sustentação DIS 4 de D esteja tão longe (SUP DIS 1 e SUP/SUP DIS 1) que R não tem acesso e é possível que ele creia que D faz uma objeção unicamente porque seu exemplo não está mais em uso corrente.

Penso que esse exercício de análise argumentativa mostra como as crenças folk implícitas podem ser extraídas da conversação de uma maneira que, mesmo uma leitura cuidadosa da transcrição, não poderia permitir. Identificar precisamente as posições, as contestações e as sustentações, em particular as que são pressupostas, cuja natureza só pode ser encontrada na fala, longe de marcadores psíquicos dos movimentos da argumentação ela própria (por exemplo, a contestação de 2 D contem na sua única palavra *dialeto*), permitiu uma melhor compreensão das crenças linguísticas folk que foram discutidas aqui.

A análise argumentativa não é evidentemente a única arma no arsenal do pesquisador em LP. A análise da narrativa (por exemplo, LABOV; FANSHIEL, 1977), as abordagens etno-metodológicas da conversação (por exemplo, SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), os estudos das referências temáticas e pessoais e aqueles do desenvolvimento de informação antiga e nova (por exemplo, PRESTON, 1993 e 1994; PRINCE, 1981), bem como uma atenção aos materiais de primeiro plano e de último plano nos discursos (por exemplo, PRESTON, 1993 e 1994), todos esses métodos devem ser utilizados para examinar as formas conversacionais de LP no sentido de cavar mais a fundo a questão das teorias folk da linguagem, que subentendem o conteúdo de desse tipo de troca.

Na sequência apresentamos outra amostra para uma análise do discurso, produzida por uma informante euro-americana do sudoeste do Michigan, com 50 anos de idade e pertencente à classe média:

M: Sim, é isso - é isso me chateia. Você vê é verdadeiramente - uma pessoa educada, quero dizer, eu - você vê eu não me importo com a cor

de uma pessoa. Isso não importa para mim. – E você pode entendê-los e falar com eles e - Ver as notícias, todas as emissoras de notícias e tudo mais. Eles não estão falando ((ela baixa o tom)) “Ei cara, ((ela imita o discurso afro-americano)) hybyayhubyhuby”. Você não consegue entender o que eles estão dizendo. E - acho que não há desculpa para isso. É a preguiça e provavelmente - pode - ser isso, você percebe, porque eles são da camada popular e eles não sabem como sair de lá e eles não querem, aliás.

Trata-se claramente de um discurso que discute sobre linguagem (a ininteligibilidade do IVAA e a irresponsabilidade dos que o falam). A análise do IVAA por M está fundamentada sobre dois tratados bem conhecidos em LP: 1) o IVAA é diferente de sua própria variedade (um argumento linguístico interno) e 2) certamente não se trata de uma variedade valorizada ou correta (um argumento linguístico ou estrutural externo). M propõe igualmente uma imitação para orientar a atenção do seu ouvinte sobre a inteligibilidade do IVAA articulando uma série de sílabas destituídas de sentido, provavelmente uma imitação do efeito acústico do IVAA, imaginado por ela, mas sobretudo uma série que ela espera que soe bem aos ouvidos do seu ouvinte.

Esse breve comentário da linguista folk mostra que as pressuposições que sustentam esse tipo de discurso – a variedade de crenças folk não formuladas e que são partilhadas pelos membros de uma comunidade – constituem um rico domínio a pesquisar. Os linguistas como os filósofos concordam em pensar que as pressuposições constituem a coluna vertebral da interincompreensão entre os protagonistas de uma conversação: “As pressuposições são o que constitui o terreno comum dos atores de uma conversação, que é tratado como seu *saber partilhado* ou *conhecimento mútuo*” (STALNAKER, 1978, p. 320, grifos do autor).

Com isso em mente, retornamos à fala de M, que explica muito diferentemente por que os Afro-Americanos utilizam uma variedade que ela não consegue compreender – eles são preguiçosos. A informante afirma que seu argumento pode ser pouco refinado, pois ela continua tolerando esse comportamento, explicando que esse tipo de locutor pertence às classes populares e não sabe como sair desta condição, embora acrescente rapidamente que, sem dúvida, são “eles que não querem sair desta condição”.

A informante afirma em seguida que pode compreender uma “pessoa negra educada” e que pode também debater com essa pessoa (depois de ter afirmado por denegação que ela não se preocupa com a cor das pessoas), mas diz que não pode compreender os outros Afro-Americanos (e apresenta uma pequena imitação da suposta maneira de os Afro-Americanos falarem, que, à exceção de “*Hey man*”, não está constituída de palavras).

Sua primeira grande tese folk é, por conseguinte, que ela não pode compreender certas variedades do falar Afro-Americano, mas não é porque que a informante e os locutores do IVAA não partilham os mesmos sistemas de regras? Se nos lembrarmos, M afirma que não pode compreender os locutores do IVAA porque eles são preguiçosos. Segundo ela, a prova é que muitos deles não fizeram nenhum esforço para aprender a sua variedade linguística. Ela diz: “penso que não há desculpas para isso”. A que corresponde o “isso”? Evidentemente não poderia corresponder apenas ao uso de uma variedade não entendida por M (pelo menos em um contexto social em que ela pensa que teria o direito de compreender) ou a falha que constitui a aprendizagem dessa variedade. Pode parecer à primeira vista que a informante pensa simplesmente que os locutores não podem ser desculpados de utilizar o sistema de regras de sua língua primeira enquanto existe outro sistema por aí, que parece ser mais desejável que outros.

Como a informante justifica a crença de que os que não adquirem outro sistema de regras que não o seu são “preguiçosos”? Esse tipo de aquisição não é muito difícil? De fato, muitos não-linguistas acreditam que o inglês standard pode ser adquirido sem esforço e muitos consideram a variedade standard como a única encarnação do comportamento linguageiro regular. A ideia de que as variedades não standard também possuem regras é muito estranha para os locutores folk, visto que descrevem frequentemente essas variedades como desprovidas de regras. A relativa facilidade com a qual os locutores, que não tem regras, deveriam se apropriar de um sistema regular (isto é, uma gramática) parece evidente a locutores como M.

Seria inapropriado, por conseguinte, sugerir que as crenças implícitas de M demandam que as pessoas dotadas de sistemas de regras diferentes deveriam adquirir o seu sistema. Na realidade, sua crença é que as pessoas que se comportam de uma maneira não regular devem fazer um esforço mínimo para adquirir um comportamento regulado por uma ordem linguística.

Trata-se, evidentemente, de um equívoco linguístico. Não importa o sistema linguístico do qual alguém é portador, é de toda maneira um sistema. E, tão importante quanto, para os que conhecem esse sistema de regras, é simplesmente um meio de comunicação e um recurso de organização do pensamento, assim como todo outro sistema linguístico, como mostrado de maneira tão convincente por William Labov em seu artigo de 1969 “A lógica do inglês não-padrão”. A pressuposição da informante M segundo a qual as variedades não-standard são desprovidas de regras, faz claramente ligação a teoria folk da linguagem (a mais comum), pelo menos nos EUA, é o fundamento da maior parte de sua crítica contra os locutores do inglês Afro-Americano.

Em contrapartida, existe outro ponto de vista sobre os locutores minoritários que poderia os desqualificar diante da acusação de

“preguiça”, que acabamos de mostrar. Segundo essa posição, esses locutores são recalcitrantes, porque embora já conheçam o bom inglês, simplesmente se recusam em utilizá-lo:

J: Ensinei crianças negras. E tive dificuldades para entender o que elas estavam dizendo. Depois descobri que eles falavam - era intencional, porque eles podiam falar - como falamos. E elas eram - porque: eu estava tendo dificuldades com esse garotinho. Ele tinha doze anos. (hmm) E - eu - deveria fazer um teste para ele, para problemas de leitura. E eu não conseguia entender o que ele dizia. Então liguei para a professora que estava na sala de aula ao lado, ela era negra. Na sala ao lado. (hmm) Então eu fui buscá-la e perguntei se ela poderia me ajudar. (hmm) Ela entrou e ela - apenas - ela disse a ele: “Você se recomponha e fale corretamente. Ela está tentando te ajudar”¹⁹((risos)).

M estraria louca se ela pensasse que todas as pessoas que dizem “Hey man, Hybyayhubyhuby” podem falar melhor, mas simplesmente se recusam de fazê-lo; é bastante claro, todavia, que o que J toma de sua experiência com um aluno inicial da escola elementar (e ela pede a nessa interpretação para uma professora negra, reconhecendo a autoridade dessa última nessa matéria). G, outra professora do primário, emite igualmente opinião que (aparentemente) todos os locutores conhecem (perfeitamente) as regras do inglês standard:

¹⁹ *And I used to teach Black children. And I had a difficult time understanding what they were saying. And I found out later though that they were -it was intentional, because they could speak -like we speak. And they wer- because : I was having difficulty with this o(h)ne little bo(h)(h)y. He was twe(h)lve. (.hhh) And -I -was supposed to test him, for uh reading problems. And I couldn't understand what he was saying. And so I called uh the teacher next to me was Black. () next to me. (.hhh) So I did go over and get her, and I asked if she would help me. (.hhh) And she came in and she-just-said to him, she said 'You straighten up and talk -the right way. She's trying to help you.'((laughs)).*

G: Os próprios alunos - todos nós, em algum momento, podemos usar terminações incorretas. (hmm) Nós podemos fazer isso. Mas reconhecemos que é falso, quando alguém nos diz “Está correto”, então respondemos “Não”, você entende: “Esta é a maneira correta de falar”. (hmm) Mas sentar e ENSINAR de modo incorreto, acho que isso não está certo. Porque você diz “eu saí”, você não diz “eu saíste”²⁰.

G parece crer que o uso não-padrão é reconhecido pelos locutores. Certamente, se consideramos que os locutores desse tipo têm recebido um ensinamento aprofundado sobre as diferenças entre a gramática standard e não-standard ou que eles elaboraram pessoalmente uma análise gramatical contrastiva a partir da sua exposição às duas variedades (standard e não-standard), G de uma certa maneira, pode ter razão. No entanto, nos parece mais do que isso. Ele parece pensar que existe uma espécie de reconhecimento inédito de incorreção das construções não-standard. Exceto pelo lapso que ele admite, “não há desculpas para a utilização da variedade não-standard, porque todos podem falar melhor”.

Certamente as coisas não são tão simples. Nós conhecemos as regras das variedades que nós não conhecemos. Em sendo locutores de uma variedade standard do inglês americano, por exemplo, imaginemos uma situação na qual tudo o que dissermos ou escrevermos será julgado e avaliado à luz das regras do IVAA. Afinal, é muito provável que você tenha sido frequentemente exposto a essa variedade – por meio de filmes, de programas de televisão, de livros e mesmo mediante as relações interpessoais. No entanto, a maioria de nós se sairia muito mal. Dentre aqueles com avaliações ruins se encontram os editorialistas americanos

²⁰ G: *The children themselves – all of us at time may say the improper endings. We may say it. (.hhh) But we recognize it is somebody says to us 'Is it correct,' you say 'No,' you know, 'This is the correct way (to) speak.'* (.hhh) *But – to sit and TEACH it incorrectly I don't think is right. Cause you DO say 'I have gone,' You do not say 'I have went.'*

sindicalizados (diga-se de passagem, tanto negros quanto brancos) que escreveram a propósito do *The Ebonics Controversy*²¹ nos anos 1996-97 ensaiando em incluir alguns exemplos da variedade em questão. Na realidade, suas performances em IVAA foram lamentáveis. A maior parte de suas frases podia ser enquadrada na categoria (exemplos não válidos da variedade em questão). Suas patéticas tentativas constituíram perfeitas ilustrações dessa crença folk contagiosa que quer que a IVAA (ou não importa qual variedade não-standard) seja elaborada por transgressão das regras do inglês standard (não importa quais regras e não importa a maneira de as transgredir). Aparentemente nos parece que eles se utilizam de uma estratégia equivocada do tipo: “polvilhe amplamente o seu discurso com formas incorretas”, o que constitui simplesmente mais uma prova de que no espírito dos locutores folk, as variedades não-standard não são verdadeiramente controladas por regras.

Reconsideremos o fragmento folk citado anteriormente:

((Em uma discussão sobre o Natal, H pergunta se há uma diferença entre lembrança e presente; D, que disse antes que não, volta ao assunto.))

D: Geralmente, uma lembrança é como se você fosse a uma reunião da Tupperware, e lhe dão um brinde - é, enfim, acho que é mais impessoal - do que um presente.

G .: Não, não há diferença.

²¹ *The Ebonics controversy* (ebonics é uma palavra-valise forjada nos anos 1970 a partir da junção de *ebony* e *phonics*) concernente à utilização do “Black English” Inglês dos negros pelos jovens Americanos. A questão a ser considerada era saber se o “Black English” poderia ser considerado um dialeto e, também de uma certa maneira, se essa língua poderia ser aceita em certos contextos ou se ela deveria ser descartada. A questão passava pelo seu uso na escola. Muitas pessoas consideraram que não era do interesse dos jovens dar-lhes a impressão de que podiam falar um idioma não-padrão.

D: É verdade. Não há real - sim, realmente - diferença. Mas há uma, apesar disso, quando as utilizamos.

G .: Não há diferença.

U: Talvez possamos pesquisar no dicionário para ver o que significa ‘lembrança’ ou ‘presente’.

D: Eu acho que tecnicamente não há diferença.

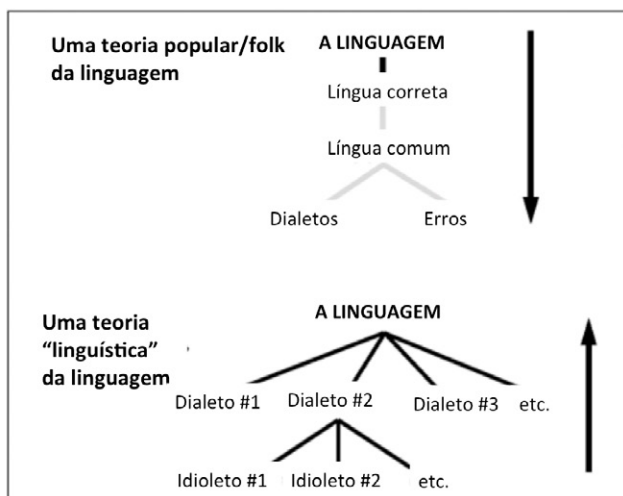
((Eles consultam lembrança e presente no dicionário)) (NIEDZIELSKI; PRESTON 2000).

Se nos concentramos sobre os enunciados “não há diferença” e “há diferença quando usamos um ou outro”, vamos diretamente ao coração da enorme diferença que existe entre os locutores folk e os linguistas e nos dirigiremos em direção a uma melhor compreensão das crenças e teorias que sustentam as teorias linguísticas folk.

Quando D diz que não há diferença, ele se refere à crença segundo a qual a linguagem é codificada em algum lugar numa realidade externa do espírito humano. Quando ele afirma que “nós utilizamos” duas palavras de uma maneira diferente da codificação, ele está se referindo às práticas que para ele, em todo o caso, não constituem a realidade da linguagem.

Os linguistas evidentemente pensam totalmente de outra forma.

Figura 5: Teorias linguísticas populares/folks e teorias científicas.



Fonte: Elaborada pelo autor

Os linguistas acreditam numa abstração bem admitida (“A LINGUAGEM”), pretendendo que existe um grupo de locutores que falam um dialeto único, num estilo único sem nenhuma inadequação. Na figura 5 (a seguir), a flecha, cuja ponta está para o alto mostra que os linguistas sabem bem, todavia, que a base empírica da linguagem se encontra na cabeça dos locutores individuais. Os locutores folk, embora pareçam acreditar nessa abstração (também aqui chamada de “A LINGUAGEM”), mas a flecha, cuja ponta está orientada para baixo mostra que ainda que esses locutores pensem que essa abstração não é real, eles creem também que as competências das produções individuais derivam dela.

Os linguistas sabem, no entanto, que as variedades (na realidade os próprios idioletos) constituem os seus exemplos cognitivos autênticos do que chamam de “A LINGUAGEM” e um linguista se satisfaz em descrever as regras do alemão suíço ou do souabe que aqueles de um

suposto alemão padrão ou *Hochdeutsch*. Todas essas variedades específicas entram em partes iguais na abstração “alemão”; para os locutores folk, entretanto, essas variedades são desvios em relação a abstração idealizada, mas que mesmo assim são reais para eles.

Os professores que frequentam cursos de introdução à linguística reconhecem outra consequência dessa crença folk: somente a abstração é governada pelas regras; as formas desviantes não o são. As regras linguísticas do inglês vernacular afro-americano ou do inglês popular de Nova York são verdadeiras aberrações para os locutores folk. Quais regras poderiam existir quando as formas comentadas não são problemas em relação às regras “DA LÍNGUA”?

Essas constatações produzem mais do que mostramos anteriormente, pois, finalmente elas reforçam:

1. O prescritivismo;
2. A crença de que a variedade standard se aprende facilmente;
3. A crença de que as variedades não-standard não têm estrutura;
4. A crença de que os locutores que não aprendem a variedade standard são desatentos ou mesmo recalcitrantes.

Para concluir, a compreensão de uma teoria popular/folk desse tipo nos permite reavaliar todas as questões postas sobre as contribuições da Linguística Popular (LP), tal como foi esboçado no início deste capítulo e de lhe dar sequência. Esperamos que o conteúdo deste capítulo forneça outros elementos para que os interessados na LP investiguem as suas próprias teorias folk.

BIBLIOGRAFIA

BERWICK, Robert; WEINBERG, Amy. (Ed.). *The grammatical basis of linguistic performance*: Language use and acquisition. MIT press, 1986.

HOENIGSWALD, Henry. "A proposal for the study of folk-linguistics". In: William Bright (ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 1966.

LABOV, William. "The logic of nonstandard English". In James E. Alatis (ed.), *Georgetown Monographs on Language and Linguistics 22*, 1969.

LABOV, William; FANSHEL, David. *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press, 1977.

NIEDZIELSKI, Nancy; PRESTON, Dennis. *Folk Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

PRESTON, Dennis. "The uses of folk linguistics". *International Journal of Applied Linguistics* 3(2): 181-259. 1993.

PRESTON, Dennis. "Content-oriented discourse analysis and folk linguistics". *Language Sciences* 16 (2): 285-331. 1994.

PRESTON, Dennis. "Whaddayaknow? The modes of folk linguistic awareness". *Language Awareness* 5(1): 40-74. 1996a.

PRESTON, Dennis. "Where the worst English is spoken". In: Edgar Schneider (ed.), *Focus on the USA*. Amsterdam: Benjamins, 297-36, 1996b.

À PROCURA DO TRIVIAL: ABECEDÁRIO DE IDENTIDADE POP-FOLK UTILIZADO PELOS LINGUISTAS²²

Guy Achard-Bayle e Amélie Cure

*L'Armana prouvençau, bèn-vengu di païsan, gousta pèr li
patrioto, estima pèr li letru, recerca pèr lis artisto...*

(Frederi Mistral, Memòri e raconte).

INTRODUÇÃO

Pequena “Prosa de Almanaque”

Eu gostaria de deixar minha contribuição à discussão e aos questionamentos sobre linguística popular, especificamente sobre a incômoda forma “popular”. Certamente, este adjetivo requer atenção tanto pelo que ele desafia e perturba, quanto pela sua origem, o mundo acadêmico; mas estamos precisamente aqui para questioná-lo (o linguista e o povo).

A forma que escolhi, portanto, é a do abecedário, mas minha intenção é também prestar uma homenagem, por essa escolha de uma forma mista e fragmentária, à “prosa de almanaque” e mais geralmente para todos os tipos de formas acadêmicas - no sentido dado, por exemplo, a esse adjetivo por Amélie Cure (2006) quando examinava a atividade lexicográfica de Godefroy na segunda parte do século XIX.

²² Agradecemos vivamente aos autores pela sua amável autorização para tradução e publicação deste texto. Tradução: Marcelo Rocha Barros Gonçalves.

Forma erudita tão acadêmica, mas acadêmica e também popular, no sentido agora que dá a essa coordenação - nessa conjunção de pontos de vista, talentos, fontes e recepções -, no sentido em que Mistral o fornece aproximadamente ao mesmo tempo: ele explica isso em “Mémoires et récits”, onde ele conta e justifica, tanto por inspiração (folk) quanto por audiência (letrada)²³, o nascimento de L’Armana Provençau na Avignon de 1855.

...e de Mistral à Amélie (em homenagem)

Prestaremos outra homenagem aqui. Não apreciamos por muito tempo os talentos de Amélie Cure, jovem e brilhante estudante de mestrado (2006), depois doutorado. Um acidente de carro a matou no verão de 2007. Ela foi a primeira vencedora do concurso de bolsas de pesquisa da nossa Escola de Doutorado; uma jovem estudante de doutorado, mas já bem avançada e confiante em sua pesquisa lexicográfica em francês antigo e em bancos de dados de texto da ATILF (*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*).

Ela voltou em 2007 aos meus Seminários em Semântica Referencial e Textual para fazer uma apresentação, brilhante e encantadora, sobre as metáforas do *boucher* (açougueiro): *assassino de cabras e cirurgião!* - em outras palavras, das origens medievais até hoje; sua perspicácia na escolha dos textos e sua delicadeza em sua análise nos encantaram tanto, de um humor jovial, que ela sabia brincar com esse nome comercial que se tornou uma metáfora com muitas e inesperadas facetas, dado o hábito de usá-lo e ouvi-lo quase exclusivamente *pelas* as mãos ... *Charcutières indélicates*. Açougueiros indelicados...

²³ Para (ROUQUETTE, 1968, p. 86), no romantismo, depois no neo ou pós-romantismo, que acompanhou a partir de meados do século XIX, essa redescoberta de um povo e o renascimento de sua língua, uma forma de “sentimentalismo e proletariado” que “dá a ele o público das multidões”.

Amélie Cure, assim, dedicou sua primeira pesquisa à lexicografia do francês antigo. Aqui está ela para retomar, com seu orientador, seus primeiros trabalhos. Então eu deixo a palavra do que foi a sua primeira proposição de participação no sumário, especialmente porque sua reflexão sobre dicionários encontra seu lugar nesta “publicacioun souto forme d’armana”...

O Dicionário não ou pré-científico e a Linguística Popular

O dicionário não científico ou pré-científico não é um objeto linguístico espontâneo: ele participa de um saber, de uma organização, de um método. Ele parece não se inscrever, portanto, dentro da Linguística Popular. No entanto, até o final do século XIX, esses tipos de dicionários são obras de estudiosos, de eruditos. Naquela época, o estudioso/erudito é considerado pela instituição como um amador. Sua abordagem, diferentemente da do especialista, é mais “experimental”, menos científica e seu saber, mais empírico.

Podemos, portanto, nos perguntar qual é a parcela da Linguística Popular nesses trabalhos e onde eles estão situados nessa perspectiva. Neste estudo, vou me limitar ao exame de dois dicionários da língua antiga: o *La Curne de Sainte-Palaye* (1875-1882) e de *Frédéric Godefroy* (1880-1902). A questão da relação existente entre os dicionários não ou pré – científicos e a Linguística Popular poderia ser abordada de diferentes perspectivas.

Dessa maneira, notamos primeiro as marcas da fala espontâneas nas entradas desses dicionários. Também podemos destacar o purismo demonstrado pelo autor, focando apenas na “boa linguagem”, por exemplo. Veremos então o local desses dicionários na instituição: eles são profanos no sentido etimológico, isto é, “fora do templo” do conhecimento institucional? Reconhecemos o seu verdadeiro valor ou estão sujeitos apenas a críticas? Finalmente, uma última abordagem será questionar o *continuum* entre esses dicionários e seus sucessores científicos do século

XX: eles são explorados (e, em caso afirmativo, de que maneira) ou, pelo contrário, completamente negligenciados?

Pequena “prosa de almanaque” (II): princípios e conteúdo

Minha proposta para o conteúdo desta edição (Princípios (acadêmicos) da identidade “trivial”) é refletir sobre as várias maneiras pelas quais a identidade é construída na teoria, em teorias mais ou menos “triviais”, e ver em particular quais necessidades linguísticas são úteis – ou utilizadas. Se minha contribuição assumir a forma desta “prosa de almanaque”, é uma homenagem a um certo tipo de escritura, como expliquei e justifiquei acima.

Mas como precaução, tanto quantitativa quanto qualitativa, não familiarizado com o gênero, especifiquei que minha “prosa” seria “pequena”; com isso quero dizer que o inventário ou o *abecedário* (prefiro usar esse termo, porque combina utilização e organização enciclopédica, com a simplicidade: *à procura do trivial*) que proponho será necessariamente parcial, reduzido, até mesmo desordenado (como um alfabeto)...

É que a escrita enciclopédica é mais flexível e mais restrita: permite muitas referências e assim autoriza uma leitura de pulos em pulos de acordo com o princípio ou os passos de Montaigne (cf. aqui mesmo Schmale); por outro lado, torna uma leitura linear e uma progressão argumentativa mais aleatórias. Proponho, portanto, misturar as duas abordagens, ou os dois passos, mesclando os marcadores de ordem e progressão...

Princípios (acadêmicos) da Identidade “Trivial”²⁴

Era o meu quarto e, no entanto, não era meu; o sentimento desolador de minha completa impotência em

²⁴ Essa abordagem da identidade foi objeto de uma comunicação no Colóquio de Tours, em 29 e 30 de novembro de 2007: construção da identidade e processo de identificação (cf. Autor, 2007).

*conciliar sua aparência e sua identidade me dominou e
sufocou minha razão.*

(Fitz O'Brien, *La chambre perdue*)

A idéia de tratar a questão da identidade que não seja em termos lógico-metafísicos não é nova (Protágoras é sem dúvida o primeiro iconoclasta desse pensamento), nem específica para uma determinada disciplina das humanidades, além da ontologia ou da filosofia da linguagem²⁵. Dito isto, os modelos que eles perpetuam (cf. o “neo-aristotelismo” de FERRET, 1996), em qualquer caso, permanecem dominantes em nosso campo de investigação linguística (REBOUL, 1993 e 1997)²⁶.

Lidar com a identidade, no entanto, requer “trocas interdisciplinares” (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 9) “Porque o tema da identidade não é apenas um cruzamento, mas vários. Interessa a praticamente todas as disciplinas”.

De minha parte (1997, 2001), tentei apresentar outros modelos, certamente de menor impacto. Um exemplo: a “identidade artificialista” de Rosset ([1984] 1993), que toma o oposto da tradição idealista-essencialista, não encontra eco diante das hipóteses de ficção metafísica desenvolvidas por filósofos de inspiração mais ou menos analítica (WIGGINS, 1980 ; KRIPKE, 1982; ENGEL, 1989 ; ENGEL; NEF, 1988 ; FERRET, 1993 e 1996)²⁷. Podemos explicar isso pelo fato de que o tratamento ló-

²⁵ Veja a Antropologia: Lévi-Strauss ([1962] 1990) sobre nomes de espécies; sobre antroponímia: Zonabend ([1977] 1987), Bromberger (1982). Para uma abordagem lógico-poética: Molino (1982).

²⁶ Veja a Antropologia (C.F. nota 3). O mesmo pode ser dito da identidade através do tempo, do tempo e da continuidade, a identidade narrativa. (FERRET, 1993; DE RICCEUR, 1990 E 1991 ; ELIAS, 1996).

²⁷ Veja também Rank, Bettelheim e Todorov para interpretações da identidade através da psicanálise, da psicologia popular/ folks psychology ou a poética do fantástico.

gico ou lógico-semântico dos problemas de identidade na forma de paradoxos (*puzzling cases*) melhor se adequa à nossa exigência de abstração garantida da cientificidade?²⁸

Em suma, você pode se sentir preso nessa estrutura de modelos dominantes. Mas é preciso dizer que se eu às vezes “escapasse”, era mais para lidar com casos atípicos (ACHARD-BAYLE, 2006), ou à margem da minha reflexão sobre os referentes evolutivos (ACHARD-BAYLE, 1996), apenas para encontrar modelos de substituição. A vantagem da experiência, no entanto, é que incentiva a renovar a *escola da vida*, e se não procurar outros modelos ainda, pelo menos para tentar a aventura por outros motivos... Agora a frequência de textos, que são um excelente reflexo, mesmo que espelhos de aumento e distorção da nossa realidade complexa, multiplica as dificuldades a serem resolvidas (Casos e tratamentos literários e da metafísica da ficção). Trata-se, portanto, de encontrar não uma, mas outras formas de resolução.

A Identidade “Trivial”

A chamada identidade “trivial” é, de fato, uma construção adequadamente acadêmica, erudita. Por que “trivial”, então? Porque se baseia em (expõe) uma relação de identidade, igualdade ou equivalência, chamada “reflexiva”:

$$\forall x(x = x)$$

Qualquer que seja x , x é (necessariamente) igual a si mesmo.

Então:

Napoléon = Napoléon (identidade popular/vulgar/triviale)

Napoléon = Vercingétorix (falsa igualdade)

²⁸ Não nego que a interpretação dos avatares suscite muitas questões de lógica (formal ou natural); Tendo demonstrá-lo, depois de Charolles (1997), em Autor (1997).

Napoléon = Bonaparte (identidade nem trivial nem falsa)

$7+5 = 12$ (identidade verdadeira, mas não trivial)

A terceira relação é a que mais interessa(rá) aos linguistas, especialmente pelo que Frege (1971) disse e fez, especialmente a partir ou graças à diferença que cria entre sentido e referência.

Identidade relativa: relatividade da identidade (I)

A outra contribuição fundamental de Frege é sua definição de identidade, que já podemos dizer relativa; isto é, relativo a uma identificação, portanto, do ponto de vista (do falante): é o famoso exemplo de Vênus que pode ser (dito / designado por) *a estrela da manhã* ou *a estrela da noite* – especialmente em função de tempos e espaços, em outras palavras, contextos de observação e interlocução ... Ou, de acordo com o princípio da identidade *nem trivial nem falsa*, $a = b$.

Frege (1971, p. 102) destaca que as proposições $a = a$ e $a = b$ não possuem “o mesmo valor de conhecimento”:

- A primeira apresenta a relação a priori que um objeto necessariamente mantém com ele mesmo²⁹, e que encontramos em Ricoeur (por exemplo, 1990) na forma de ipseidade.
- A segunda supõe uma relação, e sem equivalência a priori: nós podemos realmente descobrir, graças à pesquisa científica, que dois referentes que consideramos e chamamos de várias maneiras, que dois referentes que foram considerados e chamados de várias formas são (por exemplo, a estrela da manhã e a estrela da noite), de fato, a mesma entidade (Vênus).

²⁹ Assim, especifica Engel (1989, p. 245), “uma das propriedades de a é que necessariamente é idêntica à a ” ou de novo que “a identidade consigo mesma [é] uma propriedade necessária desse objeto” (Capítulo IX, seção 6, “Identidade e necessidade”).

Geach (1972) abordará posteriormente esta tese da relatividade da identidade, e de forma igualmente - explicitamente - enunciativa e epistêmica (heurística e epistemológica): “Eu afirmo que a identidade é relativa. Quando alguém diz que “x é o mesmo que y”, isso, na minha opinião, é uma expressão incompleta; é uma abreviação de “x é o mesmo A que y”, em que “A” representa um certo nome de coisa numerável [*count noun*] que deve ser entendido a partir do contexto da enunciação”(GEACH, 1972, p.238).

Segundo esta tese, a propriedade de identificação A é um predicado categórico, ou seja, o que indica que tipo de objeto são x e y³⁰. Então, não há identidade sem critérios categóricos de identidade, o que significa que o famoso exemplo de Frege pode ser revisado da seguinte forma: “Assim, dizer que *a estrela da tarde é a estrela da manhã*, não significa que dois objetos assim nomeados são idênticos, mas sim que eles são o mesmo planeta, ou o mesmo corpo celeste.” (GEACH, 1972, p.238, grifos do autor)³¹

No entanto, se dois objetos são o mesmo F (ou tem o mesmo F por predicado comum: $a = Fb$), eles não são (não têm por predicado comum) o mesmo G, o mesmo H, etc. - Ao contrário do que é afirmado pela primeira das “Leis de Leibniz” (identidade e “senso comum”).

A Identidade “trivial” revista pela base

Portanto, este é apenas um aparente paradoxo: a chamada identidade “trivial” pode assim ser revista pela base, uma forma relativa ou relativizada. Saída de cálculos ou proposições da lógica formal, deve responder às restrições ou contextos da chamada lógica “natural”, inclusive enfrentando afirmações contraditórias a priori: “Era o meu quarto e, no

³⁰ A noção de predicado categórico vem de: *Essay on Human Understanding* de Locke (1690).

³¹ Para Engel (1982, p.433), não existe esse tipo de identidade abstrata.

entanto, não era meu; o sentimento desolador de minha completa impotência em conciliar sua aparência e sua identidade me dominou e sufocou minha razão. “ (Fitz O’Brien, *La chambre perdue*)³²

Essa identidade “revista pela base” ou relativizada, também permite (cf. ENGEL, 1989, p. 239) resolver alguns paradoxos da identidade (puzzling cases): assim, o Dr. Jekyll será o mesmo homem que o Sr. Hyde, mas não a mesma pessoa, ou o mesmo personagem; podemos nadar duas vezes no mesmo rio, e ainda não na mesma água (identidade ao longo do tempo).

Identidade no tempo: relatividade da identidade (II)³³

Para resolver o chamado paradoxo do rio de Heráclito: “Nos mesmos rios / entramos e não entramos. / Nós somos e não somos.”³⁴

Quine (1961 e 1978) propõe uma teoria da relatividade da identidade que se poderia dizer “einsteiniana” na medida em que é registrada no espaço-tempo; mas essa concepção de identidade relativa, que integra a quarta dimensão temporal com as três dimensões espaciais, também é um conceito de senso comum, especialmente na medida em que essa concepção - ou idéia - de identidade resulta da experiência que temos, em nós mesmos, em nós mesmos e nos outros - e para os outros, trata-se de alvejar não apenas outros além de mim, pessoas com predicados físicos e mentais e capacidade de auto-reflexão, mas também todos os tipos de corpos, entidades, indivíduos ou pessoas materiais (cf. RICCEUR, 1990 e 1991; ele é inspirado, entre outros, por STRAWSON, 1973: *Individus & particuliers II*).

³² Trad. Papy (citado ed. 1786).

³³ Eu retomo e adapto aqui Achar-bayle (2001, p.46-47).

³⁴ *Fragments* de Heráclito, B, XLIX, trad. Dumont (1991, p.77).

Voltemos ao Quine; para ele, é necessário apreender o tempo nos mesmos termos estendidos ao espaço, portanto, considerar objetos de maneira quadridimensional no espaço-tempo³⁵. Consequentemente, objetos físicos não serão diferenciados de processos, e o rio será uma fase do rio, uma entidade no tempo ou através do tempo³⁶. Do ponto de vista linguístico, vemos assim as *categorias de discurso* - elas próprias inspiradas nas categorias da ontologia ou da metafísica aristotélica³⁷ - se aproximando ou até se confundindo: neste caso substantivos e processos.

A identidade narrativa: a experiência cotidiana de continuidade e de mudança

A importância do tempo na determinação da identidade é encontrada primeiro na obra de Locke (1690: cap. XXVII); de fato, é comparando algo consigo mesmo em diferentes épocas que formamos ideias do mesmo e do outro. Ricœur (principalmente em seus trabalhos citados, de 1983 a 1990) seguirá esse raciocínio, com base na experiência comum, como dissemos, na tentativa de resolver a *aporia* resultante da conjugação ou justaposição e do sentimento (especialmente íntimo) de identidade (ou de continuidade ao longo do tempo), e a observação das mudanças (em si mesmo, nos outros: outro lado da identidade ao longo do tempo).

Na escala de si mesmo (de si mesmo como outro), a identidade será narrativa: outro empréstimo de Aristóteles (Poética), a identidade é concebida aqui como uma estória/história - antes de ser uma estória/história - na medida em que torna possível confundir (fim da relatividade da identidade II) ou mais precisamente aqui para configurar a iden-

³⁵ Quine (1978, p.243). Quine (1961, p.68) fala em outro lugar do “conceito amplo de objeto”.

³⁶ Quine (1978, p.173 e 1961, p.65).

³⁷ Ver Arnauld (1660, p.59) e Arnauld e Pierre Nicole (1970, p.77).

tidade - ou *mesmidade*³⁸ - e diversidade; a configuração é assim (como) uma “intriga”, permite integrar na permanência (ou no sentimento dela) no tempo o que é, aparentemente, o oposto: a variabilidade; então, como na gramática da narrativa aristotélica, deve-se encontrar um equilíbrio entre *concordância* (o agenciamento dos fatos segundo um princípio de ordem) e *discordância* (reversões da escolha).

Identidade relativa e identidade através do tempo (implicações linguísticas: identidade categórica, caracterização, categorização e designação)

As teorias relativistas da identidade (Relatividade da identidade I e II) tenha o correlato epistêmico e discursivo de (fazendo a si mesmos) a pergunta dos critérios de filiação categórica: é uma questão de saber o que torna possível definir uma espécie para a qual será verdade ou não tais ou tais julgamentos de identidade; e portanto, para as quais serão verdadeiras tais ou tais proposições que expressem, em particular designações categorizantes, os ditos julgamentos.

Engel (1989) concorda com os autores citados acima (Geach e Quine ou Locke, Strawson e Ricœur em Relatividade da identidade I e II) que a continuidade temporal e a memória andam de mãos dadas para estabelecer “um critério de classificação constante” (ENGEL, 1989, p. 244) - ou de acordo com Wiggins (1980) “Dependência de classificação”, isto é, pertencente a uma espécie: “Um predicado categórico prescreve condições de persistência que um objeto não pode deixar de não exemplificar a qualquer momento de sua história, sob pena de deixar de ser esse objeto.” (ENGEL, 1984, p.238)

A consideração da continuidade temporal, portanto, direciona para outra identidade: a identidade categórica; de fato, não apenas a ver-

³⁸ Em outras palavras, o conceito de igualdade (*sameness*) retirado de Locke (op. Cit.).

dade de uma expressão do tipo $a = b$ dependerá da condição relativa de que a é a mesma coisa que b , mas também pelo fato de que os objetos serão re-identificáveis, trivialmente ou comumente, ou mesmo cotidianamente, como os mesmos ao longo do tempo. Esse *princípio de dupla similaridade*, de acordo com Quine (1977, p.133-139), garante o aprendizado e o uso de palavras: por um lado, torna um termo aplicável a todas as amostras da mesma espécie; por outro, que suas ocorrências passadas estão relacionadas ao presente.

Identidade diacrônica e identidade específica. Categorização e designação (II)

Ferret (1996) também coloca a questão do paradoxo da identidade e da mudança: “Ou o indivíduo que muda permanece o mesmo e então ele não mudou [...] ou o indivíduo realmente mudou e então ele não é mais o mesmo.” (FERRET, 1996, p.21)

Mas, como filósofo analítico, ele também está interessado na questão do ponto de vista dos procedimentos que permitem a *individualização* e, portanto, a designação:

Se identificar um indivíduo consigo mesmo é uma trivialidade e se identificar dois indivíduos entre eles é um absurdo³⁹, um exame das condições de identificação e re-identificação de um único indivíduo consigo mesmo em dois momentos distintos de sua aventura está no centro dos grandes problemas tradicionais da persistência, da mudança e da individualização dos indivíduos. (FERRET, 1996, p.10)

Ferret (1996) começa fazendo a “gramática do mesmo”. De fato, “a tese de que a mudança ipso facto destrói a identidade do indivíduo, o que

³⁹ Ver Wittgenstein (identidade e “bom senso”).

é afetado é baseado em uma confusão entre dois significados “iguais”: a mesma denotando identidade quantitativa e a mesma denotando identidade qualitativa.” (FERRET, 1996, p.27)⁴⁰

Por isso, está se movendo em direção a uma identidade diacrônica que possibilita reconciliar identidade e mudança; e se “um indivíduo permanece único e o mesmo”, é porque “ele pode ser coberto por pelo menos um mesmo conceito de classificação ao longo de sua aventura” (FERRET, 1996, p. 37)⁴¹; por exemplo, *ser homem (vs ser filósofo)* quando se trata de Kant. Assim, “o tipo ao qual um indivíduo pertence constitui a fronteira que não pode ser atravessada pelo mesmo” (ibid.), e a afirmação de que *Kant é um homem* não tem valor de verdade até o limite em que Kant se torna um jacaré (*Puzzling cases & Vagabondages Biographiques*).

Identidade Categórica (II): o fenótipo e as ontologias folk

Existem mudanças radicais (mais ou menos naturais, portanto factuais e inversamente contrafactuais) que causam uma mudança de espécie (em termos lógico-filosóficos: “A passagem de um tipo para outro” (FERRET, 1996, p.38⁴²) sob a qual as metamorfoses ...

⁴⁰ Em seu trabalho anterior, Ferret (1993) distinguiu entre o mesmo acidental e o mesmo essencial ou necessário. É assim que a famosa peça de cera de Descartes (*Méditations*, II) é e não é a mesma, se a consideramos numericamente ou qualitativamente. Do ponto de vista numérico, a identidade não é equivalente a semelhança ou similitude, mas a “uma completa coincidência de substância” (FERRET, 1996, p.29).

⁴¹ Ou ainda: “Para pertencer à carreira de um único e mesmo indivíduo, duas ocorrências do indivíduo devem ser pelo menos classicamente idênticas” (FERRET, 1996, p.84).

⁴² Segundo Aristóteles, essas são mudanças por geração ou corrupção; as mudanças qualitativas relevantes estão relacionadas à alteração (*De la génération et de la corruption*, 319, b, p. 7-18).

Mas o que torna possível determinar o que funda o tipo de indivíduo? Sem ofensa aos nominalistas, “A questão que se coloca é a da realidade extralinguística de classificação.” (FERRET, 1996, p.45)

Mas que os nominalistas ou os “convencionalistas” sejam tranquilizados: “Se a divisão humana do mundo se mostrar exclusivamente sintomática, os critérios de identidade específica serão reduzidos a convenções, comumente ou não aceitas.” (FERRET, 1996, p.45)

Existem, portanto, várias maneiras - ou convenções - de determinar a escolha: entre outros (sempre de acordo com FERRET, 1996) a *macroestrutura* (aparência ou *fenótipo*), a *microestrutura* (a *constituição interna*), enfim a *atribuição funcional*.

Mas de acordo com a tradição, os Antigos, poderíamos começar por dizer: a “geração”, em outras palavras, a filiação através da inscrição genética nas espécies. No entanto, como Locke observou (1690, III, VI)⁴³, se coloca o caso dos híbridos: a mula, por exemplo, fruto de um cruzamento entre duas espécies, o cavalo e o burro.

Não é o *fenótipo* (“ou a descrição fenomenológica de um indivíduo”, Ferret, op. Cit. : 48) um critério mais satisfatório? A resposta é certamente afirmativa para uma filosofia (próxima) do senso comum: “Quando as pessoas determinam as espécies mais pela sua forma externa do que pelo seu nascimento.” (Locke, 1690) e “É a forma exterior, em seres produzidos pela natureza, o que permite reconhecer suas espécies. “ (São Tomás de Aquino, Somme théologique, III, 74, III, *apud* FERRET, 1996, p. 48, nota 3)

⁴³ Ferret (1996) cita Locke na ed. francesa de 1972 (neste caso, página 26).

À seguir... Aparências Enganadoras

Identidade / Identificação e “Realidade das espécies” (Verbatim: pequeno argumento para a “Realidade das espécies”)

Na selva, onde ninguém nunca pôs os pés, leões são leões e girafas são girafas. Por outro lado, somos nós que decidimos, notadamente pelo uso que fazemos, que “este” é um “barco” ou que “isto” é uma “cadeira”. Os organismos são governados por uma essência real, intrínseca, independente do espírito e das ideologias. Os artefatos são condicionados apenas por uma estipulação nominal extrínseca. Enfim, não é porque nossa classificação atual de espécies não é fiel à realidade que essa realidade de espécie não existe *in concreto*. Uma coisa é dizer que somos nós que dividimos o mundo de tal e tal maneira (que ninguém sonha em negar), outra é dizer que o próprio mundo se presta a ser dividido de tal e tal maneira.

Somos nós, portanto, como um homem cego que tentaria classificar cores ou podemos esperar conseguir fazer com que nossa divisão do mundo coincida com as estruturas do próprio mundo⁴⁴? Para usar uma metáfora famosa, nós [sic] ou podemos esperar cortar o mundo das galinhas dialeticamente no sentido de Platão, isto é, seguindo precisamente as próprias articulações do mundo das galinhas, ou somos forçado a separá-lo em fatias anônimas e sem graça? (FERRET, 1996, p. 46-47)

Para prolongar o debate: cf. a distinção que Searle ([1996] 1998) faz entre *atos grosseiros* e *atos institucionais*. Sobre as “Convenções comumente ou não aceitas” cf. Sperber (1996) e seu *contágio de idéias*.

⁴⁴ Nota de Ferret: “Cf. Leibniz, Nouveaux Essais [sur l’entendement humain], III, VI, [éd. Paris, Flammarion] G.-F., pp. 263-264 “.

Meu argumento pessoal a favor de um realismo minimalista: Achard-Bayle (2008, p.19-25). Aqui mesmo: Larsson e seu “(bom)senso comum”. Vignaux (1999) e seu *Démon du classement*.

Identidade específica e “pré-julgamentos pragmáticos” (Verbatim II: a “divisão pré-teórica” do mundo)

É angustiante notar que muitas teorias de identidade específica consideram que a divisão humana em espécies ou classificações depende apenas de nossos interesses particulares, em especial econômicos. A divisão pré-teórica certamente foi condicionada por razões de ordem pragmática. Os primeiros herbicultores, em particular, listaram as plantas de acordo com suas propriedades medicinais ou comestibilidade. Por outro lado, não está claro por que as espécies atualmente definidas ainda devem ser condicionadas por razões desse tipo. Os critérios de identidade não dependem de nossa vontade. Por exemplo, “ser fruto” não depende de nossas crenças, nem de nossos interesses, nem de nossos usos pessoais [...]. O fato de a grande maioria dos consumidores considerar tomates como vegetais não transforma esses indivíduos em vegetais. Os tomates são frutos e permaneceriam assim mesmo que 100% dos homens estivessem prontos para apoiar o contrário. Ser uma fruta corresponde a uma definição transcultural unívoca, precisamente como a encontramos no dicionário. (FERRET, 1996, p. 47)

Esta longa citação requer alguns comentários: a identidade é, em última análise, nominal, na medida em que é registrada, ou seja, definida e certificada conforme o dicionário, como o local de registro de uma comunidade de significado. Mas o exemplo do tomate mostra claramente que essa comunidade de significado institucionalizado ou acadêmico (que Ferret chama de univocidade transcultural) não necessariamente caminha de mãos dadas, pelo contrário, com o (bom) senso comum, or-

dinário, que se define como uma reunião de vozes dentro de uma comunidade de significado estabelecida pela intersubjetividade (cf. KLEIBER, 1997, 1999 e 2001).

“A divisão do trabalho linguístico” (Verbatim III)

A diferença entre o significado estabelecido e o (bom) senso comum pode ser explicada pelo que Putnam chamou de “divisão do trabalho linguístico”:

Toda comunidade linguística exemplifica o tipo de divisão do trabalho linguístico como: possui pelo menos alguns termos cujos “critérios” associados são conhecidos apenas por um subconjunto de falantes que adquirem os termos e cujo uso pelos outros falantes depende de uma cooperação estruturada entre eles e os falantes nos subconjuntos relevantes. (PUTNAM, 1975, p. 228)

Isso significa dizer que a competência semântica não é repartida, ou distribuída de forma igual ou homogênea em uma comunidade linguística, em outras palavras, também entre todos os membros desta comunidade. (Inversamente ou complementarmente: Larsson e *Le bon sens commun*)

Aparências enganadoras ... e o retorno (o recurso acadêmico) para as essências e / ou para os nomes

Para Putnam (1975, p. 228) - que mostrou, deve-se notar, com relação aos nomes das espécies -, nenhuma propriedade fenotípica é realmente necessária para a descrição de um indivíduo: um limão é um limão, mesmo que nunca amadureça, um tigre listrado ainda pertence à uma espécie...

Para a filosofia (contemporânea), a constituição interna (ou microestrutura) parece um critério mais seguro na medida, em particular, onde cabe à ciência determiná-la. Dito isto, além do fato de haver uma

ligação entre a microestrutura e a morfologia e, portanto, o fenótipo de um indivíduo, não era esperado que os cientistas designassem as espécies, substâncias e suas espécies, que os cientistas deram uma descrição científica (cf. H₂O para a água).

É que, de acordo com Kripke ([1980] 1982), os nomes de espécies naturais e de substâncias, como os nomes próprios, que para ele são nomes rígidos, não são conjunções de propriedades (vs PUTNAM, 1975, que defende essa “conjunção específica”): seu significado é fornecido por um ato de batismo, tal que, por exemplo, “um dia, essa criatura encantadora é designada como gato” (FERRET, 1996, p. 67)⁴⁵. E se esses nomes são rígidos, é porque seus portadores não são, ou mais precisamente, não deveriam mais mudar⁴⁶.

O resultado desse ato de fala é que ele determina um protótipo; e, assim como é inteiramente possível assimilar aos últimos espécimes com possíveis diferenças fenotípicas, uma vez descoberto, será facilmente associado à descrição científica de espécies ou substâncias. A identificação da classificação, que determina a participação na espécie, é, portanto, (também, acima de tudo?) uma questão de designação ...⁴⁷

Aparências enganadoras (II): do empirismo e nominalismo – qualidades primárias e secundárias

⁴⁵ “O conceito inicial de um gato é: ‘essa espécie de coisa’, onde a espécie pode ser identificada por meio de exemplos paradigmáticos” (KRIPKE, 1982, p.111).

⁴⁶ Para mudanças de nomes próprios, especialmente em sociedades tradicionais, veja as obras citadas de Zonabend ou Bromberger e Lévi-Strauss. Eu mesmo dediquei um estudo que se relaciona com uma ficção na França rural no século XIX (ACHARD-BAYLE, 1996).

⁴⁷ Deixo voluntariamente de lado as teorias linguísticas e psico- ou antro- linguísticas dos protótipos, suponho que sejam mais conhecidas pelos linguistas do que pelas teorias onto/ lógicas: ver na bibliografia Kleiber (1990), Dubois (bibliografia em sua última publicação 2008), Wierzbicka (1988 e 1996).

As teorias relativistas da identidade são, como diz Quine (1977, p. 63), “doutrinas relacionais”. Assim, eles consideram as identidades não mais em si mesmas, mas em função das coordenadas. Em outras palavras, e dissemos isso, contextualmente.

Os defensores do realismo colocam a seguinte pergunta: os conceitos e seus nomes, eles se referem, designam apenas modos de pensar ou entidades independentes dos nossos modos, ou convenções, de pensar (NEF, 1991, p.104)?

Esta questão refere-se ao debate, antigo, que se opunha e, de certa forma, continua a se opor aos essencialistas (ou realistas) e nominalistas (Identidade / Identificação e “Realidade das espécies”).

Locke distingue entre essência real e essência nominal. De fato, para ele, a essência real é o que diz respeito à substância e suas qualidades primárias - essas qualidades são não visíveis, como são, por exemplo, a estrutura atômica e molecular de um corpo de ouro. Estes corpos tem, entretanto: “a potência de produzir várias sensações em nós por meio de suas qualidades [...] primárias, como as 7 cores, sons, gostos etc.”⁴⁸

E Locke dá a essas qualidades “o nome de qualidades secundárias” - ou qualidades sensíveis; por exemplo, amarelo, pesado para o corpo de ouro.⁴⁹

Quanto à essência nominal, ela corresponde ao que concebemos a partir de experiências repetidas, e - especifica Locke que presta especial atenção à atividade linguística resultante de nossa atividade empírica ou

⁴⁸ *Essai...* (Livro II, Cap. 8 “*Autres considération sur les idées simples*”, § 10, sem título, trad. Coste, revisto por Thurot, Tomo II de *Œuvres philosophiques* de Locke, 1821, Paris, Firmin Didot, online no Google Books: p. 265).

⁴⁹ Ver os comentários de Engel (1984), Ricœur (1990, p. 150) e Nef (1991).

de nossa experiência de mundo - , ao que dizemos de um corpo ou deste corpo, depois de experimentá-lo, senti-lo...

Mas Locke, um nominalista moderado, alerta para a confusão que alguém teria que fazer ou que poderia fazer entre esses dois tipos de essência; e, portanto, contra isso “O abuso de palavras [que é ou seria] as coloca no lugar das coisas que elas significam”⁵⁰

Mais adiante, o empirismo de Locke leva ao “ficcionalismo” de Hume, para o qual, de fato, a identidade é apenas uma ilusão; uma ilusão de permanência que nossa imaginação constrói sobrepondo percepções sucessivas: “Eu nunca me alcanço a qualquer momento fora de uma percepção e não consigo observar outra coisa senão a minha percepção. (Hume, Tratado da Natureza Humana, Livro I, citado por RICCEUR, 1990, p.154)

Quine (1961, p. 66-67) considera essa concepção de Hume como “interessante como uma conjectura psicológica sobre as origens”, mas rejeita a hipótese de um “novo objeto não momentâneo”, identificado ou reconstruído a partir de eventos pontuais separados no tempo; inversamente (Identidade no tempo: relatividade da identidade II), ele propõe, por um lado, colocar em relação identidade ou substância e processo, e por outro, considerar objetos como “espalhados ao longo do tempo” (“time-extended”).

Das essências mínimas: Indivíduos & Pessoas

Diante do risco representado pelo relativismo extremo, a prudência - que também é bom senso ou senso comum, tanto no linguista quanto no filósofo lógico da linguagem, especialmente se ele é analítico,

⁵⁰ *Essai...* (Livre III, ch. 10 « de l'abus des mots », § 17 *On donne aux mots une signification qu'ils ne peuvent avoir*, éd. citée, tome IV, 1823, Paris, Firmin Didot, en ligne sur Google Books : 62; téléchargeable).

talvez até mesmo metafísico -, leva a posições e proposições essencialistas “minimalistas”. Assim, para Strawson (1973, p.37): “O ceticismo filosófico nos coloca diante da alternativa de querer dizer algo diferente do que dizemos, ou de estar para sempre na incerteza.”

Strawson - contra esse ceticismo - aceita incondicionalmente (“sem dúvida”, diz ele) o princípio da identidade dos indivíduos de acordo com a capacidade a que devemos nos referir (isto é, identificar e re-identificar) a estes “em pelo menos alguns casos de observação não contínua”. Assim, o indivíduo é apreendido ao longo do tempo e reconhecido como “o mesmo indivíduo”. É, no entanto, necessário considerar essa semelhança como pertencente a duas identidades, portanto, como reveladora em um indivíduo: sua identidade quantitativa, que a define como “a mesma pessoa” e sua identidade qualitativa, que a define como a “mesma coisa”. (STRAWSON, 1973, p.34-38).

Strawson passa então (1973, p.41) à caracterização de indivíduos que podem se apresentar como corpos materiais (com qualidades táteis⁵¹) ou como estados, processos aplicados à (ou submetidos por) tais corpos. Essas distinções levam a definir, isolar e caracterizar os indivíduos básicos, que devem ser entendidos indiferentemente como pessoas, animais ou coisas ⁵².

Se considerarmos agora que nosso quadro de referência é quadridimensional, vemos que apenas os corpos materiais conseguem “preenche-lo”; o que significa, em particular, que eles conseguem cumprir uma das condições de identidade, a partir do momento em que é concebida como “continuidade da existência ao longo do tempo” (STRAWSON, 1973, p.61) .

⁵¹ É a “extensão” de Descartes ou a “solidez” de Locke.

⁵² Ver também “entidades de primeira ordem” ou “objetos físicos” em Lyons (1990, p.74).

Se considerarmos que os corpos materiais podem ser identificados ou re-identificados diretamente nessa estrutura espaço-temporal, ou seja, sem precisar se referir a outros indivíduos para isso, então esses corpos materiais fornecem a base para a identificação de indivíduos; em outras palavras, esses corpos materiais são indivíduos básicos (STRAWSON, 1973, p.60 e 97).

Gênese das línguas (especialmente nomes concretos) e realismo “naïf”

Ficamos, assim, com a idéia, longa e amplamente trivial, de que nomes concretos, referindo-se ou servindo para identificar objetos materiais, testemunham melhor do que outros nomes e palavras da realidade. Assim, para o sensualista Condillac:

A linguagem demorou muito tempo sem ter outras palavras além dos nomes que tínhamos dado a objetos sensíveis. [...]Depois distinguimos, mas pouco a pouco, as diferentes qualidades sensíveis dos objetos, notamos as circunstâncias em que eles poderiam ser encontrados e criamos palavras para expressar todas essas coisas: estes eram adjetivos e advérbios; mas era muito difícil dar nomes às operações da alma, porque naturalmente não se é capaz de pensar em si mesmo.⁵³

Essa teoria da gênese do léxico das línguas está próxima das proposições do “realismo ingênuo” de Lyons (1990, p.74), que consiste na distinção de três ordens de entidades (e palavras): entidades de primeira ordem, que reúnem objetos físicos, perceptíveis por todos, são inscritas no espaço tridimensional; os de segunda ordem, eventos, processos e estados, que se aplicam à primeira, “não existem”, mas “ocorrem”; e entidades abstratas, finalmente, que escapam ao tempo e ao espaço.

⁵³ Essa citação, sem referência, é emprestada de Sumpf (1984, p.115).

Indivíduos e Pessoas (II): identidade pessoal e o dualismo “clássico”

Strawson (1973, p.97-130) também analisa um tipo de indivíduo, a pessoa: “[Esta] entidade, como predicados que atribuem estados de consciência e predicados que atribuem características corporais, uma situação física, etc., também é aplicável a um único indivíduo desse tipo único.” (STRAWSON, 1973, p.114)

Seguindo a formalização de Ferret (1993, p.21), esses dois tipos de predicados são os predicados-M (como material) e os predicados-P (como psicológicos). Terminamos aqui com uma dupla definição, que se encaixa bem em uma longa tradição dualista, que Ferret (1993, p.21) remonta a Boécio: “*Persona naturae rationalis individua substantia* - A pessoa é uma substância individual de natureza racional.”⁵⁴

Strawson continua igualmente essa tradição, destacando os predicados psíquicos ou mentais em indivíduos que são pessoas. Finalmente, são de fato os predicados-P que distinguem o indivíduo ou a pessoa de “corpos exclusivamente materiais”, aos quais é “ilegítimo” aplicar esses predicados - para usar o termo de Ferret (1993, p.22)⁵⁵. Consequentemente (FERRET, 1993, p.49), a identidade pessoal será definida (e a identidade de uma pessoa em particular reconhecida) de acordo com dois critérios, um físico e outro psicológico; desta maneira: “Uma pessoa P será idêntica a si mesma e / ou re-identificada como o mesmo P* (com o tempo) e / ou pelo fato de P e P* terem o mesmo corpo e / ou pelo fato de que haverá “uma relação psicológica interna direta” entre P e P*.” (FERRET, 1993, p.49)

⁵⁴ A dualidade da pessoa e o dualismo de sua concepção estão naturalmente relacionados à problemática das metamorfoses que os filósofos usam como casos paradoxais (Puzzling cases).

⁵⁵ No mesmo trabalho, Ferret, no entanto, procura ir além dessas concepções dualistas.

Locke também define a pessoa em sua dimensão espiritual, ou mais exatamente através (da ativação) de suas faculdades intelectuais:

Um Ser pensante e inteligente, capaz de raciocinar e refletir, (i) quem pode se consultar como o mesmo, (ii) como a mesma coisa que pensa em momentos diferentes e em lugares diferentes. (*Essai*, II, ch. XXVII, *Ce que c'est qu'Identité, & Diversité / On Identity & Diversity*, § 9 *En quoi consiste l'Identité personnelle / Personal identity*; Eu adicionei os parênteses (i) e (ii)).⁵⁶

Mas ele dá a essa definição, se é que se pode dizer isto, mais amplitude e relevância, enfatizando as propriedades (i) da reflexão e (ii) da continuidade que, a partir dele, caracterizarão a identidade pessoal. Essas propriedades, portanto, vão além do dualismo clássico ou tradicional e anunciam a distinção fundamental que Ricœur (1990) faz entre mesmidade⁵⁷ e ipseidade.

Essências triviais e não triviais: identidade pessoal (II)⁵⁸

Para Wiggins (1980), existem dois tipos de essência: de um lado a trivial e de outro a categórica; a primeira é definida como a identidade que um objeto mantém consigo mesmo (propriedade “particular” individual); a outra (genérica) é usada para classificar o indivíduo sob o termo

⁵⁶ Anteriormente, usei uma tradução da Coste revisada no início do século XIX. Estou usando aqui uma outra tradução de Coste, neste caso a do MDCCLV, 1755, em Amsterdã, em Mortier, que é de acordo com Balibar (1998, p.14) sua “quinta edição”; retomada (Naert ed.) em 1972 em Paris com Vrin, também é usado por Ferret (1993, 1996), Ricœur (1990) e, portanto, em Balibar (1998, que cita a página 113 do Coste); mas ele oferece sua própria tradução (com o texto original ao lado): “[Nós] devemos considerar o que a pessoa representa; que, penso eu, é um ser inteligente pensante, que tem razão e reflexão, e pode se considerar como ele mesmo, a mesma coisa pensante em tempos e lugares diferentes”; (BALIBAR, 1998, p.148-149).

⁵⁷ Esse termo que, como dissemos, é a tradução literal de *sameness*, vem de Voltaire que, precisamente, em seu *Dictionnaire philosophique* (1764), expõe as teses de Locke.

⁵⁸ Eu retomo e adapto aqui Achard-Bayle (2001, p.51-52).

“último”, para fixar sua referência em relação a uma espécie; e Wiggins (1980, p.121) salienta que a “necessidade essencial” surge precisamente nesse limite (“esse ponto de alterabilidade”) em que a retirada das características em questão destrói o próprio “portador”. (ENGEL, 1989, p.248).

Kripke compartilha esse “essencialismo individualista” – conforme a expressão de Engel (1985, p.112) - na medida em que ele se recusa a subscrever uma metafísica de “indivíduos nus”, isto é, objetos sem propriedades.

Kripke é um lógico modal, isto é, um lógico dos mundos possíveis; nestes mundos (1982, p.41):

Para identificar indivíduos de um mundo possível para outro, parece que temos que postular certas propriedades, de modo que, se as tiverem em um mundo possível, elas terão em todos os outros, e propriedades que as pessoas têm em alguns mundos possíveis, mas não em outros, ou seja, propriedades essenciais e propriedades acidentais⁵⁹. (ENGEL, 1985, p.108)

Essa essência dos objetos, que constitui suplementarmente nossas faculdades de (re) conhecimento, isto é, nos impõe restrições na concepção de mundos possíveis, baseia-se em três tipos de propriedades não triviais, além da propriedade geral (ou precisamente trivial) da identidade de si a si (A Identidade “trivial” II):

- A *origem*: se tal pessoa é tal (por exemplo, a rainha da Inglaterra), não é possível que ela tenha outra origem, de outros pais que não seus pais (esses pais);
- a *substância*: se um objeto é de tal material, não seria mais esse (este objeto) se fosse de outro material;

⁵⁹ Nota de Engel: “R. Chisholm [...] 1967.”

- finalmente, a *forma* (ou identidade genérica do objeto): ela equivale à identidade categórica de classificação apresentada acima.

A primeira dessas propriedades (a origem neste caso de pessoas), leva ao que Ferret (1993, p.24) chama de andanças *biográficas*, isto é, considerar a identidade pessoal (como uma noção ou em teoria) ou até mesmo projetá-la (individualmente ou particularmente) em e através de mundos possíveis; essas “andanças” fazem parte do que Ferret chama de *puzzling cases* (casos paradoxais), o último permitindo que ele faça “ficção metafísica”.

Casos Paradoxais (I): andanças biográficas e ficção metafísica⁶⁰

A questão das “andanças biográficas” é de fato dupla e consiste em (se) perguntar com Ferret (1993, p.24): “Até que ponto eu poderia ser outra pessoa (biografia alternativa) e até que ponto alguém poderia ser eu (biografia paralela).”

Segundo Ferret, que compartilha o essencialismo de Kripke (essências triviais e não triviais), uma biografia não diz respeito, metafisicamente, a uma pessoa. No entanto, não podemos apoiar a tese radical de que nada é essencial para a pessoa; existem precisamente “limites estritos” a essas *andanças biográficas*, que são “necessidades essenciais” das quais não se pode “escapar”: origem e espécie são, portanto, duas essências; uma é individual, a outra compartilhada: “[Elas] constituem a estrutura metafísica dentro da qual as pessoas, como outras categorias de indivíduos, podem implantar sem nunca ter sua identidade quebrada ou alterada.” (FERRET, 1993, p.27)⁶¹

⁶⁰ Eu retomo e adapto aqui Achard-Bayle (2001, p.52-53).

⁶¹ Essas duas “necessidades essenciais” se juntam às “propriedades” de Wiggins (essências triviais e não triviais): o “particular” e o “genérico” (essência “individual”, essência “compartilhada” em Kripke).

Nesse essencialismo, pertencer a um tipo ou espécie é a primeira das necessidades que condiciona e restringe a caracterização da identidade, em suas duas formas principais: a identidade específica ou de classificação que determina a identidade quantitativa (por exemplo, para ser esse homem, você deve pelo menos ser um homem).

Finalmente, essa propriedade essencial (por exemplo “ser homem”) pode ser entendida de duas maneiras: (i) fora do tempo, na medida em que, por exemplo, Kant não poderia ter sido um homem, e (ii) com o tempo, na medida em que, por exemplo, Kant, durante sua aventura, não poderia ter se tornado um não-homem; com efeito, se Kant, novamente segundo Ferret (1993, p.34), tivesse se transformado em um jacaré depois de ter absorvido uma poção mágica, ele teria perdido sua identidade ao mesmo tempo.

Casos Paradoxais (II): experiências e transgressões das convenções

Devemos começar esclarecendo que as experiências de pensamento que são os casos paradoxais (*puzzling cases*) têm uma longa tradição que nos permite voltar a Platão. Rosset (1993, p.85), portanto, retoma extensivamente o diálogo entre Sócrates e Crátilo para sua demonstração da artificialidade da identidade:

Haveria dois objetos, como Crátilo e a imagem de Crátilo; se alguma divindade, não se contentasse em imitar sua cor e sua forma, como os pintores, também reproduziam todo o interior de sua pessoa, como ele é, deu a ele a mesma suavidade, o mesmo calor e colocou movimento, alma, pensamento, como eles estão em você, em uma palavra colocada ao seu lado um dobro de todas as suas qualidades? Nesse caso, haveria Crátilo e uma imagem de Crátilo, ou dois Crátilos? (PLATÃO, *Crátilo*, p.460)

⁶² Qualquer que seja a parte da literatura nessas experiências, Ferret (1993, p.99) pede para não confundir fantástico e logicamente impossível.

Esses casos paradoxais tem em particular a função, e em particular na filosofia analítica, de “romper com a lógica da identidade” e “revisar nossas crenças nesta área” (FERRET, 1993, p. 23), propondo ficções⁶² de duplicação, transplantes, decerebração e outros teletransportes ou movimentos de alma.

Há, portanto, casos, mais ou menos imaginários ou imagináveis, de mudança quantitativa, de “salto categórico” (FERRET, 1996, p.40), em que os princípios ou convenções ontológicas são comprometidos; e, sabendo que é também por identificação, por uma ou mais designações de classificação que a associação à espécie é determinada, onde os princípios ou convenções linguísticas dessa identificação também são prejudicados.

Os desdobramentos e metamorfoses literárias (casos e tratamentos literários de ficção metafísica) são todos esses saltos, quantidades e classificações, que nos encorajam a ver ou rever esses princípios e convenções. Mas os filósofos contemporâneos, à margem da ficção científica, também inventaram *casos paradoxais* capazes de ilustrar e alimentar a reflexão sobre a identidade e suas evoluções. A pergunta que eles se fazem e querem explicar não é mais a de pertencer a uma espécie, mas a da mudança de espécie ou (quantitativa) na espécie; que é uma maneira de complementar o conceito de identidade diacrônica com o conceito evolutivo⁶³ da aventura:

Suponha que alguém de repente se torne rei da China, mas com a condição de esquecer o que era, como se tivesse acabado de nascer de novo; não é tanto na prática, ou quanto aos efeitos que podemos ver, que,

⁶³ Com este adjetivo, estou me referindo a todo o trabalho sobre referentes evolutivos dos anos 90 (para um panorama, veja Achard-Bayle, 2001, particularmente na “petite grammaire des métamorphoses”: 253-268).

⁶⁴ Ver também Mallarmé *Contes indiens*, in *Œuvres complètes*, ed. citada).

se fosse exterminado e um rei da China fosse criado no mesmo instante em seu lugar? (LEIBNIZ, *Discours de métaphysique*, 2004, artigo 34)⁶⁴

Se geralmente distinguimos indivíduos naturais (e não apenas pessoas) de artefatos, permanece o fato de que a unidade da aventura de um e do outro está intrinsecamente ligada à sua permanência estrutural, o que os torna organismos ou objetos, totalidades; no entanto, a mudança (natural ou qualitativa) é essencial para manter a identidade do primeiro, embora não seja necessária para o último, mesmo se considerarmos que o desgaste e o reparo fazem parte “naturalmente” de suas aventuras.

O Barco de Teseu

Podemos então evocar o paradoxo do barco de Teseu, primeiro segundo Plutarco:

O navio que Teseu havia embarcado com os outros jovens, e que ele alegremente trouxe de volta a Atenas, era uma galera de trinta remos, que os atenienses mantinham até Demetrios de Phalere. Eles removeram as peças antigas quando estragaram e as substituíram por novas, que juntaram com segurança às antigas. Além disso, os filósofos, enquanto disputam esse tipo de sofisma que chamam de crescente, citam esse navio como um exemplo de dúvida e mantêm alguns que sempre foi o mesmo, outros que o navio é diferente (outro). (Plutarco, *Vie des hommes illustres*, 1783-1792, *on line*)

O caso é retomado por Hobbes, que se pergunta:

[...] se dois corpos, ambos existindo ao mesmo tempo, seria o mesmo corpo. Porque se, por exemplo, este barco de Teseu, relativo à diferença introduzida por um reparo contínuo removendo as tábuas antigas e colocando novas tábuas, que os sofistas de Atenas estavam tão inclinados a discutir, era, depois

da mudança de todas as tábuas, o mesmo barco quantitativamente como o que estava no começo; e se um homem mantiver as tábuas velhas no momento em que foram removidas e depois montá-las na mesma ordem, tiver construído mais uma vez um barco a partir delas, isso sem dúvida também deve ser quantitativamente o mesmo barco que existia no início e, portanto, haveria dois barcos quantitativamente idênticos, o que é um absurdo. (HOBBS *De Corpore II*, In: ENGEL & NEF, 1988; outra tradução pode ser encontrada em FERRET, 1996, p. 108)

O problema colocado pelos indivíduos (natural ou artificial) é que eles podem mudar, mas apenas até certo ponto. E é na determinação desse limiar, desse limite, que a dificuldade reside: aí “há um pouco de imprecisão”, observa Kripke (1980, 1982, p. 39).

Mas não podemos nos ater a essa constatação, porque a filosofia contemporânea traz algo de novo à tradição lógica ou metafísica, pelo menos em dois pontos: por um lado, distingue entre indivíduos naturais e artefatos; por outro lado, direciona tanta atenção, senão mais, para determinar a identidade e o limiar para a mudança do que para a própria identidade.

Para os artefatos, invariância e unicidade composicional não são, de acordo com Ferret (1996, p.100-102), nem necessárias (i) nem suficientes (ii): (i) “Um único e mesmo indivíduo pode muito bem não ser composto dos mesmos componentes em duas etapas de sua aventura” e (ii) “Dois indivíduos podem ser compostos dos mesmos componentes”, como uma cama transformada, ou seja, remontada em uma biblioteca).

Assim, para Ferret (ibid.): (i) “Um artefato pode sofrer certas alterações na composição enquanto permanece o mesmo” e (ii) “um artefato que sofre uma mudança completa em todos os seus componentes não é mais o mesmo.”

O fato é que o limiar para a mudança ainda não foi determinado: ele é mesmo determinável? Segundo Ferret (ibid.): “certamente não é muito sério afirmar encontrar o limite máximo.”

No entanto, isso não deve nos levar de volta à tese da identidade como ficção, porque, segundo Ferret (1996, p.117) “se é inútil querer determinar um limite de substituição, o limite não é uma quimera.”

A dificuldade está em outro lugar, menos na indeterminação da identidade, ou de uma identidade, do que na nossa indeterminação antes de uma certa identidade, ou uma identidade em um determinado momento: assim, especifica Ferret (1996, p.135): “[O] fato de que podemos esperar declarar um julgamento de identidade de forma alguma implica que a identidade possa ser indeterminada.”

Isso requer a observação de Engel & Nef (1988, p.492), para quem pode haver “Declarações de identidade vaga (relativamente ao nosso conhecimento), sem que os próprios objetos sejam vagos”.

O vago é, portanto, não nas coisas, de re, mas em relação ao nosso conhecimento e nossa linguagem, *de dicto*.

Casos (e tratamentos) literários da metafísica da ficção

Para os indivíduos, ou ainda mais geralmente para todas as pessoas ou indivíduos conscientes, o limiar ou limite de mudança é a consciência, ou, em termos menos espiritualistas ou mentalistas, o cérebro que é o assento. Esse é o “critério cerebral” definido por Ferret em seu primeiro trabalho (1993, cujo título vale a pena lembrar aqui: O Filósofo e seu bisturi).⁶⁵

⁶⁵ “O critério último da identidade pessoal nada mais é do que a causa original dos eventos mentais”, em outras palavras, o cérebro (FERRET, 1993, p.78).

Para testar sua validade, aqui, novamente, é do nosso interesse recorrer às hipóteses da ficção metafísica. Muitas experiências literárias de “cirurgia” mental, de Avatar de Gautier a La Machine de Belletto, confirmam isso: uma pessoa cujo cérebro foi “transferido” é de alguma forma “transferida” com ele. Por outro lado, uma pessoa que se metamorfoseia em um espécime de uma espécie animal é efetivamente metamorfoseada se e a partir do momento em que perde a consciência de si mesma e de sua humanidade:

- (1) “**Ela** está em jejum há quatro dias ... Nos primeiros dois dias, a alma humana estava em pleno vigor ... **Ela** estava me implorando, me implorando. [...] No terceiro dia, que foi ontem, quarta-feira, a alma humana desapareceu completamente ... **O gato** deixou suas garras, estava com fome ... Seus dentes ficaram longos ... **Ele** começou a miar, uivando ... “ (ERCKMANN-CHATRIAN, *Les trois âmes*, in *Contes fantastiques complets*, ed. citada, p. 433-434. A pontuação, exceto as caixas pontilhadas, é a do texto).
- (2) “Mas **eu**, apesar de ter me tornado um burro em tudo e, de Lucius, uma fera de carga, **eu** ainda mantinha uma inteligência humana. Então eu penso longa e profundamente ... ” (*L’Âne d’or ou les métamorphoses*, ed. citada, p. 88).

No texto (1), onde estamos testemunhando a metamorfose de um vendedor de bolos em um gato, a mudança também se reflete no nível linguístico; e é somente nesse nível que pode ser interpretado como tal pelo leitor; em outras palavras, a ficção e seu processo de evolução contrafactual são “possíveis”, ou seja, eficazes na ficção somente a partir do momento em que a narração, ou mais exatamente ainda, onde o discurso narrativo registra *de dicto* o que está acontecendo *de re* (mesmo que o mundo *de re* em questão seja um mundo de pura ficção). Do ponto de vista da representação e organização textuais, o processo metamórfico

implica uma mudança nas cadeias de referência e, portanto, na designação de classificação: a comerciante / ela ... → o gato / ele ...

Dito isto, voltando às nossas considerações metafísicas inspiradas na “cirurgia cerebral” de Ferret (1993), deve-se notar que as mudanças em questão, de re e de dicto, só ocorrem depois que a alma se foi, e só então. Desse ponto de vista, o texto (2) deve ser considerado como um contra-exemplo: é de fato uma narrativa de metamorfose de “forma pura”, na medida em que apenas diz respeito à aparência ou se queremos contê-la, uma vez que a atividade cerebral permanece a mesma através da mesma consciência que continua pensar; ao mesmo tempo, continua a aparecer o marcador pessoal de auto-designação **Eu**, que é uma marca irreduzível de identidade⁶⁶.

Deixando a dimensão mental ou cerebral, em outras palavras, confrontada com a natureza física ou material dos indivíduos, sua forma aparente ou mesmo sua estrutura oculta, as coisas, paradoxalmente, são complicadas; “Paradoxalmente”, digo, porque se poderia imaginar, em todo o bom senso, ou de acordo com o senso comum, que a mente é de uma complexidade muito maior! A ficção tende a mostrar o contrário...

No que diz respeito à aparência ou fenótipo, sua conservação bloqueia o processo de transformação em outra espécie ou substância, pelo menos do ponto de vista cognitivo ou linguístico, como aqui nas palavras ou pensamentos de um personagem que testemunha a metamorfose:

(3a) “Então entrei em uma sala ricamente mobiliada, onde vi **uma senhora** também transformada em pedra. Eu sabia que era a rainha ...”

(3b) “O rei, meu pai, sofreu o mesmo destino: **ele** foi metamor-

⁶⁶ Cf. Ricœur (1990, p. 61) e meus próprios desenvolvimentos: Achard-Bayle (2001, p. 165-171, § “*La résistance au changement : le rôle des pronoms, il vs je*”).

foseado em uma pedra negra, como pode ser visto em um lugar neste palácio...” (Histoire de Zobéide, ed. citada, p. 208 e 212).

A questão é ainda mais complexa de novo com a estrutura oculta, organismo ou organização biológica dos indivíduos. Ferret (1996, p.39-40) retoma e comenta o puzzling case imaginado por Price (1977):

- (4) Um cão, Rover, faz uma viagem ao espaço; de volta à Terra, gradualmente se torna uma massa informe de células, Clover, que, embora seja espaço-temporalmente contínua, não tem mais a forma de um cachorro, nem a forma nem o código genético.

Para o filósofo americano há continuidade, portanto identidade entre Rover e Clover. Ferret, entretanto, recusa essa identidade assim que o salto ordinário⁶⁷ ocorreu, porque para ser esse cachorro você ainda deve ser um cachorro. Ele conclui que “o problema não é saber se Rover e Clover designam o mesmo cão” para direcionar sua reflexão para essa onda da qual estávamos falando (O Barco de Teseu), que estaria aqui “por um período indeterminado durante o qual não sabemos mais com o que estamos lidando”. (ibid.)

É certo que os casos não são incomuns, nos quais, para seres monstruosos, no sentido ordinário de “degenerado”, é preciso recorrer a nomes complexos⁶⁸, desde a lendária serpente Melusine até os macacos híbridos criados “cientificamente” pelo Doutor Moreau.

Mas gostaria de salientar que, se o vago é realmente uma questão de dicto, então não há “período indefinido” ou período de indeterminação

⁶⁷ Ou “mudança tipo 2” (“natureza” vs “mudança tipo 1 de grau”) que “quebra” (vs que “preserva”) a identidade (FERRET, 1996, p.32).

⁶⁸ Ferret, que se refere a Wiggins (1980, p.67), fala com ele de “predicados mistos”.

até que um novo ato de batismo ocorra. Assim, para retomar o caso apresentado por Avatar, há um período de hesitação ou indeterminação no narrador ou no leitor dessa história apenas enquanto os dois personagens, cujo doutor Cherbonneau modificou as almas, não são rebatizados:

(5a) “Acorde nossos dorminhocos” disse Cherbonneau e, colocando-se diante do corpo do Conde Labinski habitado pela alma de Octave, fez os passos necessários para tirá-lo do estado de sonambulismo. [...] Depois de alguns minutos, **Octave-Labinski** (a partir de agora o designaremos pela clareza da história) se endireitou de costas [...] »

(5b) Deixado sozinho com o corpo de Octave de Saville, habitado pela alma do Conde Olaf Labinski, o doutor Balthazar Cherbonneau começou a tornar essa forma inerte à vida cotidiana. Depois de algum tempo, **Olaf-de Saville** (vamos combinar esses dois nomes para designar um personagem duplo) saiu como um fantasma do sono profundo... (ed. citada: 265; grifo meu).

No entanto, nesta ocorrência, “longo” é, narrativamente, curto...

Para retornar ao caso anterior e ir além do problema da identidade de classificação ou não dos dois estados ou entidades designadas, Rover / Clover, percebo que nem Price nem Ferret param no fato de que era necessário rebatizar (em Clover) o primeiro indivíduo (Rover). Essa mudança de identidade (aqui no sentido administrativo do termo)⁶⁹ é realmente o sinal - ou sintoma nos termos de Ferret - de que não é mais possível designar esse referente evolutivo da mesma maneira. O que significa que a identidade também é uma questão nominal, essa identidade também é nominal.

⁶⁹ Cf. a concepção “antinaturalista” defendida por Rosset (1984): identidade é uma identidade de papéis.

Também vemos que, embora possa ser “inútil” tentar descobrir quando esse efeito é feito, pode ser útil prestar atenção às pistas discursivas dessa operação. Foi isso que os lingüistas da referência evolutiva (Charolles, Kleiber, Schnedecker...⁷⁰) propuseram fazer nos anos 90...

Não acho que esteja errado se, finalmente, acrescentar que são as ficções que, em grande parte, desencadearam pesquisas sobre referentes evolutivos e permitiram apresentar e refinar sua problematização. De qualquer forma, esse é o significado que eu queria dar à minha Gramática das Metamorfoses: são em grande parte os casos de ficção, como são colocados no discurso, portanto, esses casos com suas marcas textuais que usei para desenvolver essa gramática da mudança.

Conclusão. A Identidade e o bom senso

Conforme anunciado, para completar o panorama dos fundamentos da identidade lógica, aqui estão as “leis de Leibniz” (Relatividade da identidade I). Mas é também aqui que tudo poderia ou pode ter começado, porque se trata de fundamentos, lógicos e cronológicos...

“Parece, apenas na lógica, que se encontram declarações da forma $a = a$ ou $x = y$.” (ENGEL, 1989, p.238).

É isso, no entanto, o que sustenta a lógica clássica e que encontramos, precisamente, nas “leis de Leibniz”:

- A indistinguibilidade do idêntico, tal que se A e B são idênticos, então tudo o que é verdadeiro para A é verdadeiro para B (“eles são indistinguíveis” significa que eles têm todas as suas propriedades em comum);
- A identidade do indistinguível, tal que se tudo o que é verdadeiro para A é verdadeiro para B, então A é idêntico a B (o

⁷⁰ Não posso citar todos eles, nem citar todo o trabalho de cada um; assim, refiro-me à minha bibliografia de 2001, especialmente a que comentei no meu pós-escrito (p. 271273).

que significa que se dois objetos têm todas as suas propriedades em comum, então são idênticos);

- A substituíbilidade de idêntico ou substituto salva veritate - que Leibniz define da seguinte maneira: “Os termos em que um pode ser substituído pelo outro sem afetar a verdade das proposições em que aparecem são idênticos⁷¹.”

De fato, a estranheza dos “enunciados de identidade” (Engel, *ibid.*) $a = a$ ou $x = y$ vem do fato de que a identidade existe e só é considerada de maneira absoluta. “Os enunciados da identidade ordinária são mais como: “Esta mesa é idêntica a esta aqui?” ou “Este homem é o mesmo que aquele?”” (Engel, *ibid.*)

E ainda deve ser contextualizado: “Esta mesa é idêntica em todos os pontos, forma, matéria... que esta aqui?”, “Este homem, nesta foto⁷², é o mesmo que aquele nesta outra foto, passados vinte anos?”

Em outras palavras, voltamos a ele, esses enunciados de identidade de fato implicam que um objeto ou indivíduo é idêntico a, ou é o mesmo que outro, de acordo com uma ou mais propriedades: propriedades materiais formais ou constitutivas, aparência ou semelhança, continuidade no tempo...

O que nos leva de volta à identidade relativa (Identidade Relativa I e II). No entanto, também são precisamente essas equações ou relações e princípios de identidade descontextualizada ou, para ser franco, “vulgar”, isto é, na linguagem do comum, “desconectada” da realidade e precisamente da linguagem cotidiana, que denuncia o famoso aforismo de

⁷¹ Citado por Engel (1989, p. 232).

⁷² Estamos abordando outro problema semântico, inspirado na pragmática: os espaços mentais (FAUCONNIER, 1984).

⁷³ *Tractatus logicus philosophicus*, § 5.5303 (trad. Granger).

Wittgenstein (1993, p.88): “Em poucas palavras, dizer que duas coisas são idênticas não tem sentido, e dizer que uma coisa é idêntica a si mesmo é não dizer nada.”⁷³

Ainda mais radicalmente, poderíamos terminar com este outro aforismo: “Sobre o que não podemos falar, devemos permanecer calados. “(WITTGENSTEIN, 1993, p.112)

Para saber mais. Varia

Termino com uma série de entradas (muito) mais curtas, para serem lidas com atenção (nota bene N.B.) até nos complementos bibliográficos ... Eu os “empurro para trás”, assim, in extremis, porque as perguntas que trato aqui não dizem respeito (estritamente) à problemática da identidade. No entanto, os textos aos quais me refiro na maioria dos casos ilustram perfeitamente de uma maneira ou de outra (até mesmo um contrário para a metáfora e o sentido figurado) o tema geral desta edição da Pratiques (da revista).

Metáfora e sentido figurado (O peso da tradição escolar e da metalinguística ordinária na formação de conceitos de metáfora)

Dedico algumas páginas do meu trabalho (2008, p.123-124) para apresentar e discutir uma teoria radicalmente construtivista e anti-referencialista da metáfora e do sentido figurado: para Schulz (2002), que se opõe à própria noção de sentido figurado, é uma questão de saber se o uso metalinguístico tão frequente da palavra “metáfora” não é um efeito da tradição “referencialista” - em outras palavras: generalizada, comum, não acadêmica, ordinária? -, na formação (ou “deformação”) dos próprios sujeitos falantes.

Existem muito poucos termos em linguística que, como a metáfora, se beneficiam dessa notoriedade além da ciência da linguagem. Até sujeitos falantes “ingênuos” parecem fazer uso frequente dele. [...] Mas é

um uso análogo ao feito pelos linguistas?

Nosso ponto de partida foi a observação de um uso metalinguístico da palavra “metáfora” entre os sujeitos falantes. Ao contrário do que esse uso e, de maneira mais geral, uma crença firmemente enraizada pode levar a crer, a metáfora não é um “fenômeno objetivo”, realmente existente na linguagem, mas é apenas um “fenômeno”, ou, mais exatamente, um fato, ou seja, uma entidade julgada linguisticamente pertinente. Ela implica, de fato, um certo número de hipóteses que tentamos tornar explícitas: construindo-se sobre um desdobramento de empregos, a metáfora se mostra num contexto de descrição referencial, reduzindo a linguagem a uma imagem do mundo. A metáfora só existe se assumirmos como inerente ao significado das palavras, propriedades relacionadas a objetos no mundo, às quais essas palavras teriam a função de se referir.

De fato, sujeitos falantes e linguistas - considerados da perspectiva da metáfora - compartilham a mesma crença, a mesma imagem da linguagem. A introdução de um significado metafórico tem a mesma função para os dois: é elevar a impressão de uma diferença ao nível de um fato; os sujeitos falantes adotam o mesmo ponto de vista referencialista dos linguistas. E pode-se perguntar se o primeiro não “herdou” do segundo: o uso metalinguístico seria então o efeito de uma reflexão realizada sobre a natureza da linguagem.

(Para um ponto de vista diferente: « Le bon sens commun »)

“O Bom senso comum”

Dedico outra parte do meu trabalho (2008, p.41-47) à de Larsson (1997)⁷⁴, que leva esse mesmo título:

⁷⁴ Não pude levar em conta Larsson (2008) (que) foi lançado tarde demais.

Toda teoria que não leve em conta esse fato linguístico, a saber o sentido “natural” da palavra verdade, afasta-se do fato do senso comum e tenderá a explicar algo que não tem, precisamente, existência real na língua. Será, se você quiser, um *nonsense*.

[...] Da mesma maneira, dizer [...] que o mundo real é apenas um mundo “possível” entre outros, é invalidado por nossa maneira de entender o mundo e a realidade - e por sua tradução em termos linguísticos. Com efeito, a existência comumente aceita de um conceito do mundo real é prova suficiente de que este mundo não é apenas assimilável e equivalente a outros mundos possíveis ou imagináveis. (LARSSON, 1997, p.55)

“*O bom senso comum*” (o itálico é do autor) é um apelo a um equilíbrio – particularmente erudito – entre (i) um engajamento a favor de uma semântica (re) conectada à realidade, em nome de “bom senso” ou “senso comum” (cf. citação supra), (ii) levando em consideração as subjetividades específicas de (inúmeras) interações, (iii) sem esquecer que essas subjetividades (para funcionar) convergem em coletividades ou precisamente comunidades (intersubjetivas) de (construção, estabelecimento de) senso comum.

E já que estamos aqui na intersubjetividade, não ficaremos surpresos ao ver Kleiber entrar na lista, e citar ele mesmo (2001) Larsson:

[Isto] que prevalece para e na linguagem [é] o senso comum de verdade. Larsson [op. cit.: 55] está realmente correto em sublinhar que não se pode excluir a noção de verdade da semântica linguística simplesmente porque a usamos para indicar com precisão se o que é expresso por tal ou qual sentença é verdadeiro ou falso em relação com (o que acreditamos ser ou o que sabemos sobre) a realidade: “Se, por exemplo, analisarmos o significado do termo verdade, devemos levar em conta o fato de que o conceito de verdade existe (bem e verdadeiramente) na linguagem natural e que ele é efetivamente usado por qualquer

pessoa para medir a adequação da verdade das proposições em relação às coisas (conceitos, etc.) no que chamamos de mundo extralinguístico real [Larsson, *ibid.*]. (KLEIBER, *op. cit.*, p.357)

Quanto ao resto, refiro-me a Kleiber e seus outros trabalhos já citados (1997, 1999).

O Pensamento Selvagem

O trabalho de Lévi-Strauss ([1962] 1990), no qual aparece imediatamente (primeira página do primeiro capítulo: “A Ciência do Concreto”) que o referido pensamento é tudo menos “primitivo”:

[...] alegada incapacidade de “primitivos” para abstrair o pensamento [...]. É assim que o Chinook, a língua do noroeste da América do Norte, faz uso de palavras abstratas para designar muitas propriedades ou qualidades de seres e coisas: “Esse processo, diz Boas, é mais comum lá do que em qualquer outro idioma conhecido por mim.” A proposição: o homem mau matou a criança pobre, faz-se em um chinook como: a maldade do homem matou a pobreza da criança [...] (BOAS, 1911, p. 657). (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 11)

Epidemia / Contágio de Ideias

Veja Sperber (1996), já citado (Identidade / Identificação e “Realidade das espécies”).

Lei do Terceiro Excluído

Absurdo lógico, o *tertium* sendo *non datur*! (O terceiro não é dado) O que dizer? Que uma entidade não pode ser e não ser ao mesmo tempo, em outras palavras, verdadeira ou falsa ... Mas do terceiro excluído dos gregos e do ser ou não ser de Hamlet até o si mesmo como outro de Ricoeur (1990), que longo caminho!

A ficção propõe casos de *tertium datur*: “Este é o meu quarto e este não é o meu quarto” (A identidade trivial “revista na base”) é por isso que eu, da minha parte, tenho legendado meu estudo do Avatar (casos (e tratamentos) literários de ficção metafísica): “Em direção a uma lógica do *tertium datur*? (ACHARD-BAYLE, 1997).

O Linguista e o povo

Mencionei brevemente a questão em minha homenagem a Mistral e sua prosa de almanaque⁷⁵. Para nós, *popular* não está relacionado ao povo (como seu derivado). Não estamos interessados, pois, no “povo” por si mesmo; se estamos interessados nele, é apenas indiretamente: a linguística que debatemos aqui, e depois de quaisquer outras, é certamente popular, mas (daí o nosso título interrogativo) sem dúvida como ingênua, profana, secular, lúdica, ordinária, comum e, às vezes, mais instruída ou erudita do que científica.

A mentalidade literária

Os linguistas cognitivistas americanos - em outras palavras, os CogLingers californianos: Lakoff e Turner em particular - argumentaram, se não para linguística expressamente popular, pelo menos para linguística de espírito literário ordinário. Para Lakoff e Johnson ([1980] 1985), são as metáforas que testemunham esse espírito “na vida cotidiana”; para Turner, são nossas faculdades de (nos) representar os eventos tanto como narrativas, quanto nosso hábito de (nos) representar as entidades por vários tipos de misturas, novamente sob o título de metáforas (veja seus numerosos trabalhos com Fauconnier sobre *blending*, cf. Fauconnier & Turner) mas também a criação de híbridos fabulosos.

Lógica e Entretenimento. Bom senso e a Justeza do Espírito. Por uma educação do Espírito Justo, linguístico ... e Ordinário?

No século de Pascal, Arnauld e Nicole ([1662] 1970) escrevem:

O nascimento desta pequena obra é inteiramente devido ao acaso e, antes, a um tipo de entretenimento[...]. Não há nada mais valioso do que o bom senso e a Justiça do Espírito para discernir o certo e o errado. [...] Usamos a razão como um instrumento para adquirir ciência & pelo contrário, devemos usar as ciências como um instrumento para aperfeiçoar a razão. Se alguém não se aplica a esse propósito, não vê que o estudo dessas ciências especulativas, como Geometria, Astronomia e Física, é outra coisa senão uma diversão bastante vã. Não apenas essas ciências têm recessos & indentações que são muito inúteis; mas todos eles são inúteis, se você os considerar em si mesmos e por si mesmos [Identidade Wittgenstein e Senso Comum]. Os homens não nasceram para usar seu tempo para medir [...] linhas, mas são obrigados a serem justos, equitativos e criteriosos em todos os seus discursos [...] é isso que eles particularmente devem exercitar e treinar. (ARNAULD E NICOLE, 1970, p.29 e p.35-36).

BIBLIOGRAFIA

ACHARD-BAYLE, Guy.: *La désignation des personnages de fiction* : les problèmes du nom dans François le Champi, Poétique 107, 333-353, 1996.

ACHARD-BAYLE, Guy. *Sémantique et pragmatique de la référence évolutive* ; parcours théoriques et étude de cas : vers une logique du tertium datur ?, Revue de Sémantique et Pragmatique 2, Orléans, Sup'Or, Presses Universitaires, p. 63-89, 1997.

ACHARD-BAYLE, Guy. *Grammaire des métamorphoses*, Bruxelles, Duculot De Boeck Université, 2001.

ACHARD-BAYLE, Guy. *De la mythologie à la chirurgie plastique*: résistance, vacance et perte du nom propre, Actes de la journée Nom propre en discours, Paris 3, 12 oct. 2006, à par. in Carnets du Cediscor, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 2006.

ACHARD-BAYLE, Guy. *Principes – savants – d'identité triviale*, comunicação no Colóquio Internacional Construction d'identité et processus d'identification, Tours, 29-30 novembre 2007, à par. in Actes, 2007.

ACHARD-BAYLE, Guy. *Les Réalités conceptuelles*. Identité et/en Fiction, Metz, Celled, Coll. Recherches textuelles 8, 2008.

ARISTÓTELES. *La Métaphysique*, trad. J. Barthélemy Saint-Hilaire, P. Mathias & J.-L. Poirier (éds), Paris, Press Pocket, 1991.

ARISTÓTELES. *Poétique*. M. Magnien (éd.), Paris, Librairie générale Française, LGF, Le Livre de Poche Classique, 1990.

ARNAULD, A. *Grammaire générale & raisonnée*, ed, digitalizada Gallica, Paris, BNF, 1660.

ARNAULD, A. ; NICOLE, P. *La Logique ou l'art de penser*, Paris, Flammarion, coll. Champs, 1662, reedição 1970.

BETTELHEIM, Bruno; CARLIER, Théo; MILLER, Gérard. *Psychanalyse des contes de fées*. 1976.

BOAS, Franz. *Introduction* [to *Handbook of American Indian Languages*]. US Government Printing Office, 1911.

BROMBERGER, Christian. *Pour une analyse anthropologique des noms de personnes*. *Langages*, n. 66, p. 103-124, 1982.

CHAROLLES, M. *Lecture et identification des personnages dans les récits de métamorphose*. *Problèmes de lecture*, v. 1, p. 125-161, 1997.

CHISHOLM, Roderick M. *Identity through possible worlds: Some questions*. *Noûs*, p. 1-8, 1967.

CURE, A. *Le Fonds Godefroy*, mémoire de master 2, F. Duval, Université de Metz, 2006a.

CURE, A. *La Représentation et l'étude du lexique médiéval de la fin du xviiième siècle à 1902*. PIEMES, Université de Metz, 2006b.

DESCARTES, René. *Méditations Métaphysiques* in *Descartes Œuvres Philosophiques*, Tome II, Ed. de F. Alquié, Paris, Garnier, 1967.

DUBOIS, Danièle. *Sens communs et sens commun: Expériences sensibles, connaissance (s) ou doxa?*. *Langages*, n. 2, p. 41-53, 2008.

JEAN-PAUL, Dumont. *Les écoles présocratiques*. Paris, Gallimard, v. 199, p. I, 1991.

Elias, N. ([1984] tradução e edição francesa 1996) : *Du Temps*, Paris, Fayard.

ENGEL, Pascal. *Identité, essence et modalité*. *Archives de philosophie*, p. 425-440, 1982.

ENGEL, Pascal. *Identité, désignation et materialism*. *Recherches sur la philosophie et le langage* 4, Grenoble, 185-217, 1984.

ENGEL, Pascal. *Identité et référence*. Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1985.

ENGEL, Pascal. *La Norme du vrai*. Paris, Gallimard, 1989.

ENGEL, Pascal; NEF, Frédéric. Identité, vague et essences. *Les études philosophiques*, n. 4, p. 475-494, 1988.

FAUCONNIER, Gilles. *Espaces mentaux*. éd. de Minuit. 1984.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark B. *Blending as a central process of grammar: Expanded version*. *Conceptual Structure, Discourse, and Language*, Adele Goldberg, ed, p. 113-130, 1998.

FERRET, Stéphane. *Le philosophe et son scalpel*. 1994.

FERRET, Stéphane. *Le Bateau de Thésée*. Le problème de l'identité à travers le temps, Paris, Éd. de Minuit, 1996.

FREGE, Gottlob. *Sens et dénotation*. *Écrits logiques et philosophiques*, p. 102-126, 1971.

GEACH, Peter T. *Logic and Metaphysics in Theology*. Peter T. Geach, *Logic Matters*. Oxford, Blackwell, p. 289-327, 1972.

HUME, D. *Traité de la nature humaine*. [A treatise of human nature]. Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

KLEIBER, Georges. *Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique?*. *Langages*, p. 9-37, 1997.

KLEIBER, Georges. *Problèmes de sémantique*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

KLEIBER, Georges. *Sur le sens du sens : objectivisme et constructivisme*. In D. Keller et al. (orgs.), *Percevoir : monde et langage*. Invariance et variabilité du sens vécu, Sprimont (Belgique), Mardaga, 335-370, 2001.

KRIPKE, S. *La Logique du nom proper*. Paris, Éd. de Minuit, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Les métaphores dans la vie quotidienne, trad. de l'américain par M. de Fornel et J. J. Lecercle, Paris, Éd. de Minuit, 1980.

LARSSON, Björn. *Le bon sens commun*. Lund: Lund Univ. Pr, 1997.

LARSSON, Björn. *Le sens commun ou la sémantique comme science de l'intersubjectivité humaine*. Langages 170, 28-40, 2008.

LEIBNIZ, G. *Discours de métaphysique*. M. Fichant (éd.), Paris, Gallimard, Coleção Folio, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. *La Pensée sauvage*. Paris, Presses-Pocket, 1962.

LÉVI-STRAUSS, C. (org.). *L'Identité*. Paris, Presses Universitaires de France, Coleção Quadrige, 1987.

LOCKE, John. *An essay concerning human understanding*. 1690. 1948.

LYONS, J. *Sémantique linguistique*. Paris, Hachette, 1978.

MOLINO, Jean. *Le nom propre dans la langue*. Langages, n. 66, p. 5-20, 1982.

NEF, Frédéric. *Logique, langage et réalité*. Editions universitaires, 1991.

PLATÃO. *Crátilo*. É. Chambry (ed.). Paris, Flammarion, Coleção G-F, 1967.

PRICE, Marjorie S. *Identity through time*. The journal of philosophy, v. 74, n. 4, p. 201-217, 1977.

QUINE, Willard. *Le Mot et la chose*. Paris, Flammarion, 1978.

QUINE, Willard. *From a Logical Point of View*. New York, Harper & Row, 1961.

QUINE, Willard. *Relativité de l'ontologie*. Paris, Aubier, 1977.

PLUTARCO. *Vie des hommes illustres. 1783-1792*. Disponível em: <http://ugo.bratelli.free.fr/Plutarque/PlutarqueThesee.htm>. Acessado em: nov. 2008,

PUTNAM, H. *The Meaning of Meaning*. Philosophical Papers vol. 2, Mind, Language and Reality, Cambridge, Cambridge University Press, 215-271, 1975.

RANK, Otto. *Don Juan et le double* (1932). Paris, Payot, 1973.

REBOUL, Anne. *Le poids des pères, le choc des fils*. Cahiers de linguistique française, n. 14, p. 229-246, 1993.

REBOUL, Anne. Combien y a-t-il de poulets ici ? Les référents évolutifs, identité et designation. In THEISSEN, Anne. G. Kleiber, C. Schnedecker, JE Tyvaert (éds), *La continuité référentielle*, Collection Recherches Linguistiques de l'Université de Metz, n° 20, Klincksieck, Paris, 1997. L'information grammaticale, v. 81, n. 1, p. 60-60, 1999.

RICŒUR, P. *Temps et récit*. Paris, Seuil, rééd., 3 vol. Coleção Points, 1991.

RICŒUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990.

RICŒUR, P. *L'identité narrative*. Revue des Sciences Humaines, LXXXV, 221, 35-47, 1991.

ROSSET, Clément. *Le Réel et son double: Essai sur l'illusion*. 1976, 1984. Paris: Gallimard, coll. "Folio essais", 1993.

ROUQUETTE, J. *La Littérature d'oc*. Paris, Presses Universitaires de France, Coleção Que sais-je ?, [1963] 2e éd. mise à jour 1968.

SCHULZ, Patricia. *Le caractère relatif de la métaphore*. Langue française, p. 21-37, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *Introduction à la littérature fantastique*. Média Diffusion, [1970] reedição 1990.

TURNER, Mark. *The literary mind: The origins of thought and language*. Oxford University Press, 1996.

- SEARLE, J. *La Construction de la réalité sociale*. Paris, Gallimard, [1996] trad. fr. 1998.
- SPERBER, Dan. *La contagion des idées*. Odile Jacob, 1996.
- STRAWSON, P. *Les Individus*. Paris, Les Éditions du Seuil. [1959] trad. fr. 1973.
- SUMPF, Joseph. *Noms-noms propres*. Langages, n. 76, p. 113-128, 1984.
- VIGNAUX, Georges. *Penser & Organiser*. Le démon du classement. Paris, Les Éditions du Seuil, 1999.
- VOLTAIRE, Alain et al. *Dictionnaire philosophique*. 1764.
- WIERZBICKA, Anna. *The semantics of grammar*. John Benjamins Publishing, 1988.
- WIERZBICKA, Anna. *Semantics: Primes and Universals*. Oxford University Press, 1996.
- SIMONS, Peter M. David WIGGINS: *Sameness and Substance*. Oxford: Blackwell 1980, pp. xi+ 238. Grazer Philosophische Studien, v. 14, n. 1, p. 176-182, 1981.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. G.-G. Granger. Paris: NRF Gallimard, 1993.
- WIGGINS, David. 14. Weakness of Will Commensurability, and the Objects of Deliberation and Desire. In: *Essays on Aristotle's ethics*. University of California Press, p. 241-266, 1980.
- ZONABEND, F. *Pourquoi nommer ?* Paris, 1977.
- STEVENSON, Robert Louis. *L'Étrange cas du Dr Jekyll et de Mr Hyde*, trad. J. P. Naugrette. Paris: Le Livre de Poche bilingue, n. 8704, 1988.
- WELLS, H. G. *L'Île du Docteur Moreau*. Trad. fr. H.-D. Davray, Paris, Gallimard, Coleção folio, 1975.

LINGUÍSTICA POPULAR E OS PSEUDO-ESTUDIOSOS⁷⁶

Patrick Sériot, Elena Bulgakova e Andreja Eržen

Em *“L’Etoile rouge”* (1908) [A Estrela vermelha], o teórico do futuro Proletkult A. Bogdanov (1873-1928) imagina uma humanidade marciana tendo realizado a revolução socialista no planeta Marte, o qual se encontraria finalmente livre de suas divisões e, agora, utilizando-se apenas de uma única língua, harmoniosa e perfeita, em completa adequação com o real do que se diz, ou melhor, do que se nomeia. No final do século XIX e início do século XX, centenas de projetos universais de língua compartilharam o sonho de L. Zamenhof, o inventor do esperanto: vingar-se de Babel, reunir o que Deus desassociou, preencher a hiância que nos separa do Todo e nos separa dos outros⁷⁷.

No início do século XXI, supostamente o século da “globalização”, as coisas mudaram surpreendentemente. Provavelmente porque o inglês já desempenha tal papel, ninguém mais procura inventar uma língua universal. Pode-se dizer que uma outra antropologia implícita surgiu, uma outra visão da humanidade se desenvolveu: os seres humanos não são apenas seres de linguagem, eles estão acima de todos os seres de linguagem. A ecologia linguística diz “pare com a morte das línguas!”, numa referência às espécies naturais ameaçadas de extinção. No entanto, existe um lugar no mundo em que, ao invés de desaparecerem, as línguas crescem como cogumelos depois da chuva. Na Europa central, oriental e dos

⁷⁶ Agradecemos vivamente aos autores pela sua amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução: Carlos Alexandre Molina Noccioli e Renata de Oliveira Carreon.

⁷⁷ Trata-se da imagem da sociedade humana implícita nos projetos de línguas universais da época (MICHEÁ, 1979).

Balcãs, no período de alguns anos, novos objetos apareceram no mercado das línguas. Em junho de 2006, o parlamento montenegrino, que acabara de proclamar sua independência, adotou uma declaração afirmando que “a língua de Montenegro é montenegrina” [*crnogorski jezik*]. Mas a existência dessa língua, por mais que seja oficial, por ser diferente da língua sérvia, não é reconhecida por todos os linguistas de Montenegro. Por outro lado, a existência do rutênio [*rusyns'ka mova*] ainda que distinta do ucraniano, é reconhecida pelo governo eslovaco, mas não pelo governo ucraniano (cf. SÉRIOT, 2006).

O discurso sobre a língua como um discurso instituidor para o questionamento em torno da identidade coletiva e a justificativa política para a existência de um estado independente tendem a crescer demasiadamente no leste da Europa. Este artigo enfocará uma variedade pouco conhecida desse discurso sobre a língua, fruto do trabalho de uma equipe da Universidade de Lausanne: a linguística popular feita por pseudo-estudiosos.

O *corpus* é imenso, proporcional à instabilidade identitária dos novos Estados da Europa Oriental, provenientes de impérios recentes ou antigos, marcados por guerras e pela incessante reorganização de fronteiras. Para a composição deste *corpus*, selecionamos o tema da invenção de antepassados gloriosos, revelado pelo jogo de uma etimologia fantástica. Neste estágio da investigação, é impossível dizer se esses textos são *representativos*, fato é que eles existem, são lidos, comentados, vendidos em livrarias e, por vezes, comentados na televisão.

Os autores são, dependendo do país, simples marginalizados letrados ou acadêmicos esclarecidos que obtiveram sucessos nas livrarias. Sonhadores obstinados obcecados com a ideia da conspiração do silêncio, quer sejam cientistas amadores, patriotas fervorosos, aficionados por línguas, ou professores a serviço de um projeto político, eles inventam ou propagam mitos identitários linguísticos, exibindo-os

como descobertas científicas, as quais não apresentam em si algo de novo. Seria exaustivo se lêssemos seus comentários, os quais sequer chamariam atenção se não fosse pela surpreendente semelhança que há entre os temas abordados por pesquisadores afastados entre si, desconhecendo-se uns aos outros, vivendo, por vezes, a milhares de quilômetros de distância. Como é possível que pessoas que são capazes de pensar o pior de seus vizinhos dizem, em realidade, *a mesma coisa* que eles, possuem o mesmo sofrimento, o mesmo desejo de serem reconhecidos, respeitados, estimados? Este trabalho é dedicado à reconstrução desse tipo de texto.

É preciso inventar uma denominação para esse surpreendente discurso sobre a língua: linguística marginal, nacionalista, étnica? O termo “revisionista”, em “linguística revisionista”, poderia calhar, se essa palavra não estivesse tão carregada de conotações. Escolheremos “linguística do novo paradigma”, a partir do nome de uma corrente amplamente difundida na Finlândia e na Estônia, com o objetivo de negar qualquer existência da gramática histórico-comparativa (a qual aponta para uma origem comum entre húngaro e finlandês) e afirmar que os elos adquiridos entre sueco e finlandês são mais fortes e autênticos (cf. SMIT, 2001).

Resta, ainda, saber *por que*, em algum momento, as pessoas passam a acreditar em fábulas acadêmicas. Esses textos delirantes geralmente não são o resultado da propaganda do Estado, ninguém obriga tais pseudo-estudiosos a escrever o que escrevem, não há uma pressão para que isso ocorra, nem uma suposta promessa de carreira acadêmica seria a explicação, não se recebe nenhum benefício pessoal por conta disso. Simplesmente *acredita-se* nisso, numa legítima expressão de profundo sofrimento identitário.

Assumimos, como *corpus* de análise, textos linguísticos organizados tal como os editores da coleção “*La linguistique fantastique* (AUROUX

et al., 1983)” [A linguística fantástica], classificando-os em função de um domínio marginal pertencente à linguística considerada popular e fantástica, utilizando, neste trabalho, os dois termos como inseparáveis. No entanto, é necessário destacar que a situação aqui é pensada de um modo especial: a linguística fantástica não é uma visão necessariamente rejeitada institucionalmente, assim como a linguística popular, por vezes, pode se situar no centro do discurso acadêmico.

A linguística popular e fantástica na Europa Central e Oriental forma um conjunto de variantes de uma matriz comum, variantes cujas reivindicações são idênticas e mutuamente excludentes. Assim, percebemos que os ancestrais dos eslovenos falavam a língua veneziana, completamente diferente da dos eslavos, que, por sua vez, era igual à dos etruscos e dos bascos, já os sérvios falavam a língua da Ilíria, que é a mesma dos etruscos e dos bascos. Os ancestrais dos albaneses falavam a língua iliriana, a mesma dos etruscos e dos bascos (e os gregos destruíram todos os vestígios da antiga civilização ilírica, ou seja, albanesa). Os ancestrais dos ucranianos falavam uma língua que deu origem ao sânscrito, mas que também deu origem ao etrusco. Os ucranianos são os únicos que podem ser considerados verdadeiros eslavos (os russos são apenas um conglomerado híbrido de tártaros e fino-ugrianos), mas os sérvios estão nos Bálcãs desde sempre, antes dos albaneses, que, por sua vez, estiveram permanentemente nos Bálcãs, antes mesmo dos gregos.

O discurso da exclusão é, portanto, altamente singular para repousar sobre uma total semelhança de argumentos. Anne-Marie Thiesse, em sua notável obra “*A criação das identidades nacionais: Europa, séculos XVIII - XX*” (2001), evidencia como um trabalho de comparação de pro-

⁷⁸ LÖFGREN, 1989.

duções identitárias no século XIX (artes e tradições populares, costumes folclóricos, literatura popular etc.) pode mostrar que

[...] o resultado da fabricação coletiva de identidades nacionais não se configura a partir de um molde único, mas, sim, consoante à expressão provocadora do sociólogo Orvar Löfgren⁷⁸, em função de uma espécie de kit de ‘do-it-yourself: uma série de variações da “alma nacional” e um conjunto de procedimentos necessários para sua elaboração. Agora já sabemos como estabelecer a lista de elementos simbólicos e materiais que uma nação, digna dessa denominação, deve oferecer: uma história que estabeleça continuidade com os grandes ancestrais, uma série de heróis, modelos de virtudes nacionais, uma língua, monumentos culturais, um folclore, destacados lugares e uma paisagem típica, uma mentalidade particular, representações oficiais – hinos e bandeiras – e identificações pitorescas – roupas, comidas típicas ou animais emblemáticos. (THIESSE, 2001, p. 13-14)

É necessário esclarecer as diferenças entre o discurso identitário na Europa Ocidental no início do século XIX (estabelecer ancestrais comuns aos auverneses e normandos, sicilianos e piemonteses) e aquele que predomina na Europa Oriental e nos Balcãs dois séculos mais tarde (estabelecer antepassados diferentes para sérvios e croatas, macedônios e búlgaros, rutenos e ucranianos, moldavos e romenos).

1. A teoria da conspiração: uma linguística do ressentimento

Mesmo antes da independência dos novos Estados da Europa Central e Oriental, surgiram novas teorias sobre a origem da nação e de sua língua, focadas na reinterpretação da história primitiva e “fundamental” de dada comunidade. Esse interesse configura-se como uma rejeição à história evolucionista marxista e, ao mesmo tempo, uma consequência da frustração dos intelectuais dessas “jovens nações” com

relação às nações, como descritas por Hegel, “históricas”. Com base num discurso nacionalista, o antigo é valorizado em detrimento do novo. Uma nação, a valer, deve ter uma língua exclusiva, cujas origens remontam ao início de seus tempos, haja vista a necessidade de uma longa tradição, de monumentos, de contos, de músicas típicas, os quais o mundo inteiro estaria prestes a descobrir. O fascínio pelos mitos mais antigos, as relíquias nacionais, tudo isso é expresso na proliferação de museus históricos, que apresentam uma interpretação etnocêntrica da história da Europa Central e Oriental, cujo passado nacional é usado para provar que a nação a que dado povo pertence está no mesmo nível de dignidade de outros povos, pertencentes a “grandes” nações. Nesse sentido, o discurso sobre a língua é uma peça fundamental desse esforço de legitimação dos novos Estados.

Os difusores disso que se pode denominar por *linguística do ressentimento* são aqueles que se sentem rejeitados pela “ciência oficial”, o que reforça, ainda mais, a teoria da conspiração do silêncio e o sentimento de que, se suas ideias são rejeitadas, seria uma prova de que eles, de fato, estariam corretos⁷⁹. A linguística oficial é considerada ineficiente, acusada de uma postura de inércia, mesmo após a independência. A respeito disso, faz-se útil uma comparação entre a Ucrânia e a Eslovênia, dois países localizados a 1500 km um do outro, cujos autores, ainda que desconheçam, reciprocamente, sua produção, valem-se de argumentos surpreendentemente semelhantes:

⁷⁹ Sobre a noção de *ressentimento*, cf. Angenot, 199

Ucrânia

– Os pesquisadores contemporâneos hesitam em questionar certas teses relacionadas à história antiga (ucraniana). (GUBERNAČUK, 2002, p. 4)

– Mesmo na época da independência da Ucrânia, nossa ciência oficial não mudou sua atitude com relação aos monumentos escritos proto-ucranianos, afirmando que não há fonte que comprove a origem antiga da língua ucraniana. (ibid., p. 65)

– A posição da linguística oficial ucraniana em relação à história da língua ucraniana é a consequência do domínio dos regimes da Rússia (rossijskix) em terras ucranianas. (ibid., p. 77)

Eslovênia

– A teoria de que os eslovenos surgiram no século VI é uma invenção. Os historiadores falam apenas dos eslavos. Até os arqueólogos admitem que não há evidências arqueológicas para isso. (TOMAŽ IČ, 2003, p. 8).

– As inscrições venezianas são documentos únicos, que representam a antiga língua eslovena. Nenhuma nação europeia, exceto os gregos, tem uma nação tão antiga. (ibid., p. 9)

– A colonização do território da Eslovênia pelos venezianos entre 1200 e 1000 a.C. marca o início da etnia eslovena. Muito provavelmente, os venezianos vieram da Eslovênia para a Itália. (ibid., p. 39)

– Pesquisadores reconhecidos são apenas “pessoas treinadas pelo regime”. (VERBOVŠEK, 2004, p. 171)

2. Uma linguística da recusa

2.1 A linguística do novo paradigma é uma recusa tanto do monogenismo, quanto do poligenismo, tanto do difusionismo quanto do evolucionismo

As características comuns entre esses textos são as seguintes:

- Críticas à ciência “oficial”, considerada insatisfatória, propondo-se sua substituição por uma ciência “inteiramente nova”;

- Pesquisa das origens da comunidade nacional nos tempos mais remotos;
- Negação de uma comunidade de origem compartilhada com outras nações (por exemplo, negação da origem eslava dos eslovenos, ou negação, pelos ucranianos, da origem eslava dos russos);
- Evolução linear da língua (sem divergência, sem convergência), ou caráter estável da língua.

Podemos, perceber, portanto, um elemento radicalmente fixista, anti-historicista⁸⁰, próximo ao criacionismo das teorias anti-darwinianas na biologia.

A linguística do novo paradigma é uma ciência da recusa, que faz parte da linha geral do discurso da refutação.

Assim, no caso da Ucrânia, a historiografia da época de Stalin consolidou uma teoria que data do final do século XIX, a saber, a ideia de uma comunidade cultural concernente a um povo “russo antigo” (*drevnerusskaja narodnost*) que se utilizava de uma língua comum: o “russo antigo” (*drevnerusskij jazyk*). Essa concepção de um povo “russo antigo” na origem dos três povos irmãos, quais sejam os “grandes russos”, os bielorrussos e os ucranianos (denominados por alguns autores do sul da Rússia, em meados do século XIX, como “pequenos russos”), ainda é postulada pelo historiador soviético V. Mavrodin em 1946. Em seu livro *La Russie ancienne (origine du peuple russe et formation de l'Etat de Kiev)* [A

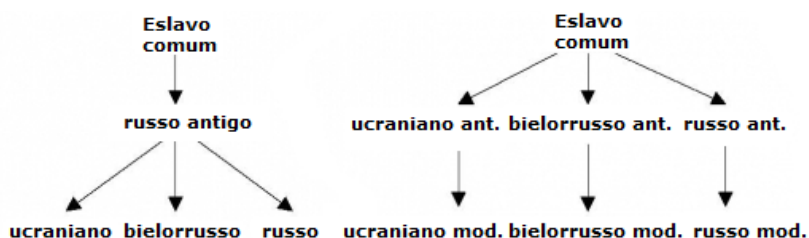
⁸⁰ Esse aspecto anti-historicista merece um estudo aprofundado, porque poderíamos caracterizar teses nacionalistas justamente como historicistas no sentido que K. Popper atribui ao termo.

Rússia Antiga (origem do povo russo e formação do estado de Kiev)], o autor afirmou que “a Rússia Kievana⁸¹ é o estágio inicial de três povos irmãos eslavos, cujo único ancestral é o povo russo da época da Rússia Kievana, o antigo povo russo”. (MAVRODIN, 1946, p. 310)

A língua da Rússia de Kiev era o “russo comum” (FILIN, 1972, p. 61). A língua ucraniana foi, portanto, formada com base em dialetos do russo antigo do sul do Estado, por volta dos séculos XII-XIII (FILIN, *ibid.*). Sendo assim, o ucraniano consistia em uma língua periférica com relação à língua central russa.

Não obstante, a Academia Nacional de Ciências da Ucrânia defende uma teoria diferente, a saber, a de que na época da Rússia de Kiev já havia três unidades étnicas diferentes, as quais deram origem a três nações: russa, ucraniana e bielorrussa. O diagrama abaixo ilustra as origens do idioma ucraniano de acordo com as duas teorias:

Figura 1: Origens do Idioma Ucraniano



Fonte: Elaborada pelo autor

⁸¹ O estado feudal eslavo oriental, constituído por uma rede de cidades governadas por príncipes unidos por laços familiares, é chamado Kievan Rússia, desde a chegada dos chefes escandinavos no século IX até o início do jugo tártaro em 1240. Esse Estado controlava as vias navegáveis interiores entre o Báltico e o Mar Negro.

Veremos que os linguistas ucranianos do novo paradigma recusam o primeiro ponto de vista, mas também não compartilham totalmente do segundo, para o qual propõem uma revisão radical.

Na Eslovênia, ocorre uma recusa da teoria “oficial” para a formação da referida nação, segundo a qual os eslavos chegaram aos Alpes orientais no século VI. A “Nova Teoria” influenciou na maneira pela qual os austríacos denominavam os habitantes eslovenos da Caríntia, da Carníola e da Estíria, designadamente, a partir do termo “Wenden”. Ao relacionar essa expressão a autores latinos da região do Vêneto, a teoria aponta para o fato de venezianos terem ocupado o território da atual Eslovênia desde tempos imemoriais, ou seja, muito antes dos celtas aparecerem na Europa. Vestígios arqueológicos característicos dos venezianos, como a cultura de cemitérios e de urnas funerárias, corroboram tal explicação. Essa teoria autoctonista rejeita o fato de a língua eslovena pertencer à família eslava, isso ocorre fundamentalmente com o propósito de afirmar a diferença entre eslovenos e sérvios (já que os croatas não representam uma grande ameaça). À vista disso, “eslavo” pode ser considerado um sinônimo de bárbaro⁸².

À primeira vista, na Ucrânia, o novo paradigma segue um caminho distinto, já que, nesse país, por vezes, os ucranianos são identificados como os autênticos eslavos. Não obstante, sob um olhar mais atento, o quadro, com efeito, permanece o mesmo, haja vista a consideração do filólogo como S. Gubernačuk, segundo o qual nunca houve uma comunidade eslava, mas sim povos eslavos verdadeiros. Em seu livro, Gubernačuk vai além do que postulam linguistas e historiadores contemporâneos que rejeitam a existência da comunidade

⁸² As teorias autoctonistas correspondem ao que se denominou, tanto na Romênia de Ceausescu quanto na atual Romênia, de protocronismo: os romenos já habitavam a região antes dos húngaros, dos eslavos e dos romanos.

rusa antiga e da língua russa antiga. O filólogo nega a existência de uma comunidade eslava de forma geral. Para ele, a própria ideia de que algumas línguas sejam derivadas de outras constitui-se uma falsa questão. Para tanto, um de seus principais argumentos é o de que não há, recentemente, o surgimento de novas línguas, mas sim o desaparecimento delas. Nesses termos, as inegáveis semelhanças entre as atuais línguas eslavas seriam explicadas pelo longo período de contato linguístico com as comunidades vizinhas. Esse hiperdifusionismo se assemelha muito à teoria de N. Troubetzkoy, presente em seu artigo póstumo de 1939: “*Gedanken über das Indo-germanenproblem*” [Reflexões sobre o problema indo-germânico], cuja tese essencial é a de que as línguas indo-europeias não formam uma família, num sentido genético, mas uma aproximação por convergência. Traços indo-europeus comuns são, portanto, adquiridos, não herdados. Como Troubetzkoy e N. Marr, Gubernačuk acredita que a teoria indo-europeia é um produto do pensamento imperialista da Inglaterra e da Alemanha, com a diferença que ele acrescenta, a esse quadro, o pensamento imperialista russo (GUBERNAČUK, 2002, p. 11).

Os linguistas S. Gubernačuk e O. Riznyčenko apoiam uma hipótese estritamente poligênica para o ucraniano, mas aplicam ao russo e ao bielorrusso a teoria da corrupção ou degradação de um ramo linguístico original⁸³. Na verdade, para eles, a língua da Rússia Kievana era o “ucraniano antigo” e não o “russo antigo” (RIZNYČENKO, 2001, p. 31). Antes da independência da Ucrânia, os “linguistas imperialistas” – linguistas russos – espalharam uma pseudoteoria segundo a qual existia

⁸³ A partir desse ponto, o debate torna-se particularmente complexo, porque nossos autores usam o modelo poligênico para afirmar a pureza do ucraniano, enquanto aplicam ao russo e ao bielorrusso a teoria da corrupção ou da degradação de um ramo linguístico, os quais parecem ser distinguidos por eles do ramo ucraniano original, sem que isso fique efetivamente claro.

uma língua, o “antigo russo”, ponto de partida para as três línguas irmãs posteriormente formadas. No entanto, para Riznyčenko, nunca houve um ancestral comum entre russo, bielorrusso e ucraniano. No que diz respeito ao eslavo, esta era uma linguagem artificial, servindo como base para a formação do russo atual. Riznyčenko acrescenta um novo elemento à teoria poligênica de Gubernačuk: o russo (denominada pelo autor por moscovita) e o bielorrusso resultam da corrupção do ucraniano antigo. Corrompida pelos fino-úgricos, no caso dos russos, e corrompida pelos bálticos, no caso do bielorrusso (*ibid.*, p. 31).

Dessa maneira, podemos observar uma hesitação, ou uma confusão, entre três modelos, ou, mais exatamente, entre três quadros de pensamento distintos: poligênese radical (todas as línguas que existem hoje assim o são desde sua gênese), difusionismo (as semelhanças entre as línguas são adquiridas por contato umas com as outras) e degradação (corrupção que sofre uma língua a partir de um estado inicial de pureza). Esses três modelos podem coexistir em um mesmo autor, em algumas de suas páginas, ou mesmo em algumas linhas de um parágrafo. No entanto, a ideia geral, com efeito, é negar que haja qualquer herança comum com o Outro. Assim, os mais antigos documentos eslavos orientais escritos não poderiam mais ser considerados comuns a russos, bielorrussos e ucranianos, no caso de se afirmar que o famoso *Dit de la campagne d'Igor* [Conto da Campanha de Igor] ou a “Gramática” de Meletij Smotrickij (VILNA, 1619) tenham sido produzidos em ucraniano antigo⁸⁴.

⁸⁴ A Gramática de Meletij Smotrickij é chamada de “gramática ucraniana antiga”, já no período soviético ucraniano (NIMČUK, 1985), “gramática bielorrussa antiga”, na Bielorrússia atual (JASKEVIČ, 2001), e “gramática russa antiga”, na Rússia (KUZ'MINOVA, 2000). De fato, o manual descreveu um estado da língua dos livros eslavos, localizada no Grão-Ducado da Polônia-Lituânia, com formas um tanto inventadas para se enquadrar no quadro dos paradigmas morfológicos da gramática latina de Varrão, cf. Sériot, 2007.

Ucrânia

– Um povo como os eslavos nunca existiu; existem apenas povos eslavos verdadeiros. (GUBERNAČUK, 2002, p. 20)

– O que se acredita ser um parentesco linguístico dos povos chamados eslavos é apenas a consequência dos contatos linguísticos (*ibid.*, P. 23).

– Por 200 anos, os ucranianos foram apresentados sob uma identidade anti-histórica, os “eslavos”. Ora, nós, ucranianos, sempre fomos ucranianos, russos, venezianos, iranianos (citas), arianos, mas nunca eslavos.

(PLAČYNDÁ S., *apud* GUBERNAČUK, 2000, p. 26)

Eslovênia

– Desde quando os eslavos são nossos irmãos? Nós eslovenos temos inimigos a quem devemos chamar “irmãos”! (TOMAŽIČ, 2003, p. 100)

– Por que a língua eslovena não tinha empréstimos sérvios até a época da Iugoslávia? – Porque não temos raízes em comum com outros eslavos do sul (VERBOVŠEK, 2004, p. 94).

– Por que o povo esloveno nunca soube que tem irmãos nos Balcãs? Porque sua gente odiava todos os povos dos Balcãs. (*ibid.*)

Seguem exemplos correlatos de negação de uma comunidade eslava:

– Qualquer ethno europeu pode repetir o que os bascos costumam dizer: nós próprios viemos da Idade da Pedra (GUBERNAČUK, 2002, p. 17)

– A língua ucraniana não só é mais antiga que todas as outras línguas eslavas, incluindo o chamado eslavo antigo, como também é mais antiga que o sânscrito, o grego,

o latim e outras línguas arianas. (GUBERNAČUK, 2002, p. 197, referindo-se a KRASUS’KYJ, 1991.

– O sânscrito não é a língua materna do ucraniano, como costumamos dizer, não é o sânscrito que deu origem ao ucraniano, mas o contrário. (GUBERNAČUK, 2002, p. 192)

– A língua e a nação eslovenas

existem desde o período mesolítico; mantivemos nossa organização social desde os tempos pré-históricos. (VERBOVŠEK, 2004, p. 173).
 – O latim desenvolveu-se a partir da língua pré-eslava (TOMAŽIČ,

2003, pp. 1015).

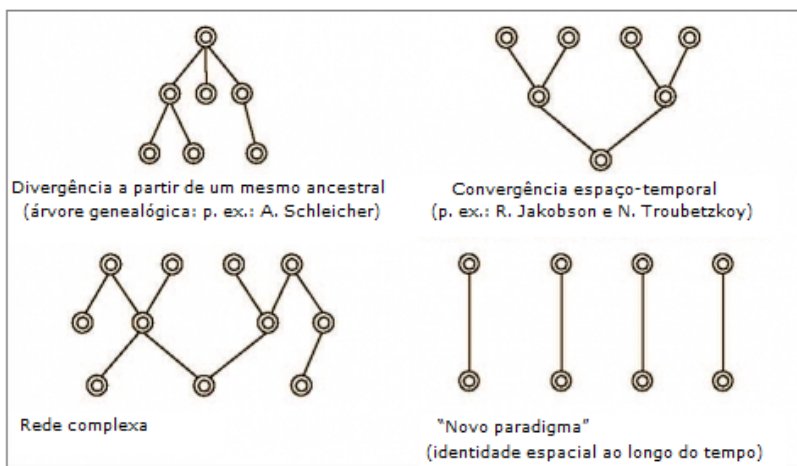
- A língua eslovena é a mais remota (*ibid.*, p. 6)

– Os eslovenos são os únicos herdeiros da cultura da Europa pré-histórica (*ibid.*)

2.2. Evolução linear da língua

Assim como nas teorias criacionistas da biologia, as línguas, na linguística do novo paradigma, existem, inalteradas, desde a eternidade ou pelo menos desde os tempos pré-históricos. Podemos representar da seguinte maneira os conflitos de modelo que encontramos até agora:

Figura 2: Modelos Linguísticos



Fonte: Elaborada pelo autor

3. Evidência pelo nome

3.1 Semiótica cratílica⁸⁵

O argumento básico da linguística do novo paradigma é que o nome é a evidência da coisa. O método não é muito sofisticado: escolhemos uma língua, supostamente muito antiga, que serve como filtro de interpretação, ou metalíngua, para palavras atuais, geralmente topônimos (rios, cidades, montanhas), cuja semelhança “surpreendente” com as palavras da língua antiga (muitas vezes pouco conhecida) supostamente deve dar uma chave de interpretação. Tudo deve então ficar claro, tornar-se transparente, em um movimento de *revelação*, de *desvelamento* do que até então estava oculto. Podemos resumir essa abordagem a partir de três princípios:

1. o escuro diz mais do que o claro;
2. o verdadeiro está oculto sob a aparência;
3. qualquer semelhança, mesmo aproximada, é significativa: é a evidência de uma identidade de significado.

A cripto-semiótica na qual esses textos se baseiam merece destaque: toda forma tem um significado, pois toda forma é necessariamente um signo. Esse tipo particular de cratílica não se baseia em um elo *natural* entre palavras e coisas, uma vez que se baseia no relativismo total. Por outro lado, compartilha com as grandes utopias cratílicas a recusa da arbitrariedade do signo, pratica uma remotivação incessante, redescobrimo a nostalgia incansável do vínculo direto entre palavras e coisas, substituído aqui pelo vínculo entre palavras falsas (opacas) e as palavras

⁸⁵ O cratílica seria a teoria inspirada no diálogo de Platão “*Crátilo*”, no qual se discute a natureza dos nomes, entendida como de ordem não convencional, mas sim baseada na existência das coisas em si. [N.T.]

verdadeiras (transparentes). É a recusa clássica em admitir a perda do vínculo primordial entre forma e significado.

É no domínio da toponímia e da etimologia que os impulsionadores do novo paradigma encontram seu principal apoio.

Eslovênia

Analisando de eslovenos a venezianos, os textos eslovenos do novo paradigma buscam identificar não raízes, mas morfemas eslovenos nos nomes de rios, montanhas e cidades quase em toda parte na Europa atual ou antiga. O esloveno torna-se, assim, a metalíngua da interpretação geral dos nomes de lugares europeus, prova de um substrato geral esloveno, graças a reconhecimentos morfemáticos muito aproximados.

- *Ravenna* = *Ravna* [igual];
- *Wien* = no latim *Vindobona*, a ser decomposto em *Vinden* e *bona*, nome de uma antiga colônia, para comparar com a cidade de *Koštabona*, na Ístria;
- *Bodensee* (Lago de Constança): *boda* = *voda* [“água” na Eslováquia]. Nos países de língua alemã, *voda* foi alterada para *boden* ou *baden*, daí muitos lagos com esse nome na Suíça e na Áustria. O mesmo vale para a cidade de *Budapest*: *buda* = *voda*;
- A palavra *log* é de origem eslovena [“pré”] e pode ser encontrada em toda a Europa. São cidades e vilarejos que datam do período glacial, porque têm um significado “original”: *Logo*, *Loch*, *Lochen*, *Lug*, *Lueg*, *Lugano*, *Lugendorf*;
- *Tema* [obscuridade] é uma palavra eslovena que é a base de muitos topônimos europeus. Na Eslovênia: *Timava*, *Temenica*; na Alemanha: *Temmen*, *Temning*, *Demnitz*, *Timmenrode*. O latim tomou emprestado de *Timaus*;

- *Straža* [guarda]. Na Eslovênia: *Straža, Stražišče*; em outros lugares: *Estrasburgo*;
- o nome original de *Trieste* é *Trije ste* [vocês são três]. Os italianos dizem *Trieste*, sem saber o porquê⁸⁶.

Todos esses textos professam um desprezo total por toda filiação genética. Poderíamos entender como uma espécie de pós-modernismo se fosse apenas uma zombaria pelo método dos trocadilhos. Ora, não há dúvida em se observar certa malícia: as decomposições morfemáticas são para eles uma evidência séria. Em seu livro de 1998, T. Grohar propõe etimologias em um estilo próximo ao de N. Marr para provar que a língua eslovena é a mais antiga e, portanto, a origem de todas as línguas.

- Assim, as designações para o número “um” em sérvio *JEDAN* e em inglês *ONE* são originárias de *ONJE DAN* [isso é dado]. Os ingleses descartaram a palavra *DAN* e mantiveram *ONJE*, que mais tarde se tornou *ONE*, que em esloveno se lê *VAN*, que é familiar aos eslovenos, porque eles escrevem *ON* e leem *VON* ou *ONU*. O autor acrescenta que em francês e italiano as palavras *UN* e *UNO* são de origem eslovena.
- *HEIMAT* = *JE MAT* [é a mãe]; *HERTZ* = *JE SRC* [é o coração]; *GESTERN* = *JE STAR EN* [é um homem velho]; *BRUDER* = *VER U DAR / VERUJ V BOŽJU DAR* [“acredite no dom de Deus”, alusão a Abel e Caim].
- *FRAU* vem do esloveno *V RAU* ou, mais precisamente, do *RAJU* [no paraíso]. Os ingleses diziam às amas *V U MEN*, de-

⁸⁶ Essas citações foram extraídas de Tomžič, 2003, Verbovšek, 2004 e Grohar, 1998. Curiosamente, os autores deixam de insistir no fato de que *Trieste* é dito em Esloveno *Trst*, o que invalida a decomposição em *trije ste*.

formação de *V USTA MEN* [na minha boca]. Hoje dizem *VU-MEN* e escrevem *WOMAN*. Quanto ao plural, pronunciam *WIMEN*, que se trata simplesmente do nome esloveno para “úbere” (*VIMEN*).

- Se compararmos a palavra alemã *SEE* com o esloveno *JEZERO* [lago], veremos que *See* e *ze* são comuns, mas *See* é uma abreviação de *jezero*. Entre os alemães, houve a perda de *JE* e *RO*.
- A palavra eslovena *KOLO* [roda] é a mesma que em proto-sino-tibetano, que tem a raiz **kolo*, que não é encontrada em nenhuma outra língua indo-europeia⁸⁷.
- Em esloveno “barco” se diz *ČOLN*, em chinês *ČOU*.
- Em esloveno “ovelha” se diz *JAGNJE*, no chinês *JANG*.

Ucrânia

Os autores ucranianos do novo paradigma usam a toponímia e a etimologia para provar que, a partir do século IV a.C., um grande movimento de migrações da margem direita do rio Dnieper desenvolveu culturas muito grandes nos países de chegada. Assim, para *Gubernáčuk*, em sânscrito, a língua literária dos indo-arianos, existem centenas de palavras cuja forma pode ser explicada por uma análise a partir de palavras ucranianas, trazidas para a Índia por migrantes vindos da região de Dnieper.

- o Nilo, rio do Egito, do sânscrito *nila* [azul escuro] = *Nyl, Nila* (nomes próprios ucranianos).

⁸⁷ Note-se que **kolo* é uma raiz comum a todas as línguas eslavas.

- *Boguslav, Perejaslav, Ukroslav* (cidades ucranianas) correspondem a *Bagušravas, Parjašravas, Ugrašravas* (cidades dos arianos mencionados no Veda) (GUBERNAČUK, 2002, p. 189).
- *Jamuna* (rio na Índia) vem da palavra ucraniana *Jama* [poço].
- *Ukhraiia* (nome usado no Veda) significa Ucrânia, os indo-arianos falavam do país dos Ukry, ou seja, dos ucranianos.
- O *Roussillon*, no sul da França, está próximo da palavra *RUS*.
- *Milano*, cidade na Itália, vem da palavra ucraniana *MYLYJ* [querida, gentil].
- *Lugo*, uma cidade na Espanha, vem da palavra *LUG* [“pré”]. Este é o mesmo exemplo usado pelos autores eslovenos (*LOG* também significa “pré” em esloveno). Essa rivalidade nunca é notada pelos protagonistas, pois eles só estão interessados em seu próprio discurso e nunca trabalham em comparação, exceto para desconsiderar o de seu Outro (os russos para os ucranianos, os sérvios e os austríacos para os eslovenos)⁸⁸.

O que os proponentes do novo paradigma, em sua retórica sensacionalista, nunca dizem é que a quase totalidade de suas “descobertas” se encontram há muito tempo em todos os discursos do ressentimento na Europa Oriental. O eslavófilo russo Aleksej Khomjakov (1804-1860), procurando provar a supremacia dos eslavos sobre os alemães, em sua *Histoire*, mistura de filosofia romântica e etimologias fantasiosas, busca traços da antiguidade do povoamento eslavo na Europa por meio dos topônimos. Os eslavos são os *venezianos*, cujas memórias são encontradas em *Vendée* e em *Roussillon*. A cidade de *Cahors* pode ser explicada pela decomposição a partir das raízes eslavas: *Kogorie*, e *Périgord* é *Prigorie* (“Pie-

⁸⁸ Estes exemplos são extraídos de Gubernáčuk (2002, p. 177-207), que também cita Nalyvajko (2000, p. 187-191) e Kobyljux (2001, p. 191-192).

monte”). Quanto aos autores eslovenos, os venezianos fundaram Veneza (*Venezia*), e como os eslavos também são chamados *Antes*, *Antibes* pode ser apenas uma cidade de origem eslava. Os próprios ingleses já haviam sido uma tribo eslava, pois *inglês* é uma variante do nome da tribo *Ugliči*⁸⁹.

Poderíamos nunca terminar de citar este catálogo pitoresco de etimologias fantasiosas e interpretações delirantes, mas nos contentaremos em evocar um dos textos mais extremistas do novo paradigma na Ucrânia, condensado nos processos citados anteriormente, em que a forma das palavras é a evidência ontológica da existência das coisas.

J. Kanygyn é doutor em economia, portanto, com uma formação distante da história e da linguística. No entanto, seus livros podem ser encontrados nas livrarias da Ucrânia nas prateleiras de história ou cultura. Ele acredita que os ucranianos são um povo muito antigo, descendente direto de Jafé, filho de Noé. Em seu livro *“Les vestiges de l’histoire ancienne. Russie-Ukraine”* (2001) [Os vestígios da História Antiga: Rússia-Ucrânia], ele afirma que o centro da cultura eslava, talvez indo-europeia, é a Galiza⁹⁰. Toda a sua teoria baseia-se na semelhança fônica entre *Galiza* e *Galiléia*. Galês, gauleses, celtas, galegos são apenas formas diferentes da mesma denominação, que é a base etimológica de nomes como *Galati* (cidade da Romênia), *Halstadt* (Alemanha), *Galiza* (Espanha). Todos esses lugares foram formados por migrações da proto-Ucrânia. Às vezes é difícil entender quem é o ancestral e quem é o descendente, mas uma coisa é clara: Jesus Cristo era ucraniano⁹¹.

⁸⁹ A *Histoire* de A. Khomjakov foi publicada após sua morte no quinto volume de suas obras completas (Moscou, 1900-1914). As citações são das páginas 92-93. Sobre a fantástica linguística de Khomjakov, cf. Riasanovsky, 1965, cap. IV.

⁹⁰ A Galiza é uma antiga província da Áustria-Hungria, compreendendo as regiões de Cracóvia (na atual Polônia) e Lviv (na atual Ucrânia).

⁹¹ Ressaltamos que uma das teses do Mito do Século XX (1930), de Alfred Rosenberg, um teórico nazista, era que Jesus era “ariano”, não judeu.

É certo que a teoria de Kanygyn é rejeitada por unanimidade por historiadores e linguistas profissionais, mas o autor enfatiza em seu prefácio que ele não trabalha no âmbito da história, mas no da historiosofia, que ele ajuda o leitor a fazer perguntas sobre fatos históricos. De qualquer forma, o livro é bem conhecido do público e vendido muito bem nas livrarias. A sociedade ucraniana em busca de identidade tem necessidade de nutrir-se de mitos.

3.2 O mito basco

Com o etrusco, o basco é um enorme depósito de fantasias linguísticas para os autores do novo paradigma, em muitos países. As semelhanças entre esloveno e basco, por exemplo, seriam uma prova de sua antiga unidade e de sua existência antes da chegada dos indo-europeus à Europa.

Aqui estão alguns exemplos de paralelos basco-eslovenos:

Basco	Esloveno	Basco	Esloveno
<i>goritu</i>	<i>goreti</i> (queimar)	<i>metatu</i>	<i>metati</i> (jogar)
<i>masitu</i>	<i>mazati</i> (lubrificar)	<i>magitu</i>	<i>Migati</i> (fazer movimentos)
<i>hiratu</i>	<i>hirati</i> (definhar)	<i>garrait u</i>	<i>garati</i> (aparar)
<i>erditu</i>	<i>roditi</i> (nascer)	<i>oratu</i>	<i>orati</i> (arar)
<i>zoritu</i>	<i>zoreti</i> (amadurecer)	<i>aritu</i>	<i>uriti</i> (exercitar)

Agora é hora de dar um passo atrás nesta avalanche de delírios e perceber que o discurso sobre a singularidade absoluta tem a particularidade de ser muito frequente...A questão do basco nos coloca no caminho da matriz comum que estávamos procurando no início.

Em 1886, o padre Henri Boudet, pároco de Rennes-les-Bains, em Aude, escreveu uma obra monumental: *La vraie langue celtique et le*

cromleck de Rennes-les-Bains [A verdadeira língua celta e o *cromleck*⁹² de Rennes-les-Bains], na qual ele tentou decifrar todas as palavras bascas e occitânicas graças ao “celta” (de fato, a língua inglesa). São 310 páginas de etimologias delirantes, trocadilhos imperfeitos ou geniais para mostrar que qualquer língua pode se tornar a metalíngua explicativa de qualquer outro. Aqui estão alguns exemplos interessantes.

Os occitânicos são especialistas em perseguição de botos: *hog-sea* (hogsi) [porco-do-mar], *to hit* [bater], *hand* [mão] → *hogsithand* : occitânico (p. 143)⁹³.

Os nomes dos meses em basco são remotivados a partir do inglês:

- *Urtharrilla* [janeiro]: o mau tempo de janeiro interrompe o trabalho de quem quereria passar o rastelo em seus campos: — *to hurt* [machucar], — *to harrow* [rastelar], — *to will* [querer] (p. 120).

O mesmo vale para qualquer expressão idiomática ou unida-de lexical:

- *Iruzki sartzea* [nascer do sol], apresenta o seguinte significado: quem está cansado odeia ouvir o zumbido do ar — *to hear* (*hir*) [ouvir], — *to huzz* (*heuzz*) [zumbido], — *sky* (*skai*) ar, — *to hatter* [chapeleiro], *to hate* [odiar] (p. 120)

- *Ichkilin* [alfinete]: A limpeza extrema estava longe de brilhar nos albergues onde viajantes infelizes paravam conscientemente armados com um alfinete: é fácil entender de que insetos repugnantes e irritantes estamos falando — *to itch* [coçar], *to kill* [matar], *to inn* [hospedar-se em uma albergue] (p. 124).

⁹² Passeio circular pelas cordilheiras de Rennes-les-Bains [N.T.]

⁹³ Original em Boudet: “*Occitani -hog-sea* (hogsi), *marsouin*, - *to hit*, *frapper*, - *hand*, *la main* - *hogsithand*.”. O termo “occitânico”, portanto, era usado em geral para designar os pescadores do Golfo da Biscaia. [N.T.]

O método é o mesmo, já que o opaco também se torna transparente para a “análise” translinguística. Mas uma leitura atenta do texto do padre Boudet, prefaciado por Gerard de Sède, permite destacar seu aspecto profundamente paródico. O método de decomposição do padre Boudet o coloca entre os grandes logófilos, além de Raymond Roussel e Jean-Pierre Brisset⁹⁴.

3.3 A pretendida originalidade do discurso sobre as origens

O que está acontecendo atualmente na Europa Central e Oriental não é excepcional. Muitos paralelos podem ser traçados com outros países em outros momentos. O Japão fornece um bom exemplo de fora da Europa, com a mesma busca por origens, a mesma afirmação de singularidade absoluta, no início do século XX. O objetivo era tentar a todo custo reduzir a cultura chinesa e apagar traços dela na história japonesa. Um renomado historiador, Sokitchi Suda, em seu livro *La pensée chinoise et le Japon* (1933-1936) [O pensamento chinês e o Japão], afirma que o pensamento chinês, adquirido no Japão apenas de maneira literária e, portanto, artificial, não teve influência no pensamento japonês. O objetivo é denegrir o Outro de quem queremos nos destacar e, para isso, são convocados os julgamentos sobre a língua: para Suda, a língua chinesa, que não faz nenhuma distinção entre o nome, o verbo e o adjetivo, não permite uma reflexão profunda (YUKI, 1984, p. 156). Outro historiador japonês, Ukitchi Tagutchi, se apoia na equação clássica *língua = povo* para atribuir ao japonês uma *origem ariana*. Em seus *Etudes sur l'Antiquité* [Estudos sobre a Antiguidade], publicado em 1902, o autor comparou a sintaxe de diferentes línguas e concluiu que o sânscrito, o latim e o grego se assemelham mais ao japonês e ao turco do que às línguas indo-europeias modernas. Conseqüentemente, são os japoneses que são mais diretamente descendentes dos arianos. Decorre deste raciocínio que os

⁹⁴ Sobre logosofia, cf. Pierssens, 1976.

européus, alegando ser de origem ariana, tiraram dos japoneses seus verdadeiros ancestrais (YUKI, *ibid.*, p. 158). Reconhecemos a temática da *designação roubada* nos atuais autores ucranianos: os “moscovitas” (designação dada aos russos pelos nacionalistas ucranianos) teriam *roubado* dos ucranianos a designação verdadeira dos russos, não deixando outra solução a não ser encontrar outra, por falta de algo melhor (Ucrânia significa “borda”, “extremidade”, ou seja, “degrau”).

Conclusão

Agora podemos fazer um balanço da leitura, tão de tirar o fôlego quanto exaustiva, desses textos fantásticos.

Os mitos da identidade nacionalista, em certos momentos da constituição política das coletividades humanas, são aceitos tanto por pessoas comuns quanto por estudiosos. Fenômeno notável: os cientistas étnicos são prova de lealdade absoluta à sua comunidade étnica de pertencimento. Até o grande linguista sérvio Pavle Ivić contribuiu para a construção do mito linguístico nacional sérvio (IVIĆ, 1971). Não parece ocorrer a ninguém que uma abordagem que afirma ser científica possa começar por confrontar argumentos, muito menos basear-se em um método hipotético-dedutivo. Mas não há risco de fazer uma descoberta: a resposta é dada com antecedência, mesmo antes de qualquer pergunta ser feita. A linguística do novo paradigma não lança hipóteses, apenas faz afirmações.

O objeto que resta a ser construído é a cripto-linguística, sob o modelo da cripto-história. É muito plausível que encontremos suas origens nas declarações identitárias na Europa Ocidental desde o Renascimento e depois no século XVIII. Autoctonismo e protocronismo se misturam a uma atitude de recusa da ciência tradicional, com uma reivindicação de novidade total, que ignora ou finge ignorar a história de

seu próprio discurso entre os vizinhos mais próximos dos quais deseja precisamente se destacar. Esses procedimentos de legitimação repousam em um imaginário coletivo e em uma obsessão identitária, cujo estudo poderia ser um elemento de reflexão na construção europeia.

BIBLIOGRAFIA

- ANGENOT, M. *Les idéologies du ressentiment*. Montréal : XYZ, 1996.
- AUROUX, S. et al. *La linguistique fantastique*. Paris : Denoël-Clims, 1983.
- BOGDANOV, A. *Krasnaja zvezda : roman-utopija* ; trad. fr. : L'étoile rouge ; L'ingénieur Menni : romans utopiques. Lausanne : L'Age d'Homme, 1985.
- BOUDET, H. (1866) : *La vraie langue celtique et le cromleck de Rennes-les-bains*, Carcassonne : Pomiès ; rééd. : l'Œil du sphinx, Paris, 2006.
- FILIN, F. *Proisxoždenie russkogo, ukrainskogo i belorusskogo jazykov*, Leningrad : Nauka, 1972.
- GROHAR, T. *Zgodovina v luči jezikovnih sledi*. Radovljica, L'histoire à la lumière des traces linguistiques, 1998.
- GUBERNAČUK, S. *Jak gul stolit', jak šum vikiv — ridna mova*. Kyïv : Blic inform, 2002.
- IVIĆ, P. *Srpski narod i njegov jezik*. Beograd : Srpska književna zadruga, 1971.
- KANYGYN, J. *Vihy svjaščenkoï istorii. Rus'-Ukraïna*. Kyïv : Ukraïna, 2001.
- JASKEVIČ, A. *Starabelaruskija gramatyki*. Minsk : Belaruskaja navuka, 2001.
- KHOMJAKOV, A. *Polnoe sobranie so činenij*. Moscou, 1900-1914.
- KOBYLJUX, V. *Bez sanskrytu nemaje spravn'joï istorii Ukraïny*. Osvita, 11, 2001.
- KRASUS'KYJ, M. *Drevnost' malorossiiskogo jazyka*. Kyïv : Indojevropa, 1991.
- KUZ'MINOVA, E. *Grammatiki Lavrentija Zizanija i Meletija Smotrickogo*. Moskva : Izdatel'stvo moskovskogo universiteta, 2000.
- LÖFGREN, O. The Nationalization of Culture. In: *National Culture as Process*, rééd. de *Ethnologica Europea*, XIX, 1, pp. 5-25, 1989.

MAVRODIN, V. *Drevnjaja Rus' (proisxoždenie russkogo naroda i obrazovanie kievskego gosudarstva)*. Leningrad : Ogiz, 1946.

MICHEA, J.-C. *Kial venkis esperanto ? Critique*, n° 387-388, p. 661-674, 1979.

NALYVAJKO, S. *Tajemnyci rozkryvaje sanskryt*. Kyïv, 2000.

NIMČUK, Vasyl' V. *Movoznavstvo na Ukraïni v XIV-XVII st.* Naukova dumka, 1985.

PIERSSENS, M. *La tour de Babil*. Paris : Minuit, 1976.

RIASANOVSKY, N. *Russian and the West in the Teaching of the Slavophiles. A Study of Romantic Ideology*. Gloucester. Mass.: Peter Smith, 1965.

RIZNYČENKO, O. *Spadščina tysjačoliť*. Odessa, 2001.

SERIOT, Patrick. *Droit au nom et droit du nom : les Ruthènes sont-ils une minorité ? Slavica Occitania, Hommages à Roger Comtet*, n° 22, 2006, pp. 207-233, 2006.

— *A quelle tradition appartient la tradition grammaticale russe ? Langages*, n° 167, 2007, pp. 53-69, 2007.

SMIT, M. de. *Uralists Against History*. Disponible em: http://www.geocities.com/isolintu/Uralists_Against_History.htm. Acesso em: 09 abr. 2001.

THIESSE, A.-M. *La création des identités nationales*. Europe 18e-20e s., Paris : Seuil, 2001.

TOMAŽIČ, I. *Slovenske korenine*. Ljubljana : Samozaložba, 2003.

TROUBETZKOY, N. *Gedanken über das Indogermanenproblem* », *Acta linguistica*, I, fasc. 2, pp. 81-89. [trad. fr. : « Pensées sur le problème indo-européen », dans P. Sériot (éd.) : *N.S. Troubetzkoy. L'Europe et l'humanité. Ecrits linguistiques et paralinguistiques*, Liège : Mardaga, pp. 211-230, 1996

VERBOVŠEK, L. *Danes, iz včeraj za jutri*. Ljubljana : Jutro, 2004.

YUKI, A. Mémoire sociale et nationalisme au Japon. *Le Genre humain*, n° 11 : La société face au racisme, pp. 153-178, 1984.

LINGUÍSTICA POPULAR, CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, LINGUÍSTICA APLICADA: INTERRELAÇÕES E TRANSIÇÕES⁹⁵

Martin Stegu

INTRODUÇÃO

Como parte deste livro, consagrado a diversos aspectos da linguística popular, a presente contribuição tem os seguinte objetivos:

1. Analisar o discurso dos relatórios que existem entre a linguística popular e outras abordagens potencialmente afinadas, incluindo, dos quais, mais particularmente, a consciência linguística;

2. Adotar uma perspectiva contrastiva e integrativa, de um ponto de vista onomasiológico e semasiológico, as pesquisas provenientes de países de língua germânica (discutindo também os termos *Volkslinguistik* e *Laienlinguistik*) (Linguística Popular e Linguística Leiga).

3. Estudar os relatórios – real e potencial- entre a linguística popular e a linguística aplicada (tanto como metadisciplina, como também suas sub-disciplinas).

Esta contribuição, não é somente um esforço de síntese que consiste em comparar as noções bem definidas e pré-existentes: da mesma maneira que a linguística popular não existe como um conceito homogêneo e estabilizado, como também não há um único conceito de consciência linguística aceito pela totalidade da comunidade dos linguistas. Dessa forma, teremos que analisar os discursos que cada termo trata individualmente, por um caminho não dogmático, mas pluralista.

⁹⁵ Agradecemos vivamente ao autor pela sua amável autorização para tradução e publicação deste texto. Tradução: Terezinha Almeida e Criseida Zambotto de Lima.

Nessa primeira parte (1.), vamos discutir os relatórios que existem entre a linguística popular e a linguística oficial. Após (2.), vamos comparar a expressão linguística popular com as variantes alemãs ‘linguística leiga e *volkslinguistik*’ (em oposição a esta última expressão e sua pseudo-equivalente anglicana *folk linguistic*);

Destarte, numa terceira parte (3.), vamos apresentar o conceito – ou os conceitos – que se encondem por trás do rótulo “consciência linguística” e seus sinônimos e equivalentes em potencial em inglês, em francês e em alemão. Mencionaremos igualmente consciências parciais e as consciências mistas, como consciência plurilíngue e os conceitos relacionados como consciência intercultural, comunicação intercultural e etc. A terceira parte desse estudo será dedicado às relações recíprocas existentes entre a linguística popular e a linguística aplicada (bem como suas diferentes sub-disciplinas).

1. Linguística Oficial versus Linguística Popular

No contexto francófono, é, sobretudo, Marie-Anne Paveau que pleiteia por uma revalorização do papel da linguística popular nas discussões linguísticas oficiais (PAVEAU 2006 e 2007); ela se pronuncia igualmente em favor da adoção do termo linguística popular, em vez de termos como linguística espontânea ou nativa, ou de senso comum, apesar da polissêmia do mote popular conter conotações potencialmente pejorativas.

Poderia se perguntar se a maioria dos linguistas tem a intenção de retirar as conotações pejorativas da expressão popular, mesmo porque para os escassos linguistas que consideram linguística popular, não lhe atribuem o status epistemológico ou científico como a linguística oficial.

Mesmo não adotando uma atitude pós-moderna radical (cf. STEGU, 1998), que, como o pluralismo elevado ao extremo, atribuiria o mesmo valor e o mesmo status à qualquer teoria ou à qualquer convicção, etc. quer seja científica ou não científica, a situação me parece bas-

tante complexa. Primeiro, não se deve esquecer que não existe uma única versão da linguística oficial e nem uma única variante da linguística popular. Há um número potencialmente ilimitado de teorias linguísticas, científicas e populares que, independente de sua linha de demarcação, se supõe dominante. E dos dois lados há grandes diferenças de qualidade e não se deve generalizar todas as teorias oficiais de boas de todas as teorias populares de más/ ruins.

Quais são os critérios que distinguem uma teoria popular de uma não-popular: eu usei não-popular por essa denominação antônima não ser tão evidente, minha própria escolha (oficial, científica), é apenas provisório, e ele terá que proceder a uma pesquisa baseada em seu corpus para ver quais são os temas que mais utilizam (e quais seriam os mais adequados). Para muitos linguistas, o oposto de linguística popular será linguística, simplesmente, mas após atribuir uma certa importância à teoria popular, teremos que encontrar uma terminologia para designar as teorias não populares.

Estas reflexões não se aplicam apenas à linguística, mas a todas as outras disciplinas que apresentam paralelismo de pesquisas científicas e de convicções populares. O grande desafio para a linguística consiste, no entanto, ser capaz de servir igualmente de metadisciplina, analítica e descritiva das práticas discursivas que distinguem a pesquisa oficial de abordagens populares, a um nível mais geral, mas também e acima de tudo quanto do seu próprio discurso disciplinar autorreferencial – isto é, por quais meios discursivos e argumentativos a linguística oficial se destacou da linguística popular.

Para rever os critérios de diferenciação entre características científicas e características populares, poderíamos distinguir os critérios externos e internos. Entre os critérios internos mencionamos a coerência lógica da argumentação, a ausência de contradições, a observação de certas regras formais de citação, etc. Estes agem acima de todos os critérios

normativos, que são parcialmente problemáticos (para as ciências humanas e para as ciências naturais, as regras discursivas não são idênticas, e diferentes escolas são assim caracterizadas por diferentes linguagens).

Quanto aos critérios externos (ou social), acima de tudo mencionar a habilitação das pessoas que publicam os textos científicos (ou qual é a fonte das apresentações orais): espera-se que uma pessoa que possua uma determinada formação (normalmente universitária) é, além de uma posição de uma instituição de pesquisa, atestasse o *ex officio* da produção de texto de caráter científico e não mais popular. Em uma situação ideal (ou idealizada), há a complementação total entre critérios externos e internos, quando, por exemplo, um professor de universidade publica um artigo de acordo com as regras textuais e discursivas da comunidade científica, ou, quando em caso oposto, um não linguista escreve uma carta para um jornal na qual se pronuncia firmemente contra a influência crescente dos anglicismos.

Mas não se pode perder de vista que os critérios externos e internos são de naturezas diferentes e que eles não são automaticamente interligados totalmente.

A ideia de uma linha de demarcação que separa o científico do popular me parece uma construção –ou ilusão– normativa, ou em domínio dos critérios internos (pensando em obras didáticas e populares), quanto aos critérios externos: a diferença entre especialistas e não especialistas é gradual (cf. STEGU, 2007). Um professor de linguística- e supondo mais, um sintaticista – adotando um posicionamento favorável ou contrário aos anglicismos, em uma discussão na televisão- representaria nesse caso a linguística oficial ou popular? Um professor de línguas(s) em uma escola secundária, é um especialista em linguística, um não especialista ou alguém do meio?

Levando em conta a linguística concebida como popular no discurso da linguística oficial não significa que houve uma reavaliação dessa, ao contrário, por vezes essa consideração pode servir para acentuar ainda mais a (alegadas?) grandes diferenças entre as duas abordagens. Para mim, é certo que grande parte das teorias populares não detém o mesmo estatuto ou a mesma qualidade que as teorias oficiais; mas ela nos permite identificar popular a princípio com incorreção ou má, não a considera a fronteira entre a científica e a popular como um fenômeno preestabelecido, que estabiliza e que também problematiza. Não se pode esquecer é que muitos elementos que qualificamos agora como populares fizeram parte da *doxa* oficial por algum tempo.

Como esta é uma apresentação geral de uma via de conjuntos, também terminologicamente, não tenho a intenção de propor também novas definições, mesmo sendo necessariamente normativas. Mas eu constatei que, pelo menos, dois dos domínios da linguística popular e da consciência linguística, muitos autores escolheram desde o início definições restritivas que excluem aspectos que seriam igualmente muito importantes. Achard-Bayle e Paveau (2008, p.5) definiram popular como o conhecimento espontâneo dos atores no mundo (depois dos provérbios ou ditados, por exemplo), que se distinguem do conhecimento erudito ou científico como o conhecimento experiência (Know How) se distingue do conhecimento senso comum do saber científico, além do fato que o saber popular, na minha opinião, está para uma grande parte assim como senso comum, eu me pergunto o motivo de limitar o saber (e por tanto a linguística) popular a um saber espontâneo. E até os provérbios, os ditados, etc. são, sem dúvida muito importantes para compreender determinados aspectos do saber popular, e eu não paro por aqui.

Para mim, o conhecimento popular compreende desde os domínios espontâneos até os não espontâneos, e eu proponho a partir de uma definição de base que não se exclua uma grande parte dos fenômenos

mais aparentes por aqueles que deveria encontrar um termo adequado posteriormente (mais um hiperônimo geral que cobre o campo semântico de sua totalidade). O saber popular seria, portanto, todo o saber implícito e explícito, espontâneo ou ilícito encontrado entre os não científicos e eles, não especialistas ou entre os científicos, etc., quando ele não faz parte de sua área de especialização necessariamente.

Poderíamos nos perguntar se se deve considerar o conhecimento implícito e o conhecimento explícito na mesma medida. Do ponto de vista da língua alemã, preferimos tender a excluir os aspectos implícitos, porque a semântica de *'wissen'* se refere muito mais aos explícitos do que os equivalentes franceses e ingleses (conhecimento) e saber. Mas como decidimos sobre definições (e as abordagens) abrangentes, não excluiremos conhecimento implícito, ainda mais porque as fronteiras entre o implícito e o explícito são muito fluidas.

Quanto ao conhecimento linguístico, que nos interessa muito particularmente, vejo uma solução terminológica que integra a noção de consciência linguística. A consciência linguística – que será tratada de maneira mais detalhada a partir da seção 3.- designará todo o fenômeno cognitivo implícito ou explícito, relacionado à linguagem (língua, ou línguas, etc), enquanto que os termos linguística popular deveria se referir somente às reflexões explícitas e (quase - ?) teóricas, em geral, de não-linguistas. A linguística oficial, além de ser, na minha concepção, também uma subcategoria da consciência linguística, da sua parte explícita, claro, fica ao lado da linguística popular, com as fronteiras potencialmente móveis.

Linguística popular e linguística científica são duas áreas muito imbricadas entre si, como também é o caso de outros domínios do conhecimento. Quando, por exemplo qualquer um que sempre afirma que o sol gira em torno da terra e não o contrário, devemos categorizar isso como popular, mas ao contrário de está convicção não ser (não mais) exclusi-

vamente científica, ele é, atualmente, paralelamente científica e popular.

Gostaria de insistir novamente na questão da classificação como científica vs não-científica, não-popular vs popular, não é totalmente objetivo ou inerente à disciplina em questão. Muitos linguistas discutirão, por exemplo, sobre a afirmação de que na linguagem X existe muitos anglicismos. É bastante popular ou científico. Ou para um certo grupo de linguistas, a pragmática é, também, a estilística e (para grande parte das subdisciplinas de) da linguística aplicada são encontradas além delas ou bastante abaixo do científico, e não mais parentes de um tipo de saber popular. No entanto, a característica problemática de uma delimitação recíproca não deve mais medir a causa do princípio de distinguir entre as duas categorias.

Entre as expressões francesas já utilizada ou potencialmente disponíveis para a linguística não especializada, nesses termos, é linguística popular, me parece entre elas a mais adequada, no meu entendimento, é mais geral que linguística espontânea, e muito menos pejorativa que linguística nativa, retomando os dois termos mencionados por Marie-Anne Paveau (*ici même*). Para certos locutores de outras línguas além da francesa, na conotação inglesa e alemã, 'popular' é mais apreciada pelo grande público, sob o risco de interferir e irritar um pouco, ainda mais porque a linguística infelizmente ainda está entre as disciplinas mais incomuns fora da comunidade dos linguistas.

2. Linguística Leiga, Linguística Folclórica, Folk Linguistics

Nesta seção nós vamos discutir os termos alemães *Laienlinguistik* e *Volkslinguistik*, e após, vamos comparar os aspectos semânticos denotativos e conotativos que se referem ao último temos e que são equivalentes etimologicamente ao inglês Folk linguistics. Foi em 1996 que o germanista alemão Gerd Antos publicou sua tese intitulada *Laien- Linguistik* (ANTOS, 1996). Seu livro, especialmente por seu título, se tornou rapi-

damente muito conhecido nos países de língua alemã, que dentre outros aspectos, devido à notoriedade de Antos, que foi durante muito tempo membro do diretório e presidente da GAL (*Gesellschaft für Angewandte Linguistik*) a sociedade alemã de linguística aplicada. ‘Laié’ em alemão significa primeiro –lai- profano, no sentido religioso, mais especificamente não-especialista, e em uma palavra composta como essa, nenhum alemão a entenderia como pertencente ao contexto religioso. Para o alemão, esse termo me parece o mais neutro das expressões potencialmente concorrentes (especialmente para o relatório se comparado ao termo *Volkslinguistik* (ver na sequência), e se propõe a se designar como um teto conceitual que contém mais subcategorias. O subtítulo do livro de Antos intitulado “Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings” (Estudos dos problemas de linguagem e de comunicação no cotidiano. Exemplos para os guias de redação e formação da comunicação) é nosso presente objeto central de estudos: os manuais de formação que prometem especialmente ao locutor nativo uma melhora de sua competência linguageira e comunicativa. Para Antos a *Laien-Linguistik* era uma linguística destinada aos não-linguístas, mas também muitas vezes praticadas por não-linguístas (ANTOS, 1996, p.3), porque muitos formadores são psicólogos, especialistas em gestão ou simplesmente autodidatas.

Poderíamos culpar Antos de propor um título muito geral de por fim se contentar com um fenômeno, de certo, mais interessante e pertinente, mas, no entanto, muito limitado. Algumas críticas seriam em parte justificadas. Como se trata de uma tese, o livro contém uma parte teórica mais sólida discutindo as relações com a *Volkslinguistik*, bem como as teorias ‘lay’ de Furnham (1988), que são a base da criação do termo *Laien Linguistik*.

Furnham estabeleceu toda uma lista de diferenças entre as Teorias Lay e as teorias científicas, embora ele também se pronuncie por

uma interpretação gradual dessas diferenças (FURNHAM, 1988, p.8, *apud* ANTOS, 1996, p.34). Para Antos, a principal diferença consiste na sistematização das relações científicas (ANTOS, 1996, p.34). Certamente, mais problemas persistem para as análises de partes de teorias ou de fragmentos de teoria (por exemplo, hipóteses), de saber se consegue reconhecer imediatamente de acordo com sua forma ou qualidade de sua origem não especialista.

Mesmo estando de acordo com o princípio da transição gradual entre o científico e o não científico e com a impossibilidade de classificar uma teoria popular como, a priori, falsa, sempre estamos confrontando a questão central do saber que são as relações existentes entre os degraus de cientificidade e os degraus da popularidade/ leigo de um lado e a qualidade de uma teoria por outro. Durante toda a leitura do livro de Antos não estamos certos de que o autor está pronto para aceitar as teorias populares que ele apresenta ou se prefere decididamente as teorias linguísticas científicas. Antos está muito consciente do problema das descrições e da normatividade que cabe à linguística aplicada (ANTOS, 1996, p.19), ele não tem a intenção de escrever um livro prescritivo. Mas quando um livro – científico- descreve um fenômeno que são ou não, a rigor, próximo à ciência, o aspecto da norma ou as normas científicas devem ser integradas de maneira mais explícita – não por postulados de normas definitivas, certamente, mas discutindo-as problematizando-as abertamente.

Antes de passar para *Volkslinguistik*, gostaria de mencionar outra área da linguística aplicada, na qual analisamos opiniões “populares” e que associamos nos países de língua alemã a um livro que apareceu no mesmo ano em que a de Antos - é a tese de Christiane Kallenbach (1996): “Teorias subjetivas: Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken”, na qual o autor estuda as opiniões “populares” de estudantes do ensino médio sobre aprender línguas estrangeiras e especialmente sobre suas próprias experiências nesse contexto.

Essa abordagem também se baseia em Furnham, em trabalhos que estudam o “senso comum” e a realidade da *Alltag* (= “realidade cotidiana”), por exemplo, na tradição de Schütz (1932), mas também e principalmente nos projetos realizados pelo psicólogo Groeben (GROEBEN *et al.* 1988), que também criou o par terminológico teorias objetivas (= científicas) e subjetivas. Kallenbach também vê uma linha de demarcação bastante clara entre esses dois tipos de teorias.

A expressão “teorias subjetivas” parece, em certa medida, sinônimo de “teorias populares”, porém sua ênfase recai mais fortemente em experiências pessoais. Apesar das contribuições com a leitura deste livro, não entendemos muito bem qual a motivação para analisar as teorias subjetivas desses estudantes (com base em entrevistas com 17 pessoas): o interesse foi principalmente intelectual ou esperamos uma melhoria no processo de aprendizagem? E qual é a relação entre as diferentes formas de teorias subjetivas e as habilidades linguísticas dos estudantes entrevistados?

O mesmo tipo de pergunta surge de uma forma ou de outra para toda a linguística aplicada: quando devemos nos contentar com uma análise descritiva pura e quando devemos intervir para mudar e melhorar as convicções assim como as práticas comunicativas que delas resultam?

Quanto ao termo *Volkslinguistik*, isso se deve principalmente a dois artigos de Herbert Brekle (1985 e 1986; há também uma versão francesa de 1989). Desde então, este autor não trabalha sobre esse assunto. Em Brekle, podemos ver o mesmo fenômeno que acabamos de encontrar em outros autores: ele não apresenta o termo *Volkslinguistik* em um sentido amplo, mas apenas para designar expressões e declarações que provocam nos parceiros da comunicação “de efeitos de relevância social e prática” (“*um damit bei Kommunikationsteilnehmern bestimmte gesellschaftlich-praktisch relevante Wirkungen hervorzubringen*”, BREKLE, 1985, p.145). Assim, exclui declarações produzidas apenas para contri-

buir para um “ganho de conhecimento”, pois, nesse caso, elas já seriam “declarações lingüísticas”/”*sprachwissenschaftliche Aussagen*” (BREKLE, 1985, p. 145), baseado pelo menos em “mínimo-crítico” científico. Isso significa que Brekle procede a uma categorização um tanto idiossincrática, uma vez que as “teorias leigas”, que particularmente nos interessam, são, de fato, excluídas de seu *Volkslinguistik*. O conceito de *Volkslinguistik*, de Brekle, está, portanto, mais próximo do conceito de “metalinguagem” não-teórica, o que nos lembra da necessidade de integrar também o termo “metalinguagem” em nossas reflexões terminológicas.

Obviamente, não somos obrigados a respeitar as restrições de Brekle, também poderíamos propor o termo *Volkslinguistik* seja usada exclusivamente para as teorias (ou fragmentos de teorias) linguísticas de não especialistas ou - como hiperônimo - para as afirmações metalinguísticas não / a-/ e pré-teórico. Os leitores vão adivinhar que preferimos argumentar por uma semântica mais ampla que possa integrar todos os fenômenos relacionados relevantes, sem, no entanto, excluir uma subcategorização mais refinada posteriormente. Se libertarmos o *Laienlinguistik* e o *Volkslinguistik* das restrições semânticas fornecidas implicitamente ou explicitamente por autores como Antos e Brekle, obteremos dois termos potencialmente sinônimos - o primeiro nos faz pensar em “teorias leigas”, o segundo evoca o termo “lingüística *folk*”, em inglês. Como a palavra *Volk* em alemão ainda não está livre de conotações problemáticas devido aos momentos mais sombrios da história dos países de língua alemã, parece-me mais razoável usar a expressão folclórica *Laienlinguistik* como equivalente a “lingüística *folk*” e “lingüística popular.

3. Consciência Linguística

O movimento de consciência linguística nasceu na década de 1980, na Grã-Bretanha, quando as autoridades britânicas notaram uma falta de conhecimento da língua em grande parte dos alunos das escolas primárias (ver HAWKINS, 1987). Uma certa consciência linguística -

para aspectos estruturais, mas também e principalmente para aspectos pragmáticos - deve contribuir para melhorar as habilidades de linguagem e comunicação principalmente em inglês como “L1” (tradicionalmente chamada “língua materna”).

Logo o conceito também foi recebido e difundido pelo ensino de línguas estrangeiras (ver JAMES / GARRETT, 1992), no contexto de um ponto de virada cognitiva (e também reflexiva), como resposta a uma orientação puramente comportamentalista (e também exclusivamente “comunicativista”). Além do domínio didático, o termo também desempenha um papel na sociolinguística, especialmente nas configurações multilíngues: até que ponto os falantes têm conhecimento de sua própria L1 (geralmente uma língua minoritária) e das outras faladas em sua região ou em seu país (CICHON 2005)? Esses dois tipos de interesse se uniram potencialmente nos últimos tempos, como resultado das crescentes notícias do plurilinguismo europeu e do desenvolvimento de uma didática cada vez mais plurilíngue (MEIßNER, 2003, MEIßNER, REINFRIED, 1998).

De acordo com a definição de Donmall (1985, p. 7), o conhecimento da linguagem é “a sensibilidade de uma pessoa e a percepção consciente da natureza da linguagem e seu papel na vida humana”. Em uma versão anterior de sua página da *Web* - ainda pesquisável-, a “Associação para o Conhecimento da Linguagem” fornece a seguinte definição: “O Conhecimento da Linguagem pode ser definido como conhecimento explícito sobre a linguagem, a percepção e a sensibilidade conscientes no aprendizado, no ensino e no aprendizado de línguas e no uso da língua (*Online* em http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)”.

Como esse é um conceito relativamente recente, pode-se esperar definições menos precisas e inequívocas de “conhecimento da linguagem” do que em outros casos de terminologia linguística. Para obter uma imagem, o mais completa possível do campo semântico em questão, se-

ria necessário realizar uma análise semasiológica (a partir de expressões como “conhecimento da linguagem”, “conhecimento linguístico”, “conhecimento metalinguístico”, identificar os principais conceitos correspondentes), onomasiológico (a partir dos conceitos identificados, buscar ainda outros potenciais significantes correspondentes) e contrastivo (integrando termos relacionados como observação (ver SCHMITT, 1995, ROBINSON, 1995), “conhecimento da linguagem” (ver CANDELIER, 2003), *Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachreflexion* (ver GNUTZMANN, 2003), etc.

Na composição do termo “consciência linguística”, os dois elementos podem ser interpretados de várias maneiras, o que pode levar a vários (sub) conceitos de consciência linguística possivelmente justificáveis. A “linguagem” pode ser vista como “língua”, como instrumento poderoso de comunicação (apesar de certos limites), mas assim como “linguagem” (concreta), como estrutura ou sistema em uso; os termos podem se referir igualmente a vários idiomas e se transformar em uma consciência multilíngue. Também podemos igualmente presumir consciências parciais, como “consciência fonológica”, “consciência semântica”, “consciência estilística”, “consciência normativa” (STEGU, 2008a), etc., mas também formas mistas ou complexas como “consciência de aprendizado de línguas” (ver EDMONDSON 1997, KNAPP-POTTHOFF 1997, CHRYSHOCHOOS 1992) consciência multi/plurilíngue ((ver MORKÖTTER 2005, JESSNER 2006), consciência de troca de código (Stegu, 2008b), etc. Poderíamos abrir o termo “linguagem” para consciências relacionadas, como “consciência da comunicação”, “consciência semiótica”, “consciência cultural”/ intercultural” (TOMALIN, STEMPLEWSKI 1993) etc.

Quanto ao o termo “consciência” (parcialmente em concorrência com a “consciência”), há duas posições principais diferentes: ou opomos “consciência” a teorias explícitas, como pura sensibilidade em relação a

certos fenômenos, ou estão previstos dois polos de um conceito muito amplo de “consciência” que leva do implícito ao explícito (consulte também as duas definições apresentadas acima). Nesta última concepção, tanto as teorias populares quanto as científicas seriam parte (ou seriam um reflexo) de uma certa consciência linguística. Em geral, por outro lado, o núcleo prototípico da “consciência da linguagem” será a consciência linguística popular, nesse caso a dos não-linguistas.

Na minha opinião - mais uma vez defendendo definições primárias mais amplas - não se pode separar completamente a “consciência”, mesmo no seu sentido de “consciência”, das teorias populares que muitas vezes estão em sua base e que podem influenciá-las consideravelmente. Assim, quando alguém é, por exemplo, sensível “interculturalmente”, essa sensibilidade quase sempre é combinada com certas ideias teóricas sobre “cultura (s)” e “interculturalidade”. Também parece impensável expressar certas atitudes (ver GARRETT, COUPLAND 2003) - termo comparado à nossa concepção mais ampla de “consciência” - diante de performances “não corretas”, sem ter pelo menos uma teoria fragmentada e subjacente em relação ao papel de uma norma linguística.

Entre os diferentes autores, existem definições muito diversas de “consciência de linguagem” e também existem muitos conceitos relacionados com designações muito diferentes. Para o contexto francês, será necessário, por exemplo, mencionar também o movimento de “conhecimento da linguagem”, graças ao qual queremos sensibilizar especialmente as crianças pequenas para a realidade multilíngue do mundo (ver CANDELIER 2003)

Na minha opinião, “consciência de linguagem” é - também internacionalmente - o termo mais amplamente usado e, portanto, também se presta a um papel de nome genérico para um conjunto de fenômenos semelhantes, provavelmente todos ligados entre si. Nesse caso, a linguística popular faria parte desse conceito muito amplo, como reflexo ou

subtipo desse fenômeno e marcado por seu caráter explícito e verbalizado, mas sem reconhecimento oficial e / ou científico. Mesmo que não se aceite uma concepção tão ampla de “consciência da linguagem”, há fortes afinidades entre ela e a linguística popular, uma vez que as teorias populares têm impacto na sensibilidade linguística e vice-versa.

4. A linguística popular e a linguística aplicada

A linguística aplicada não é uma disciplina homogênea, mas um conjunto de sub-disciplinas, mesmo “sub-inter-disciplinas”, que visam contribuir para resolver problemas reais de linguagem e comunicação. Brumfit (1997, p. 93), em sua famosa definição, vê a linguística aplicada como “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real, nos quais a linguagem é uma questão central”. A definição apresentada por AAILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) descreve com mais detalhes os diferentes subdomínios em uma lista potencialmente aberta: “Os problemas que a Linguística Aplicada lida abrangem desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo como aquisição de primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios de linguagem etc., a problemas relacionados à linguagem e à comunicação em e entre sociedades, como por exemplo, variação de linguagem e discriminação linguística, multilinguismo, conflito de idiomas, política e planejamento de idiomas”. (*On-line* em: <http://www.aiala2008.org/aplicada-linguistics.html>).

Para caracterizar a linguística aplicada contemporânea, deve-se enfatizar que esses não são apenas alguns aspectos aplicados da linguística teórica, mas abordagens independentes que, embora muitas vezes baseadas em elementos de teorias linguísticas, também desenvolvem teorias autônomas, muitas vezes de natureza interdisciplinar. Como a linguística aplicada estava interessada principalmente no aprendizado de línguas estrangeiras e segunda língua no início, tornou-se cada vez mais aberta a todos os tipos de problemas de comunicação que podemos en-

contrar em nossas sociedades atuais

A linguística popular certamente não pode ser considerada uma sub-disciplina da linguística aplicada - mas há várias áreas em que os dois campos são muito próximos. Mesmo que a linguística teórica também possa se interessar pela linguística popular (para estudar as diferenças sincrônicas e diacrônicas entre as teorias oficial e popular), a linguística aplicada a priori mostra mais afinidades com a linguística popular. A linguística aplicada é uma linguística projetada e desenvolvida como uma prioridade para os não-linguistas, e é assim que essa linguística deve levar em conta o conhecimento e as crenças (“populares”) desse alvo. E se pudermos e quisermos influenciar essas convicções, passaremos pela linguística aplicada. E se houver fronteiras abertas, também encontraremos mais entre linguística aplicada e linguística popular do que entre linguística teórica (atual) e a última. Lembremos, a esse respeito, os manuais de “*Laien-Linguistik*” analisados por Antos, que estão em uma zona confusa entre a linguística “oficial” e a linguística popular aplicada.

Para melhorar os efeitos potenciais da linguística aplicada, que visa influenciar práticas comunicativas reais, as crenças populares deverão ser levadas mais a sério para melhor reagir.

Pode-se também perguntar se as “convicções” veiculadas pela linguística aplicada conseguem substituir as convicções populares dos não-linguistas. E para adaptar uma pergunta feita inicialmente: não seriam as teorias mais populares ou simplesmente as teorias populares melhoradas? De qualquer forma, pode-se supor que as novas variantes dessas teorias populares representem uma síntese das teorias oficiais e das teorias populares originais. Na maioria dos casos, as teorias linguísticas populares jamais serão puramente populares - elas quase sempre serão aglomerados de elementos científicos, absorvidos em ocasiões anteriores e elementos totalmente não-científicos

Pode-se imaginar poucos subcampos da linguística aplicada, nos quais a linguística popular não teria nenhum papel como ponto de retransmissão. Já mencionamos problemas gerais de comunicação (intra e intercultural), aprendendo idiomas estrangeiros, mas também, por exemplo, política de idiomas. Como existe um *continuum* entre “teorias científicas” e “teorias populares”, também existe um *continuum* entre “especialistas” e “não-especialistas”, com várias etapas intermediárias, já mencionadas acima. Quando políticos ou gerentes falam a favor ou contra o inglês como a única língua internacional – essa linguística é aplicada, popular ou apenas uma convicção ideológica não diretamente “derivável” da própria linguística?

Conclusão

Ainda há diversas questões abertas sobre o papel e o valor que queremos atribuir à linguística popular e como vemos suas relações com outros fenômenos potencialmente relacionados (como “consciência de linguagem”). Seria utópico acreditar que um dia chegaremos a uma estimativa homogênea e unitária da linguística “não oficial”. Hoje, porém, não parece mais tão fácil ver a linguística popular apenas como linguística defeituosa e errônea, em oposição à linguística teórica, científica e oficial infalível. Sem dúvida, podemos e devemos criticar certas posições da linguística popular (um certo purismo e “essencialismo” irrefletidos, etc.), mas principalmente quando pretendemos contribuir para uma “conscientização”. Em geral, para uma melhoria no treinamento linguístico e comunicacional de nossos cidadãos, devemos levar a sério suas crenças populares - devemos tentar reconstruir as razões pelas quais eles desenvolveram essa ou aquela convicção. Antes de tentar influenciar opiniões problemáticas, devemos primeiro tentar entendê-las, pelo me-

nos de maneira mais empírica.

BIBLIOGRAFIA

ACHARD-BAYLE, G. & PAVEAU, M.-A. La linguistique “hors du temple”. Pratiques 139-140, *Linguistique populaire* ?, p. 3-16, 2008.

ANTOS, G. *Laien-Linguistik*. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag ; am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings, Tübingen, Niemeyer, 1996.

BREKLE, H. E. “Volkslinguistik” : ein Gegenstand der Sprachwissenschaft bzw. ihrer Historiographie ? Januscek, F., éd., *Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kulturelle Praxis*, Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 145-156, 1985.

BREKLE, H. E. *Einige neuere Überlegungen zum Thema Volkslinguistik*. Brekle, H. E. / Maas, U., Sprachwissenschaft und Volkskunde. Perspektiven einer kulturalistischen Sprachbetrachtung, Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 70-76, 1986.

BREKLE, H. E. *La linguistique populaire*. Auroux, S. (éd.), Histoire des idées linguistiques, Bruxelles, Mardaga, tome 1, p. 39-44, 1989.

BRUMFIT, C. *How Applied Linguistics is the same as any other science*. International Journal of Applied Linguistics 7/1, p. 86-94, 1997.

CANDELIER, M. (org.) *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

CHRYSHOCHOOS, N. *Learners' awareness of their learning*. James, Garrett, p. 148-162, 1992.

CICHON, P. “Falsches” und “fehlendes” Sprachbewusstsein – brauchbare oder irreführende Erklärungsbegriffe ? Quo vadis Romania 25, p. 13-19, 2005.

DONMALL, B.G. (ed.) *Language Awareness*. NCLE Reports and Papers, 6, London : CILT, 1985.

EDMONDSON, W. J. *Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen*. Fremdsprachen Lehren und Lernen 26, p. 88-110, 1997.

FURNHAM, A. F. *Lay Theories. Everyday understanding of problems in the social sciences.* Oxford, Pergamon Press, 1988.

GARRETT, P., COUPLAND, N., WILLIAMS, A. *Investigating language attitudes : social meanings of dialect, ethnicity and performance.* Cardiff, University of Wales Press, p. 92, 2003.

GNUTZMANN, C. Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ed.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Basel, Francke, pp. 335-339, 2003.

GROEBEN, N. *et al. Forschungsprogramm Subjektive Theorien.* Tübingen, Francke, 1988.

HAWKINS, E. *Awareness of language : An introduction.* New York, Cambridge University Press, 1987.

JAMES, C., GARRETT, P. (orgs.) *Language Awareness in the Classroom.* London, Longman, 1992.

JESSNER, U. *Linguistic Awareness in Multilinguals.* Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.

KALLENBACH, C. *Subjektive Theorien.* Tübingen, Narr, 1996.

KNAPP-POTTHOFF, A. *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext.* Fremdsprachen Lehren und Lernen 26, p. 9-23, 1997.

MEIßNER, F.-J. *Didactique du plurilinguisme et didactique pluriculturelle.* Disponível em <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msdf.htm> , Acesso em 17 mar. 2020, 2003.

MEIßNER, F.-J., REINFRIED, M. (orgs.) *Mehrsprachigkeitsdidaktik.* Tübingen, Narr, 1998.

MORKÖTTER, S. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit.* Frankfurt, Lang, 2005.

PAVEAU, M.-A. *Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ?* Le Français aujourd'hui 151, p. 95-107, 2006.

PAVEAU, M.-A. *Les normes perceptives de la linguistique populaire.* Langage et Société, 121, p. 93-109, 2007.

PAVEAU, M.-A. *Les non-linguistes font-ils de la linguistique ? Une approche antiéliminativiste des théories folk.* Pratiques 139-140, p. 93-109, 2008.

ROBINSON, P. *Attention, memory and the noticing hypothesis.* Language Learning 45(2), p. 283-331, 1995.

SCHMIDT, R. (org.) *Attention and awareness in foreign language teaching and learning.* Honolulu, University of Hawai'i at Manoa, 1995.

SCHÜTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt.* Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien, Springer, 1932.

STEGU, M. *Postmoderne Semiotik und Linguistik. Möglichkeiten, Anwendungen, Perspektiven.* Frankfurt am Main, Lang, 1998.

STEGU, M. *Der / die "ideale" Fachsprachenlehrende im Spannungsfeld "ExpertIn-Laie".* Engberg, J., Grove Ditlevsen, M., Kastberg, P., Stegu, M. (orgs.) *New Directions in LSP Teaching*, Bern, Lang, p. 17-39, 2007.

STEGU, M. *Norm awareness.* 9th Conference of the Association of Language Awareness, Hong Kong (unpublished), 2008a.

STEGU, M. *Code switching awareness: Zwischen welchen Codes kann, darf und soll gewechselt werden ?* Lavric, E., Kuhn, J., Fischer, F., Wochele, H. (orgs) *Language, products and professions. From code choice to onomastics*, Frankfurt am Main, Lang, 2008b.

TOMALIN, B., STEMPLEWSKI, S. *Cultural Awareness.* Oxford, Oxford University Press, 1993.



**VALIDADE, LEGITIMIDADE
E (IM)POSSÍVEIS
DIÁLOGOS DAS TEORIAS
ESPONTÂNEAS COM
OUTROS SABERES**

“ISSO NÃO É UM ARGUMENTO!” EM ALGUNS ASPECTOS DAS TEORIZAÇÕES ESPONTÂNEAS DA ARGUMENTAÇÃO⁹⁶

Marianne Doury

No início deste capítulo, existe minha diversão, nem sempre desprovida de irritação, na repetição do veredicto “isso não é argumento!”, nas discussões voltadas para a negociação de opiniões (KERBRAT-ORRECCHIONI, 1984). Tais julgamentos atestam a existência de representações, entre os locutores “ordinários”⁹⁷, do que se enquadra no campo da argumentação e do que é excluído dela – e, portanto, do que é argumentação. Tanto quanto o conteúdo dessas representações, minha reação a essas exclamações precisa ser pensada: de fato, traduz tanto minha discordância com tais julgamentos (como parte de uma abordagem descritiva da argumentação; cf. DOURY, 2003) quanto minha convicção (não necessariamente respeitável) de estar certa diante de uma concepção tão ingenuamente normativa de argumentação: para mim, na maioria dos casos, os procedimentos assim estigmatizados por não serem argumentos são, deveras, argumentos, mesmo que fiquem à mercê da refutação.

Proponho, como parte de minha contribuição a este volume sobre linguística popular, procurar identificar certos aspectos das teORIZAÇÕES espontâneas da argumentação que são refletidas nas declarações meta-argumentativas e nas estratégias refutativas de falantes engajados na defesa de um ponto de vista. Seguiremos, assim, o programa esta-

⁹⁶ Agradecemos vivamente à autora pela sua amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução: Fernando Curtti Gibin e Marcelo Rocha Barros Gonçalves.

⁹⁷ Seguindo Brekle (1989) e aplicando suas reflexões ao campo da argumentação, estarei interessada em expressões naturais (isto é, que não provêm de representantes do estudo da argumentação como disciplina estabelecida), de modo a designar ou a se referir a fenômenos argumentativos ou a operar no nível de meta-argumento.

belecido pela linguística popular, o qual nos convida a prestar atenção tanto às declarações “meta” quanto aos julgamentos críticos de aceitabilidade ou de não aceitabilidade de sequências discursivas (NIEDZIELSKI; PRESTON, 2000; GLEITMAN *et al.*, 1972; PAVEAU, 2007) – aqui, argumentativas. Procuraremos estabelecer até que ponto essas conceituações espontâneas ecoam as conceituações acadêmicas da argumentação e, em particular, as teorias normativas (GARSSEN, 2002; DOURY, 2004).

Feita uma atualização concernente ao estado das reflexões sobre as representações ordinárias da argumentação, interessar-nos-emos pelas ocorrências das expressões “isso não é um argumento” e “isso não tem valor de argumento” em contexto de desacordo, as quais serão consideradas possíveis entradas nessas representações. Isso nos remeterá a notar uma forte proximidade entre as teorias normativas da argumentação “aprendidas” e as teorias ordinárias que aparecem não só nos comentários meta-argumentativos, mas também nas estratégias refutativas que podem ser analisadas em vários discursos.

O estudo das teorias ordinárias da argumentação

Embora a necessidade de integrar aos estudos linguísticos “clássicos” elementos de descrição e a compreensão de representações ordinárias da língua (“*linguistique populaire*” na França, “*folk linguistics*” nos Estados Unidos) seja objeto cada vez mais consensual (principalmente nos Estados Unidos e na Alemanha, de acordo com Paveau, 2007), o interesse pelas representações comuns da argumentação é um tanto marginal dentro dos trabalhos sobre argumentação, tanto em língua inglesa quanto em língua francesa.

Não há um termo para designar esse paradigma de pesquisa – em qualquer caso, seria difícil demarcá-lo na linguística popular ou – no equivalente em inglês – *folk linguistics*, uma vez que os trabalhos de ar-

gumentação não são eles próprios designados por um léxico único. O termo “argumentologia”, proposto, sem muita convicção, por Declercq (1992)⁹⁸, é descrito como “impossível” por Plantin, que propõe falar “de estudo”, de “teoria” da argumentação para designar reflexão sobre esse objeto⁹⁹; no entanto, nem os estudos ordinários de argumentação nem as teorias ordinárias de argumentação constituem candidatos satisfatórios para designar esse campo de pesquisa, devido ao alto nível de sistematização que eles emprestam às representações assim designadas.

Além desse problema terminológico, deve-se reconhecer que esse campo de reflexão não possui o *status* de paradigma de pesquisa como tal. Seu campo de investigação estaria naturalmente no cruzamento de outras “disciplinas populares”: a linguística popular em primeiro lugar, desde que a argumentação seja considerada como um modo de tratamento discursivo do desacordo; a epistemologia popular (GOLDMAN, 1994; KITCHENER, 2002), na medida em que, por meio de suas concepções não agonistas, a argumentação tem algo a ver com os processos envolvidos no desenvolvimento do conhecimento¹⁰⁰; a lógica popular, se favorecermos as estruturas abstratas do raciocínio subjacentes aos desenvolvimentos argumentativos.

O fato de o estudo das representações ordinárias do argumento não criar um paradigma não significa que as questões que o atravessam

⁹⁸ “Do mesmo modo como se fala de uma narratologia para designar a teoria da narrativa, pode-se considerar uma argumentologia.” (DECLERCQ, 1992, p. 169); o termo inglês de argumentologia não parece ter sido mais bem-sucedido, mesmo que apareça brevemente em Eemeren *et al.* (1996), no relatório dos trabalhos em língua russa sobre argumentação (p. 345).

⁹⁹ Disponível em: <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/CPlantin/documents/1996c.doc>. Trata-se da versão *on-line* de Plantin (1996), mas que, precisamente, difere da versão publicada neste parágrafo, excluída no livro...

¹⁰⁰ (4) Kitchener (2002) sublinha que, na medida em que vários trabalhos sobre “epistemologia popular” questionam o processo de aquisição de padrões de desenvolvimento de conhecimento, eles fazem parte do campo da psicologia do desenvolvimento.

estejam ausentes no campo dos estudos da argumentação. Plantin assim afirma, vigorosamente, desde os seus primeiros trabalhos, a necessidade de se levarem em conta as representações ordinárias da argumentação no desenvolvimento de conceituações acadêmicas do campo: “Sempre chegamos à argumentação com um conhecimento substancial ‘do que é’ a argumentação. Esse conhecimento comum deve ser questionado e problematizado. É somente nessa condição que será possível construir elementos de conhecimento sobre certas formas de argumentação (PLANTIN, 1996, p.16). Para isso, o autor pede que se preste atenção ao que ele chama de “a linguagem da argumentação” (PLANTIN, 1990, 1995, 1996 e 2005), ou seja, termos relacionados às “artes da prova” (PLANTIN, 2005, p. 190): em primeiro lugar, às palavras “argumentação”, “argumento” e “argumentador” (mas também “prova” e “provar”, “demonstração” e “demonstrar”, “fundamentação” etc.). Longe de ser acidental e contingente, “o sistema semântico da linguagem com base no qual refletimos sobre a argumentação fornece [...] esboços de teorias ‘pré-’ ou ‘prototeorias’ com as quais devemos contar.” (PLANTIN, 1996, p. 17). O especialista em argumentação não é, naturalmente, um prisioneiro dessas prototeorias, nas quais ele opera as escolhas que o levam a redefinir os conceitos que ele usará; porém, ele deve conhecer os seus contornos não só para explicitar os próprios pressupostos, mas também para justificar seus desvios em relação ao senso comum.

Esse interesse no léxico da argumentação encontra eco, no domínio anglo-saxão, em Billig (1987) ou O’Keefe (1977, 1982), os quais procuram identificar os significados da palavra “argumento” em inglês (e, em particular, distinguir “argumento” como produto e “argumento” como atividade, talvez um tipo de interação); porém, sua abordagem permanece lexicográfica e não para na análise dos usos diários desses termos; no entanto, a observação das negociações sobre o significado da palavra “argumento” fornece um acesso particularmente rico às representações que os locutores têm dessa atividade¹⁰¹. O exemplo a seguir

tem como objetivo ilustrar o interesse dessa abordagem: ele é retirado de um fórum de discussão na internet¹⁰² (a estrutura do diálogo foi reconstruída para facilitar a leitura). A discussão ocorre aqui entre Math, Peyo e Patrick, em que Math critica a homossexualidade em nome da Igreja¹⁰³

- 1 [Math] (a) Você e seus amigos são incapazes de produzir qualquer argumento.
Peyo)
- 2 [Peyo] (a) Nós lhe demos muitos e de todos os tipos.
Math)
- 3 [Math] Mas nenhum que seja verdadeiro.
- 4 Obviamente, uma vez que, para você, um argumento verdadeiro é
5 [Patrick] um argumento alinhado com o que você pensa.
6 (a Math) Até agora, você não demonstrou que é capaz de simplesmente
7 considerar um argumento que o contradiga.
- 8 [Peyo] (a) Quando você os julga inadmissíveis, porque não vão na direção da
9 Math) palavra de Deus, isso não constitui um argumento.
- 10 [Math] (a) Você decreta assim, e pronto. Uma prática conveniente. Se você faz o
11 Peyo) mesmo em seus estudos estatísticos, deve ser um trabalho daqueles!
12 [...]. Consulte um dicionário para saber o significado de "argumento".
13 Propor "é a palavra de Deus" só pode ser um argumento para pessoas
14 que admitem que existe uma palavra de Deus e que essa é a verdade.
15 Isso não é necessariamente o caso nesse fórum e principalmente não
16 [Patrick] é o caso das pessoas com quem você debate. Esse argumento é,
17 (a Math) portanto, inadmissível. Se você não tem mais nada a apresentar, vá
18 para um fórum bíblico em que esse argumento terá peso; além disso,
19 sua afirmação era falsa: a homossexualidade não é condenada na
20 Torá, mas a prática homossexual o é. Seu argumento impertinente
21 também era falso.
22

¹⁰¹ Sobre o que essas observações podem nos ensinar, por exemplo, a partir da percepção de esquemas argumentativos distintos por locutores ordinários (Doury, 2004).

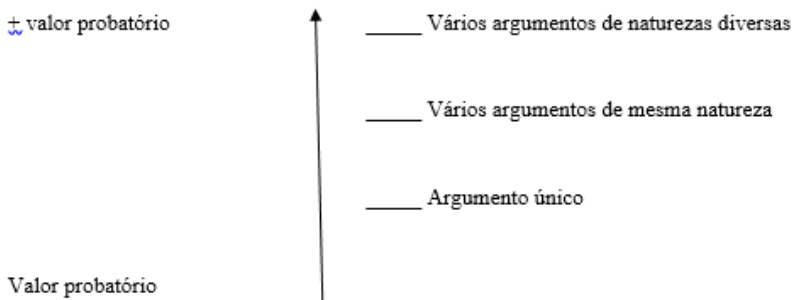
¹⁰² 6) fr.soc.religion; data de 21 de janeiro de 2001 e os arquivos de onde se origina não são mais acessíveis on-line.

¹⁰³ Todos os exemplos são reproduzidos com a ortografia e pontuação originais.

Com base nesse exemplo, podemos identificar certas características relacionadas a uma teorização espontânea de argumentação, quais sejam:

- para Math, uma discussão sobre um assunto deve ser conduzida com base em argumentos. Essa exigência de argumentação pode parecer óbvia; ainda assim, deve ser explicitada e posicionada como central em muitas representações espontâneas de argumentação¹⁰⁴. A linha 1 do quadro anterior pode até abrir caminho para uma forma de argumento dado por meio da ignorância: a incapacidade do oponente de apresentar argumentos convincentes a favor da tese que ele defende funciona por si mesma como argumento a favor da inanidade dessa tese;
- para Peyo 1.2, o número e a diversidade dos argumentos reforçam o ponto de vista avançado, e os meios de prova são organizados em uma escala probatória do tipo:

Figura 1: Escala Probatória



Fonte: Elaborada pelo autor

¹⁰⁴ Também não é uma questão de torná-lo um requisito absoluto: há situações em que os atores consideram que “não é mais o momento de argumentar/ discutir”, mas de decidir ou agir.

As trocas a seguir descrevem as visões normativas do argumento em jogo para cada um:

- para eles, um argumento pode ser verdadeiro (Math, l.3) ou falso (Patrick, l.24); se o que Math coloca sob o adjetivo “verdadeiro” permanece incerto, para Patrick, é uma boa ideia considerar o argumento como um enunciado redutível a uma proposição que pode ser avaliada em termos de valor da verdade (l.22-23);
- se um argumento deve, **ao menos**, ser verdadeiro, sua verdade não é suficiente para torná-lo aceitável; também deve ser pertinente (Patrick, l.24); e parece que o julgamento da pertinência se baseia aqui na adaptação ao público: um argumento pertinente deve partir dos objetos do acordo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988, p. 38) admitidos pelo público (l.15-21). Se prestarmos atenção às formulações mobilizadas pelos participantes da troca, somos levados a considerar a condição de pertinência como uma exigência de peso: um argumento não adequado ao público não é apenas um argumento fraco, este simplesmente não é mais um argumento (Peyo, l.8-9);
- Finalmente, as linhas 4-7 descrevem algo como uma exigência ética para a argumentação: um argumento não deve ser rejeitado simplesmente porque chega a uma conclusão à qual não se adere. A análise dos argumentos que circulam em uma discussão deve ser feita “do ponto de vista de Sirius”, de maneira a separar os atores e os participantes da argumentação (PLANTIN, 2000);

Buscar explicar teorias ordinárias da argumentação a partir da descrição de tais trocas é uma tarefa enorme e complexa; em parte por conta da grande frequência, riqueza e diversidade de tais sequências; e porque nada nos permite supor uma singularidade, nem mesmo uma coerência ou compatibilidade entre as visões da argumentação assim identificadas;

portanto, é aconselhável, no âmbito de um artigo, limitar a investigação; é por isso que nos limitaremos à exploração de duas entradas possíveis no universo das representações comuns da argumentação: as expressões “isso não é um argumento” e “isso não tem valor de argumento”

Isso não é um argumento

Propomos, agora, prestar atenção nos limites do que constitui, para os locutores não especialistas, o campo de argumentação, por meio da observação dos contextos de ocorrência de afirmações do tipo “p’ não é um argumento”, a fim de identificar:

- o que é o “p” assim excluído do campo de argumentação (“p” sendo caracterizado pelo falante ou categorizado de uma perspectiva “acadêmica” sobre o argumento);
- quais são as justificativas dadas para essa exclusão, com base em comentários meta-argumentativos ou extensões refutativas.

O proferimento de julgamentos categóricos desse tipo atesta o grau máximo de normatividade que as concepções espontâneas de argumentação podem alcançar; Niedzielski e Preston (2000, p. 18) apontam para o mesmo fenômeno de exclusão, fora do campo da linguagem desta vez, de fenômenos discursivos julgados defeituosos pelos locutores ordinários.

Debruçar-nos-emos, aqui, essencialmente, sobre formulações absolutas de exclusão de procedimentos discursivos do campo da argumentação, mas deve-se notar que, em muitos casos, a crítica ao valor probatório de uma afirmação é suavizada por várias qualificações: não é um argumento “suficiente”, “convincente”, “racional”, “aceitável” – o que não significa recusar o *status* do argumento, mas simplesmente não considerá-lo bom argumento, por meio de uma declaração incriminadora; de maneira similar, a crítica pode ser formulada no contexto: “não é um argumento político”, “não é um argumento nesta seara”, “não é um

argumento para mim”... Todas as especificações que atestam uma concepção da argumentação e de sua validade são determinadas pela situação da enunciação, pelas características dos participantes e pela natureza do assunto em discussão.

Contudo, procuraremos apenas explicar aqui exclusões não especificadas (“este não é um argumento de forma alguma”), que se apresentam como se estivessem traçando uma linha de demarcação, não entre argumentos bons e ruins, mas entre o argumento e o resto. Essa posição extrema, que consiste em excluir do campo da argumentação qualquer processo de fundamentação considerado defeituoso do ponto de vista lógico, ético ou interacional, não está presente exclusivamente em discursos ordinários. Também é encontrada essa posição em certos textos acadêmicos – em particular, no trabalho de Philippe Breton (1997), que traça uma linha divisória entre a “boa” argumentação (que seria a única argumentação verdadeira) e rejeita as argumentações que ele julga defeituosas dentro da categoria de manipulação¹⁰⁵.

a) “isso não é um argumento”, como introdutor de uma refutação específica

Em alguns casos, “isso não é um argumento” é apenas uma refutação introdutória, sem qualquer passagem para uma dimensão meta-argumentativa. Isso é observado, por exemplo, na seguinte mensagem¹⁰⁶, extraída de uma discussão sobre os méritos acerca do diesel. Denverdla

¹⁰⁵ Breton, evocando a “necessidade de refletir sobre a fronteira entre o que seria o argumento, ou seja, o respeito pelo outro e a manipulação, que privariam a liberdade do público de forçá-lo, por uma restrição específica, a compartilhar uma opinião ou adotar esse comportamento” (1997: 14), faz a distinção entre argumentação e manipulação, menos na identificação de procedimentos específicos do que no cálculo das intenções dos falantes. Nisso, ecoa a definição clássica de sofisma como um processo deliberadamente enganoso.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.forum-auto.com/marques/bmw/sujet3386-35.htm>. Mensagem de dagashii. Acesso em: 2 jul. 2008.

reage a uma mensagem anterior que se apresenta como uma aberração no que tange a carros de corrida equipados para rodar a diesel, tomando um contraexemplo: “E o ‘Audi do 24h du mans’ é um carro de corrida e é movido a diesel!!!” Dagashii responde, então:

“Isso não é um argumento: a aprovação, o ponto forte do m3, não é levada em consideração na criação de uma máquina de corrida. Somente a eficiência conta; por outro lado, um m3 de GLP, se não danifica o motor e causa muito pouca perda de desempenho e prazer, por que não?”

Independentemente da tecnicidade da resposta, o que torna essa mensagem incompreensível para mim, é claro que a refutação de Dagashii é específica ao argumento invocado por Denverdla e não reivindica nenhuma generalização: é simplesmente uma questão de rejeitar a argumentação indutiva apresentada como impertinente para a questão em discussão. Tais ocorrências relativamente frequentes de “isso não é um argumento” de forma alguma dão acesso ao que, para um determinado locutor, está ou não dentro do campo da argumentação.

b) “isso não é um argumento” como introdução a uma refutação relacionada ao esquema argumentativo usado

Por outro lado, chegamos às representações feitas pelos falantes do que é uma argumentação aceitável quando a refutação a seguir “isso não é um argumento” se relaciona com o próprio esquema. A exclusão do campo de argumentação frequentemente se relaciona com esquemas argumentativos criticados por não terem valor lógico de prova por parte dos lógicos, dos epistemólogos ou dos teóricos normativos da argumentação.

Analogia

Este é o caso do exemplo a seguir, em que os internautas discutem os benefícios e os perigos de se recorrerem a experts (ou especialistas)

para se decidir uma questão. François Guillet defende o recurso a especialistas ou experts por analogia, afirmando: “Não é uma questão de crença, mas de competências: quando você tem câncer, você é tratado pelo seu clínico geral ou procura um especialista?!”; a pergunta retórica, assinalada por pontuação “?!”, naturalmente aponta aqui para a resposta esperada “um especialista”. Christian então respondeu : “Como descobriu que tem câncer? Você passou primeiro pelo clínico geral, certo? De qualquer forma, este não é um argumento para a discussão que você estava tendo com Jeanne. Você falou de filosofia (bem, eu acho, caso contrário, você trocou de conjuntura) e não tinha câncer para tratar.”.

A exclusão da enunciação dada por Guillet em apoio à sua posição no campo da argumentação é feita aqui com base em uma rejeição global do esquema argumentativo subjacente, a analogia: Christian recusa que o apelamos a um caso extraído de um determinado domínio do conhecimento (Medicina) para transferir a conclusão que podemos inferir (a necessidade de se recorrer a um especialista) em direção a outro campo do conhecimento (a discussão filosófica).

Esse exemplo, segundo Brown (1995), é uma característica da lógica popular¹⁰⁸, que coloca na analogia um requisito de uniformidade de domínio (restrição de domínio)¹⁰⁹. Segundo ele, a razão dessa preferência reside na propensão de falantes comuns a favorecerem o compartilhamento de propriedades concretas (definindo analogias definitivas) sobre

¹⁰⁷ Disponível em: fr.sci.philo. Mensagem do Christian. Acesso em: 24 jul. 2008.

¹⁰⁸ Ele definiu-o como “um corpo de crenças populares sobre lógica” (BROWN, 1995, p. 92).

¹⁰⁹ Expressões de testemunhas como “você não pode comparar maçãs e laranjas” - incluindo correspondentes franceses “você não deve misturar toalhas de chá e toalhas” ou “você precisa comparar o que é comparável” não são exatamente equivalentes: a primeira exige tratamento separado para objetos pertencentes a categorias diferentes, e não especificamente relacionados à analogia, sendo a segunda expressão aplicável a analogias figurativas e preditivas.

o compartilhamento de propriedades abstratas ou estruturais (específicas para analogias figurativas, que envolvem o uso de domínios de referência heterogênea)¹¹⁰.

Essa exigência de homogeneidade de domínios é encontrada em alguns autores sobre a argumentação: assim, para Brown (1989) ou Garsen (2007), a analogia figurativa não constitui em si um argumento, mesmo que ela possa ser utilizada em diversos esquemas argumentativos¹¹¹.

Se o status lógico da analogia ou da indução¹¹² é discutido há muito tempo, esses procedimentos não aparecem nas listas de paralogismos elaborados pelos teóricos normativos da argumentação; por outro lado, muitos desses paralogismos classicamente classificados são objeto de julgamentos semelhantes de exclusão do campo de argumentação por falantes comuns.

Argumento de número

É o caso do argumento de número nesta entrevista com Nicolas Hulot (disponível em: [http://www.lexpress.fr/actualite/environnement/nicolas-hulot-la-decroissance-n-est-pas-un-gros -mot_507449.html](http://www.lexpress.fr/actualite/environnement/nicolas-hulot-la-decroissance-n-est-pas-un-gros-mot_507449.html)), durante a qual ele lamenta que as políticas suavizem a legislação sobre as culturas transgênicas sob a influência de posições dominantes no mundo sobre o assunto: “Todo mundo faz isso” **não é um argumento**, o erro comum não é uma verdade.

¹¹⁰ Para uma síntese de diferentes tipos de analogias argumentativas e a percepção delas por falantes comuns, ver Doury (2008).

¹¹¹ Mais especificamente, Bouveresse (1999) pede um grande alerta contra o abuso de analogia na ciência.

¹¹² A recusa do status de argumento a uma afirmação também é dirigida a argumentos indutivos (argumentação, por exemplo, por depoimento, tal como o desenvolvimento a partir da expressão “ela não tem valor como argumento”).

Essa formulação, mais uma vez, ecoa as condenações aprendidas acerca do argumento de número (ou apela a um consenso ou apela à autoridade de muitos, que constituem formas de argumento *ad populum*), e em particular a de Engel (1994, p. 146), que lembra que, para ele, é um paralogismo devido ao fato de “o fato de muitas pessoas concordarem com uma certa conclusão não a torna verdadeira”.

Argumento de autoridade

Esse também é o caso do argumento da autoridade: o fato de invocar um terceiro como garantia de uma proposta opõe-se à invocação de dados factuais, que por si só seriam dignos do status do argumento¹¹³: “E, para sua informação, citar Sarkozy em cada um de seus discursos **não é um argumento...** um argumento está respondendo a uma coisa com fatos concretos que aconteceram!”.

A relação entre a possibilidade de acesso direto aos fatos e o uso do argumento da autoridade é central para a maioria das discussões “acadêmicas” sobre a aceitabilidade desse processo. Os teóricos dos argumentos normativos concordam que o argumento dos próprios fatos é sempre preferível; entretanto, eles admitem que devemos levar em conta o princípio da realidade, que, às vezes, proíbe essa abordagem (devido à falta de tempo, habilidade, entre outros). A chamada a uma autoridade especializada sobre um assunto é então, sob certas condições, aceitável – por pouco, acrescenta Plantin (1988, p. 333) –, de que a possibilidade, pelo menos teórica, de verificação direta é preservada. Por sua vez, David-Blais (1998, p. 34), concentrando-se menos na aceitabilidade “global” do argumento de autoridade do que nas condições sob as quais ele pode ser considerado como argumento legítimo, também enfatiza a convergência entre os critérios de avaliação acadêmica e os implementados espontane-

¹¹³ Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x5jzjg>. Mensagem de Jeremove. Acesso em: maio 2008

amente pelos falantes envolvidos na crítica dos argumentos apresentados por seus adversários.

Dito isso, o recurso a uma terceira autoridade também pode ser apresentado como preferível a uma palavra não factual e sem legitimidade particular, como sugere a seguinte mensagem, sobre a condenação da homossexualidade pela Igreja Católica¹¹⁴:

R.V. Gronoff escreveu:

- Por outro lado, um homossexual não pode participar da vida do Reino;
- Desde que ele/ela não tenha desistido completamente de sua depravação (o que é verdade para todas as outras paixões viciantes).
- Você diz isso, mas isso **não é um argumento**. Não vejo nesta declaração nenhum fundamento filosófico ou citação dos evangelhos.

Na posição de Gronoff, Taupe recusou o status de argumento, alegando que não se baseava nos textos de referência desse debate específico, quais sejam, os evangelhos. De maneira mais geral, em um contexto controverso, o uso de uma terceira autoridade é muito ambivalente: pode ser denunciado como uma tentativa de intimidação e uma estratégia para se evitar a substância do sujeito (então, estamos muito próximos de julgamentos críticos trazidos como argumento da autoridade pelos teóricos normativos da argumentação); porém um falante que desenvolvesse um argumento “autossuficiente”, sem se referir a nenhuma exterioridade discursiva, correria o risco de ser solicitado a apresentar as fontes e a contestar sua legitimidade (DOURY; LARGIER, a seguir).

Argumento da ignorância

Como dissemos, aqui consideramos como locutor ordinário qualquer locutor que não faça a profissão de especialista em argumentação

¹¹⁴ Disponível em: <https://groups.google.com/g/fr.soc.politique>. Mensagem de Taupe em resposta à Gronoff. Acesso em: 30 abr. 2008.

- ou, pelo menos, mesmo que seja o caso, não exerça sua experiência nos dados considerados. Mas é claro que a oposição binária entre locutor ordinário e especialista em argumentação é, em grande parte, simplificadora, e que é necessário, no mínimo, reconhecer um caráter escalar (PAVEAU 2007, p. 93-94 e p. 107), as concepções “ordinárias” de argumentação que podem variar de uma verdadeira ingenuidade até uma forte proximidade das categorias de análise acadêmica da argumentação. A capacidade dos locutores de reconhecer, descrever e até nomear certos padrões argumentativos complexos leva a considerar pertinentes, para identificar os dados que entram em uma reflexão sobre as teorias ordinárias da argumentação, menos a falta de conhecimento dos locutores do que a finalidade dos comentários meta-argumentativos: nisto seguimos a proposição de Brekle (1989), que escolhe definir a linguística popular “como uma prática social que, por um lado, lida com os fenômenos da linguagem, mas que, ao mesmo tempo, utiliza esse tratamento para fins sociais.” (p. 40-41). Assim, em um fórum dedicado à astrofísica (e estamos de acordo que a astrofísica não é a ciência da argumentação¹¹⁵), Benoit.d reage às palavras de um usuário da Internet que, porque acredita, “Não há razão para a massa ser uma exceção à mudança de sinal”, conclui que “a massa não é uma exceção à mudança de sinal”, com o seguinte comentário meta-argumentativo¹¹⁶: AMHA, a ausência de um argumento contra uma ideia não é um argumento significativo para valorizar a ideia;)

Ele anuncia assim a definição clássica de falácia *ad ignorantiam*, que impede concluir que é impossível provar *não-p*, para a aceitabilidade de *p* (EEMEREN E GROOTENDORST, 1996, p. 139).

¹¹⁵ Sigo aqui a recomendação de Niedzielski e Preston (2000, p. 13), que instam a não abster-se de levar em consideração dados com base no fato de que os informantes têm um alto grau de instrução; como Paveau (2007, p. 103) aponta, não há obrigação de considerar como pertencente às “*folk sciences*” apenas representações das “classes populares”!

¹¹⁶ <https://groups.google.com/g/fr.sci.astrophysique>. Mensagem de Benoit.d, 4 maio 2008.

Petição de princípio

Alguns comentários meta-argumentativos também refletem o que Plantin (2002) aponta em muitas abordagens normativas da argumentação: uma desconfiança sistemática da linguagem natural, devido em particular à sua falta de univocidade, sua subjetividade. Essa desconfiança se traduz notadamente por advertências contra o uso de certas palavras “carregadas” devido à sua incapacidade de funcionar de maneira neutra no debate. Assim, em uma discussão sobre eutanásia, *ben_ouah* pediu ao seu interlocutor que evitasse defender o direito à eutanásia em nome da dignidade humana¹¹⁷: “Esse assunto certamente será debatido no futuro e, além disso, esse comitê o recomendou. Mas, por favor, não tome palavras para argumentar e não vamos tentar monopolizar essa palavra de dignidade. Todo mundo é digno.”

É o mesmo tipo de suspeita que explica as advertências, nas abordagens normativas da argumentação, contra as “palavras carregadas” (ENGEL, 1994, p. 93), como Bentham (e Schopenhauer depois dele), consideradas “petições de princípios ocultos em uma palavra” (PE-RELMAN, 2002, p. 43).

Argumentos *ad hominem*

Finalmente, como seria de esperar, os procedimentos que se enquadram na refutação *ad hominem*, em suas variantes ofensivas, circunstanciais ou *tu quoque*¹¹⁸, são perfeitamente rejeitadas não estarem no campo da argumentação. Assim, no fórum satírico dedicado a Nicolas Sarkozy, desenvolve-se uma discussão em torno da afirmação de que “o tamanho de Nicolas Sarkozy não é um argumento”. Usar a baixa esta-

¹¹⁷ Forum Libération, mensagem de ben-ouah, 22 fev. 2007.

¹¹⁸ Para uma definição do argumento *ad hominem* e suas variantes, consulte Breton e Gauthier (2000, p. 79).

tura de Nicolas Sarkozy como meio de desacreditá-lo como político é um argumento *ad hominem* ofensivo¹¹⁹; ora, nesta última categoria, as normas admitidas pelos locutores ordinários e os critérios de avaliação identificados pelos trabalhos em argumentação convergem para considerar que os ataques pessoais não são relevantes, ou raramente, para uma argumentação (EEMEREN; MEUFFELS, 2002) - desde que entendamos que este último tenha necessariamente uma dimensão racional.

De maneira similar, no exemplo a seguir, o status do argumento é refutado ao escoramento discursivo que é assimilado a um argumento circunstancial *ad hominem* (isso significa que o falante desqualifica a posição de seu oponente, sugerindo que ele é motivado apenas por seus interesses pessoais)¹²⁰:

Terminamos bem os *trolls* ... escreveu:
Uma caixa do refugio anti-juventude, porque não,
mas um caixa anti-esquerdista, isto
Eu compro imediatamente para evitar ter que passar
por seus discursos totalitários e

Você deve usar a versão direita em você. Os direitistas não duvidam de nada, provavelmente porque serão os últimos a morder o pó. Você não quer críticas, já que a situação lhe convém, pessoalmente, é compreensível, é humano. Mas **isso não é um argumento**. É o seu interesse pessoal que fala.

Finalmente, e caricaturado, o argumento é visto como incompatível com o uso de restrição física: “A força não é um argumento”, lem-

¹¹⁹ Parte da discussão consistiu, para alguns oradores, em sustentar que a menção ao tamanho de Nicolas Sarkozy é aceitável, argumentando que não é o tamanho do presidente em si, mas o complexo que teria nutrido ao seu redor, o que faria sentido - Nicolas Sarkozy seria, portanto, particularmente vingativo, agressivo, nervoso (características relevantes para um chefe de estado), devido a dificuldades psicológicas para assumir esse traço físico. (<http://sarkostique.xooit.fr/t1157-La-taille-de-sarkozy-n-est-pasun-argument.htm>).

¹²⁰ fr.soc.politique, mensagem de Liszt em resposta a On achève les trolls, 30 abr. 2008.

bra Dom Jacques Perrier, bispo de Tarbes e Lourdes, sobre o discurso do Papa Bento XVI na Universidade de Regensburg, a fim de defender a posição segundo a qual a doutrina da jihad “contradiz a natureza de Deus”¹²¹. No entanto, a maioria dos trabalhos acadêmicos sobre argumentação valoriza a importância de seu objeto pelo fato de constituir uma alternativa ao uso da força e da violência¹²².

c) “esse tipo de afirmação não é um argumento”

Em casos mais raros, é o pertencimento do enunciado a um gênero geralmente considerado distinto do registro de argumentação que é invocado para justificar sua exclusão. Isso é visto no exemplo a seguir. A mensagem reproduzida segue a posição de Bosco de que ter filhos é uma manifestação de egoísmo, e que se baseia em uma canção de Henri Tachan¹²³. A reação de Declairvaux³³ é imediata¹²⁴:

ah a música que serve como reserva de argumentos ...
Eu não posso te convencer? bem, eu vou cantar uma
música para você!

¹²¹ <http://www.inxl6.org/article3087.php>

¹²² Mencionaremos, no entanto, a posição fortemente heterodoxa de Jean Goodwin, que, em um artigo bastante provocativo e ridículo, questiona uma série de ideias preconcebidas sobre o argumento, incluindo seu status como uma alternativa à violência. Durante todo o tempo registrado, Johnstone nos lembra: “os homens sempre basearam seus conflitos em argumentos. Toda guerra foi precedida pela busca de uma desculpa para lutar”. O argumento não é, portanto, o oposto da guerra, exceto no sentido trivial de que é difícil lutar e argumentar ao mesmo tempo. (GOODWIN, 2002, p. 40).

¹²³ Aqui está o primeiro verso desta música: “Eu não quero uma criança sem frutas na minha árvore
Sem carvalho no meu carvalho, sem bolota nas minhas bochechas sem barba
Eu não quero que uma criança console minha morte
Não é pouco mutante não é pouco Médor.”

¹²⁴ Disponível em: <https://groups.google.com/g/fr.soc.politique>, mensagem de Declairvaux33. Acesso em: 28 jul. 2008.

A reação de Declairvaux³³ traz de volta a intervenção de Bosco a um processo que ele apresenta como não muito original, até desgastado, usado quando não há outro recurso argumentativo classicamente aceitável (“Não posso convencê-lo?”). Bosco busca defender sua estratégia, argumentando que “quando uma música é boa, expressa ideias interessantes, é instigante e toca o coração, por que não usá-la? “; mas Declairvaux³³ persiste em se recusar a considerar que uma música pode ser um argumento:

ah a música que serve como reserva de argumentos ...
Eu não posso te convencer? bem, eu vou cantar uma
música para você!

Depois de ter caricaturado o raciocínio dado a Bosco (“ouhhhh esta música ...”), ele associa o recurso a uma música como argumento com outros procedimentos discursivos que são eles mesmos objeto de um claro ostracismo (“prostituta”, insultos, “repetições da mesma fórmula encantadora”), para desacreditar o contágio. Finalmente, o recurso a uma música que foi denunciada como tal, Declairvaux se envolve em uma crítica à invocação dessa música em particular, do ângulo de sua qualidade literária (“nada poeticamente, essa estrofe é péssima”), bem como o conteúdo que ela transmite.

Da mesma forma, a inscrição em um registro religioso é vista como antagônica a um argumento racional, conforme sugerido pela reação de Nicolas George ao reflexo de um falante sugerindo, sobre a palavra “livre” na expressão “software” livre”, que “devemos nos esforçar para minimizar a [liberdade]”¹²⁵:

“Deve ser” simplesmente não significa nada. “Deve ser” sempre aponta para uma meta. Uma frase que contém “Deve ser” sem a palavra “para” um pouco mais, como a sua, é uma frase de natureza religiosa, não um argumento racional.

¹²⁵ Disponível em: <https://groups.google.com/g/fr.comp.os.linux.debats>, mensagem de Nicolas George, Acesso em: 5 maio 2008.

d) “argumento” como um termo não preferido

Em todos os casos considerados até agora, o termo “argumento” é avaliado em contraste com outras categorias menos legítimas (paralogismos, procedimentos considerados inconclusivos...): o julgamento “não é um argumento” é, portanto, até certo ponto, uma sanção. Existem, no entanto, alguns casos mais raros em que “argumento” se opõe a uma alternativa que constitui o termo preferido: este é o caso dos dois exemplos a seguir, onde “argumento” se opõe a “conclusão”¹²⁶ e depois a “fato”:

> É você quem se refugia atrás desse “argumento” para
> escapar da questão do dualismo.

Esta é uma conclusão, senhor filósofo, não um argumento. Chega ao final de muitos argumentos, alguns dos quais citei¹²⁷.

¹²⁶ Mensagem de Chicot TC. Disponível em: <https://groups.google.com/g/fr.soc.religion>. Acesso em: 20 abr. 2008

¹²⁷ Como seria de esperar, a observação desses comentários meta-argumentativos revela várias inconsistências nas representações correspondentes. Assim, a definição do que faz o “argumento” dentro da célula argumentativa nem sempre é muito clara: o argumento está na fonte da inferência ou no seu fim? O exemplo anterior ilustra a visão canônica da célula argumentativa, na qual a conclusão resulta dos argumentos. Mas em um fórum sobre genealogia, para um falante que afirma inequivocamente que as propriedades matemáticas da numeração Sosa “a tornam nula”, Guillaume Roelly responde: Patrick, **isso não é um argumento**, é um julgamento infundado, você nos acostumou a melhorar. (fr. rec.genealogie, Guillaume Roelly, 3 de maio de 2008). GR levanta, assim, um requisito de argumentabilidade das próprias premissas, o argumento em relação a uma conclusão capaz de se tornar uma conclusão em relação a um suporte argumentativo adicional. Da mesma forma, em uma discussão sobre criacionismo, um participante sugeriu que “não é razoável pensar que as espécies que vivem hoje, incluindo a nossa, devam isso a um plano planejado desde o início”; Vemos respondido que “Não é razoável” constitui uma posição de princípio, não um argumento”, de acordo com a ideia de que um argumento, para servir de base a uma cadeia argumentativa, deve ser fundado (fr .soc.religion, mensagem de Patoultan, 17 de abril de 2008). Esse requisito de argumentabilidade, ou “obrigação de defesa”, lembra a regra n° 2 da pragmatialética, que exige que um participante de uma discussão crítica se comprometa a justificar qualquer contribuição à discussão, se solicitado por seu parceiro de interação (EEMEREN; GROOTENDORST, 1996, p. 132-140).

Isso é para Chicot TC estabelecer o estatuto do enunciado contestado, apresentando-a não como uma alegação gratuita, mas como um enunciado-conclusão resultante do trabalho de escoramento argumentativo preliminar; aqui, a categorização de seu próprio discurso como conclusão e não como argumento visa aumentar o custo da refutação para seu oponente, que, além do próprio enunciado, é igualmente convidado a desafiar a construção argumentativa subjacente.

O exemplo a seguir, apesar de degradar o estatuto do argumento, não segue a mesma lógica; parece-me ligado ao paradoxo da argumentação sublinhado por Perelman (1970, p. 114) e repetido com frequência, segundo o qual argumentar por um enunciado, enquanto almeja estabelecê-lo, o enfraquece: o enunciado mais forte em um confronto de opiniões é aquele que foge à discussão porque recebe o status de “fato”. A mensagem é retirada de um fórum de quadrinhos comentando uma exposição dedicada ao Super-Homem, e reage a uma mensagem de um usuário, considerando que qualquer lembrança do judaísmo dos criadores de Super-Homem, Siegel e Schuster, é suspeita, pois são nazistas os que primeiros enfatizaram esse fato¹²⁸:

Finalmente, o argumento do chefe nazista de quebrar aqueles que veem o judaísmo no Super-Homem é um pouco baixo e indigno de sua parte, eu acho!

Isso não é um argumento, é um fato. Não vejo como a lembrança do fato de que os nazistas foram os primeiros a “detectar” o judaísmo dos autores do Super-Homem não é digno. Esta é a sua interpretação. Vou deixar para você.

Ao fazer isso, Didier Pasamonik procura colocar sua contribuição para o fórum fora da discussão, fingindo que a precisão factual de uma

¹²⁸ Mensagem de Didier Pasamonik. Disponível em: <http://www.actuabd.com/spip.php?article5838>. Acesso em: 19 nov. 2007.

afirmação é o único objeto possível de crítica - e não sua inserção em uma dinâmica argumentativa.

“Isso não tem valor de argumento”

Entre os comentários meta-argumentativos que visam negar o estatuto do argumento a uma produção discursiva, há uma expressão explicitamente orientada para a dimensão funcional do argumento: “Isso não tem *valor* de argumento”:

Não é porque nossos vizinhos decidiram suprimir as humanidades que devemos fazer o mesmo. Isso não possui qualquer valor de argumento. Cultura da França, agosto de 2003.

Quando é um elemento do discurso oposto que é assim direcionado, é reformulado de modo a trazer à tona sua “lógica” argumentativa - e, se possível, tornar visível seu caráter inaceitável. Aqui, a formulação do discurso em favor da supressão das humanidades no sistema escolar francês tende a apresentá-lo como um “argumento de Panurge” (deve ser feito porque outros o fazem), o que torna sua rejeição ainda mais mais facilmente aceitável.

O interessante da frase “não tem valor de argumento” é que ela geralmente entra em enunciados que propõem uma categorização explícita do que “não tem valor de argumento”, e, portanto, torna possível inventariar alguns dos procedimentos discursivos cujo valor probatório é, assim, posto em questão (nos contentaremos em mencionar aqueles que a observação da expressão “não é um argumento” tornou possível identificar, e apenas desenvolveremos aqueles que parecem chamados pela expressão “Isso não tem valor de argumento”). Podemos identificar da seguinte forma:

- O uso da força:

Com eles, a simpatia é conquistada e o golpe do bastão **não tem valor de um argumento**¹²⁹.

(André Bernand, *Pan du désert*, 1977, Brill. P.XXIII)

- As reações emocionais com valor avaliativo:

Na noite do primeiro turno, uma jornalista pergunta a Marine Le Pen se a FN está morta, à qual ela obviamente responde: “de modo algum, de qualquer forma, suas ideias venceram ...” Pessoalmente, me arrepiou ... mas eu concordo, isso não tem valor de argumento.
<http://www.lepicea.net/forums/index.php?showtopic=5547&st=0>

- O recurso de uma citação de autoridade¹³⁰:

Acho que é um bom momento para tirar do meu chapéu essa pequena citação de Thomas Jefferson:

”Se você está disposto a sacrificar um pouco de liberdade para se sentir seguro, você não merece um ou outro [...] Obviamente, **uma citação não tem valor de argumento**, é sempre peremptória o suficiente ... Mas, para ressaltar seu exemplo, acredito que a paternidade influencia inevitavelmente grande parte do nosso modo de ver.

<http://merome.net/dotclear/index.php?2007/07/17/349-la-veritable-liberte-individuelle>

- Dos enunciados relevantes a regimes discursivos não demonstrativos:

As preferências estéticas não têm valor de argumento. Stéphane Dion, *Pour une esthétique du renouveau*, L’Harmattan, 2005.

¹²⁹ Mesmo que a expressão “argumento em massa”, relativamente frequente em francês, sugira que certos argumentos sejam tão restritivos quanto a imposição física.

¹³⁰ Podemos ver nela uma manifestação do estigma que pesa sobre o argumento de autoridade identificado como tal - o que, obviamente, não supõe que, na prática, o recurso a esse argumento seja excluído ... (Doury, 1999).

Uma descrição literária sem nenhum valor de argumento, deixo de lado o relato, devido à pena do pequeno poeta Mehdi Belhaj Kacem, do assassinato de um “idiota”, publicado no n ° 5, dezembro de 1992, p. 37-38.
<http://www.teleologie.org/OT/textes/txtmando2.html>

- Dos enunciados referentes a produções patológicas desprovidas de racionalidade:

“**Delírio pessoal** que não tem valor de argumento”
<http://www.forum-zetetique.com/forum/forum/printthread?thread=888>

- Mas os procedimentos aos quais é negado frequentemente qualquer valor de argumento são os procedimentos indutivos, classificados como “exemplos”, “anedotas” ou “experiência (pessoal)”:

Estes são apenas dois exemplos. Eles não têm valor de argumento¹³¹.

<http://unsibeaubordel.blogspot.com/2006/01/pedro-pauleta.html>

[após uma mensagem de um usuário de sucesso, da insatisfação de seus amigos que compraram um console Wii, à baixa qualidade do console]

É engraçado, todo mundo ao meu redor que possui um está completamente satisfeito, mesmo que ele se espalhe, e ainda há duas semanas atrás, tenho um amigo que comprou um.

Como assim, a experiência pessoal não tem valor de argumento.

<http://www.comlive.net/La-Guerre-Des-Consoles-Vous-En-Pensez-Quoi,152349,100.htm>

¹³¹ Obviamente, notamos aqui a expressão restritiva “não ... que ...”, que coloca o exemplo na base de uma escala de procedimentos discursivos que provavelmente tem valor probatório.

Essa rejeição pode ser objeto de uma elaboração meta-argumentativa, que especifica os padrões contra os quais o valor probatório do enunciado é contestado. Então, como enunciado a seguir,

Vivência e experiência pessoal não são argumentos porque não são universais e, portanto, não permitem que o debate avance.

<http://www.digital-broadcast-channel.com/forums/index.php?showtopic=2118&st=36>

(tópico de discussão “o que é um artista”)

é de fato a impossibilidade de tirar conclusões gerais de enunciados particulares que é apontada: para o locutor na origem dessa afirmação, o argumento não pode ter um valor puramente local; além disso, pode-se ler nessas linhas uma visão do debate como um modo de interação não polêmico, visando avançar as trocas em direção a um ideal não especificado (busca de um acordo, de uma verdade?), mais próximo do diálogo do que da querela. Essas considerações normativas sobre o argumento indutivo fazem eco nos debates clássicos sobre a ausência de validade lógica da indução, que sempre supõe um salto na passagem de observações particulares para um princípio geral, qualquer que seja o número de observações em que se baseia.

Nos enunciados precedentes, os padrões argumentativos são formulados de maneira categórica e absoluta, os esquemas argumentativos sendo rejeitados como tal e nenhuma validade condicional sendo considerada. Notemos, no entanto, que, ao contrário do que geralmente é observado em torno da expressão “não é um argumento”, quase sistematicamente aplicado ao discurso do oponente, na expressão “*p* não tem valor de argumento”, *p* é pelo menos tão frequentemente um elemento do discurso do locutor quanto do discurso de seu adversário. No primeiro caso, a expressão entra em uma estrutura concessiva, do tipo “Eu sei que (você vai me dizer isso) *p* não é um argumento, mas ... eu ainda a uso para apoiar *r*, embora admitindo que esse apoio não seja decisivo, nem

logicamente nulo”. Portanto, permitir-nos-emos, nesses casos, uma leitura abrandada da negação da dimensão probatória literal: “Não tem o valor de um argumento, mas ...”.

Conclusão

Como em qualquer jogo de linguagem, a argumentação segue regras, e os sujeitos argumentativos conhecem essas regras. “Conhecem” significa que eles são capazes, sob certas circunstâncias, de produzir argumentos que obedecem mais ou menos aos cânones mais comumente aceitos, mas também que eles tem um grau de consciência suficiente para produzir comentários meta-argumentativos pelos quais eles nomeiam (à sua maneira ou de acordo com os padrões acadêmicos) e, mais frequentemente do que não, avaliam os procedimentos com os quais são confrontados ou aos quais recorrem (GOVIER, 1987, p. 283, JACOBS; JACKSON, 1982, p. 208)¹³². No entanto, as poucas observações, muito parciais, que fizemos no contexto deste artigo a partir das entradas “não é um argumento” e “não tem valor de argumento” sugerem uma forte proximidade entre representações ordinárias e certas concepções especializadas de argumentação - em particular, as abordagens normativas. A argumentação aparece lá como uma atividade racional (supondo uma forma de suspensão das emoções), alternativa ao uso da força. É visto como implicando um mínimo de generalidade: qualquer processo de escoramento considerado muito específico (indução) ou intimamente associado à pessoa (com sua avaliação positiva ou negativa, como no caso de argumentos *ad hominem* ou argumentos de autoridade, ou a importância quantitativa dos promotores de uma posição, como no argumento do número), corre o risco de ser removido do campo de argumentação.

¹³² Vejamos em Gleitman *et al.* (1972), sobre as teorizações gramaticais espontâneas, uma reflexão mais desenvolvida sobre o que significa “conhecer as regras”; ver também Niedzielski; Preston (2000, p. 22-23).

Na realidade, os fenômenos aos quais nos referimos aqui sugerem uma perspectiva normativa mais radical, mesmo entre os locutores ordinários do que entre a maioria dos teóricos atuais da argumentação - que mais e mais raramente condenam esquemas argumentativos como tais, mas estão mais preocupados em determinar as condições de validade. Mas se prestássemos atenção aos mecanismos de refutação realizados por esses mesmos locutores, mais do que aos comentários meta-argumentativos do tipo daqueles que chamaram nossa atenção aqui, observaríamos que a maioria dessas refutações segue caminhos muito semelhantes às questões críticas subjacentes à avaliação “acadêmica” dos tipos de argumentos (EEMEREN, GROOTENDORST E SNOECK HENKEMANS, 2002, p. 96).

Minha posição, em relação a essa observação de proximidade entre teorizações espontâneas e teorias normativas acadêmicas, é relativamente confortável, na medida em que afirmo ser de uma perspectiva descritiva que me garante uma distância máxima do objeto que me é dado (e dos quais padrões argumentativos ordinários são parte integrante). Mas, por mais desconfortável que seja, essa proximidade não invalida as abordagens normativas da argumentação; por outro lado, constitui um forte argumento a favor da introdução de um componente descritivo importante nessas perspectivas com um objetivo prescritivo, a fim de sistematizar um diálogo entre as práticas reais e as representações da argumentação subjacente a elas, e o desenvolvimento de um modelo ideal para discussão argumentativa¹³³. Somente esse diálogo pode evitar substituir a posição do analista normativo sobre a dos retores ordinários.

¹³³ Esse é precisamente o programa que Goldman (1994) define para si mesmo - um programa que, se acreditarmos em Bouvier; Conein (2007, p. 18), ainda não recebeu muita atenção.

BIBLIOGRAFIA

BILLIG, Michael. *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge University Press, 1996.

BOUVERESSE, J. *Vertiges de l'analogie* (De l'abus des belles-lettres dans la pensée). 1999.

CONEIN, Bernard; BOUVIER, Alban. *L'épistémologie sociale: Une théorie sociale de la connaissance*. 2007.

BREKLE, H. E. La linguistique populaire. In S. Auroux) (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, t. 1, Liège / Bruxelles : Mardaga, 39-44, 1989.

BRETON, Philippe. *La parole manipulée*. La découverte, 1997.

BRETON, Philippe; GAUTHIER, Gilles. *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris, La Découverte, 2000.

BROWN, William R. *Two traditions of analogy*. *Informal Logic*, v. 11, n. 3, 1989.

BROWN, William R. *The domain constraint on analogy and analogical argument*. *Informal Logic*, v. 17, n. 1, 1995.

DAVID-BLAIS, Martin. Sur l'usage de l'appel à l'autorité dans les débats politiques: le cas des débats électoraux télévisés canadiens et québécois. *Communication. Information Médias Théories*, v. 18, n. 2, p. 30-51, 1998.

DECLERCQ, Gilles. *L'art d'argumenter*. Structures rhétoriques et littéraires. Paris, Editions universitaires, 1992.

DOURY, Marianne. *L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires*. *Langage et société*, n. 3, p. 9-37, 2003.

DOURY, Marianne. *La classification des arguments dans les discours ordinaires*. *Langages*, n. 2, p. 59-73, 2004.

DOURY, Marianne. Argument schemes typologies in practice : The case of comparative arguments. In VAN EEMEREN, Frans H.; GARSSSEN, Bart. *Problems of argumentation: An introduction*. Pondering on problems of argumentation. Twenty essays on theoretical issues, ed. FH van Eemeren, and B. Garssen, xi–xxi. New York: Springer, 2008.

DOURY, M., LARGIER, C. *L'argument d'autorité dans une discussion en ligne : manifestations discursives et régime d'acceptabilité*. in Actes des 3e journées internationales sur la rhétorique dans le domaine arabe : L'argument d'autorité dans les cultures occidentales et arabe – pour un dialogue entre traditions de recherche dans l'argumentation, Tunis, 2006.

EEMEREN, FH van; GROOTENDORST, R. *La nouvelle dialectique*, trad. coord. par Ch. Plantin, Paris, Éd. Kimé, coll. Argumentation, sciences du langage, 1996.

VAN EEMEREN, Frans H.; GROOTENDORST, Rob; HENKEMANS, A. Fran-
cisca Sn. *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Routledge, 2002.

EEMEREN, F.H. van, MEUFFELS, B. Ordinary arguers' judgments on ad hominem fallacies. In F. H. van Eemeren (ed.), *Advances in Pragma-Dialectics*, Amsterdam : Sic Sat / Newport News, Virginia : Vale Press, p. 45–64, 2002.

SNOECK HENKEMANS, A. F.; VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. *Fundamentals of Argumentation Theory*. Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary developments. 1996.

ENGEL, S. Morris. *Fallacies and Pitfalls of Language the Language Trap*. 1994.

GARSSSEN, B. J. *et al. Understanding argument schemes*. 2002.

GARSSSEN, B. J. Comparing the incomparable: figurative analogies in a dialectical testing procedure. In: van F.H. Eemeren, J.A. Blair, C.A. Willard, B. Garssen (eds), *Proceedings of the sixth conference of the International Society for the Study of Argumentation*, Amsterdam, SicSat, p. 437–440, 2007.

GLEITMAN, Lila R.; GLEITMAN, Henry; SHIPLEY, Elizabeth F. The emergence of the child as grammarian. In: *Topics in cognitive development*. Springer, Boston, MA, p. p. 91-117, 1977.

GOLDMAN, Alvin I. *Argumentation and social epistemology*. The Journal of Philosophy, v. 91, n. 1, p. 27-49, 1994.

GOODWIN, Jean. Theoretical pieties, Johnstone's impiety, and ordinary views of argumentation. *Philosophy & rhetoric*, v. 40, n. 1, p. 36-50, 2007.

GOVIER, Trudy. *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. Dordrecht. Holland: *Foris Deductive/Inductive Distinction*, v. 183, 1987.

JACOBS, S., JACKSON, S. Conversational Argument : A Discourse Analytic Approach. In: J. RCox, C.A. Willard (eds). *Advances in Argumentation Theory and Research*. Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press, p. 205-237, 1982.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les négociations conversationnelles*. Verbum VII-2-3, 223-243, 1984.

KITCHENER, Richard F. *Folk epistemology: An introduction*. 2002.

NIEDZIELSKI, Nancy A.; PRESTON, Dennis R. *Folk Linguistics*.(Linguistics. Studies and Monographs 122.) Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 2000.

O'KEEFE, Daniel J. Two concepts of argument. *The Journal of the American Forensic Association*, v. 13, n. 3, p. 121-128, 1977.

O'KEEFE, Daniel J. The concepts of argument and arguing . In: COX, J. Robert; WILLARD, Charles Arthur. *Advances in Argumentation Theory and Research*. Southern Illinois University Press, PO Box 3697, Carbondale, IL 62901, 1982.

PAVEAU, Marie-Anne. Les normes perceptives de la linguistique populaire. *Langage et société*, n. 1, p. 93-109, 2007.

PERELMAN, C. *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles, Presses de l'université de Bruxelles, 1970.

PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation, Paris, Vrin, 2002.

PERELMAN, Ch; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 1988.

PLANTIN, Christian. *Les mots, les arguments, le texte: propositions pour l'enseignement du français à l'université*. Tese de Doutorado, 1988.

PLANTIN, Christian. *Essais sur l'argumentation: Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Editions Kimé, 1990.

PLANTIN, Christian. *L'argument du paralogisme*. Hermès 15, p.245-262, 1995.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris, Seuil, 1996

PLANTIN, Christian. *La "question disputée", une forme argumentative oubliée*. 2002

THOMAS D'AQUIN. *La guerre peut-elle être juste ?*. Papier de travail, 2000.

THOMAS D'AQUIN. *Analyse et critique du discours argumentatif*. In: KOREN, Roselyne. *Après Perelman: quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?: l'argumentation dans les sciences du langage*. Editions L'Harmattan, 2002.

DA VERVE: EM BUSCA DE UM IDEAL DISCURSIVO POPULAR¹³⁴

Jean-Claude Beacco

INTRODUÇÃO

Propomo-nos analisar um aspecto particular da “linguística popular”, ou seja, as concepções circulantes sobre o que é o bem falar e o bem escrever autênticos, que respondem a valores distintos ou opostos àqueles em que se baseiam as normas dominantes ditas, indiferentemente sejam elas, acadêmicas, oficiais, escolares, supervisionadas, elegantes... Porém, analisar as crenças, conhecimentos ou práticas estabelecidas a “linguística popular” pressupõe, de maneira limitada, ter circunscrito o campo deste. Começaremos, então, posicionando-nos em relação a essa área, pouco explorada no mundo francófono, da sociolinguística.

1. Formas do conhecimento popular sobre a linguagem, as línguas e as práticas languageiras

Sabe-se que a natureza da extensão do alcance da linguística popular e a linha de seus limites incertos devem ser estendidos à interpretação que é dada de popular e, conseqüentemente, ao status epistemológico atribuído a esse conhecimento. De nossa parte, em continuidade a edição (da revista) *Langages* (BEACCO, 2004) dedicado a estas questões, continuaremos privilegiando o termo popular¹³⁵ ou comum, que evita

¹³⁴ Agradecemos vivamente ao autor por sua amável autorização para tradução e publicação deste texto. Tradução: Mariana Morales da Silva e Lilian Pereira de Carvalho. Revisão da tradução: Marcelo Rocha Barros Gonçalves.

¹³⁵ No original em francês, o autor opta por distinguir e discriminar os termos *populaire* e *ordinaire*, tendo em vista evitar os valores pejorativos que o termo *populaire* carrega na França. Porém, em português, parece-nos que essa distinção não se aplica, de modo que se optou em traduzir ambos os termos como popular.

as conotações pejorativas do adjetivo popular e que se inscreve em uma tradição bem consagrada na sociolinguística francesa (GADET, 1989; 2003). Entretanto, essa escolha de terminologia não lança nenhuma luz particular sobre a natureza desse conhecimento/saber.

1.1. Representações sociais

Utilizaremos, na sequência de muitos outros, o conceito de representação social, para nos referir a alguns desses conhecimentos comuns. Na definição, que se tornou conhecida, de D. Jodelet (1989, p. 36), uma representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esta definição enfatiza o caráter difuso desse conhecimento (compartilhado, realidade comum a um conjunto social) e, assim, estabelece estes horizontes populares de conhecimento, mas também salienta a complexidade de sua gênese (elaborada socialmente), que parece excluir uma relação imediata com a experiência pessoal: no entanto, refere-se às estratégias que os atores sociais aplicam para selecionar informações que sejam socialmente eficazes e, em princípio, compatíveis com aquelas informações que já utilizam. Este conhecimento é, em certa medida, pré-formado, transmitido ou disseminado como tal por todos as vias de comunicação social (incluindo escola, mídia, família ou transmissão de proximidade, etc.), o que pode modificá-los. Eles assumem facilmente formas de estereótipos, fórmulas discursivas compactas e fortemente afirmadas (na forma de definição ou regra e exceção à regra, por exemplo), com valor genérico, que asseguram tanto a memorização quanto a eficácia argumentativa.

B. Py (2004) propõe a seguinte formulação que descreve com êxito os aspectos que acabamos de enfatizar:

Uma representação social é, para nós, uma microteoria pronta para uso. É uma microteoria “econômica”, na medida em que reúne nela uma grande simplicida-

de e um vasto campo de aplicação. O caráter pré-fabricado das fórmulas que transmitem mais frequentemente as representações sociais contribui para este aspecto econômico: elas são imediatamente disponíveis, não exigem nenhum outro trabalho além do ato de sua realização enunciativa. Sua difusão lhes confere uma aparente legitimidade, que se dão mais por constatações factuais comprovadas do que por posições teóricas destinadas a um debate fundamentado [...] Essas microteorias têm a função de fornecer (geralmente com urgência) interpretações úteis a uma atividade em curso, que se trata de uma atividade técnica (tomar uma decisão ao longo de uma ação) ou simbólica (argumentar no âmbito de uma discussão). (B. PY, 2004, p. 8)

As representações sociais podem, deste modo, contemplar a linguagem, as línguas particulares ou a comunicação verbal. Nesse caso, elas colocam em jogo aquilo a que nos acostumamos a se referir como “atitudes linguísticas”, que se manifestam na forma de crenças e de julgamentos de valores. Este conjunto de avaliações “herdadas” e adotadas ligado a valores (falar bem em público, boa pronúncia, ser educado, ter um bom sotaque...). Nesse caso, essas avaliações não devem ser consideradas em uma perspectiva científica verdadeira ou falsa, mas descrevê-las e explicá-las de acordo com os locutores e grupos com os quais estabeleceram relações de pertença privilegiadas ou exclusivas. Essa percepção socialmente filtrada das realidades linguísticas diverge necessariamente dos pontos de vista dos linguistas profissionais, que não recorrem a julgamentos de valor sobre as linguagens e suas práticas como categorias descritivas.

Mas as representações sociais das línguas também são potencialmente divergentes entre si, porque são “comuns a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36), cuja natureza pode ser eminentemente variável, de acordo com os critérios sociológicos habituais: idade, sexo, nível de escolaridade, residência urbana/suburbana, línguas(s) identitária(s),

renda, grau de reconhecimento social... Não se pode excluir a hipótese de que algumas representações sociais sejam transversais a muitos grupos sociais, profissionais ou culturais e não ativas exclusivamente entre especialistas em linguagens. Essas representações sociais “difusas”, as “das pessoas”, do “público em geral” e seus “comentários leigos”¹³⁶ (Gester 2001), não são fáceis de identificar porque pressupõem o tratamento de dados estatisticamente representativos.

1.2. Referências compartilhadas

Na concepção atual de representações sociais, estabelece-se que os atores sociais aderem a elas e que essa adesão se manifesta em ações e comportamentos sociais concretos e mensuráveis. Acreditar que ser magro é ser bonito/bonita deverá levar a comportamentos alimentares ou de consumo característico. No entanto, no que diz respeito às crenças linguísticas, esses efeitos das representações nos comportamentos linguageiros não são fáceis de compreender e ainda menos de mensurar, pois implicam complexas observações longitudinais. Mas, principalmente, a adequação entre valores/crenças e comportamento(s) linguageiro(s) não é de natureza determinística e pode até não existir: acreditar e dizer que “o francês está em declínio” não impede o uso oral sistemático da negação *pas* (em vez de *ne... pas*). As representações sociais são objetos discursivos “colocados em circulação” nas interações verbais. No entanto, é uma trivialidade epistemológica salientar que o discurso não pode ser considerado um indício confiável do comportamento real, que também pode escapar dos próprios atores sociais. C. Oger e C. Ollivier-Yainiv (2007, p.51) observam que seria inútil “através das entrevistas, tentar identificar quais representações os atores fazem de sua atividade, quando muito, poderemos determinar qual representação eles dão - voluntariamente ou não - no contexto de interação com o pesquisador “.

¹³⁶ O público em geral e seus comentários profanos (tradução do autor).

B. Py (2004) demonstra a mesma reserva, de orientação *etnometodológica*, quando distingue

o acesso e a adesão pessoal a uma representação social. A comunicação no interior de uma comunidade cultural pressupõe o acesso a um repertório de representações sociais (acesso que permite uma interpretação relativamente inequívoca de certos enunciados), mas não necessariamente uma adesão a essas mesmas representações sociais. Em outras palavras, uma mesma representação social pode expressar uma convicção, até mesmo servir como uma máxima de comportamento, ou mais modestamente, uma mera referência ou convenção útil ou até necessária à interpretação de certos enunciados ou comportamentos. Usaremos, respectivamente, os termos de representação social de uso e representação social de referência. (B. PY, 2004, p.10)

No entanto, as pesquisas nessa área baseiam-se sobretudo em análises de entrevistas, as quais não permitem saber se as representações das línguas/linguagens preexistem à entrevista e emergem dela ou se elas se moldam nessas entrevistas.

1.3. Metalinguagem interna ou auto-representação das línguas

Para além das crenças e valores, mais ou menos enraizados nos falantes e presentes em seus discursos, existe uma terceira categoria de conhecimento sobre as línguas que podem ser solicitados nos discursos, mas que provêm da própria linguagem. Com isso, queremos apontar um conjunto complexo de “palavras da linguagem/língua”, que constituem uma metalinguagem não acadêmica, no sentido de que não é usada como tal por linguistas profissionais, mas disponível para descrever práticas languageiras.

Assim, podemos concordar com a definição linguística a ser dada *a ato de linguagem e intenção de comunicação*, noções, aliás, inaugurais na

oposição estabelecida em francês entre “o que se diz” e “o que nós queremos dizer”. Mas uma denominação inequívoca dos atos de linguagem em uma determinada língua (e *a fortiori* de uma língua para outra) é problemática, porque o linguista é prisioneiro dos termos disponíveis no léxico. Prova disso é o uso negligente dessa categoria em livros didáticos que ensinam francês como língua estrangeira (nos quais *telefonar* e *localizar-se no tempo* são apresentados como atos de fala ou a multiplicidade de denominações disponíveis, volumosa cada vez que se trata de nomeá-los: devemos distinguir dois atos de linguagem, uma vez que existem em francês (pelo menos) dois verbos próximos, para *explicar* e *explicitar*. Da mesma forma para *indicar* e *apresentar*, para expressar *tristeza* ou *amargura*. Pode-se identificar um comportamento pragmático atualizado por recursos linguísticos estáveis e suficientemente codificados/previsíveis, que (cor)responderiam ao ato de expressar o fato de não serem surpreendidos, o que faria enquanto contrabalançaria sua expressão da surpresa. Pode-se observar atentamente as diferenças nas tipologias desses mesmos atos, que têm certa vocação para a exaustividade, em particular as propostas dos parâmetros de referência, como o *Un niveau seuil* (MARTINS-BALTAR, 1976) e as mantidas no *Niveau B2 pour le français*. (Beacco *et al.* 2004). E são conhecidas as tentativas de A. Wiersbicka (1985) de descrever os atos de fala identificados nas diferentes línguas por meio de categorias universais e, portanto, linguística e culturalmente neutros.

O mesmo acontece para as denominações dos gêneros discursivos, exceto que seu status “de objeto linguístico natural” foi teorizado por D. Hymes e M. Bakhtin, entre outros. Se os gêneros discursivos constituem a forma pela qual uma língua alcança imediatamente os falantes, podem participar da enunciação de alguns deles, de acordo com seu repertório discursivo; eles também são capazes de identificar, reconhecer e nomear.

Essas representações populares de gêneros estão inscritas no léxico da língua, no entanto classificam-se igualmente por descrições linguísticas “acadêmicas”,

enquanto que um gênero discursivo é uma forma estruturante da comunicação social, distinta do enunciado, do texto ... (BEACCO; PETIT, 2004, p. 87).

Mas o fato de haver nomes disponíveis para identificar formas discursivas não garante a “existência”. Por existência, entendemos a possibilidade de caracterizá-los de acordo com as categorias comumente usadas na análise de discurso, como as condições de produção, circulação e recepção, bem como as constantes de representação (Beacco 1982, no sentido de presença/ausência concordante de operações enunciativas, dos atos de fala, do tipo de cadeia anafórica... e de escolhas dominantes entre os marcadores disponíveis na língua, para cada um desses elementos) ou como as constantes de coerência, o que permitiria destacar as formas de disposição próprias para um gênero discursivo. Será que um sabonete (ao pegar um sabonete) é distinto de uma gritaria e de uma disputa de explicação, ambas tomadas no sentido de discussão?

Esses nomes dos atos de fala e dos gêneros discursivos constituem apenas uma parte ínfima dos recursos lexicais relacionados à fala e são disponibilizados na própria língua, conforme está registrado nos dicionários. R. Vivès (1998 e 2004) demonstrou que esses “verbos do dizer” propõem representações semânticas múltiplas e muito heterogêneas da atividade verbal, que vão de *encher a cabeça de alguém* e *briga entre mulheres* a *sussurrar*, *afirmar*, *suspirar* (apenas) ou, ainda, *interromper a fala/cortar alguém*, *gritar nos telhados*...

Não é fácil caracterizar a natureza desses “conhecimentos descritivos” de uma língua, até porque são conhecidos apenas pelo intermédio de lexicógrafos, os quais introduzem uma mediação adicional entre os “criadores” desses lexemas e seus analistas. Embora esteja claro que, como qualquer palavra de uma língua, eles (os conhecimentos) respondem a uma certa funcionalidade da comunicação (seja de natureza prática, afetiva, simbólica ...), não se pode sugerir o mesmo sobre suas

origens, exceto que não são mais populares ou ordinários do que outras palavras. Quanto aos seus empregos definidos em termos sociolinguísticos, eles são amplamente ignorados, exceto pela noção muito procurada de lexicografia, de registro, da qual sabemos o que é necessário pensar em termos de pressupostos normativos. Esse subconjunto do léxico parece sobretudo representar intuitivamente eventos de comunicação que envolvam interações cotidianas, percebidas do ponto de vista que a experiência direta lhes proporciona, a saber: as circunstâncias da comunicação que constituem esses eventos, seu objeto, seus conteúdos ou seu objetivo social geral, seu tom (como *ethos*) e suas qualidades orais/vocais (incluindo intensidade).

Essa metalinguagem não coerente e não acadêmica (na medida em que não é usada nas descrições linguísticas) é uma auto-representação da língua. Devido a sua natureza, parece-me que ela (metalinguagem) deve ser tratada em um arcabouço teórico diferente daquele que se pode construir para a análise das representações sociais das línguas e de seus usos, à medida que elas circulam ou são convocadas nas interações.

1.4. Circulação de conhecimentos sobre idiomas

Assim, pode-se admitir que os conhecimentos sobre as línguas são de natureza cognitiva diferenciada: representações sociais às quais se aderem, referências compartilhadas, isto é, conhecimento mencionado no intertexto discursivo e auto-representações, fora do contexto, do qual seria especialmente conveniente observar os empregos. Essas três formas de conhecimento metalinguístico estão conjuntamente à disposição dos atores sociais, mas é preciso articular esse conhecimento popular com o conhecimento acadêmico sobre a linguagem, as línguas e a comunicação verbal. Estes são, em princípio, produzidos por especialistas socialmente identificados como tais, que estão estruturados em uma comunidade científica e discursiva. Seria arriscado concluir que os dois conjuntos são heterogêneos e, portanto, de lhes opor frontalmente, porque, por

um lado, os conhecimentos acadêmicos se baseiam nos conhecimentos populares, ao menos na chamada auto-representação das línguas, que constituem o *já-lá*, a partir do qual eles são obrigados a constituir seus conceitos e abordagens. Por outro lado, os conhecimentos científicos saem dos círculos especializados e difundem-se para o público em geral, jovem ou adulto, por meio de muitos canais, incluindo a educação escolar. Esses conhecimentos acadêmicos, transpostos ou “manualizados” (COLLINOT; PETIOT, 1998) podem, em conjunto com outros fatores, modificar ou fazer evoluir as representações sociais dominantes existentes, dar origem a novas representações, entrar como tais nos recursos cognitivos de atores sociais, onde substituem, então, os conhecimentos adquiridos anteriormente e usados socialmente.

Já avançamos (BEACCO, 2001) sobre tais considerações pela circulação do “conhecimento gramatical” na didática das línguas; enfatizamos, em particular, que a distinção entre conhecimentos universitários sem objetivo pedagógico e descrições elaboradas, tendo em vista o seu envolvimento com o ensino (por meio de instrumentos de referência para ensino-aprendizagem ou auto-formação) é recente, desde o estabelecimento da linguística como disciplina universitária (a partir do início dos anos 70, na França). Antes desse período, a história da “gramática” oscila, de maneira complexa, entre esses dois polos (CHEVALIER; DELESALLE, 1986). Mas, de fato, o ensino de línguas como matéria permanece regado pelo conhecimento acadêmico. Proposto aos alunos desde a mais tenra idade, torna problemática a identificação dos conhecimentos autênticos e primitivos em relação à língua, ou seja, não “contaminado” pelos conhecimentos científicos pedagógicos. Quem não dispõe de uma imagem do particípio do passado francês e de suas concordâncias? A disseminação do conhecimento linguístico científico também é constituída pelo discurso de expertise, produzido pelos especialistas envolvidos com o ensino da língua durante a escolarização. Os debates relacionados ao ensino do francês geralmente têm grande audiência nos meios de comu-

nicação de massa e, portanto, constituem uma outra oportunidade de difusão do conhecimento acadêmico.

Essas múltiplas formas de circulação, de contato e de hibridização dos conhecimentos dos linguistas e daqueles não linguistas tornam delicada a fixação de fronteiras tanto quanto a identificação de conhecimentos populares, espontâneos ou intuitivos, que nada devem aos conhecimentos acadêmicos para o domínio particular das línguas.

2. Uma entrada metodológica para descrever um “ideal discursivo popular”

O que acabamos de expor nos levou a conceber uma abordagem específica, não necessariamente generalizável, para abordar uma das questões relativas à linguística popular. Propomo-nos a analisar uma representação social não dominante, mas que consideramos como difusa (que chamaremos doravante de “povo”), ligada à noção de bem falar/escrever não acadêmica/não normativa. Isso pressupõe:

- identificar os dados que correspondam à base social transversal desta representação;

- analisá-la não a partir do que poderia ser dito nas entrevistas solicitadas para os atores sociais envolvidos, mas, indiretamente, a partir de características de textos que se enquadram na categoria de formas discursivas, correspondente àquelas que “o povo” geralmente reconhece como exemplares de seu “ideal” do falar bem, ainda que este cânone seja pouco legítimo ou considerado marginal;

- tentar identificar no léxico de auto-representação do francês os termos que poderiam corresponder a essas práticas comunicativas valorizadas e que a glosa lexicográfica seria capaz de enriquecer nossa apreensão desses valores.

2.1. *L'Équipe*, um jornal “do povo”

A primeira decisão crucial diz respeito à escolha de observáveis. Decidimos constituir um corpus de textos escritos no diário esportivo *L'Équipe*. Este jornal nacional francês é o único a visar o público leitor de todos aqueles que se interessam em eventos esportivos, e é, sem dúvida, inútil aqui caracterizar a considerável audiência midiática do esporte (em particular a televisiva), o que levou à criação de numerosos canais temáticos. Além disso, sua tiragem se estabeleceu em elevados índices: em 2007, 336.929 cópias (distribuição totalmente paga)¹³⁷, o que o coloca na quarta posição entre os jornais nacionais (membros do ODJ), atrás de *Le Parisien + Aujourd'hui en France* (534.032), *Le Monde* (358.655), não muito longe de *Le Figaro* (344.479). Porém, em número de leitores, o *L'Équipe* vem em primeiro lugar (2,3 milhões), à frente do *Le Monde* (2,03 milhões), de acordo com os resultados da pesquisa de 2007, do Auidipresse-EPIQ.

Além dessa audiência quantitativa, que certamente o torna um diário “popular”, os leitores do *L'Équipe* são variados: os dados de 1962 (citados por SEIDLER, 1964) revelam que o leitor do *L'Équipe* é mais masculino, mais jovem, mais urbano e, acima de tudo, mais instruído e de nível social e econômico mais elevado, em comparação com a população em geral. De acordo com dados de 1974, do Centro de Estudos de Suporte à Publicidade (CESP, citado por Derieux e Texier), *L'Équipe* é lido principalmente por gerentes de nível médio (25%) e supervisores e trabalhadores qualificados (21%); porém os funcionários (12%), os trabalhadores especializados e os não qualificados (11%) e gerentes seniores (10%) estão presentes significativamente e, assim, garantem a diversidade social e sociocultural dos leitores. Sua penetração nas chamadas categorias sócio-profissionais (gerentes, profissionais liberais, donos de

¹³⁷ Fonte ODJ: <http://www.odj.com>. Acesso em 25 maio 2008.

pequenas empresas, micro-empresendedores e profissões intermediárias) é indiscutível: seu público (em milhões, na média de número de leitores) é 749, enquanto é 907 para *Le Monde*, 765 por *20 minutes* (dados da Audiopress-EPIQ, 2007).

Esse conjunto de dados sociológicos parece garantir que *L'Équipe* seja um “jornal popular”, no sentido de que sua difusão é ampla, mas, ao mesmo tempo, não centrada em um grupo social específico.

2.2. Ler *L'Équipe*, uma prática cultural com pouca legitimidade

Ora, apesar da considerável amplitude de seu público, o que o torna um jornal de tipo “predominante”, a leitura de *L'Équipe* é entendida como um traço do comportamento cultural pouco legítima perante às normas socioculturais dominantes.

Na análise que dedicou à pesquisa, no Observatório Nacional da Vida Estudantil (OVE), B. Lahire (2002-2004) observa (nota 16, p.18) que a imprensa esportiva é entendida com baixa legitimidade cultural, pois “quanto mais avançamos no nível de escolaridade, menos lemos a imprensa esportiva, variando progressivamente de 26,8% de leitores na Bac+1 (que se encontram no que chamam de licenciatura, na França) a 11,8% na Bac+6 (doutorado); são os bacharéis em STI (Ciência e Tecnologia) (53,4%) que representam os maiores leitores desta imprensa”. O autor enfatiza de forma geral que “para considerar as diferenças culturais no que concerne à leitura da imprensa, tudo acontece como se víssemos o espaço social recomposto em seu conjunto em um grupo de estudantes (estudantes de formação científica e técnica) caracterizado pelos gostos mais “populares” (jornais regionais e esportivos) e um pólo estudantil (*Prepas Lettres, Droit et sciences economics, Lettres et sciences humaines*) com os gostos mais legítimos culturalmente (jornais nacionais e estrangeiros)“(p.19). Essa dicotomia bastante abrangente não considera, quanto à imprensa esportiva, os dados de divulgação do *L'Équipe* referidos acima,

devido à natureza da amostra considerada (os estudantes). E, principalmente, classifica-se a imprensa esportiva e a regional, cujos objetivos informativos são extremamente diferentes, como um marcador da cultura não distinta.

Mas B. Lahire também constata o fato de que “a propensão a ler a imprensa esportiva diminui conforme se eleva o grau de escolaridade, passando de 22,8% dos leitores (indicação *razoável*) para 12,4% (indicação *muito bom*)”. Essa observação é fundamental para o nosso propósito, pois oferece materialidade a hipótese de que a assiduidade de leitura de publicações como *L'Équipe* está relacionada com a cultura escolar. Essa relação tenderia a mostrar que a integração à cultura escolar, manifestada pela observância dos resultados obtidos nos testes (do bacharelado), ou seja, nas exigências da instituição (que é um dos critérios não explícitos de avaliação do conhecimento) poderia comportar os efeitos relativos às representações discursivas, na medida em que as normas escolares da escrita valorizam certas formas textuais em detrimento de outras, das quais os textos da imprensa esportiva fariam parte. Se for esse o caso, um conjunto de textos de *L'Équipe* pode ser considerado adequado para o nosso projeto.

2.3. Ler a equipe por seu “estilo”?

Resta demonstrar, contudo, que o público variado dos textos de *L'Équipe* também detém, pelo menos em parte, o interesse pelo apelo de sua escrita, o qual seria, então, caracterizado pelo desempenho linguístico valorizado pelo leitorado “do povo”. Esses traços de escrita, chamadas comumente de estilo, nos quais são apoiados julgamentos positivos relacionados aos valores de uma estética de massa compartilhada, podem, assim, constituir uma atualização das representações sociais do que é a “boa escrita” popular, o que contraria o modelo discursivo escolar restritivo, mas socialmente distinto.

A primeira observação que podemos apresentar a esse respeito é que os textos do *L'Équipe* relatam, em uma parte deles, jogos ou eventos esportivos que apenas respondem de forma longínqua às especificações profissionais dos jornalistas. Se “a política” é realmente excluída, de acordo com o código deontológico da vida cotidiana, não se vê como esses textos atendem aos objetivos comuns da mídia impressa:

- “reportar de forma concisa”, porque uma partida deve resumir-se ao seu resultado, acompanhada de um breve comentário, à maneira das notícias televisionadas (que fornecem todos os resultados da *1ª Liga*, por exemplo) ou curtas notícias esportivas de jornais nacionais em geral;

- “permitir que o leitor faça seu próprio julgamento”, mas o leitor certamente viu a partida sobre a qual lê a notícia e, muitas vezes, ele próprio tem preferências partidárias, enquanto torcedor, o que eventualmente o levará aprovar ou contestar, mais ou menos vigorosamente, o ponto de vista do jornalista;

- “separar a informação do comentário”, para que não façam abertamente títulos como “Cenário catastrófico” (Une, 8 de setembro de 2007) ou “Um fim lamentável” (Une, 20 de outubro de 2007) e “Um colapso total” (mesmo dia, p. 25)

A simplicidade deve estar presente para evitar esforços nos leitores: não usar palavras raras, estilos sofisticados, suprimir os sujeitos. Mas o que dizer de: “As munições, os franceses as tinham. O suficiente para *morder os dedos* ou *arrancar os olhos*, visto que eles não estiveram cara a cara com os buracos para evitar as interceptações” (8 de setembro, p. 25), onde figuram uma *locução básica* e duas *compensações*. A precisão existe, no entanto, uma vez que a terminologia técnica se impõe (“um passe brilhante com o lado de dentro do pé”, com uma apreciação pouco técnica, no entanto; 22 de setembro de 2007, p.19).

Permanece a exigência de vivacidade, de “vida”, destinada a “captar a atenção” do leitor. Ela deve se materializar pelo uso da primeira pessoa (rara em nosso corpus), pelo uso do presente (mas a alternância de tempos é a regra no corpus), pelas citações (inexistentes fora das entrevistas) e pelas imagens ou comparações, conforme recomendado nos manuais técnicos de jornalismo. Todavia, veremos que, embora pareça que seja a vivacidade que domina esses textos, ela se adapta facilmente à complexidade. Essa vivacidade da escrita é, de fato, amplamente baseada, como será mostrado no item 3, no que pode ser chamado, em uma primeira abordagem, de “imagens e comparações”, e que podemos considerar, de fato, que ela reside em uma certa forma de convivência escritor-leitor, compartilhando como uma “alegria de dizer”, que alimenta a da leitura.

Em segundo lugar, é importante salientar que a própria natureza da comunicação esportiva escrita implica atribuir foco à escrita: esses textos são geralmente “no dia seguinte” e são dirigidos a leitores que também são espectadores/telespectadores e que, portanto, em muitos casos, acompanharam ao vivo, em estádios ou em suas poltronas, em eventos e reuniões, nos quais eles encontram uma representação escrita de seu cotidiano. A função informativa é bastante fraca para grandes eventos esportivos ou para aqueles que aconteceram no contexto local ou regional do leitor. Além disso, os cenários dos eventos esportivos são infinitos, mas procedem de um dado repertório, ainda que finalizados, de elementos constitutivos. Por exemplo, no futebol, são “acontecimentos” como: gol de última hora, erro de arbitragem, expulsão, jogo lento, falta de êxito dos atacantes, desentendimento entre zagueiros, condições do campo, reações do público... É a partir desse inventário de elementos narrativos que será construída, pela escrita, a trama semiótica do texto. Isso significa que ela será pouco centrada na informação, já que esta última consiste essencialmente na combinação e não na contribuição de conhecimentos inéditos.

Guiados por uma repetitividade estrutural, pouco pertinente em termos estritamente informativos, senão em detalhes, é concebível que os textos do *L'Équipe* se remetam facilmente à percepção técnica e analítica do comentarista, tanto quanto à vivacidade de sua caneta, tal como se espera dos jornalistas esportivos ao vivo a precisão técnica dos comentários, associados à paixão: calor emotivo e entusiasmo comunicativo.

Parece-nos que, nessas manchetes, *L'Équipe* pode ser bem analisado em sua escrita, ao passo que aflora os traços de um bom escrever, apreciado pelas “pessoas”.

Os traços de um ideal de escrita popular

O *corpus* constituído pelo jornal *L'Équipe* evita acentuar indevidamente os efeitos da variedade, devido à diversidade de esportes e à importância dos eventos esportivos... Optou-se pelo conjunto de textos sobre a Copa do mundo de *rugby* de 2007, apresentados no caderno especial das revistas de 8 de setembro a 22 de outubro. Considerando o tamanho do *corpus* (cerca de quarenta cadernos, de oito a dez páginas), apresentaremos aqui apenas amostragens exploratórias que precisam ser verificadas¹³⁸. E os resultados da análise podem ser distorcidos pelas categorias analíticas selecionadas, sobretudo porque todas as categorias normalmente usadas na Análise de Discurso não foram utilizadas na presente análise.

2.4. Os títulos das manchetes (é redundante?)

Elemento para atrair atenção por excelência, os títulos na primeira página, em uma tradição editorial bem estabelecida por *L'Équipe*, nunca são diretamente informativas/descriptivas. Eles podem ser suaves,

¹³⁸ A referência aos textos (todos de 2007) será apresentada na forma: data (de publicação no jornal diário)/número da página; por exemplo: 11 set./15.

como “O sul traça a sua rota” (24 set./21) ou “Os *Blacks* ofuscam os *Bleus*” (9 set./17), mas são sobretudo alusivos (“Para decidir o seu destino”, 10 set./19). A modalidade apreciativa, em valores afetivos extremos, é frequentemente solicitada: por exemplo, “A grande trapalhada” (15 out./1) ou “Um fim lamentável (20 out./1) fazem par com “É tremendo” (7 out./1), de alguns dias antes. Esses apelos à apreciação não são característicos do *L'Équipe*, pois são facilmente utilizados pela imprensa sensacionalista, pelos tablóides e por outros meios.

Mais característicos, são os títulos que têm como destinatários os próprios atletas, os quais não são, no entanto, atualizados linguisticamente, sob o formato de se dirigir a eles. Recolhemos como exemplos de tais incitações e exortações: “O jogo, apenas o jogo” (11 set./15), com uma construção destacada e uma reprise literal que confere uma dimensão de oralidade ao sintagma; ou, mais explícito: “Nós temos que segui-los¹³⁹” (15 set./21), com uma catáfora (Nós = África do Sul), e um deôntico, desta vez explícito.

Os títulos do *L'Équipe* parecem ser formados com uma certa predileção por ecos intertextuais: “A pé, a cavalo ou de avião” (25 set./15), apropriado de “A pé, a cavalo ou de carro” (título de um filme francês de 1957, com Noël-Noël e Darry Cowl), “15 homens furiosos” (27 set./17), no qual reconhecemos o título do filme de S. Lumet (“Doze homens furiosos” – em português: Doze homens e uma sentença) ou “Um longo domingo de rugby” (30 set./1), outro filme, este de 2004 (“Um longo domingo de noivado” – em português: Eterno amor) e, certamente, mais presente nas memórias. Essas variações dos títulos, citações... são muito presentes na publicidade e na imprensa francesas, mas é significativo que, fortemente solicitadas pelo *Le Nouvel Observateur* ou pelo *Libération*, que também são jornais considerados populares.

¹³⁹ A equipe da África do Sul.

Por fim, está presente a técnica do “jogo de palavras”, substituto dos heterógrafos homófonos, nos quais o jornal *Le Canard enchaîné* se tornou um especialista, como em “Era uma fé” (2 out./23) [em francês, construiu-se o jogo de palavras com ‘foi’ = ‘fé’ e ‘fois’ = ‘vez’] ou em “O não da Rosa” (14 out./1), que também envolve uma apropriação intertextual (retomada do título do romance (1980), de U. Eco, “O nome da rosa”) [em francês, o jogo se dá entre ‘non’ = ‘não’ e ‘nom’ = ‘nome’].

Essa diversidade de procedimentos responde a fortes necessidades editoriais e, portanto, utiliza-se de todas as formas de escrita, e também a experiência do jornalista mostra que elas podem “fisgar” o leitor. Nesse sentido, os títulos dão uma prévia da escrita dos textos a que dão destaque. É significativo que eles recorram a uma parte dos procedimentos que os constituem, naquilo que poderíamos chamar de jogos sobre a língua e sobre o discurso, os quais acabam por realizar uma certa forma de criatividade verbal.

2.5. A estrutura dos artigos

Os artigos do jornal *L'Équipe*, como em muitos outros gêneros discursivos, não apresentam indicações metalinguísticas (declaração do plano...) e sua estrutura mantém ainda o estilo de “pulos em pulos”, prezado por Montaigne, que pela clássica à orientação argumentativa em três pontos. O assunto da reportagem sobre uma partida é, em princípio, sua narração (que incluirá elementos descritivos) e seu comentário. No entanto, nesses textos do *L'Équipe*, a narração não é cronológica/linear e o comentário não se distingue espacialmente da narração, mas limitado aos parágrafos identificados como tais; pelo contrário, sobrecarrega o texto inteiro. Vamos demonstrar a partir de dois exemplos.

Em um artigo denominado “Uma muralha azul e dois relâmpagos” (7 out./18), a narração está fortemente desarticulada, como que fragmentada em meio às análises explicativas: o primeiro parágrafo explica

as razões da vitória da equipe da França sobre o *All Blacks* de maneira genérica, analisando a estratégia, sem se referir a momentos específicos da partida (“combateram-nos na defesa, dominando-os na luta coletiva, impedindo-os...”¹⁴⁰). O segundo parágrafo refere-se à análise geral, mas realizada por meio da modalidade apreciativa (“Que paradoxo”, abrindo o parágrafo) e é articulada em torno de duas constatações identificadas em ambos os lados de um articulador (“E, no sentido contrário...”), que é um dos raros usos neste texto, fora da sequência narrativa. Os parágrafos seguintes analisam a defesa dos franceses e o treinamento (considerado crucial para a “prova da vitória”, marcado aos 69 minutos). É imediatamente após essa primeira referência detalhada ao histórico da partida, isto é, aos dois terços do artigo, que desdobra uma sequência narrativa, sempre apreciativa, no qual nada assinala o começo e, sobretudo, o conteúdo do subtítulo (“O pé pelo pé”) que indica visualmente o início. Isto se constitui sobre um pano de fundo inicial (que, no entanto, não é uma situação de início: “A tática não havia feito mistério”) e se organiza em torno de verbos de ação, todos no *passado simples*, cujo desaparecimento pode ter sido anunciado um pouco prematuramente (“o *Bleus* passou a maior parte do primeiro tempo... eles não descobriram... Williams foi empurrado para fora...”). Esses dois parágrafos com esquema narrativo são marcados por uma rede de marcadores incomumente densa, que assinala os melhores momentos do evento (“Mas eles não souberam/ descobriram... Pensou-se, no entanto, que... Pela primeira vez... Em seguida... Mas a correção chegou...”). A narrativa termina com um lamento (“Uma pena...”), um hino ao *scrum* francês, que empresta literalmente as ênfases (“Glória seja rendida a...”). A queda é, ela, na forma de máxima de estilo analógico: “O *scrum* é o termômetro da alma de uma equipe e a equipe da França ontem teve sede de uma alma bonita”.

¹⁴⁰ Note, à propósito, o emprego neológico.

Um artigo semelhante, localizado na página 2 do caderno da Copa do Mundo, relata a derrota da seleção francesa para a Inglaterra (14 out./18). Vemos aqui, sem esforço, a mesma desenvoltura de planejamento, que a Escola, sem dúvida, puniria severamente. O ataque (primeiro parágrafo), *in media res* adequadamente é aceito, define a isotopia dominante que estruturará o comentário do escritor (“... o fio da navalha ...”). Está atrelada (segundo parágrafo), sem delimitação discursiva, a representação do primeiro tempo, que é descritiva/global e não eventual (“a qualidade das duas defesas... a prontidão para explorar qualquer pequena falha...”). Será necessário aguardar até o final deste parágrafo para que sejam mencionadas as fases do jogo pormenorizadas (“48º minuto ... 74º minuto”). A narrativa, ainda no *passado simples*, assume um estilo linear mais esperado posteriormente (parágrafos 3 a 5), destacando os eventos específicos, que não impedem o retorno da descrição abrangente pouco cronologicamente marcada (“A defesa branca empurrou com força o ataque...”) ou a inserção de enunciados avaliativos inteiros, como: “Os franceses podem ter os lamentos limitados. Eles não fizeram o suficiente para...”. O sexto parágrafo continua sobre a trajetória global, com os hiperônimos possibilitando a classificação das fases do jogo (“...disputa dos atacantes..., as concentrações ...”), enquanto o final do texto retorna ao primeiro período, misturando descrição estratégica, ou seja, abstrata em relação ao observável (“... a atenção foi colocada no jogo de bola...”) e narração (“a prova do segundo minuto em inglês). A queda está na forma de moral evangélica, desviada por uma mais ou menos fonética (“Tendo escolhido viver pelo pé, a França acaba por perecer pelo pé, majestoso, é claro, de Wilkinson”), que transforma a fase de jogo final em merecido destino trágico.

Essas trajetórias textuais improváveis caracterizam o *corpus* atual e muitos outros textos jornalísticos. Eles representam o exato oposto da escrita escolar não criativa (a escrita criativa¹⁴¹ só fez sua entrada tardia-

¹⁴¹ Formas de produção escolares recorrendo a técnicas automáticas de escrita com limitação, de tipo OULIPO ou de imaginação.

mente nos programas e práticas), o que pressupõe programação, organização textual e traços visíveis dessa organização em gêneros discursivos escolares e acadêmicos. No entanto, essa forma de enganação estrutural visa aqui a acompanhar e sustentar uma leitura integral, senão linear, de textos, precisamente porque ela joga com o imprevisto, o não esperado, semelhante nesse respeito às “regras” dos gêneros escritos escolares, praticados em outras comunidades de comunicação (o *tema* italiano, por exemplo), onde a presença das estruturas de texto indexadas é facilmente assimilada à de rigor. O que é assim apreendido não como uma forma de interferência e confusão, mas como uma forma de maleabilidade, parece imitar a “estética das pessoas”, tal como se delineia neste *corpus*, uma liberdade de estilo e de discurso pré-clássico, devolvendo valor à espontaneidade, em face do discurso polido e da disposição linear.

2.6. O *apreciativo*

Já tivemos ocasião de observar a onipresença de modalidades *apreciativas*. Elas se encontram, indiferentemente de todos os elementos constitutivos do gênero discursivo (narração, descrição, comentário, avaliação, acusação, piada), a tal ponto, que a análise de suas constantes de distribuição se mostra inútil para caracterizar esse conjunto de textos. Restam então as constantes de representação, ou seja, as regularidades discerníveis no uso dos meios verbais que servem para atualizá-la.

O *apreciativo* é usado sobretudo como um comentário ou como uma duplicação dos comentários explícitos do jornalista. A principal função informativa esperada do jornalista é avaliar os resultados obtidos pelos atletas e, neste caso, a qualidade da partida e a do comportamento da equipe da França; as equipes adversárias são também sujeitas a anotações avaliativas, mas em um menor grau, sendo maior este enfoque nos *apreciativos* sobre o adversário quando o time da França está perdendo.

O relato sobre a partida de abertura França-Argentina (perdida pela França) (8 set./22) inclui, em seu primeiro parágrafo, *apreciativos* como: “derrota tática em larga escala (subtítulo), incapaz de colocar em prática..., foi significativamente perdido..., resultado catastrófico..., falha na adaptação..., deficiências em...”. Alternam-se avaliações quantitativas (“significativamente”) e outras, de orientação qualitativa, atualizadas por adjetivos ou nomes (negativos/pejorativos aqui). Nota-se o cuidado tomado para variar os recursos verbais utilizados. O jogo dos argentinos é considerado “inteligente” e “ocasionalmente muito variado”. O conjunto dessas anotações se convergem no diagnóstico “não podemos, evidentemente, falar de azar ou má sorte”. Em outro artigo (7 set./22), pode-se também salientar a quantidade elevada do uso da modalidade apreciativa, ligada especialmente a elementos do jogo, já classificado, de modo geral, no subtítulo (“deboche de jogo”): “...relaxamento na defesa...” “...jogo de bola muito fraco...”, “...excessos mal negociados...” e que podem vir em série: os três primeiros se encontram na mesma frase.

O que chama a atenção é a enorme diversidade de meios, ainda que outros gêneros discursivos sejam reduzidos a uma variedade limitada, o que leva a uma guinada quase estereotipada (“É importante... É interessante...” no discurso da pesquisa). Os *All Blacks* (9 set./17) jogam “um rugby universitário”, que “recitam sem gaguejar”, “honraram sua posição” (de favoritos), com uma “demonstração de força e de convicção”; sobre os sul-africanos, dizem evoluir “...no mesmo ritmo. Mais rápido, mais forte e espetacularmente mais do que...”, em que se observa, na formulação retórica ternária, uma quebra de simetria (dois adjetivos, mas um advérbio) que contraria as expectativas do leitor. Note-se, basicamente como exemplo de demonstração, um enunciado como “O número de atacantes, de aproximações, de balões perdidos, que erraram seu tiro de meta contra a Escócia, a impressão espantosa, de uma certa indiferença que caracterizou a partida, pode manter essa esperança...” (24 set./ 21), no qual a sequência contínua de sujeitos do

verbo é como uma ladainha negativa composta de termos técnicos, que designam erros no jogo e termos não técnicos, nominais (“aproximações, indiferença”) e adjetivo (“espantosa”), com variações secundárias em relação à flexão de número: plural para “aproximações” e “uma certa” para “indiferença”.

Se a presença de apreciações, ou até mesmo a sua quantidade (elevada, principalmente, nos artigos sobre diferentes eventos), atende às condições de produção e recepção desse conjunto de textos, é notável que a sua expressão em palavras revela essa questão com a diversidade. Isso sugere que talvez estejamos não apenas no domínio da pesquisa da fórmula ou do efeito, mas no da escrita, como entendido por J. Peytard (1982, p. 99): “Se admitirmos que a escrita não é ornamentação, que o escritor não busca o bem dizer, ou melhor dizendo, pelos desvios e várias descobertas em seu texto, mas inventa a língua, então a expectativa refere-se ao significante, ao trabalho do significante”. Se o conceito de trabalho parece não ser capaz de se estabelecer na escrita do *L'Équipe*, uma vez que ele permanece no âmbito da norma linguageira e discursiva (ver o uso do *passado simples*, que pode parecer praticamente hipercorreto, comparado ao seu uso limitado nas relações populares), ligado à redação feita de descobertas, que não parecem também corresponder a ele. Mas é claro que esses textos, para a maior parte, traduzem um interesse dos leitores pelas formas do significante.

2.7. Expressões idiomáticas e fraseologia

Esse foco sobre a escrita nos conduz ao uso de expressões idiomáticas e de expressões fixas, de máximas ou de formulações quase proverbiais, incluindo o emprego metafórico recente (por composição ou mudança fonética) ou arcaizante, visão muito própria sobre a linguagem da conversa popular. Esse relativo desnorteamento lexical, que põe em destaque a “riqueza” da língua, em sua historicidade, também salienta a habilidade de quem a convoca de forma sensata nos textos, sobre os quais, a priori, tem pouco a ver.

O recurso locucional pode não ser destacado, quando é inserido em um enunciado, especialmente quando não assume uma forma frástica. Em “... ao colocar em seu caminho os ingleses, longe de contar com a mesma *armada* de 2003...” (15 out./21), o emprego de *armada* não é, na verdade, locucional, uma vez que invencível não aparece lá (e, além disso, teria sido um contrassenso, pois a Invencível Armada foi enviada em 1588, por Filipe II da Espanha ... contra a Inglaterra). É evidente que: “... apenas o pequeno veneno da dúvida se instalou na mente” (6 out./17), com uma variação possivelmente não controlada, em comparação com instilar (veneno) ou insinuar (dúvida).

Juntamente com outros empregos simples, como “...um dedo acusador em breve será apontado em direção a ...” (28 set./14), também encontramos as formulações complexas: para representar a dificuldade de decidir a seleção contra o All Blacks (3 out./15), escreve-se: “ainda resta o frasco de tinta”, que se transforma no título: “O frasco de tinta preta”, adjunção excessiva, que remete ao uniforme dos adversários.

A partir do uso de locuções disponíveis no léxico, passamos facilmente às fórmulas, que adotam um estilo de locução, mas que são, de fato, criações *ad hoc*: “...verificaram que os irlandeses ainda tinham casca” (22 set./19), variação de “ter a casca grossa”, “a França saiu pela porta lateral da Copa do Mundo” (20 out./17), variação mais realista de “sair pela porta dos fundos” e o que sugere que a equipe deveria ser colocada na caverna; “eles perderam a saída e o computador de bordo teve que calcular uma rota de fuga” (25 set./15). Na mesma linha, no modelo de locuções no formato “adjetivo como substantivo”, mas com uma variação (o substantivo é ele próprio determinado), foi estabelecido “[era] feroz como um cão de caça da Irlanda sentindo a caneta” (22 set./19), que abre, como seria de se esperar, uma reportagem sobre uma partida França-Irlanda. As comparações se tornam mais amplas: “Elissalde saiu pela porta dos fundos com a última bola, enquanto esgueiramos o lanche no pátio da

escola” (7 out./19), entre Homero e a “Guerra de botões”.

Não se pode fazer apelo provérbios, mas identificamos algumas vezes as máximas, prolongamento das *sententiae* latinas, bastante pitorescas, como em queda: “Tendo em vista os rumores dos últimos dias, chega a ser de novo como nos maus velhos tempos: a loja de departamentos de bricolagem está aberta novamente” (20 out./17), que também comporta uma expressão *desviada* (“bons velhos tempos”) e evoca a bricolagem à frente, em referência às lojas da marca “*Monsieur Bricolage*”. Mais ambicioso, mas com um brilho verbal, feito de jogos de palavras em cadeia e da mistura deliberada de tons: “O rugby é uma arte poética bruta e, às vezes, bruta de brutos” (7 out./9), que envolve Horácio (ou Boileau), a arte bruta e, aliás, um espumante. A máxima visa a plenitude filosófica, cuja expressão paradoxal ela imita: “Basicamente, tocamos aqui na identidade da França, indescritível em tempos de paz e cristalina em tempos de crise, em sua ferocidade para destruir os mitos, para se construir melhor” (7 out./19), uma formulação excepcional para o nível do evento histórico que celebra (vitória da França sobre os *All Blacks*), que não recusa convocar F. Braudel (“A identidade da França”) ou, pelo menos, o sintagma fortemente ideológico que o historiador manteve como título.

A forte presença de expressões e de criações baseadas em expressões ou que adotam suas formas sintáticas confirma que a capacidade dos escritores de mobilizar recursos lexicais para uso raro ou de criar a fraseologia, mesmo que não se destinem a perdurar, constituindo-se como um traço da escrita valorizada pelos leitores. Não se trata de uma resposta a uma falta, mas de uma busca de adequação entre as formas textuais esperadas e sua realidade linguística. Provavelmente é desse encontro que nasce o prazer do texto.

3. Ideal discursivo e metalinguagem interna: “da verve” como

criatividade

Os traços de escrita identificados no corpus do jornal *L'Équipe* não devem nos fazer ignorar que a totalidade desses textos não são dessa natureza de modo uniforme e que também adotam formas mais comuns. Mas sua saliência convida a considerá-los como conferindo sua coloração específica a esse gênero de discurso. Como observamos, essas regularidades discursivas devem ser acompanhadas pelas competências de escrita valorizadas, como:

- a capacidade de improvisar, de escrever quando o pensamento vem à cabeça, de não ser forçado por um plano ou organização pré-estabelecida;

- a capacidade de mobilizar um léxico muito variado e pouco usado, para criar amplamente efeitos de riqueza, que valorizam a própria língua ou uma retórica de abundância (a cópia ciceroniana);

- a capacidade de criar textos “calorosos” e não mantidos à distância enunciativamente, pelo uso excessivo da modalidade apreciativa;

- a capacidade de jogar com a língua, afastando-se, parodiando-a ou desviando-a, sem se preocupar com a homogeneidade do seu tom (*passado simples* versus “bruto dos brutos”), tomando todas as liberdades com o “código” e as normas sociolinguísticas, mas permanecendo no âmbito de aceitável, ou seja, da necessidade de fazer sentido imediatamente.

Jogo, liberdade, abundância, afeto são, portanto, os elementos de uma forma de criatividade linguageira e discursiva, que deve ser considerada como correspondente a um valor estético compartilhado pela maior parte. É inútil mostrar como é que ela se distingue radicalmente das normas escolares e universitárias franceses, descritas por M.-A. Paveau e L. Rosier (2008)¹⁴². Esse valor pode corresponder a um

termo de metalinguagem interna: *verve*, o significado literário dominante dessa palavra, atestado desde 1694, está de acordo com o “*Trésor de la langue française*”¹⁴³:

- inspiração viva e calorosa, imaginação criativa (escrever de *verve* = de um primeiro jato, na improvisação);

- empolgação para fazer alguma coisa com paixão, vivacidade;

- a qualidade brilhante de uma pessoa que se expressa oralmente ou por escrito, sendo brilhante definida como: quem seduz ou atinge vivamente a imaginação ou o espírito.

Essa descrição lexicográfica corresponde exatamente aos traços linguísticos identificados no *corpus* e, portanto, este termo é elegível para denominá-los. Outros possíveis candidatos, como *loquacidade* (tagarelice expressiva, em que abrangem a audácia, a insolência e o desejo de enganar) ou *fluência* (grande facilidade de expressão) são mais restritos e mais distantes de nossos dados. *Verve*, que se opõe consideravelmente a prosaísmo, designa, assim, uma forma de criatividade.

Essa rápida caracterização da “verve escrita” encontraria facilmente correspondentes nas práticas orais. Este último foi descrito, em particular, em interações orais, com base em questões sobre a criatividade verbal. Em sua obra, fundamental nesse sentido, R. Carter (2004) analisa, a partir do corpus oral inglês CANCODE (cinco milhões de palavras), as práticas languageiras:

Everyday conversation reveals uses of language that

¹⁴² Ver capítulo 7: “O estilo certo. Os belos modos de escrever”, e em particular 7.3: Os estigmas da fraseologia.

¹⁴³ Disponível: <http://atilf.atilf.fr>. Acesso em: 30 maio 2008.

are strongly associated with criteria of 'litterariness' [...] Recent studies also recognise that casual conversation intrinsically creates a space within which speakers can fulfill what would appear to be a fundamental need to insert more personal or personally evaluative position into the ongoing discourse. (CARTER, 2004, p. 79)¹⁴⁴

Na segunda parte deste estudo ("Formas e funções"), ele descreve de maneira muito precisa os dados conversacionais que o levam a concluir que

in relation to spoken-language uses in the CANCODE corpus examined [...], the most frequent forms of linguistic creativity include:
speaker displacement of fixedness, particularly of idioms and formulate phrases;
metaphoric extension;
morphological inventiveness;
verbal play, punning and parody through overlapping forms and meanings;
'echoing' by repetition, including echoing by means of allusion and phonological echoes. (CARTER, 2004, p. 109)¹⁴⁵.

Em particular, notamos o primeiro elemento desta lista, que está

¹⁴⁴ "A conversa cotidiana revela usos da linguagem que estão fortemente associados aos critérios que definem a literariedade... Estudos recentes também mostram que a conversa popular cria intrinsecamente um espaço em que os locutores podem investir por meio do que pode parecer uma exigência fundamental para inserir uma posição mais pessoal ou uma avaliação mais pessoal abrangidas no discurso em curso" (tradução do autor).

¹⁴⁵ "Em relação aos usos da língua falada pelo CANCODE [...], as formas mais frequentes de criatividade incluem:

- os deslocamentos de formulações fixas operadas pelo locutor, em particular as de expressões idiomáticas e frases formuladas;
- as extensões metafóricas;
- a inventividade morfológica;
- os jogos de linguagem, jogos de palavras e paródia, por meio de sobreposições de formas e significados;
- "efeitos de eco", incluindo ecos por alusão e ecos fonológicos "(tradução do autor).

completamente de acordo com o que observamos no corpus do L'Équipe (ver 3.4). E, concluindo este livro muito estimulante, R. Carter (2004) coloca a questão de saber se, mais importante ainda, o problema não seria perguntar “what does a study of spoken language tell us about creativity” mas sim “what does the study of spoken creativity tell us about the nature of language” (CARTER, 2004, p. 215)¹⁴⁶.

Este estudo sobre a verve, uma representação social difusa, mas não legítima, levou os dados linguísticos ao confronto com a metalinguagem interna. Foi demonstrado como isso atua sobre os comportamentos discursivos, enquanto que constituem um “horizonte de expectativa”, que informa e sobredetermina as produções verbais. Assume uma realidade linguageira perceptível que remotiva e relegitima, em princípio, o valor discursivo do qual procede. Seria, sem dúvida, apropriado explorar outros valores discursivos populares... E colocar esses “valores discursivos do povo” em relação, como sugere R. Carter, com textos categorizados como literários ou considerados não-literários, mas legítimos, que pertencem a uma estética da verve, por exemplo (oriundos do nosso panteão pessoal) de Rabelais, de Montaigne, de La Fontaine *des Fables*, G. Brassens ou do “Billet” do *Monde*.

¹⁴⁶ “... imaginar o que um estudo da criatividade oral nos ensina sobre a língua falada, mas sim o que um estudo da criatividade oral nos ensina sobre a natureza da linguagem” (tradução do autor).

BIBLIOGRAFIA

- BEACCO, J.-C. *La rhétorique de l'historien*. Berne, P. Lang, 1982.
- BEACCO, J.-C. Les communautés discursives. In: BEACCO J.-C. (dir.) *L'astronomie dans les medias*. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 10-23, 2000.
- BEACCO, J.-C. Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement / apprentissage de langues. In: Bouquet S. (dir.) *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Le français dans le monde, Recherches et applications, n° de juillet (58-80), 2001.
- BEACCO, J.-C. (dir.) *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Langages 154, 2004.
- BEACCO, J.-C., BOUQUET, S. et al. PORQUIER, R. *Niveau B2 pour le français*. Paris, Didier, 1999.
- BEACCO, J.-C. et PETIT, G. *Le lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs*. Langages 154, p. 85-100, 2004.
- CARTER, R. *Language and creativity. The art of common talk*, Londres et New-York, Routledge, 2004.
- CHEVALIER, J.-C.; DELESALLE, S. *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*. Paris, A. Colin, 1986.
- COLLINOT, A.; PETIOT, G. (dir.) *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*. Les Carnets du CEDISCOR 5, 1986.
- DERIEUX, E.; TEXIER, J.-C. *La presse quotidienne française*. Paris, A. Colin, 1974.
- GADET, F. *Le français ordinaire*. Paris, A. Colin, 1989.
- GADET, F. *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys, 2003.
- GESTER, F. W. On relationship between lay interests in language, popular

linguistic beliefs and attitudes, and 20 th century linguistics. In: Kniffa H. (ed.) *Indigenous Grammar Across Cultures*, Berne, P. Lang, 2001.

HOUDEBINE, A.-M. *L'imaginaire linguistique*. Paris, l'Harmattan, 2002.

JODELET , D. (dir.) *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France, 1989.

LAHIRE, B. *Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral*. Sociétés contemporaines 48, p. 87-107, 2002-2004.

MARTINS-BALTAR, M. Actes de parole. In: Coste D. et al., *Un Niveau-Seuil*, Hatier et Didier, Paris, p. 83-224, 1976.

OGER, C. et OLLIVIER-YANIV, C. Analyse du discours et sociologie compréhensive. In: Bonnafous, S. et Temmar, M. (dir.) *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Gap-Paris, Ophrys, p. 39-51, 2007.

PAVEAU, Marie-Anne; ROSIER, Laurence. *La langue française. Passions et polémiques*. Vuibert, 2008.

PEYTARD, Jean. *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*. Études de linguistique appliquée, v. 45, p. 91, 1982.

PY, Bernard. *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. Langages, n. 2, p. 6-19, 2004.

SEIDLER, Edouard. *Le sport et la presse*. A. Colin, 1964.

VIVÈS, Robert. *Les mots pour le dire: vers la constitution d'une classe de prédicats*. Langages, p. 64-76, 1998.

VIVÈS, Robert. Les verbes de parole. In: Beacco J-C. (dir.) *Niveau B2 pour le français*. Textes et références, Paris, Didier, p. 203-238, 1999.

WIERSBICKA, A. *La quête de primitifs sémantiques*. Langue française 98, pp. 9-23, 1985.

ANEXO

Uma muralha azul e dois relâmpagos

É, antes de tudo, na defesa que os Tricolores conquistaram o direito de continuar sua jornada. Eles adicionaram duas jogadas de talento francês.

CARDIFF

– do nosso enviado especial

É AINDA maior que a semifinal de Twickenham (43-31). Dessa vez, os *All Blacks* sabiam, haviam se preparado como nunca, haviam feito disso uma obsessão nacional. E vinte e dois franceses com raiva combateram-nos na defesa, dominando-os na luta coletiva, impedindo-os, manobrando-os sobre o plano tático, forçando-os a jogar de forma fora do comum. Esta copa do mundo faz parte para não ser uma exceção à regra: a melhor defesa não estará longe do gol. Claro que é preciso acrescentar aqui a capacidade de agarrar todas as oportunidades que surgem. Os Tricolores foram bem sucedidos em sua jogada hábil. Engane os *Les Blacks*, confunda-os, mantenham o resultado no jogo e escolha o momento certo para realizar o golpe final. (estranhamos a mudança do tempo verbal aqui)

Que paradoxo: ver a equipe francesa, com jogo em seu próprio campo, marcar dois ensaios nos *Les Blacks*, um deles jogado rapidamente na linha dos 22 metros, e o outro em um scrum a sessenta metros da linha neozelandesa, duas joias do jogo à francesa, aquele que julgamos sempre perdido e que volta quando menos se es-

pera. E, no sentido contrário, forçar os *All Blacks* a tentar se safar da armadilha por um jogo de *pick and go*, digno dos piores do hemisfério norte, indo de pouco em pouco, fazendo quebrar uma única vez, dessa maneira, a defesa tricolor. Pegos pela garganta, os neozelandeses com uma falta desesperada de imaginação, usando sobretudo muito pouco o jogo de bola, frente à uma de defesa efetiva, contudo sempre em uma única linha de defesa.

FORAM AS TRINCHEIRAS - Ao limitar os *Les Blacks* em dezoito pontos, os Tricolores confirmaram a qualidade de sua defesa, provavelmente a mais eficaz da Copa do Mundo. Eles tiveram um indício de vitória em dois ou três cruzamentos, nos quais o jogador da Nova Zelândia foi atingido pela ponta do pé, mas colocando uma defesa severa ao redor das zonas de concentração e derrubando duramente e, muitas vezes, aos pares, impediram o jogo neozelandês de se desenvolver. Nenhum passe para os lançadores, mesmo quando a primeira linha de defesa foi cruzada, nenhuma possibilidade de quicar sobre as laterais, nenhuma situação ideal para a terceira linha preta, forçada a suportar as tarefas ingratas. O jogo da Nova Zelândia, por falta de um scrum e de agrupamentos

dominantes, foi ineficaz. Os Tricolores já jogaram quase duzentas vezes, contra menos de cinquenta por seus oponentes. A estatística diz tudo...

A IMPORTÂNCIA DOS TRUNFOS. - O treinamento geralmente é supervalorizado. Não desta vez. O treinamento dos franceses tem sido essencial, permitindo que o scrum aguento o impacto, para trazer frescor ao combate com Szarzewski, Chabal e Poux e as pernas, no momento certo, com Michalak, sucedendo uma corrida decisiva por lançar Jauzion para a prova da vitória (aos 69 minutos).

O PÉ SOBRE O PÉ. - A tática não havia feito mistério. Ao relançar sem parar as bolas aos pés e tentar garantir uma marcação cerrada o bastante, durante a queda, o *Bleus* passou a maior parte do primeiro tempo sem fazer muito, à espera de uma falta neozelandesa, que não ocorreu. Mas eles não souberam tampouco, provocando seus oponentes em um jogo de ganhar terreno, o que não lhes convinha, particularmente. Pensou-se, no entanto, que os *All Blacks* haviam encontrado a solução quando, aos quinze minutos de jogo, pisaram no cogumelo e tentaram encontrar o ponto fraco, começando a passar a bola por toda a extensão. Pela primeira vez, Ali Williams foi empurrado para fora com enorme precisão. Em seguida, é no meio do coração do jogo que McAlister encontra duas vezes a falha. Ele aproveitou um momento de hesitação na reorganização defensiva que se seguiu à saída da Betsen. Harinordoquy não tem o mesmo perfil, evidentemente. Mas a correção chegou

muito depressa, e nunca mais a defesa francesa cedeu em seu coração.

O TOQUE CONTRA. - A má surpresa, do lado francês, veio dali. Durante o retorno de Harinordoquy, bem no início da partida, ofereceu-lhes muitas soluções, os Tricolores foram impedidos três vezes no primeiro período, incluindo uma vez em um toque importante, pois permitiu o primeiro ataque de McAlister sobre uma defesa que não estava em posição e, depois, duas vezes no segundo período. De fato, os *All Blacks* que, a princípio, não tinham tentado impedir, souberam decifrar por Robinson, à beira da falha, sem dúvida, os sinais dos Tricolores. Isso não deu certo posteriormente, e uma nova bola perdida foi o início da sequência do jogo que levou à prova do *break* de So'oialo, aos 63 minutos. Uma pena, porque isso colocou os *Bleus* sob pressão, de maneira inapropriada.

UM SCRUM REENCONTRADO. - Quando nos lembramos da terrível humilhação de Lyon (47-3) em novembro passado, a ressurreição do scrum francês, às vezes inoportuna, mas jamais completamente esquecida. Glória seja rendida especialmente a Pieter De Villiers, gigante na defesa e gigante no comprometimento. O scrum é o termômetro da alma de uma equipe, e a equipe da França ontem teve sede de uma alma bonita.

HENRI BRU

L'Équipe, caderno especial Copa do mundo de rugby, 7 de outubro de 2007 (reproduzido com a gentil autorização do jornal L'Équipe

MÁRIO DE ANDRADE: UM (SOCIO) LINGUISTA *FOLK*

Neila Barbosa de Oliveira Bornemann &

Maria Inês Pagliarini Cox

INTRODUÇÃO

Os modernistas, como os românticos, reconheciam a alteridade entre o português brasileiro e o português lusitano e, como parte do projeto de abrigar o Brasil, desejavam legitimar as diferenças linguísticas, incorporando-as à escrita literária, na contramão da prática parnasiana que deliberadamente as silenciava. Enquanto o nacionalismo parnasiano resolvia a equação *nação/língua* como *nação brasileira/língua portuguesa*, o nacionalismo modernista via aí uma contradição a ser resolvida, defendendo a homologia entre *nação brasileira/língua brasileira*. Essa era a convicção do modernista Mário de Andrade que viveu¹⁴⁷ e pensou o Brasil nas primeiras décadas do século XX. Por isso, durante boa parte de sua atuação como escritor e publicista, Mário se empenhou ele próprio para instituir uma língua/fala brasileira que, mais coerentemente, representasse o Brasil, conclamando colegas de movimento a segui-lo no projeto de abrigar a expressão literária. Afinal, parecia-lhe um contrassenso fazer uma literatura que os escritores modernistas reivindicavam e designavam como “brasileira” com uma língua ainda tão lusitana. O projeto

¹⁴⁷ Mário Raul de Moraes de Andrade nasceu na cidade de São Paulo, no dia 09 de outubro de 1893, filho de Maria Luisa de Moraes Andrade e Carlos Augusto de Andrade. Teve dois irmãos: Carlos, mais velho, e Renato, mais novo, que também foi pianista como Mário, e morreu ainda jovem, aos 14 anos, em 1913, por causa de um golpe recebido durante um jogo de futebol. Esse acontecimento abalou muito o desempenho artístico do escritor, causando-lhe tremor nas mãos, o que o levou a abandonar as apresentações de piano que fazia no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde havia se formado. Acometido de ataque cardíaco, morreu no dia 25 de fevereiro de 1945, aos 52 anos, na casa da Rua Lopes Chaves, onde morava com sua mãe e com a tia e madrinha de batismo, Ana Francisca.

estético-ideológico do modernismo, tendo por princípio a constituição da identidade nacional, pelejava tanto pelo abasileiramento do conteúdo quanto da forma linguística.

A constituição de uma identidade linguística brasileira fazia, assim, parte dos postulados modernistas. E Mário de Andrade foi, talvez, o escritor que mais insistiu na necessidade de levá-lo a sério para cortar definitivamente as amarras linguísticas que ainda prendiam a literatura brasileira à portuguesa. Para chegar a uma estilização culta do brasileiro vulgar que pudesse ser usada na escrita literária, Mário empreendeu muitas pesquisas sobre os falares de todas as regiões brasileiras e chegou a anunciar e esboçar a obra *Gramatiquinha da fala brasileira*, nunca publicada. Contudo, a partir de notas a ela destinadas, Edith Pimentel Pinto organizou o livro *A Gramatiquinha de Mário de Andrade* (1990).

Segundo a autora, o projeto da *Gramatiquinha* foi trabalhado com mais intensidade entre os anos de 1927 e 1929, período que coincide com a elaboração da obra *Macunaíma* (1928) e com a expedição etnográfica de Mário de Andrade à Amazônia (1927), ocasião em que se dedicou à coleta de elementos folclóricos e de expressões linguísticas regionais e populares. Nos manuscritos destinados à *Gramatiquinha*, o escritor se propunha a contribuir para a sistematização da fala brasileira. Não tinha a pretensão de impor normas como as das gramáticas normativas, mas desejava reunir as “constâncias” observadas na fala brasileira, trazendo à tona o elemento culto que pudesse ser empregado na expressão literária. A finalidade de seus estudos sobre a fala brasileira, como bem aponta Pinto (1990, p. 53), não era “catalogar particularidades, mas configurar o universal, para que fosse possível ‘escrever brasileiro’. E isto, em termos de léxico, sintaxe e ritmo”, porém, todos os esforços relativos a esse projeto ficaram nos rascunhos que guardam os esboços de suas ideias.

Mesmo não sendo um gramático, um filólogo¹⁴⁸ ou um dialetólogo¹⁴⁹ de formação, Mário demonstrava uma fina percepção das diferenças entre o português brasileiro e o português lusitano. Lendo o artigo de Paveau (2018)¹⁵⁰, sobre a possibilidade de não linguistas produzirem saberes linguísticos, é impossível, a quem conhece a obra de Mário de Andrade, não pensar nele como um linguista *folk*, além de um escritor, um musicólogo, um etnógrafo, um publicista. Segundo a autora, há “um conjunto de práticas linguísticas designáveis como *folk*” que não deixa dúvida de que “um novo campo de investigação particularmente rico se abriu para os linguistas que se preocupam com quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes” (PAVEAU, 2018, p. 23).

Em meio ao que chama de linguística *folk*, Paveau (2018, p. 23) identifica três tipos de práticas: descritivas, prescritivas e intervencionistas. E, fugindo ao binarismo cartesiano – linguistas *versus* não linguistas –, propõe uma classificação dos praticantes da linguística *folk*, a partir de “um *continuum* entre aqueles que fazem da linguística uma ciência una e aqueles que não” (PAVEAU, 2018, p. 24 e 25). Por ordem decrescente de domínio de um saber linguístico especializado, o *continuum* vai do linguista profissional ao homem comum, como podemos observar a partir do Quadro I, proposto com base no artigo da autora:

¹⁴⁸ A filologia, criada no final do século XVIII, se dedica ao estudo da linguagem em fontes históricas escritas, literárias ou não. É compreendida como o estudo de textos escritos, para o estabelecimento de sua autenticidade e sua forma original, a determinação do seu significado e a sua contextualização histórica.

¹⁴⁹ A dialetologia, criada no final do século XIX, estuda as variações linguísticas em correlação com a distribuição geográfica, tendo por princípio o levantamento de indicadores regionais, sobretudo fonético-fonológicos e lexicais, que permitam a elaboração de atlas linguísticos.

¹⁵⁰ Este texto foi publicado originalmente em *Pratiques*, n. 139/140, dezembro de 2008.

Quadro I: Da linguística científica à linguística *folk*

Linguistas profissionais	Fornecem descrições linguísticas;
Cientistas não linguistas	Propõem descrições linguísticas, a exemplo do que faz Pierre Bourdieu em <i>A distinção: crítica social do julgamento</i> ;
Linguistas amadores	Fornecem prescrições e descrições linguísticas, a exemplo do que faz o jurista Gérard Cornu em seu manual de linguística jurídica;
Logófilos, glossomaniacos e outros “loucos da língua”	Empreendem intervenções na língua, quer por invenção, quer por deformação, a exemplo de Jean-Pierre Brisset ou George Orwell;
Preparadores, revisores e redatores	Sugerem descrições e prescrições (incluindo correções);
Escritores, ensaístas	Ensaíam práticas linguísticas descritivas e interventivas, a exemplo de Artaud que, dotado de um saber linguístico, epilinguístico e plurilinguístico, se esforça para elaborar outra língua, cujas características são, essencialmente, a mistura e a transgressão ao sistema;
Ludolinguistas	Fazem descrições-interpretações linguísticas, a exemplo de humoristas, imitadores, autores de histórias bobas, autores de jogos sobre as palavras;
Falantes engajados	Realizam práticas linguísticas descritivas e interventivas, a exemplo do “ateliê de análise e de crítica do discurso político” intitulado, antifrasticamente, “O mundo reencantado de Nicolas Sarkozy”, proposto em 2007, em Paris, no 19º Distrito, pela Coordenação dos Trabalhadores Temporários e Precários da Île-de-France, com o intuito de desenvolver meios eficazes de combater os efeitos do discurso político autorizado sobre os eleitores.
Falantes comuns	Realizam práticas linguísticas descritivas, prescritivas e interventivas, podendo ser encontrados entre quaisquer categorias profissionais que não tenham por hábito refletir sobre a língua, a exemplo de vendedores de loja, autores desconhecidos das colunas de leitores de jornais e revistas e usuários de blogs e fóruns, etc.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Paveau (2018).

Paveau (2018) nos adverte que essa classificação não é estanque, mas sim porosa, podendo um mesmo falante deslizar de uma posição para outra. A modo de ilustrar sua afirmação, ela evoca o caso de Saussure que, apesar de ser considerado o precursor da linguística moderna, escreveu os *Anagramas*, em que desliza da posição de cientista da língua para a posição de um ludolinguista. Para ela, “A porosidade das posições implica, igualmente, uma porosidade de saberes: os saberes linguísticos são transmitidos para os da linguística *folk*, e vice-versa” (PAVEAU, 2018, p. 28).

O Quadro I nos leva a excogitar a ideia de que Mário de Andrade pode ser pensado como um linguista *folk* que realiza práticas descritivas e interventivas no português de modo a torná-lo a língua dos brasileiros, a ser estilizada e posta em circulação na e pela literatura. No contínuo proposto por Paveau (2018), há um lugar para escritores e ensaístas que realizam descrições e intervenções no padrão linguístico. Embora Mário tivesse vivido décadas antes de a sociolinguística ter sido criada, muitas de suas ideias a respeito do português brasileiro ressoam as descobertas realizadas por esse ramo da linguística que retoma a interação entre a linguagem e a sociedade, silenciada no período em que predominou o imanentismo. Nesse estudo, vamos destacar momentos da obra de Mário que nos fazem vê-lo como um sociolinguista *avant la lettre*.

Mário de Andrade: um (socio)linguista *avant la lettre*

Com o estatuto de ciência moderna, a linguística sincrônica¹⁵¹ surgiu no início do século XX, historicamente vinculada à publicação do

¹⁵¹ Há quem date o nascimento da linguística no século XIX, a partir do desenvolvimento da chamada gramática histórica e comparada, ao adotar a postura descritiva e não prescritiva diante dos fatos da língua. Contudo, tratava-se de uma linguística diacrônica que comparava fases de uma mesma língua ou de línguas diferentes para agrupá-las em famílias e chegar à língua-mãe. Ferdinand Saussure era um comparatista, mas rompeu com a gramática histórica ao afirmar que a língua em funcionamento num dado momento é sempre sincrônica. Quem fala uma língua não precisa lembrar toda a sua história para usá-la. E é sob essa perspectiva sincrônica que a linguística moderna se propunha a descrever as línguas.

Curso de Linguística Geral, em 1916, obra cuja autoria é atribuída ao suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). O livro foi publicado três anos após sua morte, por iniciativa de dois de seus alunos: Charles Bally e Albert Sèchehay, com base em anotações feitas durante as aulas ministradas por Saussure. Contudo, no Brasil, só a partir de 1960 a linguística foi introduzida oficialmente como disciplina nos currículos dos cursos de Letras. Esse momento representa a institucionalização da linguística no Brasil, pois até então era ensinada nas cadeiras de filologia românica e língua portuguesa.

A dicotomia *língua/fala*, sendo a *língua* (*langue*) a eleita como objeto da ciência e a *fala* (*parole*) considerada o elemento residual, por não se apresentar como metodologicamente apreensível pela sua fungibilidade e subjetividade, constitui o cerne da teoria linguística proposta por Saussure. A *língua* era vista como social (no sentido de interindividual), homogênea, sistemática, invariável, estática e abstrata; e a *fala*, como heterogênea, individual, caótica, dinâmica, variável e concreta. Essa dicotomia vigorou até a década de 1960, quando a sociolinguística assomou no horizonte da linguística como uma nova ciência, impulsionada pelos estudos variacionistas de Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) que, investigando o processo de mudança linguística, descobriram que, diacronicamente, uma língua muda porque, sincronicamente, ela varia. Essa descoberta os levou a postular a tese de que a variação é inerente ao sistema linguístico e não apenas o seu resíduo. Assim, a língua passou a ser vista como inerentemente heterogênea, porém, trata-se de uma heterogeneidade ordenada, passível de ser descrita por uma abordagem estruturalista que correlaciona a variação sistêmica a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Reposto o axioma da homogeneidade linguística pelo axioma da heterogeneidade ordenada, a variação passa a ser visualizada como regular e integrada ao sistema ou à competência linguística. Como afirma

Bagno (2001, p. 41), “toda língua, qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme”. A sociolinguística veio, pois, “mostrar que toda língua muda e varia, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante” (BAGNO, 2001, p. 43). Varia, por exemplo, segundo o grau de escolaridade, a situação socioeconômica, a faixa etária, a origem geográfica, a etnia, o gênero, as situações de fala, etc. De modo enfático, Faraco (2008, p.5) afirma que “uma língua é, no fundo, muitas línguas” e que “o nome singular (português) recobre um balaio de variedades diferentes (o português são muitos portugueses)”.

Mário de Andrade morreu em 1945, sem presenciar o advento da sociolinguística e sua chegada ao universo das Letras brasileiras. Dessa forma, embora Mário oponha *língua* brasileira à *fala* brasileira, certamente não o faz no sentido linguístico *stricto sensu*, e sim pelo viés dos estudos dialetológicos, herdados do século XIX, ou até mesmo pelo viés do senso comum. Todavia, ele demonstra uma intuição extremamente aguçada para a pesquisa sociolinguística, como podemos ver pela F1 e outras a serem analisadas nesta subseção.

F1 – As observações e pesquisas sobre a língua nacional não devem ser feitas exclusivamente entre pessoas das classes proletárias, entre analfabetos e pessoas rurais. Deve estender-se a todas as classes, até mesmo aos cultos, mas sempre na sua linguagem desleixada espontânea e natural. As observações só não devem se estender aos indivíduos que timbram em falar certo. Ou melhor¹⁵²: tem muita importância em verificar e apontar as regras e casos em que mesmo estas pessoas “culteranistas”, por desatenção momentânea, pecam contra o português de Portugal ou das gramáticas (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 109).

¹⁵² Todas as grafias propostas por Mário de Andrade foram mantidas neste artigo.

A F1 evoca, polemicamente, os estudos dialetológicos realizados à época, como sugere o uso da negação polifônica no primeiro período: “As observações e pesquisas sobre a língua nacional *não* devem ser feitas exclusivamente entre pessoas das classes proletárias, entre analfabetos e pessoas rurais”, índice material da discordância em relação àqueles que, a exemplo de Amadeu Amaral, se restringiam à pesquisa dos falares rurais de grupos afastados do mundo urbano e letrado. O que Mário diz na F1 revela um *feeling* de sociolinguista, meio século antes de a ciência existir. Sua concepção de como deveria ser a pesquisa a embasar a “fala brasileira” ou a “língua nacional” coincide em muitos aspectos com o que a sociolinguística denomina de “vernáculo geral” (uso não monitorado da língua pelos falantes de uma comunidade social), como podemos observar na formulação seguinte: as observações devem “estender-se a todas as classes, até mesmo aos cultos, mas sempre na sua linguagem desleixada espontânea e natural”, requisitos fortemente recomendados para a realização do inquérito sociolinguístico. Pinto (1990, p. 64) também enfatiza o fato de Mário de Andrade sugerir que o inquérito linguístico seja tanto horizontal quanto vertical, “aquela abrangendo o meio rural e o urbano, e esta, todas as camadas sócio-culturais, com exclusão apenas dos falantes detentores de consciência linguística”.

Conforme Tarallo (1985, p. 19), o vernáculo é a língua falada em casa, “nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios de escolas, longe da tutela dos professores. É a língua falada entre amigos, inimigos, amantes e apaixonados”. É a língua dos momentos em que o falante se envolve plenamente *no que* da enunciação e não *no como*. O vernáculo de uma língua não é único e sim vários segundo o perfil socioeconômico e cultural da comunidade de falantes ouvidos.

Lendo F1, tem-se a impressão de ver nela o embrião do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (Projeto NURC), iniciado em 1969, com o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português

culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. No universo desse projeto, os informantes deviam ter curso superior completo, residir numa dessas metrópoles e ter origem urbana. Eram vetados informantes formados em Letras em razão do monitoramento consciente da língua passível de ocorrer durante as entrevistas de coleta de dados. Em certa medida, essa recomendação lembra a que Mário faz acerca da indesejável participação das “pessoas culturanistas” e dos “indivíduos que timbram em falar certo”, a não ser que sejam ouvidas em momentos que “por desatenção momentânea, pecam contra o português de Portugal ou das gramáticas”. Para perfilar a norma culta vernacular do português brasileiro, o material básico para a análise sociolinguística deve ser obtido em momentos em que os falantes (escolhidos segundo os critérios do NURC) não estejam prestando atenção *como* falam, tamanho o envolvimento *no que* falam.

Nas formulações seguintes, F2 a F5, podemos observar que outros postulados centrais da sociolinguística foram antevistos pelo escritor modernista. Nelas, o enunciador enfatiza a ideia de que a heterogeneidade e a transformação constante são inerentes a toda e qualquer língua, ideia que, no final da década de 1960, passa a figurar como o axioma fundador da sociolinguística, contrariando, de um lado, o postulado da linguística saussureana de que a língua é um sistema homogêneo e invariável e, de outro, o postulado da gramática tradicional de que apenas aquilo que mimetiza a norma padrão é língua.

F2 – Toda língua inclui dentro do seu conceito uma infinidade de línguas particulares, está claro. Tem a língua que a gente fala, a mais legítima, terrestremente falando. Mesmo esta se subdivide na língua do ferreiro, na do marujo, na do professor, na do aluno, na do amante, etc., etc. E tem a língua literária, mesmo esta divisível em muitas, a dos poetas, a dos pedagogos, a do naturalista, a das cartas, etc., etc. Mas incontestavelmente todas se incluem dentro do con-

ceito geral de língua, que implica por sua vez, acomodações de toda linguagem falada, [...]. Desculpe esta descrição, mas apenas quero lhe provar que não me organizei à tonta. A língua ainda tem a circunstância de ser mudável, permanentemente mudável (PB, [1935] 1981, p.157-158).

Na F2, Mário de Andrade afirma, textualmente, que “toda língua inclui dentro do seu conceito uma infinidade de línguas particulares”, desdobrando-a em língua *falada* (“a mais legítima”) e língua *literária*, quer dizer, língua escrita. A língua falada, por sua vez, comporta as *línguas profissionais* (“a língua do ferreiro, do marujo, do professor, do aluno, do amante, etc., etc.”), assim como a língua literária apresenta-se dividida na “língua dos poetas, dos pedagogos, do naturalista, das cartas etc., etc.”. Além de variar segundo as modalidades oral e escrita, segundo as profissões, segundo as funções e segundo os gêneros discursivos, a língua também é mutável (“mudável, permanentemente mudável”). Como vimos no princípio desta seção, *variar* e *mudar* são as principais propriedades das línguas, segundo o viés interpretativo da sociolinguística, mas foram antevistas por Mário quase meio século antes de essa ciência vir a ser.

F3 – A língua no seu sentido, digamos, abstrato, é uma propriedade de todo o grupo social que a emprega. Mas isto é uma mera abstração, essa língua não existe. O tempo, os acidentes regionais, as profissões se encarregam de transformar essa língua abstrata numa quantidade de linguagens concretas diversas. Cada grupinho, regional e profissional se utiliza de uma delas. Deus me livre de negar a existência de uma língua “cultura”. Mas esta é exclusiva apenas de um dos grupinhos do grande grupo social. Essa é a língua escrita, por excelência, tradicionalista por vício, conservadora por cacoete específico de cultismo. Ou de classe. Mas já está mais que observado que os mesmos indivíduos que escrevem nessa língua culta, muitas vezes se esquecem dela quando falam. Essa lín-

gua escrita não é a mesma que a linguagem da classe burguesa, que é falada e não tem pretensões aristocráticas de bem falar. E existem as linguagens dos sentimentos, que fazem um burguesinho ter com a mulher uma linguagem amorosa muito especial, ou ter tal linguagem nos momentos de cólera que jamais, como vocabulário e sintaxe, ele empregaria na festa de aniversário da filhinha (EP, [1940] 1972, p. 207-208).

Na F3, o leitor, se linguista, pressente uma certa ressonância do conceito saussuriano de língua, embora Mário possa não ter lido Saussure. Ao dizer que “a língua [...] é uma propriedade de todo o grupo social que a emprega” (EP, [1940] 1972, p. 207-208) e que, enquanto tal, “é uma mera abstração” que “não existe”, ele enumera várias características da língua que encontramos em Saussure. Afirmar que a língua é uma abstração implica observar que ela, como sistema, não está inteiramente presente em nenhum falante, pois é a totalidade dos falantes que a constitui. Essa língua abstrata só existe sob a forma de linguagens concretas. Tais linguagens concretas lembram o que os sociolinguistas chamam de “normas”.

Em lugar da dicotomia saussuriana língua/fala, o linguista romeno Eugenio Coseriu propõe uma tricotomia, introduzindo o conceito de “norma”, recusado, num primeiro momento, pela linguística nascente como gesto de ruptura com a gramática tradicional, universo em que o termo *norma* estava contaminado pelo sentido de *prescrição*. Coseriu ([1952] 1980) sugere que se parta do mais concreto (o falar concreto) para o mais abstrato (o sistema), passando por um nível intermediário a norma). O falar concreto, portanto, pode ser definido como o real individual; a norma, como o real coletivo e o sistema, como o ideal coletivo. O conceito de “falar concreto” equivale ao de fala (*parole*). Pelo termo “norma”, Coseriu designa aqueles aspectos do “falar concreto” que são traços comuns, constantes, tradicionais, coletivos, mas não necessariamente funcionais no interior de todo o sistema. O termo “sistema” desig-

na o conjunto das oposições linguísticas funcionais e equivale a “língua” (langue). Coseriu (1980) assim distingue “norma” de “sistema”:

(...) o termo *norma* abrange fatos linguísticos efetivamente realizados e existentes na tradição, ao passo que o *sistema* é uma técnica aberta que abrange virtualmente também os fatos ainda não realizados, mas possíveis de acordo com as mesmas oposições distintivas e as regras de combinação que governam o seu uso (COSERIU, 1980, p. 123 grifos do autor).

Portanto, de acordo com Coseriu ([1952] 1980), o falar concreto individualiza os falantes de uma dada língua, o sistema os reúne numa só coletividade e a norma os dispõe em subgrupos. Entretanto, para ele, a norma não é “o como se deve dizer”, mas “o como se diz”. Assim, a língua só é concreta quando observada como norma, em sentido descritivo e não prescritivo. Conforme Lucchesi (2004, p. 85): “Não se pode mais pensar o sistema de funcionamento da língua dissociado dos padrões coletivos de comportamento linguístico, nos quais o sistema linguístico se atualiza em cada momento do seu devir histórico”.

Apesar da distância temporal e paradigmática que separa o escritor modernista e os (socio)linguistas, salta aos olhos a ressonância entre eles, como se pode observar quando se compara a citação de Lucchesi com este excerto da F3: “O tempo, os acidentes regionais, as profissões se encarregam de transformar essa língua abstrata numa quantidade de linguagens concretas diversas. Cada grupinho, regional e profissional se utiliza de uma delas” (EP, [1940] 1972, p. 207-208).

Outra discussão que também poderia ser tributada a um sociolinguista é a que Mário faz a respeito da norma culta. Assim, ele se refere ao dogma da norma culta: “Deus me livre de negar a existência de uma língua ‘cultu’” (EP, [1940] 1972, p. 207-208). Esse trecho mostra a relação polêmica que Mário entretém com os defensores da língua culta, ou seja, seria “crucificado” por eles, se entre o reconhecimento das múltiplas

linguagens, negasse a existência da língua culta, porém, ao contrário dos conservadores, ele não considerava essa variante superior e única, apenas a reconhecia como mais uma dentre as outras, posição que viria a ser sustentada pelos estudos (socio)linguísticos décadas depois. Além disso, ele dirá, com todas as letras, que essa língua é o capital linguístico apenas de um grupinho: “Mas esta (a língua culta) é exclusiva apenas de um dos grupinhos do grande grupo social” (F3). Seu “faro” sociolinguístico o faz ir além, distinguindo a língua culta real (norma objetiva) e a língua culta ideal (norma subjetiva). A língua culta ideal “é a língua escrita, por excelência, tradicionalista por vício, conservadora por cacoete específico de cultismo. Ou de classe.” (F3). Naquela época, Mário já observava que a língua falada pela elite não era a mesma que ela usava para escrever: “já está mais que observado que os mesmos indivíduos que escrevem nessa língua culta, muitas vezes se esquecem dela quando falam” (F3). A língua com que o burguesinho namora, encoleriza-se e vai ao aniversário da filhinha não é a mesma que usa para escrever quando se curva ao que prescreve a tradição gramatical. Em resumo, se a situação de fala varia, a língua também varia. Aliás, esse princípio da adequação se tornaria o fundamento da noção de “competência comunicativa”, desenvolvida por Dell Hymes na década de 1970, postulando a articulação entre normas linguísticas e normas socioculturais, princípio medular da chamada sociolinguística interacional.

A F4, a seguir, insiste na oposição entre “língua morta” e “instrumento vivo”, como características da “linguagem culta” e das muitas linguagens do cotidiano respectivamente:

F4 – Não houve uma clara e realista consciência de que a linguagem usada por milhares de pessoas, já por si diferentes uma das outras e ainda por cima diferenciadas por profissões, situação social, etc., é necessariamente um instrumento vivo, em eterno fazer-se, a que qualquer coisa modifica, transforma

ou acrescenta. Ainda mais: não se levou exatamente em conta que, dentro dessa língua total, a linguagem culta funciona mais ou menos como uma língua morta, de tendências necessariamente conservadoras que a fixam pelo estudo e a estratificam pelo cultivo da tradição (EP, [1940] 1972, p. 211).

Essa formulação nomeia a falta de clareza e de consciência quanto à percepção da língua usada como um “*instrumento vivo*, em eterno fazer-se, a que qualquer coisa modifica, transforma ou acrescenta”. Se as pessoas por si são diferentes, se diferentes são as profissões e as situações, a língua que falam não pode ser a mesma. Em oposição ao qualificativo “viva”, observamos o uso da palavra “morta” para se referir à “linguagem culta” no enunciado: “não se levou exatamente em conta que, dentro dessa língua total, a linguagem culta funciona mais ou menos como uma *língua morta*” (F4). Visualizamos, em F4, a formulação de um simulacro do culto à tradição gramatical que considerava a língua culta a única língua correta, a única digna de ser estudada, a única (herança intocável de Portugal) a ser preservada contra o uso predatório feito pelos brasileiros. Em contrapartida, na F5, Mário destaca a necessidade de se aproveitar a vida da língua, porque seus momentos não duram para sempre:

F5 – As expressões duma língua mudam rapidamente, mudam constantemente e em pouco tempo já são outras. Carece aproveitar o seu momento de vida oral e se expressar sem acreditar que sejam vulgarismos (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 408).

Considerando que a mudança é inerente às línguas e que as expressões passam rapidamente, Mário de Andrade enfatiza que é preciso “aproveitar o seu momento de vida oral e se expressar *sem* acreditar que sejam vulgarismos”. Chama-nos a atenção o termo “sem”, pois este remete à posição gramatical que traduzia/categorizava as expressões em uso no vernáculo por meio do simulacro “vulgarismos”, que categorizava um determinado tipo de vício de linguagem. O termo “sem” materializa,

pois, a polifonia entre a posição modernista que não teme os “brasileirismos” e vê neles inestimáveis recursos de estilo e a posição conservadora que evita os “brasileirismos” sob a pecha de vulgarismos.

Nas formulações, de F2 a F5, vemos, portanto, o enunciador defendendo a ideia de que a variação e a mudança são inerentes às línguas, bem como a ideia de que a língua culta, tal como defendida pelos gramáticos tradicionais, é uma língua morta, que não cessa de não se realizar nas situações efetivas de uso da linguagem, ideias basilares à instituição da sociolinguística como ciência.

Como afirma Yaguello (2001, p. 279): “Na língua se inscreve a passagem do tempo”. Por isso, uma língua, enquanto falada, nunca cessa de se fazer outra. Diante da mudança ininterrupta levada a efeito pelo povo que a utiliza, a língua culta padronizada e codificada pela elite e ensinada na escola soa como uma língua morta, embalsamada, que a nostalgia purista sacraliza e resiste a enterrar. Afinal, reconhecer que uma língua muda seria reconhecer que envelhecemos, constatação que se reveste de saudosismo. E, mais, reconhecer que a língua muda pela boca/mão do povo seria reconhecer que o poder da elite, em matéria linguística, pode pouco diante da potência da massa. Assim, se os puristas desejam conservar a língua, é porque leem na sua mudança a própria decadência e degenerescência. Perceber que a língua se fez outra significa perder o domínio sobre/por ela, o que pode se manifestar por meio de julgamentos éticos e estéticos, como: outrora, tão bela, tão pura, tão correta, tão perfeita, tão lógica, tão regrada; agora, tão feia, tão errada, tão misturada, tão imperfeita, tão ilógica, tão caótica. Mário de Andrade, como ninguém, entendia a inexorabilidade do tempo sobre a língua e, por essa razão, defendia a ideia de que a vida, a exuberância da língua, deveria ser aproveitada, transformada em expressão literária, sem preconceito, sem o temor da pecha de “vulgarismos”, antes que eles (os vulgarismos) morressem (ver F5).

Nas formulações de F6 a F10, a seguir, mais alguns postulados que viriam a se revelar centrais no universo da sociolinguística são prenunciados por Mário: a postura descritiva diante das normas, a precedência do uso da língua sobre a formalização gramatical e a substituição do princípio de correção pelo de adequação.

F6 – O governo podia determinar um grupo de batutas que elaborasse uma gramática mais larga, pra uso das escolas. Está claro que não uma gramática de tentativas que nem as da língua minha, porém tomando em conta fenômenos já universalizados, os pronomes por exemplo. Cabia aos filólogos [...] o trabalho honesto de fornecer aos artistas uma codificação das tendências e constâncias da expressão linguística nacional. Mas eles recuam diante do trabalho útil, é tão mais fácil ler os clássicos. (EGFB-GMA, 1990, p. 86).

F7 – Não falar nem uma vez em *regras*. Nem tão pouco em *normas* si possível. Falar só em “Constâncias” (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 336, grifos do autor).

F8 – Jamais me preocuparam erros de gramática, mas me preocupam “erros” de linguagem que fragilizam a expressão (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 91).

F9 – A linguagem está muito gostosa. Você já refletiu sobre a sintaxe: “as fisionomias *se lhe embaralharam na memória*”? Repare como está ficando desagradável, pernóstica, lusitana e só encontrável em linguagem pretensiosa. Tem muito jeito de dizer isso evitando o “se lhe” que não é da índole brasileira normal. Até você pode cortar, se livrando da gramática, o “lhe” sem que o sentido e o ritmo expressivo se prejudiquem. *Fica prejudicada apenas a gramática, mas não esqueça nunca que a língua é que faz a gramática e não a gramática que faz a língua* (CFS, [1942] 1993, p.41, grifos do autor).

F10 – A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe de gramáticas, nem de línguas organizadas (PC, [1922] 1993, p. 73).

Nesse grupo de formulações, buscamos observar como Mário de Andrade concebe o processo de gramatização da fala brasileira. Na F6, avalia que esse processo não pode se reduzir às tentativas isoladas de escritores que, como ele, buscam, às cegas, uma certa sistematização da fala popular, mas deve ser atribuído a “um grupo de batutas”, quer dizer, a um grupo de *experts*, de pessoas entendidas no assunto. Para ultrapassar o estágio das gramatiquinhas individuais, era preciso o concurso de estudiosos de língua, como os filólogos, por exemplo. Contudo, “os filólogos” só tinham olhos para os textos escritos pelos clássicos, afinal sistematizar os usos orais de uma língua, dada a sua fluidez, era uma tarefa muito mais complexa do que aquela de depreender as prescrições que pautam a escrita padrão. Tanto na F6 quanto na F7, vemos Mário se pronunciando sobre esse processo de gramatização da fala brasileira por um viés essencialmente descritivo e não prescritivo, o que envolveria um extenso trabalho de pesquisa etnográfica a ser realizado por pessoas de “valor”, como “Mário Barreto, João Ribeiro e Amadeu Amaral” (ANDRADE, *apud* PINTO, 1990, p. 44). Na elaboração dessa gramática mais ampla, que poderia até ser usada na escola, era preciso levar “em conta fenômenos já universalizados, os pronomes por exemplo” (F6), era precisar levantar as regularidades da fala brasileira.

Fiel à sua intuição de pesquisador empírico, o enunciador recomendava a si próprio nas notas destinadas à sua Gramatiquinha: “Não falar nem uma vez em *regras*. Nem tão pouco em *normas* si possível. Falar só em ‘constâncias’” (F7). O termo “constâncias” refere-se à regularidade de determinado fenômeno linguístico na fala dos brasileiros, denotando seu afastamento em relação ao princípio normativo e reforçando sua postura de observador fiel dos fatos. Mediante marcas como *não/nem uma vez* e *nem tão pouco*, nega os princípios que regem a gramática tradicional.

No idioma da sociolinguística, o termo “norma” passa a ser empregado em duas acepções. Na primeira acepção, a “norma” designa a modalidade linguística “habitual”, “comum” a uma dada comunidade social. Sob esse viés interpretativo, a norma se estabelece pela frequência de uso, sem implicar qualquer valoração, definindo-se como regularidades linguísticas correlativas a estratos sociais, a momentos históricos, a diversidades regionais e a graus de formalidade. Nesse sentido, a norma seria a língua usual, a “média dos falares”, a situação objetiva atestada estatisticamente, existindo sempre no plural. É inegável que o termo “constâncias” a que Mário recorre nos esboços da Gramatiquinha guarda muita semelhança com o termo “norma”, nessa acepção. Contudo, se ele o evita é porque, o termo “norma”, todos sabemos, desliza incontrolavelmente para a segunda acepção: uso regrado, modalidade escrita supostamente “usada” por falantes da elite cultural letrada, padrão linguístico imposto e cultuado, prescrição, etc. Da primeira acepção de norma para a segunda, há um deslizamento do *normal* para o *normativo*, quer dizer do habitual para o não-habitual, mas imposto.

Na F8, Mário de Andrade continua, por meio da negação polifônica, corporificada no advérbio de negação “jamais”, a se afastar dos princípios gramaticais, desta feita enunciando que “erros de gramática” absolutamente não o preocupam, mas “erros de linguagem”, sim, pois eles “fragilizam a expressão”. O que a gramática taxa como erro não necessariamente consiste em erro de linguagem, e o que é avaliado como certo (aceitável) na linguagem usada naturalmente pode ser considerado errado sob o ponto de vista gramatical. Como já consideramos na análise da F3, realizada anteriormente, essa distinção entre “erro de gramática” e “erro de linguagem” prenuncia a distinção entre “correção” e “adequação”, que seria, incontáveis vezes, discutida pela sociolinguística a partir da década de 1960.

Essa distinção encontra-se ilustrada na observação feita na F9, em carta endereçada a Fernando Sabino, a propósito da frase “as fisionomias *se lhe embaralharam na memória*”? “Repare como está ficando desagradável, pernóstica, lusitana e só encontrável em linguagem pretenciosa. Tem muito jeito de dizer isso evitando o “se lhe” que não é da índole brasileira normal. Até você pode cortar, se livrando da gramática, o “lhe” sem que o sentido e o ritmo expressivo se prejudiquem” (F9). Usar o “se lhe”, apesar de acerto gramatical, seria erro de linguagem, uma vez que estaria em desacordo com “a índole brasileira”. O “se lhe” soaria inadequado, afetado, pernóstico, pretencioso, na pena de um escrevinhador brasileiro. Segundo Mário, o corte do “se lhe” poderia ser considerado um erro de gramática, mas em benefício da expressão. Então, o missivista arremata seu pensamento, recomendando enfaticamente a seu destinatário que “não esqueça nunca que a língua é que faz a gramática e não a gramática que faz a língua” (F9). A dupla negação “não/nunca” cumpre a função de lembrar algo praticamente esquecido pelo pensamento toldado pela tradição gramatical que nos fazia crer que era a gramática que nos ensinava a falar e não o inverso. Nesse sentido, a F10 – “A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe de gramáticas, nem de línguas organizadas” – soa profundamente afinada com o pensamento linguístico, ao distinguir “competência linguística” de “gramática” como conjunto de regras prescritivas. A competência linguística seria uma espécie de gramática internalizada de que o falante se serve automática e inconscientemente ao usar uma língua. Por tudo que foi dito nesta subseção, somos levados a pensar em Mário de Andrade como um (socio)linguista temporão, como um visionário da pesquisa sociolinguística no Brasil.

Mário não apenas observava e refletia sobre os traços linguísticos que faziam o português brasileiro diferente do europeu, mas também conclamava seus colegas de movimento a empregá-los e estilizá-los na escrita literária, de modo a fazer deles um padrão culto coletivo que des-

tronaria o padrão lusitano. Afinal, era preciso escrever brasileiro para que uma norma brasileira se patenteasse e pudesse ser apreendida e gramatizada. Como escritor modernista, em busca de emancipação cultural, literária e linguística daqueles que haviam colonizado não só nosso território, nossos corpos, mas também nosso pensamento e nossa linguagem, Mário se apresentava como um exemplo de coragem a ser seguido, logicamente, não sem “apanhar” da opinião pública que via nessa convocação à ruptura uma manifestação da vaidade do escritor:

F11 – Muita gente, até meus amigos, andaram falando que eu queria bancar o Dante e criar a língua brasileira. Graças a Deus não sou tão iguitorante nem tão vaidoso. A minha intenção única foi dar a minha colaboração a um movimento prático de *libertação* importante necessária. [...] Ora diante de todos aqueles que aconselhavam a intromissão de certos modismos e certas fórmulas gramaticais dos brasileiros na Tábua de leis linguísticas da língua lusitana, eu tive *a coragem consciente*, seguindo a tradição e o exemplo bonito de José de Alencar, tive a franqueza de agir em vez de ficar no discurso “Irmãos fazei!” Sempre tive horror ao “Sejamos!”. Eu sou. (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 315-316, grifos do autor).

Na F11, Mário responde às pessoas, incluindo amigos, que comparavam sua atitude em relação à língua brasileira à de Dante¹⁵³, em relação ao italiano vulgar, num momento em que o latim era tido como a língua da cultura letrada na Europa. Nessa formulação, o escritor deixa

¹⁵³ Dante (século XIV) escreveu o poema épico “Divina Comédia” na sua língua materna, o dialeto florentino, que é uma variedade do toscano. Escrevendo seu poema no dialeto florentino, uma língua vulgar, Dante mostrou que ele era adequado para a expressão literária superior, legitimando, assim, a língua italiana, num período da história ocidental em que tudo se escrevia em latim. As línguas românicas, ainda em processo de gramatização, não eram reconhecidas como línguas literárias. Assim, escrever a “Divina Comédia” no dialeto florentino foi um gesto de ruptura de Dante.

bem claro seu propósito de efetivamente intervir na “Tábua de leis linguísticas da língua lusitana”, mas não ao bel-prazer de cada um. Teria de ser uma ação comum entre os escritores modernistas. Abominava aqueles que pregavam o mandamento modernista de abrigar a expressão literária, mas, na prática, não o cumpriam. As oposições *nós/eu* e *sejamos/sou* (subjuntivo/indicativo) são mobilizadas para patentear sua atitude não apenas de ideólogo do modernismo, mas também de um homem que tem a coragem de experimentar, ele mesmo, concretamente as ideias que propaga. Diferentemente daqueles que convocavam os outros a fazer – “Irmãos fazei!” –, mas fraquejavam na ação, Mário afirma ter tido “a coragem consciente, seguindo a tradição e o exemplo bonito de José de Alencar, [...] de agir em vez de ficar no discurso”. Em inúmeras ocasiões, o escritor enfatiza sua práxis libertária em relação ao padrão gramatical lusitano, a exemplo de F12:

F12 – Já não disse sejamos brasileiros. Eu fui. Eu não falei: Escrevamos brasileiro. Eu escrevi. Si alguma coisa me orgulha é o poder intelectual maravilhosamente feliz com que eu cumpro os mandamentos da minha fé. (EGFB-GMA, [1928] 1990, p. 325-326).

Na F12, é por meio do contraste entre “sejamos brasileiros”/“fui brasileiro” e “escrevamos brasileiros”/“escrevi brasileiro” que Mário traça os limites entre ser apenas um militante e ser um artesão do abrigamento da língua. As formas *sejamos* e *escrevamos*, empregadas na primeira pessoa do plural do presente no modo subjuntivo, se remetem a uma voz coletiva que convoca para uma ação possível, desejada, mas não realizada, ao passo que *fui* e *escrevi*, empregadas na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito no modo indicativo, se remetem a uma voz individual que afirma a ação como realizada. Em Mário, a reivindicação de abrigamento da expressão literária nunca foi apenas uma ideologia; ele sempre procurou cumprir os mandamentos de sua fé praticamente e cobrava de seus colegas de movimento que também agissem desse modo, conforme F13:

F13 – Foi uma ignomínia a substituição do *na* estação por *à* estação só porque em Portugal paisinho desinteressante pra nós *diz* assim. Repare que eu digo que Portugal *diz* assim e não escreve assim. Em Portugal tem uma gente corajosa que em vez de ir assuntar como é que *dizia* na Roma latina e materna, fez uma gramática pelo que se falava em Portugal mesmo. Mas no Brasil o Sr. Carlos Drummond diz “cheguei em casa”, “fui na farmácia”, “vou no cinema” e quando escreve veste um fraque debruado de galego, telefona pra Lisboa e pergunta pro ilustre Figueiredo: – Como é que se está dizendo agora no chiado: é “chega na estação” ou “chega à estação”? E escreve o que o Sr. Figueiredo manda. (CCDA, [1925] 1982, p. 22-23, grifos do autor).

Na F13, trecho de uma carta endereçada a Carlos Drummond de Andrade, Mário discute a regência dos verbos “ir” e “chegar” que, no Brasil, se faz preferencialmente com a preposição “em” e, em Portugal, com a preposição “a”. Ele censura o amigo, por meio de ironias e tom escarnecedor, por trocar a forma “chega na estação” por “chega à estação”. Mário considera uma “ignomínia”, quer dizer, uma vergonha, uma humilhação Drummond fraquejar na hora de escrever e se submeter ao padrão português, vestindo “um fraque debruado de galego”, telefonando “pra Lisboa” e perguntando “pro ilustre Figueiredo: Como é que se está dizendo agora no chiado: é ‘chega na estação’ ou ‘chega à estação?’”

Na F14, diferentemente de Drummond, Mário mostra sua coragem ao optar pela regência brasileira “ir em” e empregá-la abundantemente na sua poesia:

F14 – LOUVAÇÃO DA EMBOABA TORDILHA
Eu *irei* na Inglaterra
E direi *pra* todas as moças da Inglaterra
Que não careço delas
Porque te possuo.

Irei na Itália

E direi *pra* todas as moças da Itália
Que não careço delas
Porque te possuo.

Depois *irei nos Estados Unidos*

E direi *pra* todas as moças dos Estados Unidos
Que não tenho nada com elas
Porque te possuo.

Depois *irei na Espanha*

E direi *pra* todas as *niñas* da Espanha
Que não tenho nada com elas
Porque te possuo.

Quando voltar *pro* Brasil

Te mostrarei a irmã dos teus cabelos,
Minha consciência triunfante
Será bonito enxergar as irmãs abraçadas na rua!
E ainda terei de ir *numa* terra que eu sei...
Mas não será *pra* lhe gritar minha felicidade fanfarrã...
Será numa comovida silenciosa romaria
De amor, de reconhecimento.
(LET-LC-PC, [1926] 1993, p. 147, grifos das autoras).

Outros tantos textos poderiam ser aqui tomados como exemplos de que a escrita literária de Mário corporifica seu próprio verbo, no que diz respeito ao postulado da construção de uma identidade linguística brasileira. Mário incorporou muitos brasileirismos à sua linguagem literária. Aqui ilustramos com os casos da regência do verbo “ir” (ir *em* e não ir *a*), que motivou o “puxão de orelhas” em Drummond, e da contração da preposição “para” (*pra*) que também foi alvo de muitas polêmicas com colegas que usavam ora “*pra*” ora “*para*”. Mário sistematicamente usava “*ir em*” e “*pra*”. Além desses brasileirismos, inúmeros outros mereceram a atenção de Mário tanto como um (socio)linguista temporão, quanto como escritor que lança mão de seu ofício para *intervir* no padrão gramatical, quebrando a “Tábua de leis linguísticas da língua lusitana” que

nos foi imposta pelos colonizadores e fazendo sobressair da linguagem vernacular oral a norma culta brasileira, primeiro literalizada nas obras literárias modernistas e depois gramatizada como norma geral, digna de representar a “universalidade brasileira”, como povo civilizado, no concerto da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da evidência inegável de que o português falado no Brasil era já bem distinto daquele de Portugal, Mário de Andrade reivindicava a sistematização dessa variedade para que ela pudesse ser a matéria viva da expressão literária brasileira que os modernistas, tais os românticos, queriam tornar independente da expressão literária portuguesa. O domínio estético e gramatical lusitano havia ressurgido com toda força entre os parnasianos e isso desagradava os modernistas que tinham, entre suas bandeiras mais caras, a construção da identidade cultural e literária brasileira. Contudo, o clamor modernista pela sistematização da fala brasileira de modo a fazer emergir uma espécie de norma comum não correspondia aos princípios dos gramáticos da época que podiam até aceitá-la com uma variedade oral, mas jamais como uma variedade escrita digna de ocupar as páginas da literatura. O metro usado pelos gramáticos para medir o que podia e o que não podia na escrita literária era ainda o padrão escrito lusitano.

Assim, na ausência de “batutas” que se interessassem por sistematizar e gramatizar a fala brasileira, Mário, a despeito de se julgar uma pessoa não preparada para fazê-lo, concebeu e principiou a executar o projeto da “Gramatiquinha” que vigorou, ao menos no período de 1924 a 1929. Segundo Pinto (1990, p. 32), o escritor “estava empenhado numa campanha de nacionalização racional do Brasil que andava tão ‘desgeograficado’ no contexto do universo”. A Gramatiquinha fazia “parte de um projeto mais amplo de redescoberta e definição do Brasil, no qual seria, não uma consolidação completa e rígida dos traços peculiares à norma

brasileira, mas um discurso engajado, de implicações linguística e estéticas” (PINTO, 1990, p. 43).

Escrever brasileiromente era, para Mário de Andrade, uma questão de “ser lógico com sua terra e o seu povo” (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 48). Entretanto, nele, a vinculação entre autonomia linguística e independência política e cultural passava longe de um sentimento nacionalista-patrioteiro. Ele era “um homem do Universo e, desse prisma, equacionava a questão da língua no quadro dos valores culturais da humanidade: para integrar-se no Cosmos, o Brasil deveria assumir-se como unidade característica” (PINTO, 1990, p. 48). Quer dizer, a configuração de uma língua ou fala nacional tinha por motivação a representatividade em âmbito universal. Essa postura universalista o leva a julgar como insuficientes os retratos parciais da fala brasileira perfilados por dialetólogos que estudavam variações rurais, como Amadeu Amaral (1920), ou regionais, como Antenor Nascentes (1922) ou Mário Marroquim (1934). Com estudos assim parciais, demoraríamos muito para chegar ao coeficiente brasileiro, à realização linguística coletiva brasileira, que Mário tinha pressa em estabelecer. O escritor desejava perfilar a cultura e a língua brasileira, em meio à diversidade linguística e cultural que tingia o país, de modo a integrá-lo no “no concerto universal onde se inscrevem todas as pátrias” (PINTO, 1990, p. 284).

Em vista de sua postura universalista, Mário recusa várias vias tomadas por escritores de sua época quanto à língua em que a literatura brasileira deveria ser escrita. A via aberta por ele não é aquela de misturar brasileirismos vocabulares com os lusitanismos sintáticos; não é aquela de se manter fiel ao léxico e à sintaxe lusitana, desejando ser lido em Portugal; não é aquela de abusar dos anglicismos e galicismos, ao tempo em que repudia colocações proclíticas como “me parece”; não é aquela dos “regionalistas ou caipiristas orgulhosos que escrevendo contos-da-roça botavam uma escrita na boca dos caboclos e outra limpinha e endomin-

gada nos períodos que propriamente lhes pertenciam” (ANDRADE, 1990, p. 328), ou seja, não é aquela de por na boca dos narradores das histórias expressões fielmente gramaticais e na boca de suas personagens formas populares, rurais e regionais (o “erro” gramatical visivelmente não pertencia ao escritor, mas à personagem da história); não é aquela de recusar o uso da língua brasileira para não se parecer com “fulano”, esquecendo-se de que o problema era coletivo e que os brasileirismos “si adotados por muitos, muitos ficavam parecidos com o Brasil!”. Não era seu objetivo catalogar particularidades, mas sim apreender o universal da fala brasileira para que fosse viável “escrever brasileiro”. Para tanto, era preciso aderir coletivamente às formas já consagradas pelo uso comum dos brasileiros, transcendendo os localismos, os regionalismos, as classes sociais, etc. (PINTO, 1990).

Desejando chegar a essa língua geral do Brasil, mas não podendo contar com especialistas para isso, Mário mesmo se pôs a espreitá-la, coletá-la e descrevê-la, com base em alguns princípios que vimos posteriormente confirmados pela (sócio)linguística:

- a) A língua em uso é dinâmica, está em constante variação e transformação, e, diante dela, a norma padrão escrita é uma espécie de língua morta (F2, F4 e F5).
- b) A língua é uma abstração; só existe através de linguagens concretas produzidas coletivamente nas interações ordinárias (F3).
- c) Uma língua compreende muitas línguas (F2).
- d) As linguagens concretas correspondem a *normas* não no sentido prescritivo, mas no sentido descritivo, como usos habituais, constantes, estatisticamente predominantes (F3 e F7).
- e) A ‘língua geral brasileira’, que Mario de Andrade passou a chamar de ‘fala brasileira’ para evitar mal-entendidos, precisava ser depreendida das linguagens concretas, ou seja, dos usos gerais, levando em conta as coordenadas horizontais (usos

rurais e urbanos e regionalismos), as coordenadas verticais (as classes sociais) e também os registros e gêneros (o registro amoroso, da briga, da escrita de um romance, etc.). Esses fatores extralinguísticos passaram a ser designados pela sociolinguística como variáveis diatópicas, diastráticas e diafásicas, respectivamente (F1).

- f) Para o estabelecimento do vernáculo nacional, devem ser ouvidos não apenas proletários, analfabetos e caipiras, mas também pessoas cultas e bem letradas em situações descontraídas (F1).
- g) O vernáculo é a língua falada espontaneamente, isenta de preocupação com a correção gramatical (F1).
- h) Também as categorias de *certo* e *errado* ressoam, em Mário de Andrade, a compreensão que a sociolinguística viria a ter delas. O escritor distingue “erro de linguagem” de “erro de gramática”. Uma forma como “Passe-me o cigarro” pode ser considerado um acerto gramatical, mas é certamente um erro de linguagem porque é um atentado contra o uso habitual entre os brasileiros: “Me passe o cigarro” (F8 e F9).
- i) Gramáticas, como instrumentos linguísticos, sucedem as línguas organizadas e são, portanto, desnecessárias para a aprendizagem de uma língua (F10).

Embora as descrições sobre a língua ou a fala brasileira realizadas por Mário de Andrade sejam parciais, fragmentárias e descontínuas, as formulações que repetem os enunciados constantes das alíneas de (a) a (i) podem ser vistos como exemplos de formulações/enunciados *folk*. E, como tais, “não são necessariamente crenças falsas a serem eliminadas da ciência. Constituem, ao contrário, saberes perceptivos, subjetivos e incompletos, a serem integrados aos dados científicos da linguística” (PAVEAU, 2018, p. 23). Seu projeto de configurar uma Gramatiquinha da fala brasileira era uma tarefa hercúlea para ser realizada por um

homem só. Entretanto, a despeito de suas queixas, seus colegas de movimento não se sentiram suficientemente empoderados para se engajar na luta pela instituição de uma norma culta brasileira que, a posteriori, poderia ser gramatizada tendo as obras literárias como fontes de exemplos legítimos. No balanço que faz do modernismo, 20 anos depois de seu rebentamento na Semana de 22, Mário de Andrade conclui que os brasileiros encontravam-se ainda tão escravos da gramática lusa como qualquer português. O receio da palmatória da opinião pública, ainda enceguedida pelo purismo gramatiquero, era mais forte do que o desejo de “escrever brasileiro” e, diante dela, o ímpeto modernista murchava.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Hucitec, 1976 [1920].
- ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. Edição crítica Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Villa Ricca, 1993. (PC)
- ANDRADE, Mário de. *A Enciclopédia Brasileira*. Edição crítica e estudo Flávia Camargo Toni. São Paulo: Giordano/EDUSP, 1993.
- ANDRADE, Mário de. *A lição do amigo*. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, anotadas pelo destinatário. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982. (CCDA)
- ANDRADE, Mário de. *Cartas a um jovem escritor: Cartas de Mário de Andrade a Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Record, 1981. (CFS)
- ANDRADE, Mário de. *Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1958. (CMB)
- ANDRADE, Mário de. . Esboços para a Gramatiquinha da fala brasileira. In: PINTO, Edith Pimentel (Org.). *A Gramatiquinha de Mário de Andrade - Texto e Contexto*. São Paulo: Duas Cidades, 1990. (EGFB-GMA)
- ANDRADE, Mário de. *O empalhador de passarinho*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: INL, 1972. (EP)
- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: *Aspectos da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, p. 252-280, 2002.
- ANDRADE, Mário de. Mário de Andrade. In: PINTO, Edith Pimentel (Org.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II (1920-1945)*. São Paulo: EDUSP, 1981, p.131-186. (PB)
- COSERIU, Eugênio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, (1952)1980.

- FARACO, Carlos Alberto. Português: um nome, muitas línguas. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, maio de 2008, p. 03-11.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.
- LAFETÁ, João Luiz Machado. *1930: A crítica e o modernismo*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MARROQUIM, Mário. *A Língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1934.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].
- PAVEAU, Marie-Anne. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Revista Policromias*, UFRJ, p. 21-45, 2018.
- PINTO, Edith Pimentel (Org.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II (1920-1945)*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- PINTO, Edith Pimentel. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade - Texto e Contexto*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, [1975] 2006.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.
- YAGUELLO, M. Não mexe com a minha língua! In: BAGNO, M. *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 279-284.

AINDA SOBRE O DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA POPULAR E OS ESTUDOS DO DISCURSO: RESPONDENDO A UMA QUESTÃO

Roberto Leiser Baronas &
Tamires Bonani Conti

1) Primeiras palavras: um pouco sobre linguística popular e epistemologia *folk*

Se realizarmos uma pequena enquete em diferentes *mídiuns*, que circulam na *web*, constataremos sem muito esforço que as discussões propostas por não-linguistas sobre língua abundam. Por exemplo, o médico psiquiatra Jairo Bouer publicou, no dia 07 de junho de 2019¹⁵⁴, em seu Blog na UOL, o artigo “Uso de pronomes pode revelar se a pessoa é avessa a relações sérias”; em 27 de julho passado, o jornalista Mario Sergio Conti publicou no jornal *Folha de S. Paulo* o artigo “Frase longa, vida breve: maior sentença de Proust, a permanência do passado no presente”¹⁵⁵; o jornalista Ruy Castro, em 07 de agosto de 2019, publicou no jornal *Folha de S. Paulo*, o artigo “Pequeno glossário útil: para entender certas expressões que se tem aplicado a Bolsonaro”¹⁵⁶. Os três textos mencionados, uma espécie de representação metonímica do que circula em diferentes *mídiuns* na *web*, mostram que as discussões sobre língua,

¹⁵⁴ Este artigo pode ser acessado em: <https://doutorjairo.blogosfera.uol.com.br/2019/06/07/uso-de-pronomes-pode-revelar-se-a-pessoa-e-avessa-a-relacoes-serias/>.

¹⁵⁵ Este artigo pode ser acessado em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marioserioconti/2019/07/frase-longa-vida-breve.shtml>.

¹⁵⁶ Este artigo pode ser acessado em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ruycastro/2019/08/pequeno-glossario-util.shtml>.

não somente as de natureza mais prescritiva, cujo espaço desde sempre tem uma espécie de cadeira cativa nas mídias de uma maneira em geral, mas as que abordam a língua, nos seus mais variados aspectos, especialmente, as produzidas por não-linguistas, são mais frequentes do que podíamos imaginar.

Diante dessa abundância de discussões sobre a língua, produzidas por não-linguistas, historicamente muitos de nós linguistas têm adotado uma postura supostamente crítica, frequentemente arrogante, buscando evidenciar, com base nas mais diferentes ciências da linguagem, que tais trabalhos, na grande maioria das vezes, carecem de fundamentação científica, descartando de imediato qualquer possibilidade de pertinência desses trabalhos ou mesmo de incorporação dos resultados obtidos pelos não-linguistas às nossas pesquisas.

“Não linguistas fazem linguística?” Pergunta-se a pesquisadora francesa Marie-Anne Paveau na parte inicial do título de artigo publicado na Revista *Pratiques*¹⁵⁷, em 2008. Este título-pergunta, especialmente na sua segunda parte, “uma abordagem antieliminativa das ideias populares”, já nos antecipa um posicionamento teórico acerca do que se chama no contexto anglo-saxônico de *folk linguistics*, não sendo nenhum despautério que, para a autora, o saber (linguístico) *folk*, popular, profano ou leigo seja um saber prático e útil que ajuda os locutores de acordo com suas convicções a manterem e/ou transformarem a sociedade. Nesse sentido, a conclusão de Paveau vai na direção de que

as informações geradas em práticas disciplinares *folk* são plenamente integráveis à análise linguística. A linguística *folk* possui, com efeito, uma validade de

¹⁵⁷ Este artigo foi publicado em francês na Revista *Pratiques: linguistique, littérature e didactique*, número 139/140, em dezembro de 2008. A íntegra da versão mencionada pode ser acessada em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1168> .

ordem prática e representacional, e deve, por isso, ser considerada pela linguística científica como uma reserva de dados que nenhum linguista profissional consegue reunir com o auxílio dos métodos ditos 'científicos' (PAVEAU, 2008, p. 09).

Embora possa parecer contraditório, Paveau (2008) assevera que a linguística *folk* está o tempo todo propondo uma das questões epistemológicas mais difíceis, especialmente, no domínio das ciências humanas e sociais: qual é a validade das teorias (pseudo)científicas? Segundo Paveau, existem poucos trabalhos sobre essa questão na França. No Brasil, uma simples olhadela no catálogo de Teses da CAPES¹⁵⁸ mostra que o cenário não é muito diferente. A linguística *folk* é, por um lado, majoritariamente, traduzida em termos de posição normativa ou de purismo e, por outro lado, a filosofia do espírito e a filosofia das ciências, sobretudo, nos Estados Unidos, propõem análises e respostas particularmente esclarecedoras sobre as *folk sciences*, em geral, ou sobre a linguística *folk*, em particular. Assim, veremos de modo bastante resumido como a autora usa tais respostas para validar teorias, que, por falta de um melhor nome, poderíamos designar como espontâneas sobre a língua. Com efeito, qual é a validade das teorias *folk*? Para Paveau (2008), três respostas são possíveis: a posição eliminativa; uma posição intermediária e a posição integracionista.

a) A posição eliminativa: o rigorismo da ciência dura

Se considerarmos a filosofia do espírito, a posição dita eliminativa ou do materialismo eliminativo está fundada sobre a tese que assevera que a compreensão dos estados mentais pelas teorias do senso comum está completamente errada. Com efeito, essas teorias, lastreadas no senso comum, não corresponderiam a nenhuma base científica. Tal compreensão pode se apoiar, por exemplo, sobre dados neurológicos. Dito de

¹⁵⁸ Ver em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

outro modo, não há base neural para certas teorias sobre a intencionalidade, ou mesmo sobre a própria consciência, noções que são as mais difíceis para naturalizar. No entendimento do filósofo Paul Churchland, por exemplo (2002 [1981]), as teorias *folk* são totalmente desprovidas de verdade e estão, além disso, no processo de serem substituídas (“eliminadas”) por demonstrações irrefutáveis, concebidas pelas neurociências. O filósofo S. Laurence (2003) compartilha dessa mesma posição, pois considera que as teorias *folk*, em qualquer ciência, estão, na maior parte do tempo, erradas, constituindo-se num obstáculo para a construção dos verdadeiros saberes, os científicos. Ainda acrescenta Laurence que, a esse respeito, a linguística apresenta uma vulnerabilidade muito forte, já que se trata de uma teoria jovem com pouco mais de um século, se considerarmos o livro inaugural de Ferdinand de Saussure, o Curso de Linguística Geral – CLG, publicado em 1916.

Se deslocarmos tais questionamentos para os resultados da linguística *folk*, a teoria eliminativa dirá, então, que esse tipo de abordagem é uma teoria falsa, uma vez que se baseia em dados perceptivos, intuitivos, dotados de juízos de valor, mas sem nenhum componente cientificamente verificável, portanto, são saberes que devem ser totalmente ignorados em qualquer estudo da linguagem que se apresente como científico.

b) Uma posição intermediária: o “realismo suave” de Daniel Dennett

Uma posição intermediária é o que argumenta o filósofo Daniel Dennett (1990 [1987], 2002 [1991]) por ele chamada de “realismo suave”. Essa posição intermediária está situada entre os dois extremos do “realismo de força industrial” de J. Fodor e do materialismo eliminativo dos pesquisadores, o casal Churchland. Tal posição diz respeito à psicologia popular (*folk psychology*), assim descrita pelo autor:

[a]s pessoas são ainda menos previsíveis que o tempo, se tomadas frente às técnicas científicas dos meteorologistas e mesmo dos biólogos. Mas há outra

perspectiva, que nos é conhecida desde a infância e que utilizamos sem esforço todos os dias, que parece maravilhosamente capaz de fornecer um sentido a todas essas complexidades. Chamamo-la comumente de psicologia popular. Ela é a perspectiva que invoca a família dos conceitos “mentalistas”, como os de crença, desejo, conhecimento, medo, atenção, intenção, compreensão, sonho, imaginação, consciência de si, e assim por diante (DENNETT, 1990 [1987], p. 17-8).

No entendimento de Dennett, o realismo suave pode ser assim sintetizado: o vocabulário e os conceitos “*folk*” são operacionais e, até mesmo, necessários para a vida social do homem, e as percepções espontâneas são estruturas (*patterns*) absolutamente fundamentais na vida humana:

[h]á, nos assuntos humanos, estruturas que se impõem por elas mesmas de uma maneira que não é de modo algum inexorável, mas que têm grande força, absorvendo perturbações e variações psíquicas que poderíamos muito bem considerar como dadas ao mero acaso; são estruturas que caracterizaríamos em termos de crenças, desejos, intenções dos agentes racionais (DENNETT, 1990 [1987], p. 42).

Ademais, para D. Dennett, por mais que se possa asseverar o contrário, a psicologia popular funciona (“a estratégia intencional funciona tão bem quanto possível”), mesmo que esse funcionamento não seja permanente. A psicologia popular é, com efeito, uma teoria imperfeita, incompleta e, conseqüentemente, não generalizável, mas, segundo Dennett, ela é uma teoria valiosa em vários pontos de seu funcionamento, dado que fornece uma espécie de guia para os indivíduos agirem.

Marie-Anne Paveau (2008) afirma que D. Dennett em seu trabalho propõe uma definição bastante completa da psicologia popular e, essa definição por conter, segundo a pesquisadora, um bom número de elementos, pode contribuir para a reflexão quanto à teoria linguística.

Ela termina essa discussão sobre a posição intermediária de D. Dennett dizendo que “os dados da linguística *folk* são aceitáveis e integráveis à teoria linguística, porque fornecem descrições perceptivas e organizacionais exatas da linguagem, mas não podem servir de base para uma teoria geral da linguagem” (2008, p. 36).

c) A posição integracionista: os dados *folk* são dados linguísticos

Diferentemente das outras duas – a eliminativa e a intermediária –, esta posição integracionista insiste sobre os saberes dos não-linguistas, enquanto saberes legítimos e reconhecíveis como tais, podendo ser plenamente incorporados às análises linguísticas dos profissionais deste campo. D. Preston e N. Niedzielski em sua síntese corroboram o perquirido por Paveau (2008): “Se o povo fala sobre a linguagem, ele deve, claro, saber (ou pelo menos acreditar que sabe) sobre isso” (1999, p. 10). A teoria linguística passa a ser compreendida a partir do mirante da sua operacionalidade e de sua verdade prática e não mais com base na lógica de uma teoria científica.

Esse tipo de entendimento é também a posição dos psicólogos sociais N. Llewellyn e A. Harrison, em seus estudos sobre as percepções das formas languageiras e discursivas em documentos empresariais (2006). Nesses estudos, os autores evidenciam que os participantes da enquête comprovaram uma competência linguística verdadeira, especialmente, no que concerne ao reconhecimento dos empregos do pronome de primeira pessoa do plural, nós, e seus diferentes usos, ou mesmo na identificação da transformação passiva e da nominalização. Para a autora francesa, com base em N. Llewellyn e A. Harrison, esse tipo de competência pode significar economia da metalinguagem e até mesmo do aprendizado das expressões detectadas. O “realismo ingênuo”, por exemplo, que consiste em atribuir às entidades concretas do mundo fronteiras mais ou menos discretas, fazendo com que coincidam com os nomes que as designam, pode fazer saltar aos olhos um saber epilinguístico não cons-

ciente. Decorrentes desse saber epilinguístico são expressões correntes do cotidiano como “pau é pau” e “pedra é pedra”.

Assim, ainda segundo a pesquisadora francesa, a noção de epilinguística é, sem dúvida, uma das mais importantes para se compreender como e por quê, a exemplo da psicologia popular, a linguística *folk* “funciona”. Segundo Paveau (2008):

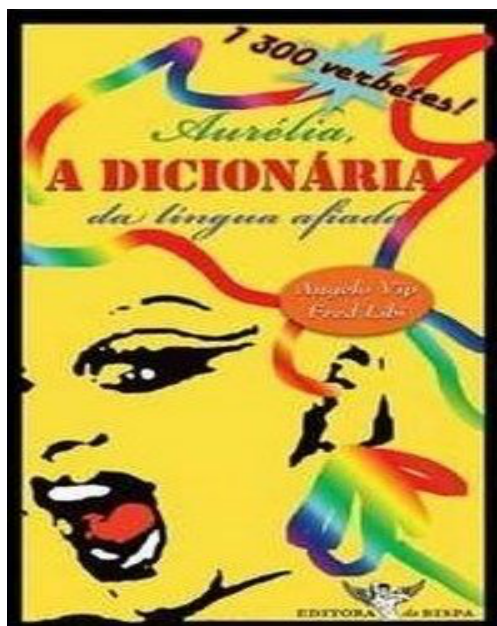
a consciência epilinguística é uma instância que fornece dados linguísticos da ordem da percepção. Se, numa perspectiva empírica, a linguística faz jus às dimensões experiencial e cultural da linguagem, ou seja, se o objeto da linguística integra os usos da língua pelos sujeitos sociais e cognitivos, então os dados perceptivos da linguística *folk* podem ser levados em conta como dados linguísticos, pura e simplesmente. (PAVEAU, 2008, p. 37-8):

2) O código linguageiro da Aurélia: o funcionamento da interlíngua

O anteriormente exposto nos mostra que Marie-Anne Paveau se inscreve numa epistemologia integracionista a partir da qual defende que as produções dos não-linguistas, os locutores profanos sobre a língua, podem ser incorporadas aos estudos das ciências da linguagem. Nesse sentido, com o objetivo de testar a fecundidade da proposição de Paveau (2008), mobilizamos discursivamente um trabalho que, a partir dos critérios estabelecidos por Paveau (2008), pode ser inscrito no campo da linguística popular, dado que é produzido por não-linguistas, toma a linguagem como objeto e circula no contexto brasileiro no formato dicionário, a saber: a *Aurélia: a dicionária da língua afiada*, publicado em 2006, pela Editora Bispa, de autoria dos jornalistas Victor Ângelo e Fred Libi.

A *Aurélia: a dicionária da Língua Afiada* é um bom exemplo de um trabalho de não-linguistas sobre a língua. Trata-se de um dicionário que

Quadro I: Da linguística científica à linguística *folk*



Fonte: Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/09/blogs/cotidiano/questao_de_genero/1989995-uma-dicionaria-de-pajuba.html . Acesso em: 28 set. 2019

não foi elaborado por lexicógrafos e, sim, por jornalistas. Objetivo dos dicionários tradicionais é catalogar as palavras usadas em uma determinada língua, apresentando, geralmente: definição, classificação gramatical, etimologia, divisão silábica, plural, sinônimos, antônimos etc. Com efeito, cumpre mostrar o quão os linguistas, por preconceito epistemológico, não se interessam por questões de linguagem que não sejam as produzidas por seus pares, uma vez que no âmbito das ciências da linguagem, embora exista uma grande quantidade de trabalhos que tomam os

dicionários como objeto de estudo, há apenas dois trabalhos acadêmicos que lateralmente tomam a dicionária Aurélia como objeto¹⁵⁹.

Trata-se do primeiro dicionário em Língua Portuguesa que reúne expressões e palavras utilizadas pela comunidade LGBTQ+, extraídas do Pajubá, cuja origem é africana e se apresenta como o idioma usado no universo de gays, lésbicas e simpatizantes no Brasil todo. Resultado de ampla pesquisa dos autores, tendo o nome do livro como uma referência, talvez uma paródia, do clássico dicionário Aurélio, o mais conhecido em Língua Portuguesa, o volume com 143 páginas contém 1.300 verbetes, todos descritos, na forma, como em um dicionário tradicional. Os verbetes que compõem “a Dicionária” foram colhidos em todas as regiões do Brasil, e ainda, segundo os autores, foram incluídas expressões e palavras de Portugal e de outros países do mundo que falam o português. O livro apresenta a classificação formal de classes de palavras utilizada pelos dicionários convencionais: substantivos, adjetivos, advérbios etc., assim como a origem geográfica dos vocábulos e expressões.

Alguns exemplos de verbetes da Aurélia, assim como seus significados, são:

Amapô – mulher

Bofe – heterossexual ou homossexual ativo

Draga – pessoa que come demais

Elza – roubo

¹⁵⁹ O trabalho de final de curso de Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pampa, Campus de Jaguarão, RS, intitulado “Uso e apropriação do Bajubá na construção de uma identidade LGBT”, de autoria de Nathalia da Cruz Peres. Este trabalho pode ser acessado em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2343/1/NathaliadaCruzPeres2017.pdf> , bem como o artigo “A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade”, de autoria de Héilton Diego Lau, publicado na revista temática em fevereiro de 2015. Este artigo pode ser acessado em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica> .

Fuleragem – pobreza
Gongar – tirar sarro de alguém
Hype – sucesso do momento
Ilê – casa
Kátia – cachaceira
Levar coió – ser xingado por alguém
Michê – garoto de programa
Neide – pessoa burra

Tais exemplos mostram que a teoria *folk*, que fundamenta esse tipo de produção linguística, é uma teoria prática ou uma teoria da prática. O saber profano é, na maior parte das vezes, um saber prático, um saber “útil” aos locutores para tentar mudar a sua sociedade. No caso em questão, os jornalistas, ao reunirem em um único documento com o *status* de um instrumento linguístico, palavras e expressões utilizadas pela comunidade LGBTQ+, advindas do Pajubá, além de procurar dar visibilidade à identidade dessa comunidade, dizendo das suas diferenças também linguísticas, buscam dirimir o preconceito e a discriminação existentes na nossa sociedade em relação a essa comunidade. Trata-se de um gesto prático em tom didático com natureza claramente política, de militância mesmo em favor de uma comunidade que historicamente vem sofrendo os mais variados tipos de preconceito e discriminação na nossa sociedade patriarcal, que tem extrema dificuldade em incorporar as diferenças.

De um mirante discursivo, especialmente, à luz das contribuições do discursivista francês Dominique Maingueneau (1984, 1993, 2002, 2005a e 2005b), a organização, a publicação e a circulação da dicionária Aurélia é um fato discursivo muito interessante, pois evidencia, entre outras questões, que não há um único uso ou usos da língua, mas posicionamentos dos locutores frente ao(s) uso(s) linguístico(s), isto é, o que se compreende como “a” língua, norma culta, idioma oficial, não é somente um código legitimado à disposição dos usuários, que a partir

de suas necessidades, habilidades, competências ou mesmo criatividades comunicativas poderiam desdobrá-lo em distintos usos ou normas. A própria flexão de gênero do termo dicionário para dicionária, presente no título da obra de Victor Ângelo e Fred Libi, é um bom indício do posicionamento discursivo dos autores frente aos outros dicionários existentes no mercado. Com efeito, não se trata de a língua ser exterior e/ou posterior ao que se formula em termos do dizer, mas ela é constitutiva dos dizeres. Nesse sentido, no entendimento de Maingueneau:

em todo posicionamento, ao lado de investimentos em tais ou tais gêneros do interdiscurso, há também o investimento da interlíngua, por meio do qual uma obra se inscreve no espaço das práticas languageiras e dos idiomas. Trata-se de um duplo investimento: entrada num espaço que se pretende ocupar e atribuição de valor (MAINGUENEAU, 2002, p. 23).

Num mesmo processo discursivo, a Aurélia busca entrar no espaço que os dicionários tradicionais ocupam na nossa sociedade, isto é, o dos instrumentos linguísticos autorizados e legitimados a dizer sobre questões de língua e, por extensão, de nacionalidade, bem como busca capitalizar o valor simbólico que tais instrumentos possuem na nossa sociedade. De um só golpe, a Aurélia busca entrar no rol dos dicionários e também amealhar o valor que tais instrumentos têm na nossa sociedade.

A Aurélia mostra então que as obras possuem línguas próprias, ou melhor, que as textualizações, os discursos têm as suas próprias línguas, não em termos de morfologia, léxico ou sintaxe, que são únicos para uma determinada língua, mas destacando ou silenciando certos sentidos, autorizando ou não certas leituras, interpretações, determinadas co-enunciações e co-enunciadores e, especialmente, evidenciando a existência de um tipo particular de corporeidade linguística que advêm dessas próprias línguas. Com efeito, o verbete Amapô, por exemplo, presente na Aurélia, não é apenas outro nome para o verbete mulher como num dicionário

tradicional, que a situa basicamente ou na ordem do biológico ou na ordem de uma única estrutura familiar¹⁶⁰, mas a possibilidade mesmo de os locutores, que pertencem a comunidade LGBTQ+, posicionarem-se criticamente frente à língua, bem como frente à relação unívoca, que os

¹⁶⁰ Numa breve visita em um dicionário tradicional como o Dicionário Eletrônico Michaelis, é possível constatar que o verbete *mulher*, embora possua 11 definições, estas estão apenas basicamente a dois sentidos: na ordem do biológico ou na ordem de uma única estrutura familiar. “Mulher: substantivo feminino: 1 indivíduo do sexo feminino, considerado do ponto de vista das características biológicas, do aspecto ou forma corporal, como tipo representativo de determinada região geográfica, época etc. <m. negra> <m. de seios pequenos> <m. carioca> <m. das cavernas> 1.1 aquela que tem sua fisiologia e sua vida genital percebidas como essência do ser humano feminino em sua evolução 1.1.1 na puberdade, com a chegada dos ciclos menstruais, quando ovula e pode conceber; entre menina e moça <somente em seu primeiro mês-truio sentiu-se m., sua vital e íntima diferença> 1.1.1.1 na fase núbil, pronta para casar-se; moça, mocinha <típico patriarca nordestino, observa as m. de sua prole: proveitosos contratos adviriam> 1.1.2 quando deixa de ser virgem <tornou-se m. bem cedinho com seu primeiro namorado> 2 o ser humano feminino, considerado 2.1 em conjunto, ideal ou concretamente <e Deus criou a m.> 2.2 por sua experiência inerente e cultural <disse-lhe, como m., que dificilmente ela ascenderia à gerência> 3 descendente do sexo feminino; filha <- Já nasceu? - Homem ou m.> 4 m.q. mulher-feita <tem uma filha que já é m., vive fora do país há anos> 5 (sXIV) companheira conjugal; esposa <sua m. não poderá acompanhá-lo devido a compromissos profissionais> 5.1 companheira, ger. constante; a outra; amante, concubina <diz a lenda que marinheiros têm uma m. em cada porto> 6 p.ext. fêmea humana como parceira sexual <mudou de vida, deixou as noitadas e as m> 6.1 namorada <apresentou-lhes, envaidecido, sua m. atual> 7 fig. na tradição, como indivíduo e/ou coletivamente, representação de um ser 7.1 fig. cuja principal função é cuidar da família, dos afazeres domésticos etc. <existe a m. que sonha tornar-se rainha do lar> 7.2 fig. fraco fisicamente, sem defesa; apelidado de ‘o sexo frágil’ <o que pode a m. contra um homem em sua fúria> 7.2.1 fig. idealmente belo; o chamado ‘belo sexo’ <vive a m. sem espelho> 7.2.2 fig. sensível, delicado, afetivo, intuitivo <como m., chora em todo filme romântico> 7.2.3 fig.; pej. insensato, superficial, volúvel <aquela m. troca tanto de marido quanto de cor do cabelo> 7.2.4 fig.; pej. intrigante e/ou sedutor <há m. que, vaidosas, fazem das dissensões entre os pares quase que um esporte> 7.3 infm. cuja presença censura a linguagem masculina (esp. quanto ao uso de expressões de baixo calão) <moderou-se quando percebeu que o caixa era uma m.> 8 infm. pessoa indeterminada <uma m. deu-lhe a informação> por opos. a senhora e dama 1 8.1 p.ext.; obsl. servicial ou empregada que trabalha para alguém ou em determinada tarefa <trabalhava com o conselheiro uma m. muito dedicada> 9 us. como interlocutório pessoal <- Então, m., qual é a solução> 10 pej. homem efeminado, que lembra uma mulher, esp. quanto aos hábitos, gostos, trejeitos considerados tipicamente femininos 11 homem homossexual, ou que é o parceiro passivo numa relação sexual com outro homem”.

dicionários tradicionais, por meio da catalogação de palavras e de alguns de seus sentidos, estabelecem com o mundo, interferindo no como são conferidas as significações para as coisas que existem no mundo. Dito de outro modo, a Aurélia mostra que, para além de ser um monumento, a língua, os dicionários são produtos tecnológicos construídos pelo homem em determinado momento histórico e social, cuja objetividade e neutralidade das definições são efeitos ideológicos, que buscam a todo o momento silenciar os sentidos outros que não os autorizados nos/pelos dicionários.

Maingueneau chama a atenção para o fato de que os textos de natureza literária parecem ter uma corporeidade linguística bastante propícia à constatação desse investimento da interlíngua. “O trabalho de escrita consiste sempre em transformar nossa própria língua em língua estrangeira, em convocar outra língua na língua, língua outra, língua do outro, outra língua” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 180). Nesse sentido, um escritor em seu trabalho “não é [simplesmente] confrontado com a língua, mas com uma interação de línguas e de usos”. Há aqui um tipo particular de diálogo, o do escritor com “outras línguas”. O que ele diz é produzido sempre numa dada conjuntura histórica e social em que distintas relações “entre as variedades de uma mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas e contemporâneas”. Ao retomar expressões da língua Pajubá, falada por sujeitos africanos de diversas nacionalidades, a Aurélia não só retoma uma memória discursiva de resistência dessa língua, atualizando-a, mas a coloca na condição de uma língua que identifica a comunidade LGBTQ+. Desse modo, o escritor trabalha uma língua numa língua, numa espécie de arqueologia do linguístico, escavando, delineando “um hiato irredutível com relação à língua materna”, percorrendo entre as margens, as *perilínguas*, fronteiras imaginárias, demarcáveis somente para cumprir determinadas funções: que as línguas têm origem, têm unidade e são uma propriedade de todos.

A Aurélia evidencia também que mesmo obras como um dicionário, que, por um lado, apresentam-se como um objeto que visa a instrumentalizar uma língua, colocando-lhe uma espécie de espartilho de sentidos (im)possíveis, e, por outro, como um dos símbolos da nossa nacionalidade, uma vez que, ao instrumentalizarem uma língua, legitimam esse idioma como o único possível perante uma comunidade linguística, é também passível do investimento da interlíngua.

Os escritores da Aurélia, ao escavarem um hiato na língua materna, a partir do engendramento de um tipo particular de instrumento linguístico, um dicionário da comunidade LGBTQ+, advindo da língua própria desta comunidade, o Pajubá, mostram que o que está nas bordas marginalizadas dessa língua materna está nessa condição de subalternidade não por uma ordem natural das coisas, mas pela imposição de certos sentidos em detrimento de outros. Em suma, o que eles mostram com a Aurélia é que os sentidos, por mais que pareçam colados às palavras, são sempre o resultado de uma renhida luta entre interlocutores – co-enunciadores: sujeitos históricos, heterogêneos, constitutivamente dialógicos, que buscam a todo momento textualizar os seus discursos em certos códigos languageiros. Desse modo, “o uso da língua que a obra implica se apresenta como a maneira pela qual se tem de enunciar, por ser esta a única maneira compatível com o universo que ela instaura”. (MAINGUENEAU, 2005a, p. 182).

Para concluir essa breve análise discursiva, diremos que mais do que uma simples tecnologia que busca instrumentalizar uma determinada variedade linguística, mostrando a sua condição de subalternidade em relação não só ao que seria a norma padrão ou a outras variedades de prestígio, ou um símbolo de nacionalidade, a Aurélia se constitui num discurso de militância sobre a língua da comunidade LGBTQ+. Com efeito, no que concerne à discursividade da Aurélia, é possível asseverar que a obra institui um modo de dizer que insta a manifestação de uma

interlíngua própria (*um código languageiro* específico, um estilo da comunidade LGBTQ+), todavia, sem impor um padrão a ser seguido, como o faz a norma culta, por exemplo, e, nem se apresentar como uma língua de madeira, hermética, inacessível para os que não fazem parte da comunidade. Para além e aquém disso, a Aurélia incita essa modelização do padrão a se desarranjar, propondo em seu lugar a possibilidade de inauguração de um mundo que se dá a ver no próprio ato de inauguração, ou seja, a pertinência e mesmo a necessidade de se dar a ver *do modo como se dá a ver*. Ademais, no que concerne estritamente ao linguístico, a Aurélia não tem relação natural com qualquer uso linguístico; mesmo quando a obra parece empregar uma língua, que, no nosso imaginário puritano, possa ser considerada “chula”, “pejorativa”, existe sempre o confronto com a alteridade da linguagem, vinculada a um posicionamento determinado no campo dos instrumentos linguísticos e, conseqüentemente, da própria língua.

Propomos aqui apenas uma primeira aproximação discursiva da Aurélia, com o objetivo de refletir sobre seu código languageiro e, por extensão, sobre o conceito de interlíngua proposto alhures por Mainigneau para pensar o texto literário. Nossa análise mostrou que o código languageiro da Aurélia é condicionado pela interação dos registros e variantes das línguas acessíveis em uma dada conjuntura, a interlíngua. E que esse código languageiro é a maneira encontrada de enunciar e nenhuma outra para construir o mundo que a obra constrói: o discurso de militância sobre a língua e a identidade da comunidade LGBTQ+.

3) Notas breves de encerramento

Marie-Anne Paveau (2008, p. 39) diz que “a enorme variedade das posições discursivas *folk*, das práticas correspondentes e dos dados assim recolhidos, assim como a fragilidade científica de um bom número de observações científicas (geradas de posições subjetivas, que são frequentemente idioletais)” devem, sem dúvida, fazer com que o objeto da

linguística seja repensado. Assim, segundo a autora: “é quase irracional que se continue a definir o objeto da linguística como Saussure o fez em 1916, apostando numa sistematicidade asséptica da língua; tal objeto foi profundamente afetado pelos saberes de que foi alvo e os saberes *folk* fazem parte dele.” Também não é menos irracional que, após Saussure, a linguística entrou numa espécie de luta entre duas vias contraditórias – logicismo *versus* sociologismo – que já dura bem mais de meio século, como já apontaram brilhantemente Pêcheux e Gadet no artigo “Há uma via para a linguística fora logicismo e do sociologismo?”¹⁶¹ A questão que se põe hoje, passados praticamente dois decênios do século XXI, não é mais a do ou isto ou aquilo, para brincar seriamente com o poema de Cecília Meireles, mas a da integração de saberes.

Nesse sentido, Paveau propõe uma descrição renovada, convincente e, sobretudo, cientificamente eficaz do objeto da linguística, adotando uma posição antieliminativa, que integre a escala dos saberes linguísticos, ou seja, do saber científico mais “duro” ao saber *folk* mais “suave” (PAVEAU, 2008, p. 40). Cumpre destacar que essa incorporação dos saberes *folk* aos saberes científicos sobre a linguagem não significa se render a uma espécie de *terraplanismo linguístico de ocasião*, mas fazer com que esses saberes *folk* possam ranger, gritar no sentido em que testemunha Foucault, em relação ao pensamento de Nietzsche, cujo único sinal de reconhecimento que se pode ter é “deformá-lo, fazê-lo ranger e gritar”. Assim também é preciso proceder em relação aos saberes *folk* acerca da linguagem.

¹⁶¹ A tradução brasileira deste artigo, elaborada pela Profa. Eni Orlandi, foi publicada na Revista Escritos, número 03, cujo título é *Discurso e política* em janeiro de 1999. Este artigo pode ser acessado em: <https://www.labeurb.unicamp.br/porta1/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>.

BIBLIOGRAFIA

BEACCO, J.-C. (org.). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. In: *Langages* 154. Paris: Larousse, 2004.

BREKLE, H.E. La linguistique populaire. In: AUROUX, S. (org.). *Histoire des idées linguistiques*, t. 1. Liège: Mardaga, p. 39-44, 1989.

CHURCHLAND, P. Le matérialisme éliminativiste et les attitudes propositionnelles. In: FISETTE, D. & POIRIER, P. (orgs.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, p. 117-151, 2002 [1981].

DENNETT, D.C. *La stratégie de l'interprète. Le sens commun et l'univers quotidien*. Trad.: P. Engel. Paris: Gallimard, 1990 [1987].

DENNETT, D.C. De l'existence des patterns [Realpatterns]. In: FISETTE, D. & POIRIER, P. (orgs.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, p. 153-193, 2002 [1981].

FISETTE, D. & POIRIER, P. (orgs.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, 2002 [1981].

LAURENCE, S. Is Linguistics a Branch of Psychology?. In: BARBER, A. (org.). *The Epistemology of Language*. Oxford: OUP, p. 69-106, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005 [1984].

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso* Trad. Ferreira, Komesu e Possenti. São Paulo: Contexto, 2005b [1999], p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. Discours, intertextualité, interlangue. In: *Champs du signe* n. 13/14, p.197-210, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. L'analyse des discours constituants. In: *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*, MARI, H.et al.(eds). Belo Horizonte, pp.45-59, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária – enunciação, escritor, sociedade*. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995 [1993].

NIEDZIELSKI, N.; PRESTON, D. *Folk Linguistics*. With a new preface. Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 2003 [2000].

PAVEAU, M.-A. La richesse lexicale, entre apprentissage et acculturation. In: *Le Français aujourd'hui*, 131, p. 19-30, 2000.

PAVEAU, M.-A. Linguistique populaire et enseignement de la langue: des catégories communes. In: *Le Français aujourd'hui*, 151, p. 95-107, 2005.

PAVEAU, M.-A. *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.

PAVEAU, M.-A. Les normes perceptives de la linguistique populaire. In: *Langage et société*, 121, Les normes pratiques, p. 93-109, 2007.

PAVEAU, M.-A. Le parler des classes dominantes, objet linguistique mentin correct? Dialectologie perceptive et linguistique populaire. In: *Études de linguistique appliquée*, 150, p. 137-156, 2008a.

PAVEAU, M.-A. La langue sans classes de la grammaire scolaire. In: DAVID, J.; BERTUCCI, M.-M. (orgs.). *Le français aujourd'hui*, 162, Descriptions de la langue et enseignement, p. 29-40, 2008b.

PAVEAU, M.-A. "Les non-linguistes font-ils de la linguistique ?", *Pratiques* [En ligne], p. 139-140, 2008.

PAVEAU, M.-A. Quand Marie-Chantal dit *merde*: sentiment linguistique et normes perceptives dans la haute société. In: *Sentiment linguistique et discours spontanés sur lexicale*, coleção Pesquisas Linguísticas. Metz, 2009.

PAVEAU, M.-A.; ROSIER, L. *La langue française. Passions et polemique*. Paris: Vuibert, 2008.

PRESTON, D. Talking Black and Talking White: A Study in Variety Imitation. In: HALL, J.; DOANE, N.; RINGLER, D. (orgs.). *Old English and New: Studies in Language and Linguistics in Honor of Frederic G. Cassidy*. Nova York: Garland, p. 326-355, 1992.

SCHMALE, G. Conceptions populaires de la conversation. In: *Pratiques*, 139-140, *Linguistique populaire?*, 2008.

SELLARS, W. La philosophie et l'images scientifique de l'homme. In: FISETTE, D.; POIRIER, P. (orgs.). *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Paris: Vrin, p. 55-115, 2002 [1981].

GLOPOLÍTICA DO SEXISMO: IDEOLOGEMAS DE ARGUMENTAÇÕES CONTRA A LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO¹⁶²

Lidia Becker

INTRODUÇÃO

O debate acerca da linguagem inclusiva de gênero ou não sexista¹⁶³ eclodiu em países de língua espanhola a partir dos anos 1980 do século XX (para a Espanha, cf. Bengoechea, 2008 e Ossenkop, 2014) e, aparentemente, vivemos vários ciclos de intensificação desse debate nas esferas públicas nas últimas décadas. A *Real Academia Espanhola* (RAE) teve um papel central nas disputas transatlânticas sobre o sexismo na linguagem desde a sua criação. A partir de 2001, a Academia posicionou-se repetidas vezes em favor do masculino “genérico” (BENGOECHEA, 2008, p. 64). Exemplo disso é seu relatório à Comissão do Parlamento da Andaluzia, que foi a encarregada de redigir o Estatuto da Andaluzia em fevereiro de 2006 (BENGOECHEA, 2008, p. 39). Cabe ressaltar que a insistência tenaz da RAE em defesa do masculino “genérico” mina parte dos esforços políticos expressos em primeiro lugar pela Lei Orgânica 3/2007 “pela igualdade efetiva de mulheres e homens”, que inclui a implementação de uma linguagem não sexista em diferentes esferas públicas (Gobierno de España et al.; cfr. Bengoechea, 2008).

¹⁶² Agradecemos vivamente à autora pela amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução: Renata de Oliveira Carreon.

¹⁶³ Entendo por “linguagem inclusiva gênero” ou “linguagem não sexista” uma manifestação da inovação linguística que pode ser situada no contexto mais amplo da linguagem politicamente correta. Pode ser definida como a criação de padrões linguísticos por determinados grupos sociais, com o objetivo de implementar a igualdade de pessoas de diferentes sexos e gêneros em e por meio de usos linguísticos.

No início da década de 2010, a RAE deu outro importante impulso ao debate sobre a linguagem inclusiva de gênero com o relatório “Sexismo linguístico e visibilidade da mulher”, insistindo sempre na ausência de alternativas para o masculino “genérico”, um tema nevrálgico da polêmica. O documento foi escrito pelo professor Ignacio Bosque e assinado por 26 acadêmiques¹⁶⁴ de número¹⁶⁵ e sete acadêmicos correspondentes presentes na plenária da Academia em 1º de março de 2012. Imediatamente após sua publicação no jornal *El País*, em 4 de março de 2012, o relatório causou uma onda de reações críticas, por um lado, e de expressões de solidariedade, por outro, em diferentes espaços de língua espanhola. Em sua última produção, o *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* [Livro de estilo da língua espanhola segundo a norma pan-hispânica], publicado em 2018, os representantes da RAE reiteraram que “em espanhol, o gênero masculino, por ser o não marcado¹⁶⁶, pode abranger o feminino em certos contextos”, apoiando-se no primeiro capítulo do manual (“Nem ‘todes’ nem ‘todas e todos’”). No entanto, ainda não se tornou público o relatório sobre a linguagem inclu-

¹⁶⁴ A autora opta por utilizar, em diversos momentos do texto, formas que considera “não sexistas”. Preferimos manter tal escolha. [N.T]

¹⁶⁵ Segundo o *Diccionario del español jurídico*, “acadêmico de número” é o membro eleito pela coletividade de uma academia por sua excepcional qualificação nas matérias relacionadas com a referida academia, e que ostenta, de pleno direito, todas as faculdades inerentes a essa condição, especialmente as de voz e voto e desempenho de cargos. Retirado de: <https://dej.rae.es/lema/acad%C3%A9mico-de-n%C3%BAmero> . Acesso em: maio 2020. [Nota da Tradutora]

¹⁶⁶ Nessa linha de raciocínio, é importante destacar que Mattoso Câmara Jr., grande expoente da Linguística brasileira, fez severas críticas à confusão nas gramáticas tradicionais entre a noção de sexo e gênero. O autor afirmava que, para os nomes, o gênero é uma distribuição por classes mórficas, o que implica dizer que a distinção masculino-feminino é de qualidade semântica, não de sexo. Assim, ao contrário das gramáticas tradicionais que classificavam as vogais finais –o e –a como marcadores de gênero, Mattoso vai postular que os nomes devem ser observados a partir da ocorrência ou não de um morfema classificatório, representado pela vogal temática sem ligação com o conceito de gênero. [N.T]

siva na Constituição, solicitado à RAE pelo presidente espanhol Pedro Sánchez (Camps). Resta aguardar se a afirmação do novo diretor da RAE desde 2018, Santiago Muñoz Machado, no 8º Congresso Internacional da Língua Espanhola em Córdoba, Argentina, “Estamos dispostos a melhorar a visibilidade do sexo feminino” (“A RAE agora”), significa uma abertura para algumas das formas linguísticas inclusivas de gênero.

Apesar da longa duração e intensidade do debate sobre sexismo linguístico, a aceitação geral dos novos usos linguísticos recomendados pelo vários manuais de linguagem inclusiva de gênero segue sendo relativamente baixa. Um exemplo é a pesquisa “O feminismo na Espanha: realidade ou bolha?”, apresentada nas *I Jornadas Internacionais Feministas* em Zaragoza que revela que, embora a consciência igualitária e a vontade de implementar a igualdade entre homens e mulheres estejam aumentando na Espanha, o uso da linguagem inclusiva é a menos votada entre as medidas propostas para alcançar a igualdade de gênero, com 42% dos votos, muito atrás da proposta de estabelecer por lei a igualdade salarial entre homens e mulheres, a formação de gênero para juízes e a equiparação das licenças de maternidade e paternidade, medidas escolhidas com mais de 80% dos votos (Izquieta).

De acordo com outra pesquisa realizada com 3.000 pessoas e liderada por Emilia Alegre, egressa da Faculdade de Letras da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, 75,8% das pessoas entrevistadas – 54,4% de todas as pesquisadas têm entre 21 e 30 anos – rejeita o uso do “e” para evitar o plural masculino, embora 55,2% relatem conhecer alguém que utilize esse recurso. Seis em cada dez entrevistadas indicaram que formas como *todes* ou *menines* lhes “incomodam” (BRUNI, 2019)¹⁶⁷. Con-

¹⁶⁷ Cfr. A pesquisa de 465 estudantes da Universidade de Alcalá de Henares e da Universidade Complutense de Madri mostrou uma aceitação da forma inclusiva @ (alun@s) por 66% das entrevistadas (71% de mulheres e 57% de homens) (BENGOECHEA; SIMÓN, 2014, p. 74).

sequentemente, é relevante analisar os argumentos das “autoridades” linguísticas contra a linguagem não sexista, seus fundamentos ideológicos e sua repercussão na opinião pública de uma perspectiva glotopolítica, atenta às diferentes formas com que as ações sobre a linguagem participam na reprodução ou na transformação das relações de poder (AR-NOUX, 2000; 2014 e DEL VALLE, 2017).

O objetivo do presente estudo é oferecer uma análise da posição da RAE representada por dois personagens-chave nos debates atuais acerca da linguagem não sexista, Ignacio Bosque e Concepción Company, nas mídias digitais da Espanha, do México e da Argentina. A seguir, apresentarei representações, *topoi* argumentativos e usos metafóricos que expressam os ideogramas centrais dessa posição. Em seguida, vou me deter sobre a confluência entre esses ideogramas conservadores e as representações de linguística popular amplamente difundidas em vários setores da sociedade, inclusive dentro de grupos feministas.

1. Ignacio Bosque e Concepción Company como porta-voz e porta-voza da RAE

Os argumentos contra a linguagem não sexista em um *corpus* de artigos jornalísticos que será analisado mais adiante provém de dois linguistas de origem hispânica, sendo o primeiro deles o acadêmico de número da Real Academia Espanhola, catedrático de Filologia Hispânica da Universidade Complutense de Madri, Ignacio Bosque Muñoz. A segunda linguista é acadêmica de número da Academia Mexicana da Língua e membra do Colégio Nacional do México, catedrática emérita da Universidade Nacional Autônoma do México, Concepción Company.

Ignacio Bosque é especialista em gramática espanhola e teoria gramatical, sobretudo em sintaxe. Em 1999, coordenou junto com Violeta Demonte a publicação da *Gramática descriptiva de la lengua española* [Gramática descritiva da língua espanhola] em três volumes pela edito-

ra Espasa-Calpe. Além disso, foi coordenador da *Nueva gramática de la lengua española* [Nova gramática da língua espanhola] (2009) da RAE. Depois de redigir e publicar o relatório da RAE “Sexismo linguístico e visibilidade da mulher” no jornal *El País* em 4 de março de 2012, Bosque foi entrevistado em várias ocasiões. Por consequência, existe uma grande quantidade de textos sobre o tema da linguagem não sexista em ambos os lados do Atlântico que ecoam de uma ou de outra maneira tanto a autoridade, quanto a falta de competência do redator no relatório (cf. Llamas Sáiz, 2015). Somente dois dias depois da aparição do relatório no *El País*, quatro linguistas, Antonio Fábregas, María Carmen Horno Chéliz, Silvia Gumiel Molina e Luisa Martí, publicaram o manifesto “Sobre a discriminação da mulher e dos linguistas na sociedade: manifesto de apoio a D. Ignacio Bosque” (Fábregas et al., 2012) que atualmente conta com 1159 assinaturas. O manifesto provocou, por sua vez, uma crítica aberta por parte de Juan Carlos Moreno Cabrera (2012), um linguista que se destacou por sua postura crítica à RAE em outras ocasiões (cf. MORENO CABRERA, 2011).

Concepción Company também é especialista em gramática, especialmente em sintaxe, embora também tenha se dedicado ao campo da lexicografia. É editora do trabalho coletivo em sete volumes *Sintaxis histórica de la lengua española. El Diccionario de mexicanismos* [Sintaxe histórica da língua espanhola: o dicionário de mexicanismos], dirigido por Company e publicado pela Academia Mexicana de la Lengua e Siglo XXI Editores em 2010, foi objeto de muitas críticas (cf. ZAID, 2011; LARA, 2011A; 2011B; ZIMMERMANN, 2012; DEL VALLE, 2014, P. 105-107). Como Bosque, Company foi entrevistada numerosas vezes e seus discursos foram tematizados em vários jornais digitais da Espanha e em diferentes países da América Latina. Sua apresentação “É sexista a língua espanhola?” apresentada na 31ª Feira do Livro de Guadalajara no México (25/11/2017 – 12/12/2017) provocou uma onda de reações na mídia digital. É importante ressaltar que Company é uma das oito membras da Academia Mexicana da Língua

de um total de 34 (AML), enquanto a Academia Real Espanhola conta igualmente com oito mulheres entre 46 membros de número atuais (RAE, “Acadêmicos de número: Relacionamento”). A primeira membra da RAE, Carmen Conde, fez seu discurso de entrada em 1979 (RAE, “Acadêmicos de número: Lista histórica: Carmen”). Apenas onze mulheres foram eleitas, até agora, membras de número da RAE. A voz de Company como mulher é de particular interesse no debate sobre linguagem não sexista.

2. Ideologemas dos argumentos de Bosque e de Company contra a linguagem inclusiva de gênero

O *corpus* deste estudo consiste em oito entrevistas de Ignacio Bosque e de Concepción Company publicadas na imprensa digital da Espanha, do México e da Argentina entre 2012 e 2018. Também foi considerado o relatório da RAE escrito por Bosque e publicado na versão digital do *El País* que serviu de referência para a maioria das entrevistas. Para a análise, está presente, em primeiro lugar, o conceito de “ideologema” usado pela primeira vez no Círculo de Bakhtin (VOLÓSHINOV, 1993, p. 39¹⁶⁸; BAKHTIN, 1975, p. 146¹⁶⁹) no sentido de uma representação de uma ideologia que se materializa no signo linguístico. Mais tarde, o termo foi usado por Angenot (1977, p. 24), que o define como “qualquer máxima, subjacente a um enunciado, cujo tema circunscreva um campo de pertinência particular (seja ‘o valor moral’, ‘o judeu’, ‘a missão da França’ ou ‘o instinto materno’)”. Arnoux e Del Valle (2010) refletem sobre o

¹⁶⁸ Texto original: “[...] идеологема на стадии внутреннего развития, невоплощенная во внешнем идеологическом материале, — смутная идеологема; уясняться, дифференцироваться, закрепляться она может лишь в процессе идеологического воплощения”. “[...] Um ideologema no estágio de desenvolvimento interno, não encarnado no material ideológico externo, é um ideologema vago; só pode ser entendido, diferenciado e estabelecido no processo de encarnação ideológica”.

¹⁶⁹ Texto original: “Говорящий человек в романе — всегда в той или иной степени идеолог, а его слова всегда идеологема.” “O sujeito falante no romance sempre é ideológico de uma maneira ou de outra e suas palavras sempre são um ideologema”.

processo de imposição de um ideologema mediante sua naturalização do ponto de vista glotopolítico:

A imposição de um novo ideologema é alcançada quando naturaliza o que enuncia, generalizando sua aceitação a ponto de bloquear a possibilidade de sua leitura crítica ou problematização. Para realizar esse tipo de naturalização, se recorre, geralmente, a representações emocionais geradas em situações anteriores que se projetam sobre a nova. (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 13)

A seguir, são apresentados os ideogramas mais importantes dos discursos acadêmicos em questão, expressos por meio de uma série de representações, topoi argumentativos¹⁷⁰ e metáforas conceituais¹⁷¹.

2.1 Ideologema da linguagem como “objeto natural”

A maioria dos argumentos contra a substituição do masculino “genérico” nos textos analisados remonta ao ideologema tradicional da objetividade e naturalidade da linguagem representada pela “linguística objetivista”. Lakoff e Johnson falam em seu livro *Metáforas da vida cotidiana* (1980) do “mito do objetivismo na filosofia e linguística ocidentais” (título do capítulo 26), que ultimamente foi perpetuado por Noam Chomsky. Entre os elementos constitutivos do mito objetivista, Lakoff

¹⁷⁰ O conceito de “*topos* argumentativo” pode ser definido como um elemento recorrente de argumentação que forma a premissa obrigatória (“warrant” [garantia] no modelo de Toulmin, por exemplo, “em tempos incertos, você precisa aceitar o que lhe é oferecido”) e conecta o argumento (“dados”, “os tempos são incertos”) com a conclusão (“você tem que aceitar o trabalho”) (KIENPOINTER, 1992, p. 179; REISIGL, 2014).

¹⁷¹ Sob uma metáfora conceitual, entende-se com Lakoff e Johnson uma conceituação de um unidade abstrata como uma unidade concreta que se materializa na linguagem. No processo de construção de uma metáfora, os componentes semânticos do domínio A são transferidos para o domínio B, enquanto os dois domínios são percebidos como semelhantes (KOLLER, 2014).

e Lohanson (1980, p. 198-209) mencionam a objetividade e a “desencarnação” (“disembodiment”) do significado que se percebe como independente dos usos linguísticos, da percepção e da interação humanas:

Do ponto de vista objetivista, o significado objetivo não tem sentido *para* ninguém. Pode-se dizer que as expressões em uma linguagem natural têm um significado objetivo apenas se esse significado for independente de qualquer coisa que os humanos façam, seja falando ou atuando. Ou seja, o significado deve ser incorpóreo.¹⁷² (LAKOFF; LOHNSON, 1980, p. 199; grifo do autor, tradução nossa)

O ideograma da objetividade e da naturalidade da linguagem é observado em grande parte dos argumentos de Bosque e Company. Começamos com seu núcleo: a representação da linguagem como um “objeto natural”. Bosque utiliza em sua argumentação, repetidas vezes, uma antítese entre “natural / comum / real” (apolítico, de acordo com sua interpretação) e “artificial / oficial” (ideológico), confundindo claramente “natural” com “naturalizado”:

Você acha que alguém diria com *naturalidade* ‘Ontem à noite eu estava bebendo com alguns amigos e algumas amigas?’ [...] Note que as frases que acabei de propor são absolutamente *naturais*. São utilizadas por todos os falantes de espanhol, incluindo pelas pessoas que as considerariam discriminatórias contra as mulheres, o que é mais do que paradoxal. A conclusão me parece evidente: essas frases não são discriminatórias [...]. (VAQUERO, 2016, on-line)¹⁷³

¹⁷² Texto original: “In the objectivist view, objective meaning is not meaning to anyone. Expressions in a natural language can be said to have objective meaning only if that meaning is independent of anything human beings do, either in speaking or in acting. That is, meaning must be disembodied.”

¹⁷³ Ênfase adicionada em todas as citações. Foram removidos outros tipos de destaques do original. Os exemplos linguísticos nas citações são colocados entre aspas simples.

“Talvez haja uma crença – relata Ignacio Bosque à ABC – de que a língua deve ser um reflexo direto do mundo. Acho preocupante que nesses manuais se censure indiretamente as mulheres que se sentem abarcadas pelo uso genérico ou não marcado do masculino (a maioria delas, ao contrário); que se propague a ideia de que falar *comumente* é aceitar a discriminação”. (ASTORGA, 2012, *on-line*)

E considera significativo que os políticos insistam em distanciar a linguagem *oficial* e a *real*, com o que “indiretamente reconhecem que a primeira é *artificial*, um código inventado que tem muito pouco a ver com as pessoas e sua língua”. (GUTIÉRREZ, 2016, *on-line*)

A representação abstrata da linguagem como um “objeto natural” ou “sistema” independente dos falantes é concretizada por meio de uma série de metáforas conceituais que transmitem imagens de solidez, imobilidade e imutabilidade (“assentamento”, “sedimentação”, “fossilização” de unidades linguísticas):

Há um consenso geral entre os linguistas de que o uso não marcado (ou uso genérico) do masculino para designar os dois sexos está firmemente *assentado* no sistema gramatical do espanhol, assim como está no de muitas outras línguas românicas e não românicas e, por isso, não há razão para censurá-lo. (BOSQUE, 2012, *on-line*)

Mas, ao mesmo tempo, aponta que “as expressões que manifestam o sexismo costumam ser lexicalizadas ou *fossilizadas*, ou seja, já não estão vivas na consciência dos falantes. Qualquer falante de espanhol sabe que quando alguém diz ‘Hoje eu comi com meus pais’, não está ocultando sua mãe. Sabe-se disso com total certeza, seja o que for que os políticos digam.” (GUTIÉRREZ, 2016, *on-line*)

“Aqueles de nós que estudam a linguagem já observaram que uma língua outorga identidade, que a gramática é uma *sedimentação* histórica milenar e que muda, mas a cultura e a sociedade mudam primeiro, depois, a linguagem¹⁷⁴ muda em apenas três décadas”, propôs o pesquisador, de origem espanhola. (DEL VALLE, 2017, *on-line*)

“Não é que eu me oponha, mas acredito que a linguagem inclusiva é inútil. A igualdade não é alcançada forçando um mecanismo tão *sedimentado* quanto é uma língua, mas, pelo contrário, a mudança deve vir da sociedade; aí então sim, o mais provável é que a língua a acolha”, explicou, polemicamente, Company. (BENAVIDES, 2018, *on-line*)

Muitas vezes se repete no *corpus* o topos que separa a “gramática/sintaxe” do “discurso/uso/linguagem” e pode ser inferido da seguinte maneira: “já que a gramática é neutra e existe de maneira autônoma, os falantes somente podem discriminar valendo-se dela no discurso¹⁷⁵”.

Outra opção, que alguns de nós consideram preferível, seria entender que a irregularidade da frase [‘Ninguém está satisfeita’¹⁷⁶] não está na sociedade, mas na *sintaxe*. No entanto, parece natural para nós ‘Quem está satisfeita?’ porque inferimos um complemento partitivo tácito (‘Quem dentre elas?’), embora rejeitemos ‘Ninguém está satisfeita’, porque esse complemento é igualmente rejeitado nesse caso (ou seja, não dizemos ‘Ninguém delas’). (BOSQUE, 2012, *on-line*)

¹⁷⁴ Não há distinção entre língua (*lengua*) e linguagem (*linguaje*). [N.T.]

¹⁷⁵ Não é possível determinar a que noção de “discurso” se referem os exemplos citados. No entanto, parece haver um consenso de que seria a “língua em uso”, o que não faz parte dos pressupostos teóricos da Análise do discurso. [N.T.]

¹⁷⁶ O exemplo, em espanhol, é “*Nadie estaba contenta*”. [N.T.]

Company metaforiza esse topos comparando a gramática com uma garrafa (“um mero recipiente”) e o discurso com o uísque (o conteúdo):

Então, o que a gramática tem a ver com a discriminação sexista? “Nada – responde Concepción Company, doutora em filologia pela UNAM – porque a *gramática* é neutra, é um mero recipiente. Nós humanos é que discriminamos, não com a *gramática*, mas com o *discurso* que fazemos valendo-nos dela”. Ou seja, o que embriaga não é a garrafa, mas o uísque nela contido. (PÉREZ, 2017, *on-line*)

Outra metáfora descreve a gramática como algo “asséptico” que vincula o domínio da linguagem ao domínio da medicina. Seguindo essa lógica, o discurso teria que ser interpretado como um conjunto de unidades linguísticas contaminadas:

– A LINGUAGEM É SEXISTA?

–Acredito que a *gramática* não é sexista nem deixa de ser. Não é um conceito que pode ser aplicado à *gramática*, mas à *linguagem* e ao *discurso*.

– ENTÃO, A LINGUAGEM PODE SER SEXISTA?

–Pode ser o *uso* que fazemos da *gramática* ou como construímos o *discurso*. Isso sim pode ser, e de fato muitas vezes é. A *gramática* é totalmente *asséptica*, existe porque funciona para uma comunidade, mas o *uso* sim pode ser sexista. [...]

É como María Moliner, uma grande lexicógrafa, que todo mundo diz ter cinco filhos e cerzir as meias do marido. Isso sim é discriminatório, é por isso que digo que o *discurso* pode sê-lo, mas a *gramática* unicamente coleta repositórios históricos de séculos e milênios, e uma comunidade funciona com ela. (ÁLVAREZ, 2018, *on-line*)

Outro topos da mesma linha de argumentação sugere que “já que é mais importante lutar pela igualdade real na sociedade, é inútil lutar contra a estrutura do idioma”. Dessa forma, separa-se novamente a “gramática” como um “objeto natural” da “sociedade”:

Em suma, o que precisamos modificar é a *sociedade*. [...] Podem me chamar com “ei, você” ou não me chamar de modo algum; igualdade é que me paguem igual, me contratem igual e que tenha as mesmas oportunidades sociais. No Colégio Nacional ao qual pertenço, correm rios de tinta por causa do escasso número de mulheres, mas não quero que me incluam por ser mulher, assim como não quero que me excluam por isso. E essa batalha não ocorre na *gramática*, ocorre na *sociedade*. Quando as sociedades forem igualitárias, tenho absoluta certeza de que os hábitos gramaticais mudarão. (ÁLVAREZ, 2018, *on-line*)

“Aqui na UNAM houve recentemente uma campanha cujo *slogan* era ‘Igualdade é que te chamem de arquiteta’. Eu digo que não, que igualdade não é isso. Igualdade é que eles me paguem o mesmo pela mesma tarefa, não me importa que me chamem de arquiteta ou que diretamente não me chamem”, acrescentou. (BENAVIDES, 2018, *on-line*)

Em vez de lutar contra a *estrutura do idioma* (que nenhuma Academia, presente ou passada, jamais poderia postular), parece-me mais importante lutar pela igualdade de salários, pelo acesso das mulheres a cargos de responsabilidade ou pelo fim de muitas outras situações de discriminação que sem dúvida existem em nossa *sociedade* (as licenças maternidade e paternidade, sem ir mais longe). (VAQUERO, 2016, *on-line*)

Um *topos* similar equipara as tentativas “oficiais” de modificar a língua a “forçá-la” ou a privar falantes de “liberdade”, “já que apenas a mudança natural da linguagem é legítima, impulsionar as políticas normativas significa forçar as estruturas linguísticas e privar os falantes de liberdade”:

Sinto que somos muitos – e muitas – que pensamos que a verdadeira luta pela igualdade consiste em tentar garantir que ela se estenda por completo às práticas sociais e à mentalidade dos cidadãos. Não acreditamos

que faça sentido *forçar as estruturas linguísticas* para que constituam um espelho da realidade, impulsionar políticas normativas que separem a linguagem oficial da real, aprofundar nas etimologias para descartar o uso atual de expressões já fossilizadas ou pensar que as convenções gramaticais nos impedem de expressar com *liberdade* nossos pensamentos ou interpretar os dos outros. (BOSQUE, 2012, *on-line*)

2.2 Ideologema de adversários “radicais”

O segundo ideologema central para o discurso de Company e Bosque é inferido a nível de exemplos ilustrativos (cf. ARNOUX; DI STEFANO, 2017, p. 20-21). Nesse caso, trata-se dos contraexemplos que são submetidos a críticas por parte da acadêmica e do acadêmico. Bosque inicia seu relatório com a constatação de que na Espanha foram publicados “numerosos manuais de linguagem não sexista”, editados por “universidades, comunidades autônomas, sindicatos, prefeituras e outras instituições” (BOSQUE, 2012). No relatório, Bosque considera nove manuais editados por unidades administrativas encarregadas de implementar a igualdade de gênero (Ministério da Igualdade, Área da Mulher da Prefeitura de Málaga, Unidade para a Igualdade entre Mulheres e Homens da Universidade de Murcia, Secretaria Confederativa Sindical de Comissões Trabalhadoras etc.). De acordo com a Lei Orgânica 3/2007, as instituições estatais devem ser responsáveis, entre outras coisas, por “11. A implantação de uma linguagem não sexista no âmbito administrativo e seu fomento à totalidade das relações sociais, culturais e artísticas” (Artigo 14. Critérios gerais de atuação dos Poderes Públicos, Governo da Espanha *et al.*). No entanto, Bosque, como representante da RAE, rejeita as medidas propostas por essas organizações de acordo com a lei e seus princípios fundadores, como, por exemplo, as propostas por duas das principais organizações sindicais espanholas, a União Geral dos Trabalhadores e a Confederação Sindical de Comissões Trabalhadoras. A rejeição e uma longa lista de críticas, em parte ridículas, se justificam

pela discordância entre as recomendações contidas nos mencionados manuais e as normas da RAE, várias gramáticas normativas e guias de estilo. As exigências da Lei Orgânica 3/2007 se banalizam pela concessão magnânima de que “não há, desde já, ilegalidade nas recomendações sobre o uso da linguagem que são introduzidas nesses manuais” (BOSQUE, 2012). As propostas mais “radicais” e, conseqüentemente, mais “ridículas”, como a arroba – a propósito, símbolo do movimento d@s indignad@s ou 15M – provêm, na opinião do acadêmico, efetivamente das duas organizações sindicais.

Outra adversária “radical” é identificada em um exemplo ilustrativo do desdobramento lexical apresentado como extremamente “ridículo”. Trata-se de fragmentos da constituição da República Bolivariana da Venezuela:

Somente venezuelanos e venezuelanas de nascimento e sem outra nacionalidade poderão ocupar os cargos de Presidente ou Presidenta da República, Vice-presidente Executivo ou Vice-presidenta Executiva, Presidente ou Presidenta e Vice-presidentes ou Vice-presidentas da Assembleia Nacional, magistrados ou magistradas do Supremo Tribunal de Justiça [...].
(*apud* BOSQUE, 2012)

Bosque compara essa citação com “exemplos ornamentados com o único objetivo de ridicularizar, principalmente em jornais ou blogs” que “os críticos do desdobramento lexical (‘cidadãos e cidadãs’ etc.) deliberadamente constroem” de acordo com alguns manuais de linguagem não sexista (BOSQUE, 2012). Company também utiliza o exemplo da constituição venezuelana para condenar a “falta de coerência” des partidárias da linguagem não sexista:

Em prol dessa igualdade de sexo, as constituições foram modificadas para fazer especificações sexuais como: ‘cidadãos e cidadãs, venezuelanos e venezuelanas, vice-presidentes e vice-presidentas’, mas a diferença de sexo que fazem não tem nada a ver com

o gênero na gramática. “No entanto, essa tendência não se aplica a todas as palavras, apenas àquelas que empoderam as mulheres como ‘presidente’ ou ‘presidenta’, mas por que não aplicá-las a ‘detetive’ e ‘detetiva’ ou ‘marido’ e ‘marida’¹⁷⁷? Isso reflete uma falta de coerência”, afirmou a especialista, que integra a Academia Mexicana de Língua, a qual, [sic] faz parte do Conselho do Fórum Consultivo Científico e Tecnológico. (*La gramática*. Diário de Yucatán [Mérida], 03 de dezembro de 2017.)

A crítica à constituição de um Estado soberano por parte de uma instituição presumivelmente cultural e no mesmo nível dos manuais de linguagem manifesta uma incomensurabilidade grotesca e revela um comportamento fortemente hegemônico e neocolonialista (BENTIVEGNA, 2018). De fato, as digressões no relatório da RAE foram percebidas como um ataque contra o progressismo latino-americano: “Chamou a atenção da Real Academia Espanhola (RAE) o uso crescente de um chavão linguístico na América Latina: um artigo da Constituição da Venezuela fala de ‘venezuelanos e venezuelanas’, e a presidenta Cristina Kirchner sempre inicia seus discursos dirigindo-se ‘a todos e a todas’”. (SACK, 2012)

3. O dardo a uma escritora e um escritor feministas

Cabe ressaltar que, em sua argumentação, Bosque apoia-se repetidamente nas opiniões de mulheres contra a linguagem não sexista, o que corresponde a uma estratégia muito difundida: “essa invocação de uma mulher que despreza as feministas e sua higiene verbal é uma estratégia comum”¹⁷⁸ (CAMERON, 1995, p. 138, tradução nossa). A insistência pú-

¹⁷⁷ Os exemplos em espanhol são “cantante” e “cantanta” [cantor/cantora]; “testigo” e “testiga” [testemunha]. [N.T]

¹⁷⁸ Texto original: This invocation of the woman who despises feminists and their verbal hygiene is a common strategy [...].

blica de Concepción Company como mulher na inutilidade das formas inclusivas de gênero faz parte da mesma estratégia persuasiva:

Há algumas semanas, perguntei às minhas alunas de Sintaxe da Universidade Complutense se aceitavam a oração 'Ninguém está satisfeita'. Nenhuma respondeu afirmativamente. (BOSQUE, 2012, *on-line*)

“Hoje mesmo fiquei sabendo que uma reitora de universidade declarou que concorda com o uso genérico do masculino. Somente nesse ponto se opõe a oito dos nove guias. Como eu disse, a ideia de visibilizar admite várias interpretações. Todo o meu artigo tratava deste ponto”, explicava à *ABC* Ignacio Bosque, o homem mais procurado ontem, minutos antes de começar sua aula vespertina na Universidade. (ASTORGA, 2012, *on-line*)

Mas para Bosque não é suficiente estudantes ou mulheres “de prestígio”, ele inclusive se refere à autoridade de escritoras feministas:

A QUE CONCLUSÃO VOCÊ CHEGOU A RESPEITO DA LEITURA DOS TEXTOS DE MULHERES, ALGUMAS DELAS FEMINISTAS, COMO MARRUJA TORRES, ÁNGELES CASO, ROSA MONTERO OU ALMUDENA GRANDES?

Percebi que eles não desdobravam os substantivos, ao contrário do que fazem alguns políticos. Acredito que todas as que você menciona são feministas, mas a verdade é que todas usam o masculino como termo inclusivo em seus textos. (VAQUERO, 2016, *on-line*)

A comparação entre os textos das escritoras feministas e os usos linguísticos de políticas é irrelevante porque, até agora, as formas inclusivas de gênero foram usadas principalmente nos âmbitos administrativos. No entanto, algumas escritoras feministas, como Rosa Montero, efetivamente adotam a distinção objetivista e naturalizadora entre a “gramática” e a “sociedade” ou a “política” em sua reflexão sobre a linguagem inclusiva de gênero:

“A língua é como a pele do corpo social que reflete o movimento desse corpo. Por isso, se a sociedade é machista, a língua é machista. Mas tentar mudar esse organismo vivo por decreto quase nunca dá bons resultados”, ressalta a escritora espanhola Rosa Montero, que reconhece que “o todos e todas é tão cansativo que mata”. Porque o entrave não é a gramática, mas o viés cultural e ideológico, as relações de poder que pesam sobre suas regras. A palavra “senhorita”, por exemplo, está desaparecendo gradualmente na Espanha, “porque – acrescenta Montero – é insano que uma mulher seja considerada de diferente modo por estar ou não casada”. A escolha das palavras é uma questão mais política do que gramatical. (PÉREZ, 2017, *on-line*)

Da mesma forma, o escritor e crítico literário peruano Julio Ortega qualifica as formas inclusivas de gênero como uma linguagem “artificial” e “burocrática”, enquanto que a língua, supostamente “natural”, “não funciona bem assim”:

Para Ortega, “a língua espanhola, de todas as linguagens modernas, é a que mais está carregada de um peso ideológico tradicional”. E ele acredita que, em sua origem, a língua espanhola foi caracterizada pelo machismo, pela discriminação, pela falta de abertura. [...] Pergunto-lhe se é válido, mais inclusivo, o uso que se popularizou de “todos e todas” em nossa região, para ressaltar um caso concreto: “Acredito que não, porque é a busca de uma solução burocrática. A língua não funciona bem assim. Não cria uma coisa artificial em nome de uma boa consciência ou do politicamente correto”, opina.

Depois, ele lança um alerta, válido para lidar com a era do marketing: em sua opinião, “existe uma linguagem aparentemente justa que se impõe; então, temos uma linguagem artificiosa que aparentemente preenche as lacunas, mas que na verdade as encobre”. (VIÉITEZ, 2017, *on-line*)

4. Avaliação

O ideograma da linguagem como um “objeto natural” expresso em metáforas como “sedimentação” e “fossilização” ou em *topoi* baseados na distinção entre a “gramática” vs. o “discurso”, a “gramática” vs. a “sociedade” ou a “linguagem natural” vs. a “linguagem artificial” pode ser refutado pela dicotomia de *ergon* e *energeia* de Aristóteles, adaptada por Wilhelm von Humboldt para os estudos de linguagem. Segundo Humboldt, a linguagem não é *ergon*, isto é, um produto final e estático, mas *energeia*, que corresponde a uma atividade, a um processo dinâmico. O linguista alemão afirma que “desmembrar [a linguagem] em palavras e regras é apenas um trabalho morto de dissecação científica”¹⁷⁹ (HUMBOLDT, 2014, p. 37, tradução nossa)¹⁸⁰. Os representantes da sociologia da linguagem na jovem União Soviética da década de 1920 argumentam em uma linha semelhante, lutando por uma nova compreensão sócio-histórico-materialista da linguagem. Rosalia Schor, possivelmente a primeira mulher sociolinguista, escreve no livro *Língua e sociedade* (1926): “[...] a linguagem não é uma função biológica natural do corpo humano, mas um bem cultural tradicional do coletivo”¹⁸¹ (SCHOR, 2010, p. 43, tradução nossa). Valentin Volóshinov deduz: A linguagem vive e se desenvolve historicamente aqui, na comunicação verbal concreta, não no

¹⁷⁹ Texto original: “Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein totes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung”.

¹⁸⁰ Wilhelm von Humboldt foi considerado o fundador do “subjetivismo individualista” que considera a psique individual como “a fonte da linguagem” (VOLÓSHINOV, 1993, p. 53-54, tradução nossa). Trabant (2012, p. 313) confirma que Humboldt adota um ponto de vista cognitivo de forma consistente, mas, ao mesmo tempo, não perde de vista que “o comunicativo está integrado ao cognitivo” (TRABANT, 2012, p. 315, tradução nossa). A apropriação injustificada de Humboldt por representantes do relativismo linguístico e Noam Chomsky é criticada em Trabant (2012, p. 308 e p.267-286).

¹⁸¹ Texto original: “[...] язык – не естественная биологическая функция человеческого организма, но традиционное культурное достояние коллектива”.

sistema linguístico abstrato das formas da linguagem e nem na psique individual dos falantes.”¹⁸² (VOLÓSHINOV, 1993, p. 105, tradução nossa)

O mesmo autor explica em detalhes os déficits do “objetivismo abstrato” (assim como do “subjetivismo individual”):

[...] Se nos distrairmos da consciência individual subjetiva que se opõe à linguagem como um sistema de normas incontestáveis, se contemplarmos a linguagem de uma maneira realmente objetiva, por assim dizer, de fora, ou, mais precisamente, de cima, não encontraremos nenhum sistema fixo de regras consistentes. Pelo contrário, enfrentaremos o desenvolvimento contínuo de normas linguísticas¹⁸³. (VOLÓSHINOV, 1993, p. 71, tradução nossa)

Coseriu continua a mesma linha de pensamento: “Da perspectiva correta, as línguas não estão mudando continuamente: elas estão sendo produzidas continuamente, sendo feitas¹⁸⁴ (COSERIU, 1088, p. 150, tradução nossa). Nesse sentido, Bochmann dá uma resposta negativa à pergunta sobre a existência de “línguas naturais” (BOCHMANN, 2005, p. 23-24). O autor considera errônea a distinção entre línguas “naturais” e “artificiais” pensada pela linguística¹⁸⁵. Todas as línguas são produtos

¹⁸² Texto original: “Язык живет и исторически становится именно здесь, в конкретном речевом общении, а не в абстрактной лингвистической системе форм языка и не в индивидуальной психике говорящих”.

¹⁸³ Texto original: “[...] если мы отвлечемся от субъективного индивидуального сознания, противостоящего языку как системе непрекаемых для него норм, если мы взглянем на язык действительно объективно, так сказать, со стороны, или, точнее, стоя над языком, – то никакой неподвижной системы себотожественных норм мы не найдем. Наоборот, мы окажемся перед непрерывным становлением норм языка”.

¹⁸⁴ Texto original: “In the right perspective, languages are not continually changing: they are continually being produced, being done”.

¹⁸⁵ Observe como, por exemplo, até Lakoff e Johnson (1980, p. 199) falam de “natural language”.

historicamente “criados” (não formados) da cultura humana e não da natureza. Mesmo o esperanto, um exemplo típico de uma língua “artificial”, já possui uma comunidade internacional de falantes e pode ser considerado uma língua histórica. Cada língua padrão é “artificial” porque o processo de sua criação representa uma série de intervenções planejadas (BOCHMANN, 2005, p. 23).

Com as metáforas da “fossilização” e da “sedimentação”, Company e Bosque reproduzem, sem estarem conscientes disso, um mito antigo e contraditório próprio do pensamento linguístico conservador. Embora certas formas linguísticas “estejam firmemente assentadas no sistema gramatical”, a RAE se esforça para alcançar o objetivo de velar por sua intangibilidade: Como tantas vezes no discurso conservador, a sabedoria tradicional se apresenta aqui sólida como uma rocha, no sentido de que encarna as percepções testadas e comprovadas de inúmeras gerações e extremamente frágil, de modo que o menor desafio ameaça destruí-la.¹⁸⁶ (CAMERON, 1995, p. 152, tradução nossa)

No que tange à premissa de que “a sociedade muda primeiro”, Cameron escreve:

[...] a suposição muito simples [...] de que ‘a linguagem reflete a sociedade’. Assim, os movimentos para a mudança linguística são comumente representados como meros parasitas dos movimentos para a mudança social; ao mesmo tempo, considera-se que são uma vergonha supérflua para esses movimentos, uma vez que qualquer mudança social produzirá ‘na-

¹⁸⁶ Texto original: “As so often in conservative discourse, traditional wisdom is presented here as both rock solid, in that it embodies the tried-and-tested perceptions of countless generations, and extremely fragile, so that the slightest challenge threatens to destroy it”.

turalmente' a mudança linguística.¹⁸⁷ (CAMERON, 1995, p. 119, tradução nossa)

Uma estratégia discursiva de Bosque e Company consiste em invisibilizar o fato de que seus enérgicos esforços para perpetuar formas linguísticas obsoletas recaem também nas categorias de “ideologia” e “radicalismo” tal qual as propostas que criticam. No caso da linguagem inclusiva de gênero, claramente se trata de uma luta entre representantes de ideologias progressistas e conservadoras. Certamente, não é coincidência que o relatório de Bosque critique as propostas das organizações sindicais espanholas e da República Bolivariana da Venezuela. A dimensão política dessa argumentação é óbvia¹⁸⁸, embora a própria posição conservadora seja dissimulada e construída como apolítica, neutra e normal:

“[...] A ruptura está na afirmação da incomensurabilidade de ambos os projetos, na articulação de um antagonismo que não aceita as regras do jogo hegemônicas do discurso pan-hispânico e força as instituições que o produzem a desvelar o político de sua condição, sua necessária ancoragem em operações de exclusão”. (DEL VALLE, 2014, p. 108)

Vale ressaltar que Bosque e Company lideram uma rede transatlântica contra a linguagem inclusiva de gênero em Madri e México e suas intervenções atingem um amplo público de ambos os lados do oceano. Suas vozes são particularmente poderosas devido à sua autoridade

¹⁸⁷ Texto original: “[...] the over-simple assumption [...] that ‘language reflects society’. Thus movements for linguistic change are common-sensically represented as merely parasitic on movements for social change; at the same time they are felt to be a superfluous embarrassment to those movements, since any social change will ‘naturally’ produce linguistic change.”

¹⁸⁸ Bengoechea (2018, p. 57-58) qualifica de “resistência normativa” a postura claramente ideológica da RAE em deter o processo de transformação em direção à feminilização do castelhano e impor sua visão androcêntrica da língua”

como professores universitários e especialistas em gramática, embora a questão da linguagem não sexista devesse ser abordada a partir dos âmbitos da teoria geral e da sociologia da linguagem.

Voltando à questão da aceitação da linguagem não sexista, deve-se notar que os dois ideogramas conservadores analisados no presente estudo moldam as representações linguísticas de uma grande parte dos falantes. Como Cameron aponta e como demonstram as opiniões de Rosa Montero e Julio Ortega citadas acima, a resistência contra as novas formas linguísticas não se limita aos representantes de ideologias conservadoras:

A oposição à mudança linguística por motivos políticos não é alimentada apenas pela hostilidade ao feminismo ou ao multiculturalismo ou a qualquer outra coisa, mas também em muitos casos reflete um segundo e mais profundo nível de perturbação das noções comuns sobre a linguagem.¹⁸⁹ (CAMERON, 1995, p. 121, tradução nossa)

A contradição entre uma postura política progressista e as atitudes linguísticas conservadoras é explicada pela inculcação, apropriação, incorporação e naturalização de normas linguísticas no processo da socialização que culmina na formação de um “*habitus*” (BOURDIEU, 1990). Del Valle escreve a esse respeito:

É um fato facilmente verificável que as alterações de hábito têm um efeito corporal (que pode ser a maior segregação da adrenalina, o aumento da frequência cardíaca, a intensificação da respiração, a tontura). E, como apontei acima, as regras ou normas gramaticais estão inscritas no corpo e, por isso, sua alteração nos

¹⁸⁹ Texto original: *Opposition to politically motivated language change is not fuelled only by hostility to feminism or multiculturalism or whatever, but in many cases reflects a second and deeper level of disturbance to people's common-sense notions of language.*

“soa mal”. [...] É nessa corporalidade que se encontra a base dos processos ideológicos de naturalização de uma norma que em realidade é social em sua origem; e na lógica argumentativa da RAE o sistema gramatical autônomo ocupa o lugar do fato natural perturbado pela inovação agramatical ou contranatural. (DEL VALLE, 2019, p. 17)

A naturalização das normas linguísticas condiciona, assim, o conservadorismo linguístico da população em geral observado por autores como Schor e Coseriu:

De todas as instituições sociais, apenas a língua é propriedade não de uma parte da comunidade, mas de todos os indivíduos da comunidade. De todas as instituições sociais, a língua é a que menos espaço fornece para a iniciativa. Funde-se com a vida de um grupo comunitário que, sendo inerte por natureza, é sobretudo um fator conservador para a língua¹⁹⁰. (SCHOR, 2010, p. 142)

Os falantes de uma língua normalmente estão convencidos de que não mudam a língua, mas que apenas a utilizam; nem sequer reconhecem objetivamente os “novos” fatos que eles mesmos criaram como novos fatos, mas os consideram já “existentes” ou como uma mera continuação e aplicação de sua tradição linguística. Esse fato certamente está ligado, em primeiro lugar, ao peso e ao status da tradição na linguagem, em contraste com outras formas de cultura, maneiras pelas quais a criatividade e a originalidade da criação

¹⁹⁰ Texto original: “[...] из всех социальных учреждений только язык является достоянием не части, но всех индивидов данной общины. Из всех социальных учреждений язык дает наименьшее место инициативе. Он сливается с жизнью общественного коллектива, который, будучи по природе своей инертным, является прежде всего консервативным фактором для языка.”

individual são mais evidentes.¹⁹¹ (COSERIU, 1988, p. 154, tradução nossa)

Estudos recentes de representações linguísticas populares confirmam uma confluência significativa com os ideogramas da RAE em questão, fato que garante uma boa recepção de suas intervenções proibitivas por grande parte da sociedade. Exemplo disso são os falantes entrevistados na Espanha e na Itália que consideram a linguagem como “uma entidade objetiva, uma realidade externa” (BORREGO NIETO, no prelo), “como uma realidade estática e ‘monumental’, quase um bem que deve ser protegido, preservado imutável e defendido do vandalismo de algus” (FIORENTINO, no prelo, tradução nossa).

5. Conclusões e perspectivas

Embora os resíduos do ideograma da linguagem como um “objeto natural” continuem sendo perpetuados nos âmbitos mais distantes da compreensão sócio-histórica no interior das ciências linguísticas, numerosos pesquisadores e pesquisadoras demonstraram que o fundamento ideológico da oposição à linguagem não sexista não é sustentável do ponto de vista da teoria geral e da sociologia da linguagem. Tanto a separação da linguagem da comunidade falante quanto a construção da imagem de adversárias “radicais” da “normalidade” conservadora são estratégias que emanam dos mitos linguísticos populares. Considerando que um dos objetivos da ciência é refutar mitos coletivos, é importante desdobrar os trabalhos educacionais e criar novas imagens à altura do estado atual da pesquisa. Nesse sentido, a imagem de “as águas da língua alemã” (“das

¹⁹¹ Texto original: *The speakers of a language are normally convinced that they do not change the language, but only realize it; they do not even recognize objectively ‘new’ facts which they themselves created as new facts, but consider them as already ‘existing’ or view them at least as a mere continuation and application of their language tradition. This fact is certainly connected in the first place with the weight and the status of tradition in language as contrasted with other forms of culture, forms in which creativity and the originality of individual creation is most striking.*

Gewässer der deutschen Sprache”) evocada pelos germanistas Damaris Nübling e Henning Lobin me parece um avanço bem-vindo em contraste com as obsoletas metáforas da “sedimentação” ou “fossilização”. Essa proposta está em consonância com os esforços de George Lakoff, que passou décadas lutando pela construção de novas imagens com a finalidade de fomentar a democracia: “Os progressistas precisam aprender a se comunicar usando frames nos quais realmente acreditam, frames que expressem o que realmente são suas convicções morais”¹⁹² (LAKOFF, 2006, tradução nossa). Como consequência da ilustração sobre a essência da linguagem e os fundamentos ideológicos da normatividade linguística, os falantes informados poderão tomar a decisão entre uma ou outra maneira de falar e poderão assumir a “responsabilidade linguística” resultante de “uma combinação dialética entre a necessidade e a liberdade”. (VOLÓSHINOV, 1993, p. 89).

Por fim, espera-se que também a dura frente antifeminista da RAE, atualmente representada por Arturo Pérez-Reverte, que repreendeu sua instituição por esta deixar-se amedrontar “pelo assédio ultrafeminista radical” (“Duelo a garrotazos”¹⁹³ [Duelo a pauladas]), neutralize sua posição à medida que cada vez mais mulheres entrem na Academia e dissolvam as redes de “old boys”. Assim, Inés Fernández-Ordóñez, a membra mais jovem da RAE e especialista em dialetologia e filologia (RAE, “Acadêmicos de número: Inés”), se expressa de maneira diferenciada e autocrítica em relação à linguagem inclusiva de gênero:

“É difícil. Nas línguas, uma vez que uma estrutura se fossiliza não é facilmente reversível. Em certos contextos, eu não usaria a diferenciação ‘candidatos e

¹⁹² Texto original: *Progressives need to learn to communicate using frames that they really believe, frames that express what their moral views really are.*

¹⁹³ “Duelo a garrotazos” é uma das Pinturas Negras de Francisco de Goya. [N.T.]

candidatas', mas não é por isso que, na RAE, devemos censurá-la". [...] "As estruturas linguísticas são herdadas e não podem ser alteradas por decreto. A certos coletivos foi lhes mostrado que a estrutura da nossa língua funciona assim, mas eles propõem mudá-la e, além disso, praticam-na. Devem ser respeitados. A língua supõe mudança permanente – podemos dizer o mesmo pra quando era impensável não se casar e hoje apenas 20% da população se casa, devemos estar abertos". (RUIZ MANTILLA, 2016, *on-line*)

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, Elisa. *Concepción Company: 'El lenguaje inclusivo es una tontería'*. *La Voz de Galicia* [Santiago de Compostela], 05 de enero de 2018. Disponível em: www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2018/01/05/lenguaje-inclusivo-tonteria/0003_201801G5P34991.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

AML (Academia Mexicana de la Lengua) (ed.). *Académicos*. Disponível em: <https://www.academia.org.mx/academicos-seccion-2019>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ANGENOT, Marc. *Présupposé, topos, idéologème*. *Études françaises*, v. 13, n. 1-2, p. 11-34, 1977.

ARNOUX, Elvira. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: *en Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje*, Instituto de Educación Superior "Joaquín V. González. 2000.

ARNOUX, EN de. *Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica*. *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*, p. 19-43, 2014.

ARNOUX, Elvira Narvaja; DEL VALLE, José. *Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo*. *Spanish in context*, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana. *Introducción. En torno a la tradición retórica: apuntes para la lectura*. *Discursividades políticas: En torno de los peronismos*, p. 9-31, 2017.

ASTORGA, Antonio. *Ignacio Bosque: 'Hablar comúnmente no es aceptar la discriminación'*. ABC [Madri], 06 de marzo de 2012. Disponível em: www.abc.es/cultura/arte/abcp-ignacio-bosque-hablar-comunmente-201203060000_noticia.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

BAJTÍN, Mijaíl. *Slovo v romane* (Слово в романе). *Voprosi literaturi i estetiki. Issle-*

dovaniya raznih let (Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет), Moscou, Judozhestvennaya literatura, p. 71-171, 1975.

BENAVIDES, Sofia. *¿Es machista el idioma español?: el debate sobre arrobos, equis y términos sexistas*. *Infobae* [Buenos Aires], 28 de enero de 2018. Disponível em: www.infobae.com/america/cultura-america/2018/01/27/es-machista-el-idioma-espanol-el-debate-sobre-arrobos-equis-y-terminos-sexistas/. Acesso em: 01 jul. 2019.

BENGOECHEA, Mercedes. Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión. *Lenguaje y textos*, no. 27, p. 37-68, 2008.

BENGOECHEA, Mercedes e Simón, José. Attitudes of University Students to Some Verbal Anti-Sexist Forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, no. 4, 2014, pp. 69-90. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2014.41008>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BENTIVEGNA, Diego. *Lenguaje inclusivo: intervención discursiva y praxis glotopolítica* (11.12.2018). Flowcasts Leibniz Universität Hannover. Disponível em: <https://flowcasts.uni-hannover.de/nodes/RKYbZ>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BOCHMANN, Klaus. *Wie Sprachen gemacht werden. Zur Entstehung neuer romanischer Sprachen im 20. Jahrhundert*. *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse*, vol. 134, no. 4, Stuttgart/Leipzig, Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, 2005.

BORREGO NIETO, Julio. *Linguistique populaire appliquée aux langues romanes: Espagnol en Europe*. Manuel de linguistique populaire, Lidia Becker, Sandra Herling e Holger Wochele (eds), Berlim/Nova York, de Gruyter (no prelo).

BOSQUE, Ignacio. Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País* [Madri], 4 de marzo de 2012. Disponível em: www.elpais.com/cultura/2012/03/02-actualidad/1330717685_771121.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit, 1980.

BRUNI, Leandro. El poder del lenguaje. *Página 12* [Buenos Aires], 03 de enero de 2019. Disponible em: www.pagina12.com.ar/165754-el-poder-del-lenguaje. Acceso em: 01 jul. 2019.

CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. Londres/Nova York, Routledge, 1995.

CAMPS, Magí. Los ‘ciudadanos’ somos los hombres y las mujeres, no solo los hombres, según las autoridades lingüísticas. *La Vanguardia* [Barcelona], 06 de marzo de 2019. Disponible em: www.lavanguardia.com/cultura/20190305/46828569487/lenguaje-inclusivo-rae-instituto-cervantes.html . Acceso em: 01 jul. 2019.

COMPANY COMPANY, Concepción (ed.). *Sintaxis histórica de la lengua española*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2006-2014.

COSERIU, Eugenio. *Linguistic change does not exist. Energeia und Ergon. Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987)*, vol. 1, Jörn Albrecht (ed.), Tübingen, Narr, p. 147-157, 1988.

DEL VALLE, José. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, vol. 49, no. 2, p. 87-112, 2014.

DEL VALLE, José. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, no. 1, 2017, pp. 17-39. Disponible em: <https://glotopolitica.com/2018/04/19/anuario-2017-1/>. Acceso: 01 jul. 2019.

DEL VALLE, José. La política de la incomodidad. Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo. *Anuario de Glotopolítica*, no. 2, 2018, pp. 13-19. Disponible em: <https://glotopolitica.com/2019/03/26/2017-1/>. Acceso em: 01 jul. 2019.

“Duelo a garrotazos en la Academia entre Arturo Pérez-Reverte y Francisco Rico”. *El Diario* [Madri], 18 de octubre de 2016. Disponible em: www.eldiario.es/cultura/duelo-Perez-Reverte-Francisco-Rico_0_570793155.html. Acceso em: 01 jul. 2019.

“¿Es sexista la lengua española?”. *El Universal* [México D. F.], 04 de dezembro de 2017. Disponível em: www.eluniversal.com.mx/cultura/es-sexista-la-lengua-espanola. Acesso em: 01 jul. 2019.

FÁBREGAS, Antonio; HORNO CHELIZ, María Carmen; GUMIEL MOLINA, Silvia e MARTÍ, Luisa. *Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad*: manifiesto de apoyo a D. Ignacio Bosque. 6 de marzo de 2012. Disponível em: <https://manifestolinguistica.weebly.com/index.html>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FIORENTINO, Giuliana. *Linguistique populaire appliquée aux langues romanes: Italien*. Manuel de linguistique populaire, Lidia Becker, Sandra Herling e Holger Wochele (eds), Berlim/Nova York, de Gruyter (no prelo).

Gobierno de España, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. “Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres”, *Boletín Oficial del Estado*, no. 71, 23 de marzo de 2007. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GUTIÉRREZ, Francisco. Ignacio Bosque: ‘Los políticos insisten en distanciar el lenguaje oficial y el real’. *Diario Sur* [Málaga], 03 de abril de 2016. Disponível em: www.diariosur.es/malaga/201604/03/ignacio-bosque-politicos-insisten-20160402211753.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Schriften zur Sprache*, Michael Böhler (ed.), Stuttgart, Reclam, 2014.

IZQUIETA, Miren. *La desigualdad es evidente para el 82% de la ciudadanía española*. *Diario Sur* [Málaga], 08 de noviembre de 2018. Disponível em: www.diariosur.es/sociedad/desigualdad-espana-feminismo-20181108140441- ntrc.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

KIENPOINTER, Manfred. *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart/Bad Cannstatt, frommann-holzboog, 1992.

KOLLER, Veronika. *Konzeptuelle Metapher. DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff e Johannes Angermüller (eds.), Berlin, Suhrkamp, pp. 230-231, 2014.

“La gramática no discrimina, pero los discursos sí”, *Diario de Yucatán* [Mérida], 03 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://yucatan.com.mx/imagen/la-gramatica-no-discrimina-los-discursos>. Acesso em: 01 jul. 2019.

LAKOFF, George. *When Cognitive Science Enters Politics*. 12 de octubre de 2006. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20080517092902/http://www.rockridgeinstitute.org/research/lakoff/whencognitivescienceenterspolitics>. Acesso em: 01 jul. 2019.

LAKOFF, George e Johnson, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1980.

LARA, Luis Fernando. “Diccionario de Mexicanismos”. *Letras Libres* [México D. F.], 28 de fevereiro de 2011a. Disponível em: www.letraslibres.com/mexico/libros/diccionario-mexicanismos. Acesso em: 01 jul. 2019.

LARA, Luis Fernando. “Un diccionario a debate”. *Letras Libres* [México D. F.], 30 de abril de 2011b. Disponível em: <https://www.letraslibres.com/mexico/un-diccionario-debate-0>. Acesso em: 01 jul. 2019.

“La RAE ahora apoya el lenguaje inclusivo: ‘Estamos dispuestos a mejorar la visibilidad del sexo femenino’”. *Minuto uno* [Buenos Aires], 27 de marzo de 2019. Disponível em: www.minutouno.com/notas/5023074-la-rae-ahora-apoya-el-lenguaje-inclusivo-estamos-dispuestos-mejorar-la-visibilidad-del-sexo-femenino. Acesso em: 01 jul. 2019.

LLAMAS SÁIZ, Carmen. “Academia y hablantes frente al sexismo lingüístico: ideologías lingüísticas en la prensa española”. *Circula*, no. 1, 2015, pp. 196- 215. Disponível em: http://circula.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2015/10/2015_01_Llamas_Saiz1.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

LOBIN, Henning e NÜBLING, Damaris. “Tief in der Sprache lebt die alte Geschlechterordnung fort”. *Süddeutsche* [Munique], 07 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/genderdebatte-tief-in-der-sprache-lebt-die-alte-geschlechterordnung-fort-1.4003975>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. “Unifica, limpia y fija’. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español”. *El dardo en la academia: Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, vol. 1, Silvia Senz y Montserrat Alberte (eds.), Barcelona, Melusina, p. 157-314, 2011.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. “Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad’. Reflexiones críticas”. 01 de marzo de 2012. Disponível em: <http://infoling.org/repositorio/MORENOSEXISMO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

“Ni ‘todes’ ni ‘todas y todos’”. *Página 12* [Buenos Aires], 29 de novembro de 2018. Disponível em: www.pagina12.com.ar/158594-ni-todes-ni-todas-y-todos?fbclid=IwAR0T3CikDdPvv5Vk5mOn0E1oWGb0Ul2hUvUVZL-CwRQWv-qxB34jm8yU5gyA. Acesso em: 01 jul. 2019.

OSSENKOP, Christina. “Sprachpolitisch induzierter Sprachwandel und präskriptive Normen: Das Beispiel der Feminisierung von Titeln, Amts-, Funktions- und Berufsbezeichnungen in Frankreich und Spanien”. *Sprachen und Normen im Wandel*, Georgia Veldre-Gerner, Sylvia Thiele (eds.), Stuttgart, ibidem, p. 57-76, 2014.

PÉREZ, David Marcial. “¿Es sexista la lengua española?”, *El País* [Madri], 03 de dezembro de 2017. Disponível em: www.elpais.com/cultura/2017/12/03/actualidad/1512259900_135421.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

RAE (ed.). “Académicos de número: Relación actual”. *Real Academia Española*, Disponível em: <http://www.rae.es/la-institucion/los-academicos/academicos-de-numero/relacion-actual>. Acesso em: 01 jul. 2019.

RAE (ed.). “Académicos de número: Listado histórico: Carmen Conde Abellán”, *Real Academia Española*. Disponível em: <http://www.rae.es/academicos/carmen-conde-abellan>. Acesso em: 01 jul. 2019.

RAE (ed.). “Académicos de número: Inés Fernández-Ordóñez”. *Real Academia Española*. Disponível em: www.rae.es/academicos/ines-fernandez-ordonez-0. Acesso em: 01 jul. 2019.

REISIGL, Martin. “Topos”. *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff e Johannes Angermuller (eds.), Berlin, Suhrkamp, p. 416-417, 2014.

RUIZ MANTILLA, Jesús. “Los académicos y las académicas discuten sobre sexismo lingüístico”. *El País* [Madri] 19 de outubro de 2016. Disponível em: elpais.com/cultura/2016/10/11/actualidad/1476204624_012306.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

SACK, Adrián. “La Real Academia Española, contra el ‘todos y todas’”, *La Nación* [Buenos Aires] 05 de marzo de 2012. Disponível em: www.lanacion.com.ar/sociedad/la-real-academia-espanola-contra-el-todos-y-todas-nid1453900. Acesso em: 01 jul. 2019.

SCHOR, Rosalia. *Yazik i obschestvo* (Язык и общество). Moscou, Librokom, 2010 [1926].

TRABANT, Jürgen. *Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt*. Munique, Beck, 2012.

VAQUERO, Natalia. “Creemos que el masculino genérico no es discriminatorio”. *La Opinión de Málaga*, 27 de noviembre 2016. Disponível em: www.laopiniondemalaga.es/sociedad/2016/11/27/creemos-masculino-generico-discriminatorio/892842.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

VIÉITEZ, Ezequiel. “Guadalajara. Debate urgente: ¿tienen arreglo los machismos del castellano?”. *Clarín* [Buenos Aires], 03 de dezembro de 2017. Disponível em: www.clarin.com

vel em: www.clarin.com/cultura/debate-urgente-arreglo-machismos-castellano_0_Нy3aMI1Zz.html. Acesso 01 jul. 2019.

VOLÓSHINOV, Valentín (M. M. Bajtín). *Marksism i filosofiya yazika* (Марксизм и философия языка). Moscou, Labirint, 1993 [1928].

ZAID, Gabriel. “La mala suerte”. *Letras Libres* [México D. F.], 11 de abril de 2011. <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-mala-suerte>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ZIMMERMANN, Klaus. “Diccionarios, identidad e ideología lingüística. Una reseña y evaluación comparativa del ‘Diccionario del español de México’ y del ‘Diccionario de mexicanismos’”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 10, no. 1, pp. 167-181, 2012.



**LINGÜÍSTICA POPULAR E
ENSINO DE LÍNGUAS**

AS EXPLICAÇÕES METAGRÁFICAS APLICADAS ÀS PRIMEIRAS ESCRITAS INFANTIS¹⁹⁴

Jacques David¹⁹⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo¹⁹⁶ se apoia sobre um amplo corpus de textos escritos e sobretudo de comentários ou de explicações metagráficas produzidas por jovens escritores-aprendizes (5-7 anos)¹⁹⁷. Procuro mostrar como eles conseguem verbalizar os saberes emergentes sobre o funcionamento da escrita, em relação com as propriedades de sua língua oral, em francês, e os componentes de sua escrita. As escritas produzidas e as explicações metagráficas (doravante EM) que eles aplicam revelam um conjunto de estratégias “inteligentes”, de procedimentos linguísticos e de soluções gráficas que “aproximam” os princípios mesmos de escrita e as propriedades ortográficas que emergem.

O estudo se organiza, portanto, em torno da análise de várias dessas produções originais¹⁹⁸, com o propósito de descrever os diferentes princípios implementados no início da aprendizagem, os princípios

¹⁹⁴ Agradecemos vivamente ao autor por sua amável autorização para tradução e publicação deste texto. Tradução: Gleice Antonia de Moraes Alcântara e Jorcemara Matos Cardoso.

¹⁹⁵ Université de Cergy-Pontoise IUFM Département de Français & UFR de Lettres Sciences Humaines EA 1392 – Centre de Recherche Textes et Francophonies (LaSCoD)

¹⁹⁶ Este artigo adota as retificações ortográficas proposta no Jornal oficial de 6/12/1990.

¹⁹⁷ Em um primeiro estudo exploratório (David, 2003) acompanhamos 5 crianças de 5 a 6anos e 5 meses de uma escola maternal. Posteriormente aumentamos nossos estudos para 45 estudantes do mesmo ano e escolarizadas nas mesmas condições (David, 2006).

¹⁹⁸ O corpus de referência compreende 4000 sequências de explicações metagráficas transcritas, classificadas, depois descritas e analisadas.

apresentados no processo de aquisição da escrita, mais ainda, das lógicas gerais como a semiografia ou a fonografia e dos procedimentos aplicados, por exemplo, à polivalência fonográfica à expressão gráfica do número, as flexões e marcas verbais.

O objetivo consiste em mostrar em que os componentes da língua, as propriedades do sistema de escritura e de sua ortografia historicamente construída possibilitam performances escriturais dos jovens estudantes. Induziremos proposições didáticas consequentes, próprias para engajar os estudantes a desenvolver aprendizagens de escritas adaptadas: ateliê de escritura, ortografias aproximadas, explicações autográficas..., todas as atividades colocando os estudantes em uma situação de resolução de problemas linguístico-gráficos, para ajudá-los a desenvolver estratégias cognitivas adaptadas e procedimentos ajustados. A ação tem ainda a ambição de renovar os estudos dos pequenos estudantes e as aprendizagens consequentes.

Os trabalhos expostos aqui, e aqueles que são próximos, tem por visada comum considerar a aquisição da escrita numa dinâmica geral onde a criança interroga o mundo; isso se opõe a uma concepção de atividade humana reduzida ao simples registro de dados extraídos do ambiente. Procuramos mostrar de fato que os aprendizes escritores interrogam a escrita; eles reestruturam sua reflexão e procedem por tentativas, mais por comparação, categorização, estabelecem sistemas diferentes que conseguem produzir. De fato, os jovens escritores não se contentam em apreender as formas de escritas estabilizadas ou normatizadas; eles analisam e até mesmo reconfiguram, redistribuem segundo princípios frequentemente aqueles descritos na história das escrituras (por exemplo, utilizam enigmas ou acrofonia), mas também consideram a língua oral, notadamente sua estrutura silábica mais ou menos regular, e as categorias ortográfica do sistema escrito, incluindo a predominância da marcação lexical e gramatical, redundante, inaudível do francês.

Desse modo, as escrituras/os escritos infantis que temos coletado se limitam, às vezes minimamente, a inscrição de simples traços e mais a composição de textos complexos. Mas, quaisquer que sejam a dimensão e a escala dos escritos infantis produzidos, esta prática de escrita “antes da letra”¹⁹⁹ é identificada sob denominações diferentes: escrituras ou ortografias inventadas, aproximações, ensaios, tateios, que reenviam a expressão inglesa: soletração criativa ou inventada. Trata-se de um paradigma de pesquisas, no qual a profusão de trabalhos é deslocada com seu relativo desinteresse didático, sobretudo na França onde a tradição normativa suporta mal a produção de escritas julgadas contrárias às “leis” ortográficas. Nós observamos em primeiro lugar os trabalhos anglo-americanos que temos vistos a partir dos anos de 1970: Chomsky (1971,1975), Clarke (1988), Read (1971,1986)e continuados por Treiman (1993), Rubin e Eberhardt (1996), mas também em estudos decisivos, ligados a outras escrituras de línguas, como o espanhol com Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro e Gomes-Palacio (1988), e no francês com os trabalhos de Besse (1990), Fijalkow e Fijalkow (1991), Jaffré (1992), David e Jaffré (1997), David (2003a, 2003b), Morin (2004,2005), Morin e Montésinos-Gelet (2006). O projeto desse conjunto de pesquisas²⁰⁰ é estudar as produções escritas das crianças, antes das aprendizagens regulares e sistemáticas da leitura e escrita, e descrever o processo de emergência de uma literacia segundo protocolos e as metodologias que podem variar. : da simples produção escrita sem revisão (essencialmente na tradição anglo-saxônica), a releitura-reescritura normatizadas por trocas entre os pares, e com o professor, seguindo um caminho mais próximo dos trabalhos francófonos: Jaffré e Ducart, 1996; David, 2006; David e Morin, 2008.

¹⁹⁹ Para retomar a mais bela expressão que Ferrero dá a um de seus primeiros estudos: “ A escrita antes da letra”, em Sinclair (dir.) Produção de notas de crianças, Paris, PUF, 1988.

²⁰⁰ Para uma síntese dos comentários desses diferentes trabalhos e da corrente de pesquisas que eles constituem, ver Jaffré *et al.* (1999).

2. Abordagem das propriedades de escritura

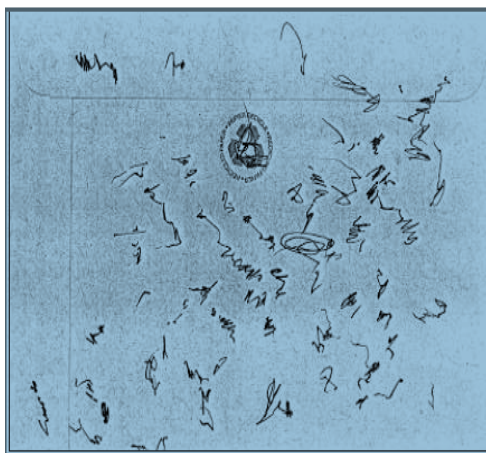
2.1. A semiografia: significar graficamente

Nós podemos afirmar hoje que os estudantes não entram na escrita em uma data ou um período determinado. De fato, a escrita da sua língua, por suas propriedades, suas características, suas restrições ... se impõem a eles e transparecem de maneira mais ou menos homogênea em suas primeiras tentativas de escrita. Desse modo, em um estudo longitudinal de cinco crianças pequenas, temos mostrado que os primeiros traços, coletados aos 1,6 um ano e meio, mostram que elas praticam precocemente a escrita, e não há um momento de entrada determinado. De fato, as expressões como “a entrada na escrita” (Fijalkow, 1993)... aos cinco ou aos seis anos se referem ao fato das aprendizagens escolares ou como enuncia Besse *et al.* (1999), a “entrada na fonetização da escrita”. No quadro de tais estudos, se os estudantes “entram” na escrita, esta “entrada” corresponde mais ao início de um ensino programado e não as atividades escriturais espontâneas, ou indutivas, o que temos observado. Os mais jovens escritores de nosso estudo são confrontados a formas escritas que eles veem, que eles interrogam ou que eles se apropriam em uma perspectiva marcada, certamente, mais pela imitação do que por uma produção original, pelo menos no início.

Os traços ou proto-escritas coletados²⁰¹ mostram ainda tendências ligadas a descobertas de instrumentos escriturais, a reprodução de gestos e de formas características de escritas: curvas (ciclóides), traços contínuos e descontínuos, linhas direitas ou fragmentadas, caracóis... inscritos em todas as direções oferecidas no espaço plano. O domínio desses traços dificilmente é controlado; eles parecem registrados sem intenção e visam mais preencher o espaço gráfico.

²⁰¹ Para esse fazer, constituímos um corpus de aproximadamente de 1000 figuras em quatro anos para crianças acompanhadas em uma creche e na escola maternal.

Figura 1: Laura ao 1 ano e 10 meses (Proto-escrita com caneta preta fina sobre um envelope)



Fonte: Arquivo pessoal

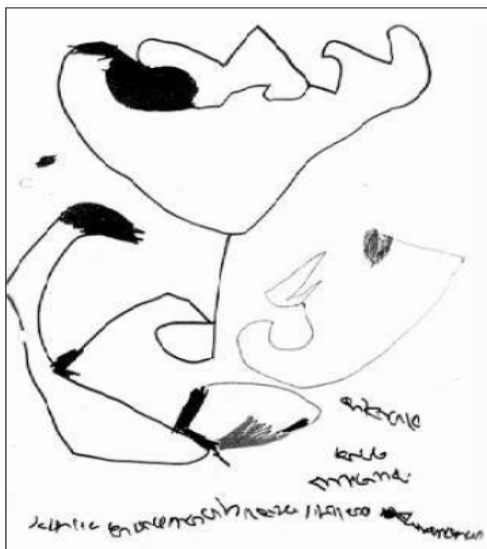
Por outro lado, as ferramentas de escrita e os suportes desde cedo parecem convencionais; eles correspondem àqueles que são privilegiados nas práticas escriturais ordinárias (envelope, página com linhas, bloco de notas...).

Em seguida, a imitação dos gestos se afirmar para deixar aparecer os grafismos e as vezes os segmentos cuja a espacialização torna-se progressivamente mais convencional (da esquerda para a direita) e em linhas distribuídas de cima para baixo. Esses grafismos podem às vezes “sinalizar” e funcionar como “palavras”, mais especificamente quando eles se referem a nomes próprios. Nós sugerimos que esses traços prefiguram os futuros semiogramas massivamente coletados nos estudos autográficos. A atenção aos traços é mais controlada. As crianças reproduzem ou não as formas convencionais de escrita, e seus gestos correspondem a uma verdadeira imitação da escrita adulta. Os suportes são sempre caracte-

rísticos dos usos normatizados de escrita, com escolhas de instrumentos correspondentes ainda mais a atividade escritural adulta (caneta fina ou esferográfica, caneta tinteiro...).

Nos meses seguintes os grafismos aparecem em número cada vez maior. Podemos mesmo evocar a uma verdadeira explosão de proto-escrita por volta dos três anos. É verdade que grande parte das crianças entram na escola maternal onde a percepção dos traços de escrita é maior: manipulações de etiquetas diversas com os nomes, localização em calendários, listas de tarefas, ateliês de escritura. Os desenhos aparecem também, mas com deslocamentos determinados com a proto-escrita.

Figura 2: Laura aos 3 e 5 meses (desenho de flor+proto-escrita com feltro preto fino na folha branca).



Fonte: Arquivo pessoal

Como atesta os comentários aplicados a esta dupla produção, icônica e escritural, de Laura:

Laura (3,5 anos) - PS escola maternal

EM para o conjunto

Laura (mostra o desenho): é uma flor- não terminei de colorir

Ad: ela é muito bonita- você termina outra hora- e isso tudo aí que você fez (mostra os grafismos sob a flor)

Laura: estes são nomes

Ad:Ah sim! E quais nomes

Laura: Eu escrevi Laura e Luceli e Aurora e lá (mostra a última linha com vários segmentos)- “uma flor para Luceli”.

Em seguida, a marcha significante aparece para os proto-signos, mas ela é ainda retroativa; ao contrário do desenho que parece agora ligado a uma intenção pictórica. De fato, a interpretação em termos de proto-escrita é aplicada aos traços e não ao inverso:

Figura 3: Laura aos 4 anos e 4 meses (desenho+ proto-escrita caneta esferográfica preta na folha branca)



Fonte: Arquivo pessoal

**Laura (4,4 anos)- MS da escola maternal
EM para o conjunto (desenho e proto-escrita)**

Laura (comenta seu desenho): é um menino com flores e uma casa- eu fiz nuvens também, mas não sei fazer muito bem ainda.

Ad: é muito lindo- você colocou cor de rosa para as flores – o que é aquilo lá (mostro a sequência das letras)

Laura: eu escrevi o nome do menino

Ad: e o que você escreveu

Laura: eu escrevi- escrevi Nabil

Ad: e aqui também é Nabil

Laura: sucessivamente aponta os dois segmentos próximos do menino): não escrevi- eu escrevi que ele tinha o sonho de ter dois nomes.

Como vemos, os comentários permanecem fortemente induzidos por questionamentos adultos que convida - ou precipita às vezes - respostas em termos de palavras ou de enunciados. As trocas mostram bem que as crianças distinguem perfeitamente atividade de escrita da atividade figurativa. As “palavras” ou semiogramas são enunciados sem determinantes, eles são mostrados e às vezes reinterpretados em comentários que variam em função das competências discursivas dos sujeitos. Os traços são mais seguros e seguem as trajetórias agora mais normatizadas: da esquerda para a direita e de cima para baixo. Os grafismos se diversificam também especificando o papel da escrita. De toda evidência, esses segmentos se aproximam de série de palavras ou de letras observadas ou então imitadas do ambiente escritural imediato.

A atividade de proto-escrita é sempre intensiva até o final da meia seção (5 anos aproximadamente). Os grafismos associam mais e mais letras convencionais e correspondem às vezes a palavras copiadas ou reproduzidas de memória. Para certas crianças, essas proto-escritas espontâneas desaparecem completamente a partir do momento em que

as letras e as palavras normatizadas são descobertas e definitivamente incorporadas as “escritas” produzidas. Mas, na maior parte, as letras ou pseudo-letras são misturadas nas produções em número cada vez maior. Para o grupo desses jovens escritores, o percurso é sempre socializado; ela combina a escrita e a “leitura” dos elementos registrados: as crianças solicitam aos adultos a decodificar o que elas registram. A atividade de cópia-reprodução de modelos, no entanto, praticadas de maneira insistente em média e grande seção, tornam-se marginais, limitadas ao nome da criança e ligada essencialmente aos exercícios escolares; de fato, ela começa a ser utilizada nas proto-escritas ou escritas espontâneas. Notamos que às vezes, no caso da escrita de Laura, os desenhos são associados aos proto-signos no mesmo espaço, enquanto a maioria das crianças preferem distinguir as produções análogas. Os segmentos são interpretados mais sistematicamente: são signos, letras ou números que são nomeados: “isso é O”, “isso é 2”... e mais frequentemente os nomes, primeiramente os nomes próprios: “eu escrevi Nabil”, “esse é quase o meu nome... Céline”. Para Laura, as palavras assim deduzidas dos segmentos de signos ou proto-signos às vezes são consideradas as vezes início ou micronarrativas que cruzam o valor discursivo de suas proto-escritas.

Além disso, para todas as crianças observadas, os gestos gráficos são refinados com o passar do tempo à medida que as formas normatizadas (letras, palavras) aparecem. No entanto, as letras maiúsculas são privilegiadas, pois elas apresentam uma maior facilidade de execução, embora não seja incomum constatar a tentativa de escrita cursiva, particularmente para os nomes.

Entretanto, se a imitação é a primeira e essencialmente aquela das atividades adultas observadas entre os irmãos ou pares, notamos que por volta dos 4 anos e meio (para as primeiras tentativas) que as crianças reproduzem deliberadamente letras e palavras normatizadas colocadas à sua disposição. As competências de cópia são às vezes amplamente indu-

zidas pelo ensino e distintas das proto-escritas espontâneas. Da mesma forma, mostramos que o esforço de significar parte sempre do grafismo, dos proto-signos inventados ou das letras e palavras emprestadas das escritas presentes nos diferentes espaços: família, creche e escola. Podemos mesmo dizer que o significado se reconstrói em torno dos proto-signos reconhecidos como significado gráfico. De fato, para a maioria dos sujeitos de nosso estudo, essas capacidades de significar aparecem independentemente das performances gráficas.

A interpretação dos proto-signos (grafismos não convencionais ou pseudo-letras) aparecem aos 4 anos e meio, ou seja, a idade onde o domínio dos gestos e dos traços está longe de ser realizado. Não há portanto uma relação direta entre a qualidade do grafismo - ou seu valor convencional - e o reconhecimento dos significantes escritos, para essencialmente os nomes próprios (Nabil, Aurora...). Essa nova percepção de escrita como conjunto de significantes - ou proto-signos - marca um turno decisivo de concepção de escrita; nós qualificamos esse processo de *semiográfico*²⁰².

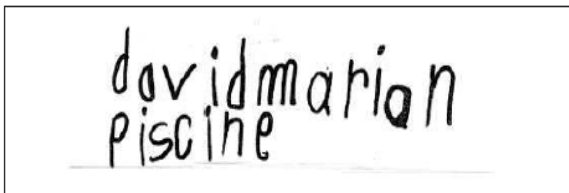
Em uma outra perspectiva, nós observamos que as duas ordens, oral e escrita, apresentam diferenças e similaridades em termos de desenvolvimento; portanto, elas não são opostas (PEYTARD, 1970) em uma abordagem ontogenética que é a nossa. As diferenças podem ser estabelecidas no plano dos procedimentos psicolinguísticos, pois as palavras escritas encontram sua origem nos proto-signos descritos; elas não deduzem seu equivalente oral. Podemos mesmo afirmar que a codificação não é um processo que as crianças implementam em sua proto-escrita; a escrita preexiste no processo de interpretação e não de transcrição de unidades orais, elas dizem respeito a lexemas identificados ou de sons

²⁰² Preferimos o termo semiográfico ao invés de logografia que corresponde geralmente nos trabalhos sobre aquisição de leitura - e mais amplamente de literacia - a uma fase mais delimitada ou menos delimitada nos modelos das etapas ou "etapista".

mais ou menos extraídos. A aproximação das duas ordens, oral e escrita, aparece em contrapartida nas estratégias de aquisição, pois os proto-sígnos de escrita adquirem progressivamente um status de significante em uma mediação explícita. De maneira similar, as palavras orais necessitam de uma mediação natural para serem reconhecidas, integradas e reproduzidas nos discursos orais das crianças. O sentido da oralidade como o da escrita resultam de uma atividade significativa guiada por um locutor ou um escritor experiente e depende em grande parte de um “dialogismo controlado” (FRANÇOIS *et al.*, 1984).

O estudo dessas diferentes estratégias semiográficas nos parece determinante porque corresponde a uma lógica de escrita primordial nas duas perspectivas: ontogenética e psicogenética. Sobre este aspecto, mostramos que os processos aceleram a medida que as competências escriturais vão ganhando em intencionalidade e em convencionalidade, pelo fato das aprendizagens induzidas pela escolaridade e às vezes pelo ambiente da família. Certamente, constatamos que, nesta semiografia que emerge, os jovens escritores não raciocinam ainda sobre as propriedades fonográficas ou alfabéticas da escrita; eles são confrontados em seus processos pela adequação desses traços semiográficos as normas de escrita, como nas produções agora mais normatizadas de Jamila.

Figura 4: Jamila aos 5 anos e 6 meses (primeira versão de um texto em gestação)



Fonte: Arquivo pessoal

Jamila enuncia assim uma narrativa mínima, evidentemente reduzida aos lexemas mais destacados: os personagens (David Marion) e um elemento do processo (piscina), que ela inicia assim

Jamile (5,6 anos)- GS da escola maternal

Texto escrito em maio: David Marion/piscina (= David e Marion vão à piscina)

EM para o “e” ausente:

Ad: como você fez para escrever essas palavras

Jamile: e David e Marion eu já sei escrever- já coloquei aqui (mostra o cartaz)

Ad: e para piscina

Jamile: eu copiei do livro da classe

Ad: antes você leu bem sua história para mim - você pode reler e me mostrar onde você escreveu o “e”

Jamile: (relê e aponta cada palavra) David—Marion—eu me esqueci de colocar ele lá (indica um espaço entre os dois nomes).

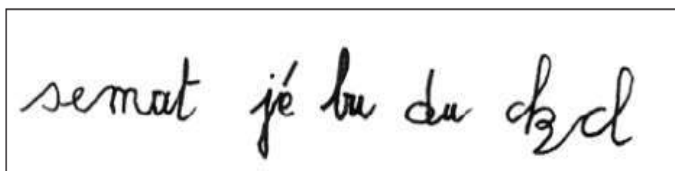
Este exemplo testemunha perfeitamente a prática de um processo semiográfico mais convencional ou “legítimo”. As palavras existem no ambiente. Os procedimentos utilizados reenviam seja a palavra memorizada holograficamente, seja no processo da cópia transparente, perfeitamente descrita antes (RIEBEN E SAAD-ROBERT, 1997). No decorrer desta atividade, a escrita é legitimada ou socializada, pois é potencialmente legível, antes de ser conceitualizada em uma aprendizagem linguística. Portanto, nesta perspectiva “globalizante” de escrita, ainda não podemos falar de verdadeira aquisição sistêmica; exceto considerar que cada criança produz um esforço singular para cada palavra que vai utilizar ou reconhecer. Para que a aquisição inicie verdadeiramente, é necessário que emergjam hipóteses “inteligentes” do funcionamento de escrita, e notadamente a formulação de princípios alfabéticos e morfológicos, específicos e gerais.

2.2 A fonografia: apreender a economia do sistema linguístico

O processo fonográfico descrito em nossos trabalhos – e em outros paradigmas das ortografias “criadas” (acima) - constituem um modo de representação que pode ser complementar sem comprometer os procedimentos semiográficos anteriormente descritos. Não se trata mais de representar diretamente o sentido das palavras, mas capturar os sons da língua para representar pelas outras grafias, mesmo que essas sejam as mesmas semiografias significativamente reconfiguradas.

Essas escritas registradas pela aplicação de diversos procedimentos semiográficos são determinantes para a análise dos mecanismos cognitivos disponíveis para aprendizagem da escrita. De fato, consideramos que elas são traços visíveis, geralmente motivados e não convencionais, de procedimentos de adquiridos ou em curso de aquisição. Portanto, nós os estudamos não em relação a um sistema ortográfico normatizado ou mais ou menos controlado, mas pelos processos acessíveis ou efetivamente disponíveis para esses jovens aprendizes. Nós não podemos apreendê-los em função de critérios linguísticos externos e conforme as expectativas escolares ou sociais; devemos, ao contrário, avaliar segundo critérios de evoluções internas, como processos “inteligentes” analisados no percurso dessas escritas autográficas. Temos constatado regularmente, com esses jovens escritores, que a evolução de suas estratégias pode desestabilizar seu ambiente; observamos que quando eles optam por esta marcha fonográfica (por exemplo, ao escrever *caza*, quando alguns dias antes eles escreviam de maneira convencional, *casa*). Essa mudança de lógica parece uma perda de qualidade- ou mais da “normalidade”. De fato, mostramos que trata-se de um ganho processual considerável, como explica Lorie:

Figura 5: Lorie aos 5 anos e 11 meses (primeira versão de um texto em curso de reescritura)



Fonte: Arquivo pessoal

Lorie (5,11 anos) GS da escola maternal

Narrativa da vida escrita em junho: Eu bebi e coca-cola esta manhã

EM para *semat* (=esta manhã)

Lorie: eu não sei escrever então eu procurei na minha cabeça-eu disse [sɛmate] e encontrei essas letras lá

EM para *ckcl* (=coca-cola)

Lorie: eu coloquei quatro letras porque são quatro letras em [ko-ka-ko-la] e [ka] já sei escrever é como o começo de Karine - minha amiga.

Lorie também utiliza procedimentos fonográficos funcionais, na extração de unidades perceptíveis no enunciado oral escolhido. Ela explica perfeitamente quando confrontada da impossibilidade de uma notação ideovisual das palavras (“eu não escrever...”), ela recorre a um processo empírico (“... então eu procurei na cabeça”) que combina diversos procedimentos fonográficos: um código parcial dos fonemas mais salientes revelam um conhecimento já ajustado dos grafemas regulares (“eu disse [sɛmate] eu encontrei essas letras lá”) mais uma transcrição silábica (“eu coloquei quatro letras porque são quatro letras em [ko-ka-ko-la]”) que se baseia em saberes construídos relativamente a valores ortográficos das letras (“[ka] eu sei escrever é como o começo de Karine”).

Nós mostramos que os procedimentos alfabéticos tácitos desses jovens estudantes revelam procedimentos linguístico-gráficos próximos da economia do sistema alfabético. Eles aparecem inevitavelmente não-normatizados, mas fundamentalmente em seus caracteres evolutivos por que eles são considerados progressivos e dinâmicos. À luz dessas descrições, consideramos ainda que para aprender a escrever é fundamental que as crianças estejam em contato com as formas convencionais de escrita, mas sobretudo, que elas as confrontem com as suas representações empíricas e os princípios subjacentes a escrita de sua língua, e sem dúvida com as lógicas fonográficas disponíveis de maneira variável em todos os sistemas de escrita (JAFFRÉ E DAVID, 1999).

Acrescentemos que essas escritas aproximativas conduzem os jovens escritores a explorar um outro universo linguageiro, um universo acessível para a implementação de uma atividade nova, específica e complexa, uma atividade essencialmente *metalinguística*, pois intrinsecamente aplicada aos objetos escritos. Enquanto eles dominam o essencial das bases da linguagem oral-adquiridas de maneira implícita-, sem recorrer nem a explicações, nem a uma tecnologia gramatical ou lexical, os jovens escritores devem de agora em diante, e porque eles escrevem, questionar as formas orais e escritas, encontrar soluções gráficas, aprender as estruturas e componentes do sistema escrito, incluir novas lógicas linguísticas; produzir raciocínio rápido aplicado a escrita dessa língua que eles praticam de maneira implícita. Certamente é uma experiência às vezes nova e original, uma experiência que transforma a sua relação com o mundo e com os outros, mais ainda, e de maneira específica, uma experiência que altera seus funcionamentos cognitivos e seus saberes sobre a língua. Nesse sentido, constatamos que o recurso fonográfico constitui uma passagem decisiva na gênese da escrita das crianças. Essa passagem pode se resumir pelas seguintes características:

- **Uma relação da língua e do signo transformado**, pois na maior

parte das escritas produzidas e nas EM que seguem, as crianças devem considerar as palavras não como signos-sentidos que serviriam diretamente para “dizer” o mundo (com a ajuda de palavras-etiquetas), mas como unidades linguísticas que devem transcrever segundo uma lógica singular oposta. Nesse movimento, o signo adquire então um status realmente linguístico, nesse sentido ele é ainda mais desmotivado e distinto do significado. Ele é reconhecido com uma função a partir de agora arbitrária e definitivamente arbitrária ao real. Nesse contexto os significantes escritos não observam mais diretamente as coisas; eles codificam diretamente via estrutura sonora da língua. É isso que descrevem os estudantes de nossa pesquisa quando eles ensaiam transcrever as unidades do oral. Reciprocamente os signos escritos, principalmente as letras, são reconhecidas e utilizadas em novos funcionamentos; elas são origens do raciocínio e de operações as vezes originais (Bissex, 1980; Jaffré, 1992), das operações que podemos frequentemente descrever na revisão de suas escritas.

- **A necessidade de escrever tudo**, pois a passagem para a fonografia é muitas vezes ligada a uma tomada de consciência nova: observa-se todas as unidades percebidas na mensagem oral, incluindo aquelas que não possuem um sentido completo, como por exemplo os substantivos. Observa-se também isso nos verbos e as vezes em suas flexões, nos adjetivos, mas também e sobretudo nas palavras gramaticais (na ordem de frequência: os determinantes, os pronomes e nas preposições). De fato, esses termos não têm razão de aparecer em uma lógica semiográfica, como vimos anteriormente; em contrapartida eles são percebidos e necessariamente transcritos quando as crianças adotam um processo fonográfico.

- **O aparecimento de novas unidades gráficas**, pois não são mais as palavras que são privilegiadas na composição dos textos, mas os sons e as letras. A utilização dos termos de sons e letras, estamos cientes da sua aproximação, pois trata-se de um conjunto de unidades mais complexas

e a consistência variável: do fonema para a sílaba (como no texto e as EM de Lorie) passando por seus ataques ou suas rimas (código analógico-alfabético e ortográfico): <L m f des Kane> (= <ela me abraça>). Esse processo de codificação são tateantes e origem de “erros” particulares. Eles resultam de soluções gráficas geralmente parciais: uma letra para uma palavra pequena, geralmente monossilábicas (< je vous m tous>, com EM: < Eu coloquei Mça faz amor>, ou por uma sílaba em palavras polissilábicas (<um presente> (= um presente) e a seguinte EM: < eu tinha dito [ka] para Karine a primeira letra e depois [do] eu tinha escrito o O>) ou para uma parte da sílaba, o ataque (< j n bi>, comentado assim: < É uma pequena palavra quando dizemos eu te amo entende-se [z] no primeiro>) ou para a rima (<pr Noël> (= Papai Noel)>, justificado por: <esse é pai>- eu ouvi um P e um R- eu tinha escrito, mas não olhei, eu disse a palavra da na minha cabeça), e mais, uma sequência de letras mais ou menos adequadas aos fenômenos extraídos de uma palavra (<você pode>, porque <está escrito isso pode>) e as vezes uma sequência de palavras (<on vavite> porque eu disse a palavra e depois pensei nessas letras V, um A, um V, um l, um T, um E isso faz vida>).

- **A emergência de conflitos entre conceituações opostas**, porque o princípio fonográfico pode impedir uma percepção visual-gráfica. É o caso da notação silábica de palavras curtas onde a quantidade de unidade registrada- inevitavelmente reduzida a uma única letra- opondo-se a ideia infantil de uma palavra deve comportar vários (ver também Ferreira & Gomes-Palacio, *ibid*). Esse conflito é mais ou menos resolvido, ou mais contornado, pois a adição de letras aleatórias, por exemplo um o (=) completados por duas letras, o, < que nós não ouvimos> ou ainda um e que <há no fim de palavras> e então adicionadas a koe (= presente). De fato, o recurso a procedimentos fonográficos parecem mais racionais, mais “econômicos” ou “sistêmicos”, em uma lógica a partir de agora mais linguística; mas ao mesmo tempo elas perdem o caráter convencional ou “legítimo” de palavras copiadas segundo uma lógica mais semiográfica.

- **Uma outra distribuição de procedimentos** ligados a categorias linguísticas, pois a fonografia não se desenvolve de maneira uniforme e indistinta. As palavras pequenas, geralmente monossilábicas, são frequentemente codificadas pela aplicação de procedimentos fonográficos, que se referem a seus fonemas, de suas sílabas ou dos ataques/rimas dessas sílabas, assim as palavras longas estão para o recurso das palavras copiadas ou memorizadas visualmente. Entretanto, alguns estudantes optam por procedimentos fonográficos qualquer que seja a natureza das palavras registradas; estes são então fonemas ou sílabas de substantivos mais ou menos completos que são ainda codificados. Resta que as palavras gramaticais (determinantes, pronomes, preposições...), pois elas são geralmente monossilábicas, transcritas segundo procedimentos mais silábicos ou ortográficos. De fato, as tentativas de anotação alfabética se aplicam mais a formas parciais (aos três quartos dos procedimentos listados) que formas completas (somente um quarto dos procedimentos analisados).

O fato é que a fonografia não transforma radicalmente ou definitivamente as outras concepções e procedimentos de escrita. Parece ao contrário se apoiar sobre os conhecimentos semiográficos anteriores ou paralelos: elas as assimilam, as reconfiguram em uma lógica que permanece, sempre a expressão do sentido. De fato, constatamos que os estudantes de nossa pesquisa não se contentam em reproduzir as formas de escrita, de copiar ou de recopiar, eles se apropriam e se interrogam. Por essa razão, eles não exitam em desenvolver procedimentos que revelam a criatividade gráfica, do ajustamento das formas escritas padronizadas e a exploração dos princípios disponíveis no sistema de escrita da língua. Assim:

- A “criatividade gráfica” é manifestada nas tentativas gráficas que parecem originais, mas que são todas de fato plausíveis, como evidenciam as sílabas e sua notação (codificação silábico-alfabético: < Isso é boneca- eu coloquei um P e um É entende [pu-pe]> ou ainda a denominação de le-

tras e seu registro (código ortográfico: <eu fiz um M você entende [Em] em eu te amo>). Esses dois procedimentos existem em outros sistemas do francês escrito: por exemplo os silábrios estão na base do sistema dos Kana japonês; ou a soletração é utilizada para codificar os nomes próprios servo-croatas. A primeira marca também a passagem histórica das escritas ideográficas às escritas alfabéticas; os jovens escritores exploram de maneira as vezes intensa. Eles mostram assim que o cérebro humano não é uma câmara registradora de estímulos gráficos exteriores, ou mesmo uma máquina pré-programada que atualizaria as regras e as formas linguísticas. Como na filogênese, a ontogênese de escrita se caracteriza por desenvolvimentos endógenos e exógenos, e pela construção de teorias linguístico-gráficas alternadamente provisórias e estabilizadas²⁰³. Os jovens de nosso estudo se comportam de fato como “aprendizes linguistas” que questionam as formas escritas, interrogam as funcionalidades do sistema e assimilam também na conceituação dinâmica, frequentemente provisórias, as vezes estabilizadas.

- O ajustamento as formas escritas convencionais é clara quando os jovens escritores revisam seus textos. Nós temos mostrado que nas trocas entre os pares ou com os adultos, as soluções fonográficas são frequentemente reconsideradas à luz de argumentos semiográficos. O processo vai na mesma direção quando eles generalizam os princípios de transcrição a partir de analogias fonográficas (como nesta EM: < fiz [le] eu conheço na bicicleta>). Esses ajustes são indispensáveis, pois os estudantes têm consciência que suas soluções gráficas não correspondem a ortografia padrão; eles verificam ou corrigem então suas produções recorrendo a palavras presentes no ambiente mais ou menos próximo. Eles associam ainda duas lógicas de escrita: um código indireto e uma notação direta dos significados. Essas duas lógicas estão longe de ser irreduzíveis uma

²⁰³ Nesta perspectiva ver Karmiloff-Smith (1992); Gonpnick e Meltzoff (1997).

à outra. Nós consideramos que elas são complementares, fato que uma parte importante da ortografia lexical e gramatical do francês (as letras mudas, as consoantes dobradas, as marcas morfográficas ou ideográficas...) escaparia toda aprendizagem.

- A exploração dos princípios disponíveis na escrita de sua língua é recorrente, pois as crianças impressionam rapidamente as regularidades alfabéticas, as vogais (como Latifa: < Eu coloquei um A- entende [a]>) ou das consoantes (como Nabila: <Quando eu disse eu te amo entendeu [z:] primeiro>). Mas sobretudo, elas manifestam desde cedo uma sensibilidade às irregularidades fonográficas, e notadamente a polivalência grafêmica, importante particularmente nas flexões verbais (como em Benjamin:< parece que no fim é [e] com E-R – pode escrever com É de fevereiro- não o E-R no final- eu prefiro poder começar assim>), mesmo se as soluções escolhidas para o termo não forem sempre confirmadas. Essa sensibilidade para a variação gráfica é decisiva para compreender e posteriormente dominar os funcionamentos ortográficos do francês. Vemos assim que as primeiras tentativas de escrita alfabética não se limitam à aplicação mecânica de regras de correspondências fonográficas; essas regras são específicas, ajustadas, reconfiguradas pelos raciocínios que consideram as possibilidades do sistema e suas restrições. Essa capacidade de ajuste das regras em função das realidades linguísticas é de agora em diante bem estudada e analisada nos modelos de aquisição da linguagem oral (ver Bybee, 2001) e escrita (Rittle- Johnson et Siegler, 1999). Nos referimos também para mostrar que a aprendizagem da escrita não resulta da aplicação de um princípio monolítico, mas ao ajustamento dos diferentes procedimentos psicolinguísticos às realidades linguísticas.

Outros pesquisadores têm coletado e analisado os procedimentos fonográficos com crianças de 5 a 6 anos, escolarizadas ou não. Os mais extensos são sem contestação aqueles de Ferreiro et coll. (1979 a 1988),

como já destacado. No entanto, a metodologia, sensivelmente diferente da nossa, bem como os contextos e características da população²⁰⁴ não pode nos levar a comparações. O fato é que Ferreiro e Gomes-Palacio (ibid) propõe um ordenamento das conceituações do ler e escrever que obedecem em grande parte a princípios de evolução interna, segundo o modelo construtivista. Esse modelo em etapas, níveis ou patamar não é verdadeiramente o nosso. Nós temos mostrado que longe de recorrer sucessivamente a procedimentos hierarquicamente ou cronologicamente organizados, os estudantes francófonos de nosso estudo utilizam conjuntamente- e complementarmente – procedimentos e supostamente inconciliáveis. Assim, temos mostrado que eles seguem lógicas de escrita as vezes antagônicas que combinam o uso de logogramas e fonogramas, recorrendo a procedimentos fonográficos heterogêneos. Assim, no interior desse campo fonográfico, eles associam diferentes procedimentos: fonográficos, analógicos, silábicos, ortográficos, no registro de um mesmo texto- ao mesmo tempo de escrita- e frequentemente na codificação de uma mesma palavra ou na revisão de uma mesma unidade. Outros trabalhos complementares em nosso domínio de leitura (GROSWAMI, 1988) e de escrita (SEYMOUR, 1993,1997; TREIMAN E BOURASSA, 2000; MORIN 2004a, 2004b), sugerem também uma concepção “multi-dimensional” do desenvolvimento da escrita, e notadamente a capacidade dos aprendizes leitores-escritores de utilizar precocemente –se em oposição- as informações sémio-, fono- e morfológicas.

No domínio da fonográfico, Ferreiro e Teberosky (ibid), depois Gomes- Palacio (ibid), têm também formulado uma hipótese qualificada de “silábica”, hipótese que sugere que as crianças pré-leitores (e apren-

²⁰⁴ Citamos em nossos estudos, Ferreiro e seus colaboradores que tem privilegiados protocolos experimentais, controlados sobre os planos linguísticos e cognitivos: produção de letras e números, escrita e análise de nomes, análise de partes de frases, permuta de frases, escrita com imagens, leitura com imagens; além do plano de dividir os processos de leitura e escrita.

dizes de escrita) passam por uma fase de notações de sílabas de maneira quase obrigatória. De fato, essa passagem não nos parece sistemática; a maior parte dos estudantes de nossa pesquisa não recorrem, outros utilizam mas de maneira marginal. Mostramos assim que a codificação silábica, se ela é efetiva para certos estudantes, não parece nem majoritariamente e nem massivamente um período determinado da aprendizagem. O que é preciso concluir? Se a sílaba constitui certamente uma fonte importante do código fonográfico, ela não é sozinha. De fato, nossos jovens escritores parecem privilegiar outras unidades (os fonemas e as letras) sem dúvida porque a consistência da sílaba em francês, mas que no espanhol, não oferece as mesmas possibilidades nem os mesmos funcionamentos. Outros fenômenos concorrem ao destaque ou ao contrário pelo enfraquecimento da sílaba. Dos recentes trabalhos em fonologia, incluindo os fatos prosódicos (ANGOUJARD, 1997), mostram que o ritmo, curvas melódicas... e sobretudo a acentuação da palavra, pregnante no espanhol e quase ausente no francês, modificam consideravelmente a percepção das sílabas e dos fenômenos que a compõem. As vogais espanholas são melhor percebidas que as vogais em francês e mais ainda do que as do inglês (TREIMAN, 1989; TREIMAN *et al.*, 202). As consoantes, ao contrário, são melhor discriminadas no plano gráfico e portadoras de um máximo de informações visuais no francês e inglês²⁰⁵. Parece então que a “hipótese silábica” considerada por Ferreiro, e outros, deve ser revista a luz de descrições das restrições e linguisticamente mais finas. De fato, nossos jovens escritores não percebem de maneira única as diferentes unidades de sua língua oral²⁰⁶. A estrutura das sílabas, mas

²⁰⁵ Esse fenômeno de saliência visuográfica das consoantes é de acordo com determinados contextos: em grupos consonantais ou aglomerados em ataque de sílaba ou finalização de sílabas, e sobretudo no final de palavras.

²⁰⁶ Nos referimos às descrições dessas restrições específicas do francês nos trabalhos de Catach (1995), as restrições que determinam sensivelmente as diferentes práticas de escrita, ordinárias ou científicas, tanto para o especialista quanto para o aprendiz.

também sua consistência fonológica e seus contextos de uso determinam em grande parte a capacidade desses mesmos escritores registarem as palavras e compor seus textos. A estrutura gráfica das palavras diz respeito também sobre a maneira de privilegiar tanto as letras quanto os sons. Certos sistemas de escrita, especificamente aqueles cuja a estrutura consonantal é prenhe (ver RAVID, 2001, 2006, para o hebreu), determinam as produções ortográficas dos estudantes. Isso porque as escritas semíticas não registram as consoantes (em detrimento das vogais, pouco informativas por serem menos numerosas) levando os aprendizes da escrita a nem notar essas consoantes. (ver também TEBEROSKY e TOLCHINSKY-LANDSMANN *et al.*, 1993). Podemos então limitar o alcance da “hipótese silábica” afirmando que ela é ligada antes à qualidade (regularidade e saliência) fonográfica desta unidade em espanhol, seja do castelhano ou do catalão.

Em uma perspectiva também psicolinguística, Jaffré (1992) tem proposto uma tipologia hierarquizada dos procedimentos gráficos a partir de um amplo corpus de escritas e de comentários produzidos pelos estudantes da mesma idade. Ele detalha assim os diferentes procedimentos fonográficos funcionais observados em seu corpus:

- soletração onde as letras são empregadas por sua denominação (ex: <bolo>/ k; <ajuda>/ D;
- silábica onde as letras representam sílabas)ex: <farinha>/ JAI; <Paris>/ PR);
- logo-silábica com a junção de letras às letras-sílabas (ex: <farinah>/ AIEUA);
- fonográficas onde as letras representam certos fonemas de uma palavra (ex: <pimenta>/ PAVR; <cidra>/ SIRE);
- logo-fonográficas ou esqueleto no qual as letras representam todos os fonemas de uma palavra (ex: <pôster>/ AFIH; <cabelo>/CHEVE);
- distribucionais com a escolha de letras determinadas para o ambiente gráfico (ex: <cor>/ COULER vs <sobre>/ CUR).

Essa tipologia permite a Jaffré discutir também a validade da hipótese silábica de Ferreiro, principalmente para a aquisição de sistemas de escrita diferentes do espanhol. Ele se interroga sobre a realidade de certos códigos silábicos: <Na palavra “sorvete”, pronuncia [gласo] e escreve AE [...], as letras A e E são realmente letras-sílabas? > (ibid.:46). Sua reservas, como as nossas, mostram que as propriedades linguísticas da línguas e dos sistemas de escrita influenciam as modalidades do código fonográfico, até à determinar os procedimentos realizados pelos aprendizes escritores. Nessa mesma perspectiva, Jaffré mostra que os procedimentos que eles qualificam de “diagrâmicos” (por exemplo: <açougue> anotado DEN, etc.) “poderia ser o lugar de um salto qualitativo que leva as crianças de uma atitude fonocêntrica a uma atitude grafocêntrica” (ibid.:46). Concluímos em termos equivalentes que a percepção das variações fonográficas (por exemplo [e] previsto por três grafemas diferentes: ER, É, EZ, OU [wa] por um trigramma: OUA ou um diagrama: OI, manifesta uma atitude para analisar as informações gráficas, portanto, uma primeira tomada de consciência da complexidade ortográfica de nossa escrita.

Enfim, pesquisas mais recentes realizadas por pesquisadores quebequenses, Montésinos-Gelet e Morin (2003), também descrevem as ortografias de jovens escritores de mais ou menos na idade de 6 a 7 anos. Em suas pesquisas, eles descrevem perfeitamente a pluralidade de suas concepções linguísticas em uma perspectiva variacionista, mais ainda, a sua capacidade para analisar as eventuais contradições em sua maneira de aprender a escrita e a identificar as consequências possíveis desta pluralidade sobre as produções em curso e as que vierem a acontecer, depois para verificar seu desenvolvimento, as características que circundam as variações. Suas conclusões cruzam com as nossas onde os sujeitos de seus estudos têm “modos de apreensão diversificados de escrita (estratégias lexicais, medição fonológica, estratégia silábica)” (ibid.) e que os jovens escritores não se contentam em reproduzir formas segundo um desen-

volvimento em etapas. Concluem no mesmo estudo que a capacidade das crianças para diversificar suas estratégias gráficas implica a produção de determinados erros, mas constituem acima de tudo o traço visível de uma atividade metalinguística e a condição de futuros desenvolvimentos de competências ortográficas. A partir desses trabalhos, colocam que “a consciência das estratégias [relativas à escrita] podem ser benéficas para aprendizagem da leitura e da escrita” (ibid.); sendo assim poderemos medir os seus efeitos, a longo prazo, dessas práticas de escrita que se aproximam da aquisição de escrita em geral e sobre o domínio das habilidades ortográficas em particular (DAVID; MORIN, 2009).

Em termo desta análise, podemos afirmar que a lógica fonográfica é sem dúvida decisiva para a emergência de novas competências de escrita, pois ela implica uma reformulação das conceituações estritamente semiográficas de escrita e uma redistribuição de conhecimentos e processos de cópia, de acordo com princípios e com categorias mais explicitamente linguísticas. Nós diremos então que ela permite aos estudantes a identificação das variantes e irregularidades de nosso sistema ortográficos. Podemos constatar ainda que os jovens aprendizes da escrita mudam de “universo cognitivo” (BOUSQUET *et al.*, 1999); eles descobrem um outro modo de expressão escrita, uma expressão que os conduz para o reconhecimento da variação fonográfica ampliando assim para outras dimensões do francês, especificamente para o domínio da morfologia.

2.2. A morfografia: integrar as características da ortografia

Além do princípio alfabético, os aprendizes da escrita devem ainda tratar de outras realidades linguísticas e frequentemente completar ou reanalisar seus conhecimentos anteriores para considerar esta parte do sistema ortográfico em seus aspectos gramaticais ou lexicais, em uma perspectiva morfográfica - e às vezes morfossintáticas- dos fatos da língua mais complexos que surgirem. De fato, a colocação dos procedimentos semiográficos e fonográficos não é suficiente para descrever a

complexidade da ortografia do francês, profundamente marcado por categorizações morfológicas. As produções escritas dos jovens estudantes de nosso corpus testemunham esta influência e da necessidade de apreender os fenômenos linguísticos correspondentes.

Depois de várias décadas trabalhos recentes que se ocupam das investigações sobre a aquisição da leitura-escrita mostram a emergência precoce de uma “consciência morfográfica”²⁰⁷, mais ou menos equivalente a “consciência fonológica”. No que se refere a produção escrita- o que nos interessa neste momento-, podemos observar o desenvolvimento e a expansão de mais e mais pesquisas; mesmo se sua base linguística não seja sempre homogênea nem claramente definida.

Esse interesse recente pela morfografia, particularmente em uma perspectiva lexical ou “derivacional”, está ligado a observação do comportamento dos aprendizes leitores ou escritores sensíveis as configurações das letras em palavras (PACTON, 2003), mas também a certas classes de palavras (nomes, adjetivos, e sobretudo os verbos) que suportam flexões e marcações categoriais importantes (número, gênero, pessoa, tempo, modo, etc.). Permanece o fato que o componente morfográfico coloca problemas específicos aos estudantes franceses, isso já em suas primeiras tentativas de escrita. De fato, em seus escritos, eles são imediatamente confrontados com uma ortografia que é construída em torno de procedimentos como a heterografia que acumulam marcas distintivas: consoantes dobradas, adição de finais mudos, multiplicação de sinais diacríticos e ideográficos, etc. Eles devem ainda apreender uma informação

²⁰⁷ As publicações em língua francesa são essencialmente abertas por equipe de psicolinguistas experimentais: Gombert *et al.* (1997); Fayol *et al.* (2001); Colé *et al.* (2003); Largy *et al.* (2004); Pacton *et al.* (1999)... e no paradigma da linguística genética, com preocupações didáticas consequentes: Bissaud *et al.* (1999, 2001); Cogis (2001, 2004); Jaffré (2003, 2003 c); Sandon (2004) e por nós mesmos, David (2003C).

gramatical extra (por exemplo, o plural dos nomes aplicados também aos adjetivos). Enfim, eles devem considerar a complexidade do sistema e do subsistema da língua- particularmente da morfologia verbal (BLANCHE-BENVENISTE, 2002). Essa evolução singular da morfografia do francês tem por efeito o aumento significativo do custo da produção ortográfica, e sobretudo de sua aprendizagem.

Nesta abordagem a opacidade desta morfografia é imediatamente considerada, por meios elementares e tácitos, mas extremamente reveladores da complexidade do subsistema. A expressão do plural, por exemplo, é a imagem desta complexidade. Ela se manifesta por um marcador regular: a adição de um S; ele engendra de fato vários problemas ortográficos, problemas que se desenvolvem em pelo menos dois níveis:

a) No plano das operações linguísticas²⁰⁸, os estudantes devem construir categorias complexas- e portanto, muito mais elaboradas do ponto de vista cognitivo, pois devem considerar critérios específicos: i) o caráter inaudível dos finais em -S, mas também em X- de nomes e adjetivos, ou em NT da maioria dos verbos; ii) a redundância obrigatória de certas marcas no quadro dos acordos sintáticos no sentido do grupo nominal, e do sujeito do verbo; iii) a heterogeneidade dessa marca morfossintática, pois pode-se ver vários morfemas do plural para uma mesma classe de palavras(um -S, um -X, e as vezes-ø para os nomes).

b) No plano estritamente ortográfico, com uma polivalência morfêmica desproporcional, particularmente com o -S que os estudantes devem distinguir em conformidade com: i) os valores fonológicos, essencialmente os [s] e o [z].como em estação; ii) a segunda pessoa deo

²⁰⁸ Essencialmente gramatical, o fato de que o francês como a maior parte da línguas indo europeias têm privilegiado uma marca morfológica em detrimento de uma expressão mais lexical presente em numerosas línguas africanas, ameríndias ou asiáticas (JAFFRÉ e DAVID, 1999; COULMAS, 1989).

singular dos verbos em -ER, a primeira e a segunda de outros verbos; iii) muitos casos de homofonia como em curso vs tribuna, curto...; iv) modo-tempo, principalmente a primeira pessoa do futuro *eu gostaria* e do condicional *eu faria*; dos derivacionais e/ou das etimologias lexicais como *un temps gris*, etc.

Evidentemente que os jovens estudantes de nossa pesquisa estão longe de entender os problemas ainda complexos. Eles evidenciam os aspectos mais salientes e mais imediatos... em uma lógica morfográfica específicas. Os procedimentos testemunham ainda operações que implicam representações primitivas numerosas e a mobilização de operações de quantificação linguísticas mais ou menos adaptada. Mostramos ainda como essas operações correspondem a procedimentos de categorizações disponíveis: a lexicalização ou a gramaticalização, a partir de critérios essencialmente referenciais e semânticos.

Esse componente morfoográfico que surge na EM dos nossos jovens escritores e atua em suas produções escritas. A verbalização dos procedimentos correspondente, atestado em várias EM, é decisiva para a abordagem deste componente da ortografia do francês. De fato, vemos surgir soluções morfográficas inteligentes, aplicadas a alguns problemas complexos que precisam dominar, particularmente em:

a) a inscrição de elementos lexicais ou ideográficos graficamente salientes, mas inaudíveis em enunciado oral, como o *e* mudo de numerosas palavras (Damien (5 anos e 1 mês) escreve <TOE> e quando perguntado: “por que você coloca um E aqui”, ele responde “porque há um E no final das palavras-nem sempre, mas de vez em quando sim”).

b) a inserção de morfemas livres cunho lugar e importância são de agora em diante reconhecidos por identificação nos enunciados orais correspondentes (Cyril (6 anos, 1 mês) adiciona o “o” antes de “papai” e explica “eu tinha esquecido o “o” eu coloquei embaixo... esse papai que vemos na foto não é meu papai”);

c) a gramatização, as vezes original, do número, refere-se a expressão do singular (Medhi (5 anos e 7 meses) acrescenta “1” antes “ani” (=amigo) e explica “esqueci de colocar o um”), do plural e do dual (João Batista (5 anos e 4 meses) escreve “um AIAt/ um AIAt” (=um gato/um gato) e comenta: “eu tinha escrito dois A (apontando para os dois segmento AIAt) porque tenho dois gatos”);

d) a adição de letras mudas de valor gramatical, principalmente o S significante gráfico de plural (Nicolas (5 anos e 10 meses) escreve primeiro “as casas com crianças” depois acrescenta um S à casa, explicando eu coloquei um C (de fato um S), isso porque há casas (insistindo no as));

A polivalência de certos morfemas em partes da morfologia verbal para homófonos do tipo se vs ter (Cindy (6 anos e 4 meses) escreve com duas redações “coruja ont ons ont” e justifica “Lá eu disse [z] com O-N-T mais um T- mas o T não é ouvido então eu risquei e coloquei O-N-S”, depois eu mudei “é com um T- é como isso que eu escrevi (mostra um cartaz da sala)”) ou a homofobia parcial nas flexões em /E/ dos verbos (Benjamin (5,6 ans) *qui rature « ratovtr une histore » et réécrit « raqonté », en argumentant « parce que raqonté il faut barrer le R – là j’ai écrit le Ê de février...parce qu’il faut changer des fois – Ê ou E-R on peut mettre les deux »*).

De acordo com a noção da pluralidade, nossas observações confirmam que ele não é fácil e a dificuldade da tradução em francês. Para escrever o plural os jovens escritores procedem por categorizações sucessivas, categorizações e operações psicolinguísticas necessárias para a sua expressão linguística em vários níveis, a partir do contexto imediato. As sequências apresentadas aqui confirmam que a noção de pluralidade e as operações de determinação/ quantificação associadas não são evidentes em relação a escrita do francês. Essas categorizações passam frequentemente por uma abstração dos dados numéricos imediatos.; deve primeiro opor o singular do plural e na sequência condensar em determinadas

representações do plural todas as opções possíveis de pluralidade (“completo”, “vários”, “muito”, ou melhor “dois”, como “milhares”, mas também de coleções e coletivos: “pratos”, “classe”, cujo elementos podem ser contados). Além disso, recorrer a soluções morfográficas tanto abstratas quanto arbitrárias (KELLER, 1998) et, no caso do francês muito difícil de entender, uma vez que não é muito lexicalizado e geralmente inaudível. Essa é a razão pela qual Jean-Baptiste (acima) testa soluções possíveis, se isso não é provável, jogando sobre a duplicação de um mesmo segmento gráfico para significar o dual, e talvez o plural. Da mesma forma, adiciona um -S final aos nomes, como descrito em Franck (acima)- em movimentos de reescritura- como resposta mais evidente para um problema referencial, semântico e morfológico. O acréscimo do -S gramatical assinalado diretamente ou sugerido- parece então a solução mais adequada, no processo icônico (DRESSLER, 1995) de categorização, sem dúvida econômico e provavelmente linguisticamente satisfatório.

Para esses jovens escritores - mais ainda em suas aprendizagens ortográficas posteriores - constatamos que esse “-S” refere-se a um morfema prototípico, um morfema que será as vezes estendido para outros lexemas, especialmente aqueles que significam uma certa pluralidade (as *famílias, as *classes, e mesmo as *escadas... “pois ela tem vários bares”! Entretanto, com essa marca prototípica, nada é estabilizado, numerosos erros persistem além do ciclo primário, e mesmo no secundário. A maior parte dos estudantes, aqueles do presente trabalho, idade de 5 à 6 anos, como aqueles que escreverão posteriormente o plural- omitem a marca em todos os nomes²⁰⁹.

Porque é a solução gráfica do -S, parece ser percebido e caracterizado precocemente- isso que confirmam igualmente as pesquisas expe-

²⁰⁹ Temos mostrado ainda que entre 5 e 8 anos, menos de 10 % de nomes exprimem o plural são efetivamente marcados (JAFFRÉ e DAVID, *ibid*).

rimentais (THÉVENIN *et al.*, 1999; TOSTEREAU, 1999; COUSIN *et al.*, 2003)- podemos observar uma matriz duradoura e homogênea do plural ortográfico, ao menos pela marca dos nomes? A explicação poderia ser só cognitiva e linguística. De fato, os aprendizes escritores devem de uma parte integrar os cálculos ortográficos na gestão de outros níveis de construção dos textos (FAYOL, 1997), e de outra parte fazer evoluir sua teoria do plural; isso quer dizer passar de um simples marcador semântica e/ou referencial do plural a cálculos morfossintáticos mais complexos, mas também cognitivamente mais sofisticadas.²¹⁰

De forma mais ampla, e quaisquer que sejam as soluções morfográficas encontradas ou racionalmente, descobrimos que as EM avançam para os jovens estudantes de nossos estudos não por serem unicamente organizadas e legitimados por saberes ensinados. Mostramos que os jovens escritores evoluem verbalizando os percursos cognitivos subjacentes {a resolução dos problemas linguísticos encontrados. De fato, suas EM testemunham um processo às vezes empírico, dinâmico e heurístico. Os procedimentos morfográficos atestados aqui não surgem do nada; eles não resultam mais de uma imposição de listas ou de regras armazenadas em sua atividade metalinguística. Esses jovens escritores constroem seus conhecimentos por organizações e reorganizações sucessivas que seguem trajetória coerentes e ajustadas aos fenômenos linguísticos encontrados. Assim, as soluções operantes para um problema factual (por exemplo, a polivalência fonográfica, como apresentada por Benjamin) podem ser analisadas a luz de outros problemas (a ocorrência da homofonia nos finais em /E/ dos verbos²¹¹. . Isso passa evidentemente pela capacidade raciocinar, de aceitar as variações, de entender as regras

²¹⁰ Atualmente podemos mostrar que os acordos em verbos mais os participios passados estão longe de ser definitivamente adquiridos, no final da escolarização obrigatória, aos 16 anos (BRISAUD e CHEVROT, 2001), e além disso, após a realização desses acordos permanecem frágeis mesmo em adultos mais experientes (JAFFRÉ, 2003 b).

ou ao contrário restringi-las; todas disponíveis nas EM realizadas.

Esses funcionamentos cognitivos ajustados as realidades da língua e de sua escrita mostram que os aprendizes escritores não são jamais passivos em suas aquisições. Eles conseguem formular teorias sucessivas e evolutivas de escrita em função das lógicas que eles conseguem elaborar: um princípio semiográfico fundamental, um sistema alfabético econômico e características morfográficas específicas. Por isso, eles procedem construindo saberes necessariamente evolutivos e interativos que asseguram a passagem de uma lógica a outra. (GOPNICK e MELTZOFF, 1997; BOUSQUET *et al.*, 1999). Isso pode ser analisado em uma palavra sendo inserida em uma frase ou um texto. Isso também é o tratamento de um mesmo fato da língua na lógica dêitica ou semântica, fonográfica em função das realidades estritamente gráficas, mas também das restrições morfolexicais (Damien) ou morfogramaticais (Medhi ou Cindy) e as vezes morfossintáticos (Nicolas e Benjamin).

Através dos estudos dessas primeiras manifestações da morfografia, mostramos também que os princípios fundamentais da escrita do francês se apresenta nos estudantes em todos os seus componentes e que eles podem (devem?) apreender de maneira complementar. Constatamos ainda que os estudantes não se contentam em registrar formas escritas mais ou menos estabilizadas; eles interrogam e analisam, de fato recriam segundo um processo análogo àquele observado nas evoluções das escritas humanas. Nesta perspectiva, nos situamos em uma abordagem que considera a atividade cerebral de uma maneira dinâmica que se opõe de fato a todas as concepções estáticas de aprendizagens. Ao imple-

²¹¹ Hoje os trabalhos estão em expansão (BRISSAUD e SANDON, 1999; BRISSAUD e CHEVROT, *ibid*); e duas revistas dirigidas por Jaffré e Brissaud (2003), e outra por Brissaud e Totereau (2004), que provam as dificuldades persistentes dos estudantes no ciclo 3 da escola primária (10-11 anos) e além da escola (aos 16 anos) ao dominar eficazmente o setor da morfologia verbal.

mentar essas operações psicolinguísticas não se contentam em registrar as formas que lhes são apresentadas. Eles começam a colocar em sistemas as unidades e categorias linguísticas encontradas.

Além disso, para que a escrita seja realmente dominada, estamos agora convencidos que os estudantes devem construir uma concepção multidimensional de escrita, que lhe permita distinguir os fenômenos centrais e os periféricos, de observar as respostas produzidas ou “rentáveis” em termos de sistema, de eliminar as soluções que conduzam a impasses ou de “culs de sacs”, para retomar a expressão de Dressler (1997) aplicada à aquisição da morfologia das línguas orais. Essa constatações supõe então que o ensino-aprendizagem da escrita em geral e da ortografia do francês em particular requer considerar o real de “fato”, no sentido em que Frei aborda essa noção (1929/1933)- para efetuar os diferentes marcadores, ajustar seus procedimentos e fazer evoluir as lógicas semiográficas, fonográficas e morfográfica.

3. Praticar a autografia e as explicações associadas

O termo autografia serve para identificar um conjunto de práticas que permitem aos estudantes escrever diretamente e de maneira autônoma, sem outra mediação recorrendo às suas próprias habilidades escriturais e conhecimentos linguístico-gráficos, mais ou menos assertivas ou tateando. Essas práticas se opõem essencialmente as limitadas a cópia ou a transporte-cópia (RIEBEN e SAADA-ROBERT, 1993,1997) e se sobrepõem ou se associam a outra como o ditado feito pelo adulto (CLESSE e HÉBRARD, 1977; DAVID, 1991; THÉVENAZ-CHRISTEN *et al.*, 2006).

As práticas autográficas que desenvolvemos se inspiram diretamente em trabalhos que temos exposto aqui, de uma parte na revisão de trabalhos apresentados na primeira parte. Entretanto, esse conjunto visam antes de tudo a formulação de um modelo genético da produção

da escrita, um modelo que descreve os funcionamentos cognitivos dos aprendizes escritores e os procedimentos psicolinguísticos próprios da apropriação dos princípios de escrita de sua língua. De fato, nesses trabalhos as implicações didáticas não estão sempre presentes e explicitamente desenvolvidas²¹². Hoje, no entanto, podemos mostrar que essa prática multiplica as capacidades linguísticas orais e escritas. Os estudantes desses trabalhos- já aprendizes leitores e escritores- abordam assim as lógicas subjacentes ao sistema escrito, e conseguem implementá-los em escritas originais.

Através de diferentes experiências de escrita e os procedimentos que emergem, parcialmente apresentados aqui, provamos a sua capacidade da economia do sistema alfabético do francês, mais ainda de suas características morfológicas , que os estudantes testam e apresentam através de escritas mais ou menos normatizadas. Mais ainda, quando eles comentam e explicam os procedimentos testados mostram a disponibilidade para compreender e empregar os procedimentos semio-fono e morfográficos, e ainda utilizar de maneira mais ajustada e mais sistemática em escritas futuras. Nossos trabalhos revelam ainda fenômenos de aprendizagem e até auto-aprendizagem singulares (FAYOL, 2006) aos jovens escritores em verdadeiras situações de “resoluções de problemas” de escrita, análogas aquelas descobertas em outros processos de ensino-aprendizagem, especificamente no domínio matemático.

Além disso, essas pesquisas psicolinguísticas aplicadas à produção escrita e auto explicação consequente mostram que os jovens estudantes estão disponíveis para aprendizagens ortográficas complexas do francês escrito. Temos mostrado também que eles recorrem a procedimentos ajustados às lógicas, princípios, propriedades desta escrita e conseguem

²¹² Ver a obra publicada recentemente por Montésinos-Gelet e Morin (2006) ou nossa, David (produzida em 2009).

encontrar soluções linguístico-gráficos seja por aplicação de raciocínio como os de derivação (grande, com um s porque grande, grande...) seja marcando regularidades frequentemente ligadas ao emprego (a posição e frequência de água em final de palavras em /O/... quando os estudantes mais velhos do secundário, cujos escritos descrevemos em outros trabalhos acadêmicos (DAVID, 2005 b), não conseguem empregar sempre de maneira eficiente. Pensamos agora em abrir novas perspectivas didáticas para os estudantes cujas as performances linguísticas parecem diminuir (MANESSE e COGIS, 2007) ou pelo menos se enfraquecer nas práticas mais diversificadas e menos padronizadas: as escritas informáticas, descritas por Anis (1998, 2001) ou por nós mesmos (DAVID e GONÇALVES, 2007). Podemos também nos inspirar dessas práticas combinam a autografia e os comentários metagráficos para ajudar os redatores adolescentes e adultos, mais ou menos identificados como iletrados (LUCCI e MILLET, dir., 1994).

De fato, as auto explicações ortográficas formuladas pelos jovens estudantes descritos em nossos trabalhos tem um valor heurístico determinante para as aprendizagens da escrita. Resta organizá-los em dispositivos de aprendizagens específicas, em atividades “inteligentes” que permitam aos estudantes observarem esses funcionamentos ortográficos e os construir em conjuntos mais ou menos sistemático, mais necessariamente inscritos na dinâmica de escrita. Evidentemente que essas aprendizagens em situação não excluem um estudo refletido das formas convencionais de escrita. De fato, a pesquisa de RIEBEN *et al*, (2005) provam que as escritas aproximadas, as condições que elas são validadas ou corrigidas pelos professores, resultados das aquisições procedurais superiores a todas as práticas evocadas aqui é simplesmente o transporte –cópia. Adicionamos aos trabalhos citados aqui e outros em curso (DAVID e MORIN, 2009) - que a descoberta dos princípios de escrita do francês não asseguram a continuidade dos saberes ortográficos. Pois para que esses saberes emergjam resultam dos conhecimentos

estabilizados e transferidos, convém os organizar em aprendizagens complementares visando mais sistematicamente considerar as rotinas ou automatismos ortográficos e seu revestimento em situações de produção textual (Allad et al, 2001).

BIBLIOGRAFIA

ALLAL, L., BÉTRIX-KOEHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER-BARBET, Y., SAADAROBERT, M. & WEGMULLER, E. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg, 2001.

ANGOUJARD, J.-P. *Théorie de la syllabe. Rythme et qualité*, Paris : CNRS, éditions, 1997.

ANIS, J. Texte et ordinateur. *L'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck, Université, 1998.

ANIS, J. *Parlez-vous texto ?* Paris : Le Cherche midi, 2001.

BESSE, J.-M. "L'enfant et la construction de la langue écrite". *Revue française de pédagogie*, 90, p. 17-22, 1990.

BESSE, J.-M., ROUZAIRE, M. & VEILLEUX-SOURD, N. L'entrée dans la phonétisation de l'écriture : le rôle des interactions sociales. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, p. 69-80, 1999.

BISSEX, G.L. *GNYS ATWRK : A Child Learn to Read and Write*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1980.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Structure et exploitation des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139, p. 13-22, 2002.

BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J. & JAFFRÉ, J.-P. Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, p. 126, 23-37, 1999.

BRISSAUD, Catherine; CHEVROT, Jean-Pierre. Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans: le cas du pluriel des formes verbales en/E. *Verbum*, v. 22, n. 4, p. 425-439, 2001.

BRISSAUD, Catherine; SANDON, Jean-Michel. L'acquisition des formes ver-

bales en/E/à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, p. 40-57, 1999.

BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge University Press, 2001.

CATACH, N. *L'Orthographe française*, Paris : Nathan, [1989]1995.

CHOMSKY, Carol. Write first, read later. *Childhood education*, v. 47, n. 6, p. 296-299, 1971.

CHOMSKY, Carol. Invented spelling in the open classroom. *Word*, v. 27, n. 1-3, p. 499-518, 1975.

CLARKE, Linda K. Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, p. 281-309, 1988.

HEBRARD, J. Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. *Du parler au lire*, v. 3, p. 57-90, 1977.

COGIS, Danièle. Difficultés en orthographe: un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, v. 6, n. 1, p. 47-61, 2001.

COGIS, Danièle. Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 30, p. 73-86, 2004.

COLÉ, Pascale *et al.* Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reéducation Orthophonique*, v. 213, n. 1, p. 57-60, 2003.

COULMAS, Florian. *The writing systems of the world*. Oxford, UK: B. Blackwell, 1989.

COUSIN, Marie Paule; LARGY, Pierre; FAYOL, Michel. Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal: étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation orthophonique*, v. 41, n. 213, p. 115-129, 2003.

DAVID, Jacques. La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, v. 81, p. 7, 1991.

DAVID, Jacques. La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, v. 9, n. 1, p. 29-39, 2003a.

DAVID, Jacques. Linguistique génétique et acquisition de l'écriture. *Faits de langues* (Evry), n. 22, p. 37-45, 2003b.

DAVID, Jacques. Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 29, n. 1, p. 137-158, 2003.

DAVID, Jacques. Catégories langagières et cognitives. *Le français aujourd'hui*, n. 4, p. 81-94, 2005a.

DAVID, J. L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires. *Situations de banlieues: enseignement, langues, cultures*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. Éducation, politiques, sociétés, 2005b.

DAVID, Jacques. Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle?. *La lettre de l'AIRDF*, v. 39, n. 2, p. 23-28, 2006.

DAVID, J. *Les Écritures approchées : quelles pratiques au cycle 2 de l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2009.

DAVID, Jacques; GONCALVES, Harmony. L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue?. *Le Français aujourd'hui*, n. 1, p. 39-47, 2007.

DAVID, Jacques; JAFFRÉ, Jean-Pierre. Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, v. 26, p. 155-168, 1997.

DAVID, Jacques; MORIN, Marie-France. Écritures approchées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques. *Namur: Presses universitaires de Namur*, coll. Dip-tyque, v. 13, p. 19-41, 2008.

DAVID, Jacques; JAFFRÉ, Jean-Pierre. L'apprentissage de la lecture-écriture en maternelle (5-6 ans) à travers les explications métagraphiques de jeunes scribes français et québécois, Actes du 3e Colloque *international de l'ABLF, Interactions entre le lire et l'écrire*. Bruxelles, 2009.

DAVID, Jacques; GUYON, Odile; BRISSAUD, Catherine. Apprendre à orthographier les verbes: le cas de l'homophonie des finales en/E. *Langue française*, n. 3, p. 109-126, 2006.

DRESSLER, Wolfgang. *Interactions between iconicity and other semiotic parameters in language*. AMSTERDAM STUDIES IN THE THEORY AND HISTORY OF LINGUISTIC SCIENCE SERIES 4, p. 21-21, 1995.

DRESSLER, W.U. (ed.) *Studies in Pre- and Protomorphology*, Wien (Aut.): Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: 185, 1997.

FAYOL, Michel. *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. FeniXX, 1997.

FAYOL, Michel. L'orthographe et son apprentissage. OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. *Enseigner la langue: orthographe et*, 2006.

FAYOL, Michel; TOTEREAU, Corinne. Learning the written morphology of plural in written French. In: *Developmental aspects in learning to write*. Springer, Dordrecht, p. 97-107, 2001.

FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. in H. Sinclair (éd.), *La Production de notations chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France (version revue et corrigée dans E. Ferreiro (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette), 1988.

FERREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon : CRDP, 1988.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Mexico : Siglo XXI (trad. anglaise : Literacy Before Schooling, Exeter (N.H.) and London : Heinemann Educational Books, 1982), 1979.

FIJALKOW, J. & FIJALKOW, É. L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique, *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, p. 125-167, 1991.

FIJALKOW, J. Entrer dans l'écrit : des niveaux successifs. In: G. Chauveau, M. Rémond & É. Rogovas-Chauveau (éds.), *L'Enfant apprenti lecteur*. Paris: I.N.R.P. - L'Harmattan, 1993.

FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C. & SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France, 1984.

FREI, H. *La grammaire des fautes*, Genève-Paris. Slatkine Reprints, 1993.

GOMBERT, J.-É., BRYANT, P. & WARRICK, N. Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (éds.), *Des Orthographes et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1997.

GOPNIK, Alison; MELTZOFF, Andrew N. *Words, thoughts, and theories*. MIT Press, 1997.

GOSWAMI, Usha. Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 6, n. 1, p. 21-33, 1988.

JAFFRÉ, J.-P. Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, 95, p. 27-48, 1992.

JAFFRÉ, J.-P. La morphographie du français : un cas sémiographique, *Rééducation orthophonique*, 213, p. 13-25, 2003a.

JAFFRÉ, J.-P. L'écriture & les nouvelles technologies. *Ce que les unes nous apprennent de l'autre. S'écrire avec les outils d'aujourd'hui / Points de vue croisés*. Communication à la journée d'études "Réseaux humains / Réseaux technologiques", 31 mai-1er juin 2002, MSHS Poitiers, 2003b.

JAFFRÉ, J.-P. La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable "orthographe". *Revue des sciences de l'éducation (Québec)*, vol XXIX-1, 37-49, 2003c.

JAFFRÉ, J.-P. & DUCARD, D. Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, p. 87-98, 1996.

JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22, p. 186, 1999.

JAFFRÉ, Jean-Pierre; BOUSQUET, Sylvie; MASSONET, Jacqueline. *Retour sur les orthographes inventées. Les Dossiers des sciences de l'éducation*, v. 1, n. 1, p. 39-52, 1999.

JAFFRÉ, J.-P. & BRISSAUD, C. (dir.) Morphographie et homophones verbaux. *Langue française*, 151, 2006.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science (learning, development, and conceptual change)*. MIT Press, 1992.

KELLER, Rudi *et al.* *A theory of linguistic signs*. Oxford University Press on Demand, 1998.

LARGY, Pierre; COUSIN, Marie-Paule. Apprendre implicitement le-s du pluriel. *Langues et écritures*, p. 109-122, 2004.

LUCCI, Vincent; MILLET, Agnès. *L'orthographe de tous les jours*. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français, Paris. Champion ("Politique linguistique"), 1994.

MANESSE, Danièle; COGIS, Danièle. *Orthographe: à qui la faute?*. ESF éditeur, 2007.

MONTESINOS-GELET, Isabelle; MORIN, Marie-France. S'approcher de la norme orthographique en première année du primaire: qu'en est-il de la plu-

ralité des conceptions linguistiques?. *Archives de psychologie* (Genève), v. 69, n. 270-1, p. 159-176, 2003.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle; MORIN, Marie-France. *Les orthographes approchées*. Montreal: Chenelière Éducation, 2006.

MORIN, Marie-France. Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 30, p. 55-72, 2004a.

MORIN, M. F. *Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques*. Identité professionnelle et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants, p. 145-173, 2004.

MORIN, Marie-France. Declared knowledge of beginning writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 5, n. 3, p. 385-401, 2005.

PACTON, Sébastien. Morphologie et acquisition de l'orthographe: état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique*, v. 213, p. 27-55, 2003.

PACTON, Sébastien et al. Apprentissage implicite et orthographe: Le cas de la morphologie. *Rééducation orthophonique*, v. 37, n. 200, p. 91-100, 1999.

PEYTARD, Jean. Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, n. 6, p. 35-47, 1970.

RAVID, Dorit. Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors. *Reading and Writing*, v. 14, n. 5, p. 459-485, 2001.

RAVID, Dorit. Hebrew orthography and literacy, In: R. Malatesha Joshi & P.G. Aaron (éds.), *Handbook of orthography and literacy*, Mahwah (N.J.): L. Erlbaum Associates Publishers, 2006.

READ, Charles. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard educational review*, v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971.

READ, Charles. *Children's creative spelling*. Routledge, 1986.

RIEBEN, Laurence; SAADA-ROBERT, Madelon. Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégie de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans. In: L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (éds.), *Des Orthographes et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1997.

RIEBEN, Laurence et al. Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies of reading*, v. 9, n. 2, p. 145-166, 2005.

RITTLE-JOHNSON, Bethany; SIEGLER, Robert S. Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child development*, v. 70, n. 2, p. 332-348, 1999.

RUBIN, Hyla; EBERHARDT, Nancy C. Facilitating invented spelling through language analysis instruction: An integrated model. *Reading and Writing*, v. 8, n. 1, p. 27-43, 1996.

SAADA-ROBERT, Madelon; RIEBEN, Laurence. Évolution des stratégies d'écriture-copie et unités graphiques du français. *Études de linguistique appliquée*, v. 91, p. 84, 1993.

SANDON, Jean-Michel. Le traitement de la finale du mot graphique par l'apprenti. Un seuil cognitif entre apprentissage et expertise. Lidil. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 30, p. 169-182, 2004.

SEYMOUR, Philip HK. Un modèle du développement orthographique à double fondation. *Lecture-écriture: Acquisition*. Les Actes de la Villette, p. 57-79, 1993.

SEYMOUR, Philip HK. Les fondations du développement orthographique et morphographique. *Des orthographes et leur acquisition*, v. 1, p. 1, 1997.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY-LANDSMANN, Liliana. Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. *Études de linguistique appliquée*, v. 91, p. 48, 1993.

THÉVENAZ-CHRISTEN, Thérèse; CLAUDE, Jessica; DOMBRE, Caroline. Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. *Langage & pratiques*, v. 38, p. 34-45, 2006.

THÉVENIN, Marie-Geneviève et al. L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, p. 39-52, 1999.

TOTEREAU, Corinne. Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français. *Rééducation orthophonique*, v. 37, n. 200, p. 101-113, 1999.

TOTEREAU, Corinne; BRISSAUD, Catherine. Acquisition des flexions verbales homophones en/E: une étude longitudinale du CE2 au CM2. *Rééducation orthophonique*, v. 225, p. 59-76, 2006.

TREIMAN, Rebecca. Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. L'apprenti Lecteur. *Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé*, 1989.

TREIMAN, Rebecca et al. *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Oxford University Press on Demand, 1993.

TREIMAN, Rebecca; BOURASSA, Derrick C. The development of spelling skill. *Topics in language disorders*, v. 20, n. 3, p. 1-18, 2000.

TREIMAN, Rebecca; BOWEY, Judith A.; BOURASSA, Derrick. Segmentation of spoken words into syllables by English-speaking children as compared to adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 83, n. 3, p. 213-238, 2002.

AS LIÇÕES INOVADORAS DE RUBENS DO AMARAL NO TEXTO “O ENSINO DO PORTUGUÊS”

Criseida Rowena Zambotto de Lima &
Maria Inês Pagliarini Cox

A gramática é a planta da língua, boa para consulta, imprestável para transmitir o seu conhecimento. (Rubens do Amaral, 1939).

INTRODUÇÃO

Escrevemos este texto a quatro mãos, motivadas pela leitura de um texto que, apesar de escrito em 1939, nos causou espanto pela sua atualidade. Fazíamos uma varredura do arquivo de textos compilados por Edith Pimentel Pinto na coletânea *O português do Brasil*, em busca de formulações acerca da colocação dos pronomes oblíquos átonos com as quais pudéssemos constituir um *corpus* a ser lido pelo viés da análise de discurso de base enunciativa, quando nos deparamos com o artigo *O ensino do português* de Rubens do Amaral. Nesse artigo, o autor criticava a confusão entre ensino de língua e ensino de gramática, reputando-o como ineficaz, posição que antecipa em meio século algumas das linhas mestras do novo paradigma de ensino, urdido na confluência de várias disciplinas da macrolinguística²¹³ a partir da década de 1980. De pronto, o texto de Amaral nos remeteu ao livro do linguista Sírio Possenti *Por que (não) ensinar gramática na escola*, publicado da década de 1990, com

²¹³ Bárbara Weedwood (2002, p. 11) distingue a microlinguística (fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia e semântica) da macrolinguística (sociolinguística, pragmática, psicolinguística, análise de discurso, análise de conversação, linguística do texto, etc.). É sobre uma base sólida de conhecimentos produzidos no âmbito da macrolinguística que o novo paradigma de ensino-aprendizagem de língua materna foi erigido.

uma crítica contundente ao ensino da língua reduzido ao repasse de uma teoria gramatical prescritiva, sem qualquer vínculo com atividades efetivas de leitura e escrita.

Rubens do Amaral (1890-1964) é um paulista, nascido na cidade São Carlos. Foi jornalista e escritor. Desempenhou a função de jornalista no *Diário da Noite*, no *Diário de São Paulo*, na *Folha da Manhã* e no *Correio de São Paulo*. Foi, primeiro, deputado do estado de São Paulo e, depois, vereador na cidade de São Paulo por várias legislaturas. Escreveu vários livros: *União Soviética – Inferno ou Paraíso?* (1953), *Os Cristãos e o Problema da Terra* (1956), *Terra Roxa* (1934), *Luzes do Planalto* (1962) e *A Campanha Liberal* (1930), ocupando a cadeira 9 da Academia Paulista de Letras em cuja revista foi originalmente publicado o texto que nos chamou a atenção e nos instigou a escrever este artigo em que fazemos um contraponto entre as linhas do novo paradigma de ensino de língua, estabelecidas e oficializadas pelos PCNs em 1998, e as defendidas por Rubens do Amaral em 1939.

As lições do novo paradigma de ensino

Embora mais de trinta anos separem a história de escolaridade das duas autoras deste artigo, pouca coisa mudou no ensino de português que cada uma delas vivenciou como aluna até chegar à universidade e entrar em contato com a linguística. De origem rural, viram a língua que aprenderam nas interações com a família, os amigos e nos círculos de convivência mais próximos ser desqualificada e avaliada como “errada” nas aulas de gramática que reduziam o português à norma-padrão. Com essa prática, cresceram pensando não saber português e se sentindo inseguras e hesitantes toda vez que tinham de usar a língua em situação pública, fora do nicho familiar. Contudo, ao chegarem ao curso de Letras e entrarem em contato com a linguística, uma disciplina anunciada como produtora de conhecimentos científicos acerca das línguas, suas visões e atitudes em relação ao português e ao seu ensino começaram a mudar. O

contato com a linguística lhes permitia compreender e lidar consciente e emancipadamente com o estigma e o preconceito que maculavam sua língua materna no espaço escolar.

Em contato com a linguística, aprenderam que o português não se reduz à norma-padrão, que o português, como qualquer outra língua viva, é um conjunto de variedades, ou seja, que “o português são muitos portugueses” (FARACO, 2008, p. 05); que as línguas são primeiro faladas e depois escritas (e nem todas o são), de modo que a escrita não deve ser tomada como modelo para a fala; que as línguas variam e mudam incessantemente; que variar e mudar não significa se deteriorar e sim se diferenciar (ZILES, 2008); que dominar conhecimentos gramaticais formalizados e nomenclaturizados não é condição ou garantia para o uso adequado da língua nas mais diversas circunstâncias e muitas outras coisas aprenderam com a linguística que as fez desconfiar do ensino gramatical e iniciar um processo de reconstrução de suas próprias práticas como professoras, concomitantemente com a fermentação, nas décadas de 1980 e 1990, de um novo paradigma de ensino de português, fundamentado em disciplinas linguísticas, que culminou com a publicação dos PCNs em 1998.

A linguística passou a integrar timidamente o currículo dos cursos de Letras na década de 1960, contemplando, num primeiro momento, disciplinas do núcleo duro como fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, etc. Esses ramos da chamada linguística imanente ou microlinguística, por se concentrarem na descrição e análise sistêmica da língua, não instigaram uma revolução no paradigma tradicional de ensino do português nucleado pelos princípios da chamada gramática normativa. Contudo, ainda nesse período, a macrolinguística brasileira, seguindo a tendência americana e francesa, se expandia enormemente, abeirando objetos que extrapolavam o nível da frase e/ou faziam interface com outras disciplinas como sociologia, psicologia, psicanálise, etnologia, his-

tória, dentre outras. Disciplinas como sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, análise de discurso, análise da conversação, pragmática e linguística aplicada se desenvolveram rapidamente, resultando em um crescimento extraordinário dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em linguística e, em consequência, das pesquisas na área, nas universidades brasileiras.

Indagada sobre sua utilidade, como sói acontecer nas sociedades sob a égide do capitalismo, que avalia como inútil a chamada ciência pura e desinteressada, a linguística se apresenta como uma disciplina que teria muito a dizer sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Entre as universidades brasileiras com programas de pós-graduação em linguística, é a UNICAMP²¹⁴ que deflagra e propaga as ideias seminais do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, propondo uma inversão radical do eixo *reflexão-uso* para o eixo *uso-reflexão-uso*. Essa inversão propunha o fim da hegemonia do ensino gramatical sobre a norma-padrão escrita, desacreditando-o como uma via segura para habilitar os alunos ao uso adequado da língua nas mais diversas situações. O eixo do uso inclui tanto a oralidade quanto a escrita, aquela compreendendo “práticas de escuta e produção de textos orais” e essa compreendendo “práticas de leitura e produção de textos escritos”. A *reflexão*, por sua vez, passa a se subordinar ao *uso* da língua, acionada sempre que se mostrar relevante ao aperfeiçoamento das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

Não demorou para que esse novo paradigma em germinação nas universidades e intensamente divulgado por meio de eventos e publicações da área passasse a interessar instâncias educacionais governamentais em nível municipal, estadual e federal que buscavam soluções para

²¹⁴ O professor João Wanderley Geraldi capitaneou, a partir da UNICAMP, o movimento de mudança de paradigma do ensino de língua portuguesa.

o colossal problema do fracasso escolar, impossível de ser varrido para debaixo do tapete, desde o processo de democratização do acesso à escola pública na década de 1960²¹⁵. O problema era grande demais para não ser visto. Havia uma grita geral, na escola e fora da escola, acerca de uma suposta crise da leitura e da escrita que afetava o desempenho dos alunos em todas as matérias e contava entre os fatores que levavam ao fracasso escolar como um todo. Essa crise ganhou grande repercussão na mídia por ocasião do primeiro vestibular unificado da FUVEST (1977) que incluía USP, UNICAMP, UNESP e escolas do interior. As milhares de redações juntas impressionavam e causavam escândalo não pelo bom desempenho dos vestibulandos na escrita, mas por suas “pérolas”²¹⁶.

Assim, um paradigma que prometia resolver a crise da leitura e da escrita caía como uma luva naquele contexto profundamente modificado da escola pública que, após a democratização, recebia uma população bastante heterogênea, falando portugueses bem diferentes daquele ensinado nas aulas de língua. Os portugueses adquiridos, como língua materna, nos processos de socialização primária eram tão desiguais do português ensinado na escola que esse mais se assemelhava a uma língua estrangeira. As aulas de gramática da norma-padrão que, supostamente, haviam dado certo no passado, quando a escola pública abrigava principalmente os filhos da elite, mostravam-se inócuas para ensinar os filhos das classes populares a usar uma língua com que não tinham nenhuma familiaridade. Universalizado o acesso à escola pública, era, pois, sentida a necessidade de se encontrar um modelo adequado de educação para um universo de crianças, jovens e adultos com perfil sócio-econômico-cultural diverso daquele legitimado pelos conteúdos até então constantes das matérias curriculares.

²¹⁵ A Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, estabeleceu, em seu art. 2º, que “A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola”.

²¹⁶ Hoje, a mídia se farta com as “pérolas” do ENEM.

Esse modelo seria o de uma pedagogia culturalmente sensível que trabalha a língua como um conjunto de variedades e rejeita preconceitos linguísticos, entendendo que é papel da escola “facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74). Reconhecendo e respeitando os portugueses que os alunos trazem à escola como línguas boas, cabe à educação formal potencializar seus repertórios, assegurando que aprendam principalmente as variedades cultas do português brasileiro, necessárias para o exercício da vida profissional e para as interações sociais mais protocolares. Desse modo, a pedagogia culturalmente sensível foi sentida como viável, por órgãos ligados ao Ministério de Educação e Cultura, para lidar positivamente com a heterogeneidade linguística presente na escola pública, sem rejeitá-la, silenciá-la ou discriminá-la.

Equipes multidisciplinares de educadores, com a participação de linguistas que vinham insistindo na necessidade de renovação do paradigma do ensino de língua, foram constituídas pelo MEC, na segunda metade da década de 1990, com a tarefa de propor parâmetros curriculares que, de um lado, “respeita[ssem] diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considera[ssem] a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 05), promovendo uma educação comprometida com a formação cidadã dos alunos em todos os níveis da escola básica. Diante desse princípio, o paradigma tradicional de ensino da língua portuguesa é criticado por desconsiderar a realidade e os interesses dos alunos; por escolarizar excessivamente as atividades de leitura e produção de texto; por usar “o texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais”; por valorizar excessivamente “a gramática normativa e insistir nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra

as formas de oralidade e as variedades não-padrão”; por promover “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas”; por apresentar “uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 18).

Em resposta a essas críticas, “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 18). Por isso, o objetivo que abre a lista é “*utilizar* a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 32). Para perseguir esse objetivo, a escola precisa efetivamente trabalhar com o uso da língua e não com sua gramática. O que isso significava em termos de mudança curricular? Significava fazer das aulas de língua portuguesa não mais aulas de estrutura, nomenclaturas e prescrições gramaticais, baseadas em frases soltas, e sim aulas de prática de recepção e produção de gêneros discursivos orais e escritos, levados para a sala por meios de textos que os representem. A recepção dos gêneros (escuta e leitura) deve ser trabalhada na perspectiva da compreensão ativa e não da mera decodificação e do silêncio e a produção de textos orais e escritos deve visar à interação efetiva e não à mera correção.

Como os gêneros discursivos se caracterizam pela diversidade de expressão, o trabalho pedagógico com eles permite “conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 33). Permite ainda a cada aluno “reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração

artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades” (BRASIL/PCNs, 1998, p. 33). O estigma e o preconceito linguístico com que a escola macula as línguas maternas de seus alunos costumam abrir feridas identitárias dolorosas que jamais se cicatrizam.

Até toparmos casualmente com o texto de Rubens do Amaral, pensávamos que a reordenação dos eixos do ensino de língua portuguesa de *reflexão-uso* para *uso-reflexão-uso* era fruto do que as disciplinas macrolinguísticas nos ensinaram e os PCNs endossaram, mas não...

As lições de Rubens do Amaral

O texto “O ensino do português”, de Rubens do Amaral, é representativo de um grupo de textos produzidos antes da institucionalização da chamada linguística moderna no Brasil²¹⁷, na década de 1960, mas que ficaram no limbo, toldados pela voz dominante da tradição gramatical no período, que silenciava toda sorte de reflexão sobre a língua e seu ensino que se desviasse da rota habitual que ia da *gramática para a língua*. Ante a constatação da falência do ensino do português à época, Rubens do Amaral propunha uma inversão da rota – ir da *língua para a gramática*, uma vez que a primazia da gramática não resultava em aprendizagem satisfatória: primeiro porque era um equívoco tomar a gramática como sinônimo de língua e, segundo, porque a gramática ensinada na escola sequer correspondia à da língua daqueles que eram submetidos a seu ensino.

Assim como os precursores do novo paradigma de ensino, no fi-

²¹⁷ A chamada linguística moderna rompeu com a tradição filológica, historicista e normativa, enfatizando a descrição sincrônica das línguas em funcionamento. Segundo Altman (2009, p. 127), na década de 1960, estabelecia-se no Brasil, uma equivalência “entre ‘Linguística’ e ‘descrição sincrônica’ [...] uma vez que a recepção/divulgação do termo Linguística coincidiu com a recepção do estruturalismo (tanto descritivista quanto funcionalista)”.

nal da década de 1970, também Rubens do Amaral foi tocado pelo clamor público generalizado acerca do desempenho aquém do desejável evidenciado por aqueles que realizavam exames oficiais, como o de madureza²¹⁸ e o de vestibular da USP. Nos exames de madureza aplicados nos ginásios oficiais, a taxa de reprovação atingiu 90%, resultado que, segundo o autor, provocou “verdadeiras hecatombes”. E, nesse fracasso retumbante, o português entrava com uma “altíssima porcentagem”:

Recrudescer por aí, atualmente, o clamor contra as deficiências do ensino do português. O imprevisto dos exames de madureza prestados obrigatoriamente nos ginásios oficiais ocasionou verdadeiras hecatombes; as reprovações atingiram a 90% na capital de S. Paulo; e o português entrou com altíssima porcentagem nesses fracassos. Findos os exames vestibulares da Universidade Paulista, houve quem declarasse que, se existisse rigor quanto à língua, as nossas escolas superiores ficariam vazias e teriam de fechar as portas. [...] E tudo atesta que os brasileiros, em geral, não sabem português. (AMARAL, [1939] 1981, p. 417).

Amaral antecipou em algumas décadas a necessidade de atacar a famigerada crise da leitura e escrita, responsabilizada pelo fracasso escolar como um todo, mas não foi ouvido. Essa crise continua gerando preocupação aos órgãos educacionais e clamor generalizado na mídia que se compraz em expor o pífio desempenho dos alunos toda vez que são divulgados resultados de exames como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); Pisa (Programme for International Student Assessment) e Enem. Ainda hoje esses resultados são usados como justificativa

²¹⁸ Oliveira (2017) esclarece que, devido ao fenômeno de industrialização e urbanização, havia a necessidade de expansão quantitativa de ensino. Desse modo, a reforma de Francisco Campos (1932) introduziu o exame de madureza como certificação do “ginásio” (Fundamental) e “secundário” (Ensino Médio).

para sentenciar o brasileiro como alguém que “não sabe o português”, “não sabe ler”, “não sabe escrever”.

A solução para o problema, apontada por contemporâneos de Rubens de Amaral que se escandalizaram com a taxa de reprovação nos exames oficiais, era o aumento da carga horária da disciplina de língua portuguesa, quer dizer, os alunos precisavam de aulas de gramática diariamente ao longo de todo o percurso escolar: “O remédio? O que vemos por aí proposto é que se multipliquem as aulas de português, colocando-as diárias nos cursos ginasiais e nos cursos complementares, os chamados “pré”, para que a juventude aprenda a língua durante sete anos a fio, quotidianamente.” (AMARAL, [1939] 1981, p. 417).

Segundo Amaral, é um equívoco administrar mais aulas de português, se elas forem maciçamente aulas de gramática. A seu ver não é a falta de aulas de gramática a responsável pelo fracasso dos alunos, e sim a concepção mesma de que o domínio da teoria gramatical e do código normativo leva ao domínio da língua. Se os alunos, submetidos ao ensino gramatical, não aprendem uma língua em até “dois ou até três anos”, não será fazendo mais do mesmo, ao longo de mais tempo, que se tornarão proficientes: “Como se pudesse ser certo que quem não aprende uma língua em dois ou três anos seja capaz de aprendê-la durante o resto da vida!” (AMARAL, [1939] 1981, p. 419.)

O fracasso, segundo Amaral, estaria localizado na confusão reinante entre língua e gramática e o conseqüente currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística, centrado no repasse de uma certa metalinguagem que assusta até pela esquisitice dos termos:

No entanto, eu estou convencido de que isso não adiantaria coisa nenhuma, por esta razão audaciosa, mas profundamente verdadeira: o que se ensina por aí não é a língua, é a gramática, coisa muito diferente... Os meninos passam meses e anos a lidar com uns

abantesmas que atestam o pedantismo e o mau gosto dos gramáticos: taxonomia, proparoxítonas, aférese, apócope, ênclise, próclise, silepse, anacoluto, metátese, tmese, hipérbaton, anástrofe, sínquise, epêntese, paragoge, eclipse ... E têm que classificar os advérbios, as conjunções, as preposições, ninguém sabe para que fim útil. E têm que perder tempo e fósforo, nas celebérrimas análises lógicas, a que os professores se entregam com sádico prazer, em sutilezas bizantinas e em torturas chinesas, escusadíssimas porque conheço muita gente que escreve bem sem saber análise e muita gente que sabe análise e não escreve acieitavelmente. (AMARAL, [1939] 1981, p. 417).

Amaral realiza uma crítica mordaz à concepção de que ensinar gramática é ensinar língua. Para ele, são coisas muito diferentes. Os alunos podem dominar todas as regras e as esdrúxulas taxionomias gramaticais, sem que isso resulte em bom desempenho de leitura e escrita. O autor considera que esse modo de conduzir o ensino-aprendizagem da língua é perda de tempo e desgaste inútil de fósforo. O uso efetivo da língua escrita não decorre de um aprendizado passivo dos conhecimentos compendiados nas chamadas gramáticas normativas, mas sim da inserção do sujeito em práticas de letramento. Para Amaral, o “método” gramatical só se prestava a assombrar os alunos com “abantesmas” (fantasmas) que lhes rondavam durante os longos anos de escolarização, sem que resultasse em “aprendizagem” da língua. Arremata seu argumento afirmando que conhece muita gente que domina a gramática e não escreve nada, assim como conhece muita gente que não sabe nada de gramática e escreve bem, golpeando a relação de causa e efeito entre saber gramática e escrever bem.

Entre os precursores do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, a confusão nefasta entre gramática e língua foi constantemente reiterada. Faraco (1984, p. 20) a nomeou como uma das “sete pragas do ensino do português”: “o aluno é capaz de passar onze anos sem manter

contato direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas metalinguagem (conceitos, regras, exceções) na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua”. Submetido a essa confusão, o aluno não aprende nem a teoria gramatical e nem a língua, mas fica inibido para se exprimir e se comunicar ao longo de toda a vida de tanto ouvir que está errado e ser corrigido. Segundo Bagno (2003, p. 21), a equivalência *língua = gramática* é “parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade”.

Assim, a metáfora da gramática como a “planta da língua”, proposta por Rubens do Amaral no excerto seguinte, resistiu ao tempo e é de uma atualidade ímpar:

As pobres crianças empanturram-se de regras, que lhes atravancam o cérebro, como a um baú de turco, e, ao cabo de cinco, de sete anos de trabalhos e sacrifícios, não sabem falar, não sabem escrever, não sabem redigir, não sabem pensar ou traduzir o seu pensamento com ordem, clareza e elegância. É porque os professores de português procedem exatamente como um pai tonto que, devendo mandar o filho para o Rio ou S. Paulo, comprasse uma planta dessas cidades e se pusesse a ensiná-la ao rapaz. O desgraçado teria que decorar a localização de toas as ruas e praças das metrópoles, nelas situando os principais edifícios públicos, as estações ferroviárias, as casas comerciais, as linhas de bonde e ônibus, as ladeiras e os morros, os mil e um acidentes naturais ou artificiais. Ao cabo de cinco, de sete anos, o rapaz nada saberia do Rio ou S. Paulo. Mas em poucas semanas de passeio, vendo, observando e anotando, poderia ser um guia em qualquer das duas cidades. A gramática é a planta da língua, boa para consulta, imprestável para transmitir o seu conhecimento. E os moços brasileiros, em vez de estudar a língua, estão sendo forçados a encaixar no cérebro a planta, que os martiriza e que odeiam. (AMARAL, [1939] 1981, p. 418).

Por meio dessa metáfora, o autor critica duramente os modos pelos quais a cultura escolar mantém em seu currículo a interpretação de que ensinar a língua é ensinar sua gramática (estrutura e nomenclatura). Amaral compara a língua à cidade e argumenta que não há outro modo de um sujeito conhecê-la de fato, senão circulando por seus espaços, vivendo, observando, refletindo sobre toda a diversidade de elementos que a compõem e interagindo com outros tantos sujeitos que também nela vivem. Porém, na escola, o professor como um “pai tonto”, ao invés de circular pela língua viva, apresenta ao aluno sua planta, ou seja, a gramática. Anos a fio debruçado sobre a planta e supliciado como seus detalhes, o aluno pouco avança no domínio e na conquista da cidade. Estudar a planta de uma cidade não é um bom método para nela se mover com autonomia, assim como estudar a gramática não é um bom método para se mover pela língua, lendo e escrevendo. Com uma lucidez invejável, o autor arremata sua comparação da gramática como uma planta da língua, alertando-nos de que ela é “boa para consulta”, mas “imprestável para transmitir o seu conhecimento”.

Assim, o “remédio” para o problema do ensino do português, para Amaral, não é aumentar a dose de aulas de gramática e sim remodelar o método, enfatizando a prática da língua:

O ensino do português precisa ser remodelado radicalmente, não tanto nos programas, mas principalmente nos métodos. Ensine-se a falar, a escrever, não a analisar, a classificar, a dissecar, a gramaticar. A gramática veio depois da língua e não pode anteceder-la nos estudos: fique, melhor, para curiosidade e divertimento dos que nasceram com alma de arqueólogos ou naturalistas e se meteram transviados a lecionar português. Há crianças de seis, oito, dez anos, que se exprimem perfeitamente, sem nunca terem ouvido referências às regras gramaticais e aos mais aparelhos de suplício inventados para massacrar a juventude com perfeito ausência de qualquer proveito. (AMARAL, [1939] 1981, p. 418).

Há muita ressonância entre o que Rubens do Amaral defendia, em 1939, como método a ser seguido no ensino do português e o que o novo paradigma de ensino, oficializado pelos PCNS (1998), hoje defende. Cada um à sua maneira coloca o uso da língua no centro das atividades de ensino, destinando aos conhecimentos gramaticais um papel de coadjuvante. Em Amaral, usar a língua significa “falar” e “escrever” e não “analisar”, “classificar”, “dissecar” ou “gramaticar”, esse último um neologismo perfeito para exprimir o que a escola tem feito com o ensino do português – na escola, os alunos “gramaticam” e não usam a língua. Nos PCNS (1998, p. 35), usar a língua significa praticar “a escuta” e “a produção de textos orais” e “a leitura” e “a produção de textos escritos”. Enfim, o método a ser usado na escola deve imitar o que ocorre na vida prática, em que se aprende a falar, ouvindo e falando, interagindo. Isso vale também para o domínio da escrita: “Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48). Na vida prática, ninguém recebe aulas de gramática para falar. Como afirma Amaral, crianças muito novas “se exprimem perfeitamente” sem nunca terem sido submetidas “às regras gramaticais e aos mais aparelhos de suplício inventados para massacrar a juventude”. É esse método que a escola deve seguir, se quiser fazer dos alunos “leitores e escrevinhadores sem traumas”. Fará isso se não os “atrapalhar” e os “entupir de exercícios sem sentido” (POSSENTI, 1996, p. 49).

Além do método, Rubens do Amaral também lembra que a dificuldade apresentada pelo aluno brasileiro em relação ao domínio da língua escrita pode estar relacionada com o fato de ele falar, na vida real, uma língua brasileira e ser submetido, na escola, à gramática da língua portuguesa:

Todavia, não esqueçamos uma questão essencial: jamais falaremos ou escreveremos bem a nossa língua enquanto não fundarmos a língua brasileira, com suas próprias regras. Qualquer português analfabeto joga perfeitamente com os pronomes oblíquos ou com o infinito impessoal, por uma razão simples: ele criou a sua língua e dela os gramáticos extraíram a gramática. Aqui, ao contrário, a língua brasileira ainda está nascendo e já querem que ela se conforme com a gramática ... portuguesa. (AMARAL, [1939] 1981, p. 418 e 419).

Amaral defende a necessidade de gramatizar a língua brasileira, uma língua que ainda estava nascendo. Essa gramatização deveria seguir os mesmos passos da construção da gramática do português lusitano. O povo português criou a língua, cuja gramática foi, *a posteriori*, sistematizada pelos gramáticos. O mesmo deveria ocorrer com a língua brasileira: o povo teria de criá-la primeiro para que os gramáticos dela extraíssem sua gramática. Contudo, essa ordem natural era atropelada porque à língua que estava nascendo se impunha a gramática portuguesa. Por isso, a aprendizagem da língua era/é tão complicada para o brasileiro, as regras portuguesas contrariavam/contrariam a tendência brasileira, numa queda de braços entre o normal (seu hábito) e o normativo (imposição alheia ao hábito).

A partir dessa distinção entre normativo/normal, podemos compreender a complexidade do caso brasileiro, no qual a norma-padrão se distancia inclusive da norma culta que identifica os segmentos sociais mais letrados, em determinadas situações e em práticas mais monitoradas de fala e escrita. Amaral, em defesa da emancipação da “língua brasileira”, trabalha com uma concepção descritiva, e não prescritiva, de gramática, muito antes de o estruturalismo ter se constituído e de a sociolinguística ratificar a existência de uma outra norma em nosso país. Como assinala Bagno (2011), precisamos tomar como parâmetro uma norma urbana

culta real, “*uma norma que já existe, ‘tácita e recalçada’*, e que tem de ser legitimada para que o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e ensino” (BAGNO, 2011, p. 27) e não “a norma padrão clássica, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB” (BAGNO, 2011, p. 21). O posicionamento de Amaral, em termos de língua, antecipa em muitas décadas a defesa, por (socio)linguistas, da existência de uma língua/norma culta brasileira apartada de Portugal.

Recorrendo novamente à metáfora da planta da cidade, Amaral fala do absurdo que é sobrepor a gramática da língua lusitana à língua brasileira:

É como tomasse uma planta de Lisboa e se quisesse aplicá-la ao Rio de Janeiro, ainda por cima declarando que a nossa Capital Federal está errada porque o traçado das ruas não confere com o da cidade de mármore e granito. A aplicação é absurda e louca é a conclusão. Mas não se está fazendo outra coisa. E, depois, admiramo-nos de que os brasileiros ignorem o português, ao ponto de alarmar autoridades e de se pedir que os cursos (sem contar a escola primária) se estendam por sete anos ininterruptos, em aulas diárias. (AMARAL, [1939] 1981, p. 419.)

Se não podemos superpor a planta de uma cidade a outra, decretar que o traçado das ruas do Rio de Janeiro está errado porque “não confere com o da cidade de mármore e granito”, também não podemos submeter a língua brasileira que está nascendo à gramática de outra língua. Esse descompasso insano entre a planta/gramática que se ensina na escola – a planta/gramática lusitana – e a cidade/língua brasileira dos alunos é uma das razões que levam à afirmação de que os brasileiros não sabem português. É, pois, o desencontro entre a língua (brasileira) e a gramática (lusitana) que leva a avaliações tão negativas dos nossos alunos.

Considerações finais

Por que só por acaso, tivemos o prazer de ler um texto como esse de Rubens do Amaral? Por que ele ficou esquecido no arquivo das coisas ditas sobre a língua, até ser pinçado por Edith Pimentel Pinto para compor o segundo tomo da Coletânea *O português do Brasil: textos críticos e teóricos* que cobre o período de 1920 a 1945?

A primeira hipótese que excogitamos é a de que, sendo Rubens do Amaral uma voz insurgente contra a tradição gramatical, hegemônica e praticamente sem dissidência à época, não havia razão para ser levado a sério. Era só mais um brasileiro que se rebelava contra a gramática lusitana por não dominá-la e, por isso, não era digno de crédito.

A segunda hipótese, excogitada na companhia de Altman (2009), é que a insistente retórica de ruptura, feita pela linguística, quando chegou ao Brasil, contribuiu para uma atitude de certa arrogância frente aos conhecimentos sobre a língua produzidos antes desse período “verdadeiramente científico”. É como se a linguística jogasse no limbo, os saberes produzidos por não-linguistas. Enfeixados sob o rótulo de pré-científicos, foram descartados inclusive do horizonte de retrospectiva de quem escrevia a história da linguística brasileira.

A primeira e a segunda hipótese lançam Rubens do Amaral num vácuo, a primeira como não-gramático e a segunda como não-linguista. Com isso, seu texto é completamente ignorado e não provoca mudança alguma naqueles que ensinavam/ensinam a língua, a contar pelo contínuo fracasso escolar.

Contudo, a linguística começa fazer uma espécie de mea culpa, retomando o estudo de conhecimentos linguísticos eclipsados por uma concepção restritiva de ciência. Nesse sentido, Paveau (2018) assevera

A existência de um conjunto de práticas linguísticas designáveis como “folk” (ou melhor, por todo outro adjetivo estabilizado que compartilhe o mesmo domínio, como profanas, espontâneas, selvagens, ingênuas, leigas) não deixa, praticamente, nenhuma dúvida, e um campo de investigação particularmente rico se abriu para os linguistas que se preocupam com quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes. (PAVEAU, 2018, p. 23).

Entendemos, com Marie-Anne Paveau (2018), que esses saberes não estão em contradição com a linguística acadêmica e podem, desse modo, serem plenamente integrados a um estudo científico da linguagem, por meio de uma abordagem integrativa na qual os conhecimentos científicos e os populares sejam antieliminativos. Os saberes dos não-linguistas são saberes legítimos e reconhecíveis como tais, o que possibilita que, ao lermos um texto como o de Rubens do Amaral, vejamos nele a germinação de um pensamento inovador em relação ao ensino da língua que já vinha sendo construído, antes mesmo de as disciplinas da macrolinguística inspirarem a proposição do novo paradigma que culminou com a proposição dos PCNs (1998).

Será que, integrando lições como as de Rubens do Amaral com lições do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, conseguiremos superar a confusão entre a planta e a cidade, ou seja, entre a gramática e a língua? Ainda estamos longe da cidade...

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Rubens do. O ensino do português. In: PINTO, Edith Pimentel (Org.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II - 1920-1945: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, p. 415-421, 1981.

ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, p. 115-136, 2009.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos . *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm . Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. Português: um nome, muitas línguas. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, p. 03-11, 2008.

FARACO, C. A . As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

OLIVEIRA, Kleberon Rodrigo Vasconcelos de. *Exames de maturidade em Mato Grosso: 1930 – 1970*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 96f, 2017.

PAVEAU, Marie-Anne. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem

antieliminativa das ideias populares. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som [Online]*, Volume 3. Número 2, p. 21-45, 2018.

PINTO, Edith Pimentel (Org.). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos I - 1820-1920: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, 1978.

PINTO, Edith Pimentel. *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos II - 1920-1945: Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: Edusp, 1981.

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

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

ZILES, A. M. S. *Variação no português falado e escrito no Brasil*. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, p. 38-54, 2008.

CRENÇAS LINGUÍSTICAS DE FALANTES DO DIALETO CAIPIRA: EM TORNO DAS DIMENSÕES PRÁTICA E REPRESENTACIONAL DA LINGUÍSTICA POPULAR

Joyce Elaine de Almeida Baronas &
Ligiane Aparecida Bonacin

INTRODUÇÃO

Neste texto, amparados inicialmente nas proposições de Paveau (2008) acerca das dimensões prática e representacional da linguística popular, buscamos analisar crenças linguísticas de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Trata-se de uma reflexão a respeito do estigma que carrega esse dialeto a ponto de os próprios usuários apresentarem preconceito sobre ele, com atitudes de reprovação e, conseqüentemente de correção linguística. Os dados deste estudo constituem parte de um *corpus* maior, coletado durante a realização do trabalho de mestrado²¹⁹ de uma das autoras deste artigo, e serão mais detalhadamente explorados ao longo deste texto a partir dos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas.

1. Pressupostos teóricos

Nesta seção, inicialmente apresentamos de maneira breve as quatro dimensões da linguística popular, propostas por Achard-Bayle e Paveau (2008) e, na sequência, serão apresentadas algumas reflexões a respeito dos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, com base em pesquisadores com reconhecido saber na área de estudo.

²¹⁹ Crenças e atitudes linguísticas de alunos de uma escola de campo (2015)

1.1 As quatro dimensões da linguística popular

Em seu artigo inaugural Guy Achard-Bayle e Marie-Anne Paveau (2008), intitulado “Linguística popular: a linguística “fora do templo”: definição, geografia e dimensões”, ao conceituarem e também proporem um mapeamento dos estudos em linguística popular no contexto europeu e norte-americano, os autores asseveram que este domínio engloba quatro dimensões: epistemologia; teoria, práticas e representações. No tocante à primeira dimensão, a epistemologia, os autores em forma de perguntas defendem que as fronteiras entre a linguística popular e a linguística científica não são claras: “Como definir o “popular” ou “profano” se não de maneira relativa a um padrão de comparação, qual seria a cientificidade, ela mesma suscetível de variações de acordo com os objetos, os métodos e os objetivos considerados?” (ACHARD-BAYLE; PAVEAU, 2008, p. 08). Os autores chamam atenção para o fato de que a cientificidade ou a sua falta não tem a ver com algo que é dado naturalmente e sim o produto de uma construção histórica pelos sujeitos. No que concerne à segunda dimensão, a teoria, os autores asseveram que

[...] é a própria questão da teoria que a linguística popular revira, ativando questões sobre a *categorização* e *denominação* dos fenômenos estudados nas ciências da linguagem: o estudo das atividades metalinguísticas comuns dos falantes vem da linguística popular? A palavra *corrente* é sinônimo de *popular*? E como tratar a famosa intuição ou o sentimento da linguagem em que os proponentes de uma linguística da competência estão baseados? Sabemos que o termo *contra intuitivo* é frequentemente mobilizado para provar a agramaticalidade desta ou daquela forma. A intuição está incluída na categoria de “popular”? A intuição é profana? (ACHARD-BAYLE e PAVEAU, 2008, p. 09, grifos do autor).

O questionamento dos autores busca colocar em xeque uma das noções capitais para a linguística da competência, isto é, a intuição dis-

cursiva. Em que medida, questionam os autores, a intuição não é um saber popular que foi apropriado pela linguística gerativa?

Na sequência, Achard-Bayle e Paveau (2008), discorrem sobre a dimensão representacional. Nessa dimensão trata-se de compreender como os locutores constroem determinados saberes avaliativos, julgamentos sobre a sua língua e a língua do outro.

Por último, os autores afirmam que a linguística popular possui uma dimensão prática. Esta dimensão está intimamente relacionada com as questões de ensino de língua, especialmente, o de língua materna. Trata-se de dar conta de como os aprendizes e mesmo os próprios professores lidam metalinguisticamente com a sua língua materna.

1.2 Crenças e atitudes linguísticas

O interesse em estudar a língua atrelada ao comportamento social humano nos fez também optar pelo campo de estudo das crenças e atitudes linguísticas, pois, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.83), as atitudes exercem uma função social que pode determinar o comportamento do falante, afetando seus julgamentos e percepções sobre outros, ajudando a determinar os grupos com os quais se associam as profissões escolhidas e até a filosofia à sombra da qual vivem.

Essa abordagem do estudo experimental dos indivíduos, examinados em seu enquadramento social e cultural, encorajou a psicologia social a incluir em sua perspectiva o mundo social que afeta o comportamento do indivíduo em seu modo de interação, passando mais tarde a ser utilizada por linguistas, permitindo à Sociolinguística destacar atitudes ou representações linguísticas.

Gómez Molina (1998, p.25) pondera que “essa técnica atua junta à consciência linguística”, na explicação da competência dos falantes,

permitindo ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou das línguas que usam os falantes.

O procedimento instaurado por Lambert e Lambert, na década de 60, permitiu aos linguistas identificarem, por meio da língua, diferentes comportamentos linguísticos. Para Cyranka (2011, p.41), essa prática permite verificar “a conduta do falante frente a sua própria fala e as atitudes e sentimentos frente ao falar do outro, revelando a existência de estereótipos adotados pelos grupos dominados na construção de sua própria auto-imagem.”

Moreno Fernandez (1998, p.23) esclarece que as atitudes linguísticas poderão ser vistas como “uma postura, ou um comportamento positivo ou negativo frente a uma língua ou a uma variedade linguística particular, podendo revelar uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro”.

Isso se explica, de acordo com Aguilera (2008, p.106), porque a língua não está desvinculada de seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico. Segundo a autora, decorre daí que, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado, classificando o outro como diferente”.

A partir desses julgamentos, somos capazes de identificar os grupos de falantes de determinadas variedades, tais como os ligados às questões de etnia ou de prestígio social. Deste modo, os grupos sociais que detêm maior prestígio social ou ocupam lugar elevado na escala socioeconômica, acabam por conduzir as atitudes linguísticas da comunidade de fala.

Os psicólogos sociais William e Wallace Lambert (1968, p. 77-78) definem “atitude” como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou,

mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Seus componentes essenciais são os pensamentos, as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

Tomando atitude como manifestação ou expressão de opinião ou sentimento, chegamos ao entendimento de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestam nossas convicções íntimas, ou seja, revelam o que pensamos, ou sentimos por elas. Com efeito, “os comportamentos são, ao mesmo tempo, linguísticos e sociais, pois, há por trás deles relações de força, que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua” (CALVET, 2002, p.77).

Um bom exemplo de comportamento de prestígio em relação à fala foi o apontado na pesquisa de Alves (1979), em que migrantes nordestinos, estabelecidos em São Paulo e provenientes de condições socioeconômicas menos favorecidas, buscavam reproduzir a variante paulista, por verem nela a possibilidade de conquistar o respeito e a estima dos indivíduos que a valorizavam como de prestígio linguístico.

Deste modo, de acordo com Moreno Fernandez (1998, p.3), o estudo das atitudes linguísticas é imprescindível para planejarmos, com a possibilidade de êxito, qualquer ação que afete a difusão de uma língua: seu uso ou seu ensino. Além disso, o juízo sobre uma língua atingirá seu falante, como resultado de estereótipos que não se referem às línguas apenas, mas também às variantes geográficas das línguas, frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores. Os estereótipos referem-se ao “bem falar”. Ouvimos dizer em todos os países que há um lugar onde a língua nacional é pura [...] Por trás desses estereótipos se perfila a noção de Bom Usage (“uso certo”), a ideia segundo a qual há modos de bem falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis. (CALVET, 2002, p. 67-68).

1.3 Os princípios que regem as Crenças e Atitudes Linguísticas

Para Moreno Fernández (1998, p. 145), “as atitudes linguísticas são especificamente uma manifestação da atitude social do indivíduo centrada tanto na língua como no uso que se faz dela na sociedade.”. E a interação social é, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.127), o processo pelo qual as pessoas se influenciam mutuamente por meio do intercâmbio recíproco de pensamentos, sentimentos e reações. Sendo assim, uma atitude poderá ser formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar de certas pessoas ou acontecimentos.

Moreno Fernandez (1998) corrobora a definição de atitudes linguísticas proferida por Lambert e Lambert (1968):

Las actitudes linguisticas tienen que ver con las lenguas mismas y con la identidad de los grupos que las manejan. Consecuentemente es logico pensar que, puesto que existe una relación entre lengua e identidad, ésta ha se manifestar se en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.180 - grifos do autor)

Moreno Fernandes (1998) complementa ainda que os estudos voltados para essa natureza possibilitam o conhecimento de processos como: a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico, o ensino de línguas. Ademais, o autor afirma que as atitudes agem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticas que se produzem nas comunidades de fala:

[...] una actitud favorable ou positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rapidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de outra. [...] Una actitud desfavorable ou negativa puede llevar el abandono y

el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.179).

Lambert e Lambert (1968) definem três princípios que explicam como o indivíduo apreende as atitudes:

- i) Associação – princípio pelo qual se evita o contato com pessoas ou coisas que nos desagradem e nos aproximam daqueles que nos trazem coisas agradáveis;
- ii) Transferência, pois transferimos nossas expectativas para determinados fins;
- iii) Satisfação de necessidade, quando procuramos nos aproximar de pessoas que associamos a coisas agradáveis. (LAMBERT: LAMBERT, 1968 p.93)

Podemos afirmar, assim, que o falante possui crenças valorativas em relação ao mundo e, conseqüentemente, sua conduta será condizente com esse saber ou crença, uma vez que são estímulos reforçados pelo meio.

William e Wallace Lambert (1968, p. 80) expõem que “as atitudes não são necessariamente sempre as mesmas”, além disso, não é possível fazer medições diretas de processos psicológicos tão complexos quanto as atitudes, pois, quando se pede que exprima ou examine suas atitudes, a maioria das pessoas dá descrições incompletas, superficiais e, muitas vezes, deformadas de si mesma. A tarefa dos psicólogos é a dedução das características e existências das atitudes por meio de informações acessíveis sobre os pensamentos, sentimentos e tendências reativas dos indivíduos.

Cabe ainda ressaltar que o indivíduo adota atitudes de outras pessoas, fora da família, à medida que cresce e incorpora atitudes que parecem apropriadas para pertencer a grupos que julga importante. Por vezes, é possível mudar de atitudes como meio de abandonar um grupo e integrar-se a outro.

À primeira vista, a mudança de atitudes poderá parecer tratar-se de uma questão simples, uma vez que são aprendidas, porém, de acordo com Lambert e Lambert (1968, p.97), as atitudes não são modificadas ou substituídas com a mesma facilidade com que são aprendidas, pois se tornam aspectos integrantes da personalidade do indivíduo, influenciando em todo o seu estilo de comportamento.

Podemos inferir, desta maneira, que há também, entre alguns alunos, diferentes crenças, dependendo do que eles têm em mente do que seja a norma exigida como a de prestígio.

Nesse sentido, Gómez Molina (1998, p.31) descreve três componentes sobre as atitudes linguísticas do falante diante do outro: cognoscitivo; afetivo e conativo. O componente cognoscitivo é, provavelmente, o de maior peso específico, nele intervêm os conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes: consciência linguística, crenças, estereótipos, expectativas sociais (prestígio, ascensão), grau de bilinguismo, características da personalidade etc. este componente conforma, em grande medida, a consciência sociolinguística. O componente afetivo se baseia nos juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento, da associação com traços de identidade, etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho, e do sentimento de solidariedade com o grupo a que pertence. Às vezes os componentes cognoscitivos e afetivos podem não estar em harmonia. O componente conativo, por sua vez, reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias. Mostra a tendência a atuar e reagir com seus interlocutores em diferentes âmbitos ou domínios.

Feita essa descrição acerca das crenças e atitudes, buscaremos a partir de agora amparo na perspectiva mentalista. Assim, de acordo com Corbari (2012):

A perspectiva mentalista é de natureza psicossociológica e concebe a atitude como um estado interno do

indivíduo, uma disposição mental em relação a condições e fatos sociolinguísticos concretos, razão pela qual não é possível medi-la ou observá-la diretamente, mas apenas deduzi-la a partir de certa informação psicossociológica, sendo necessário recorrer a técnicas indiretas para desvelar algo tão intangível como um estado mental. (CORBARI, 2012, p. 114-115).

Optamos por essa discussão, uma vez que interpreta a atitude do falante como uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo – ou uma variedade linguística, por exemplo. Por isso, a concepção na perspectiva mentalista poderá ser realizada direta ou indiretamente a partir da conduta do indivíduo dentro de certas situações sociais. Nesse sentido, para este estudo em especial, produzimos um questionário, com estrutura fechada, por acreditarmos que as inferências indiretas levam o informante a emitir a resposta que creê ser mais adequada, possibilitando-nos interpretar e entender suas crenças e atitudes.

Essa ação se pauta em Lambert e Lambert (1968), para quem:

A informação necessária para deduzir atitudes pode ser obtida pela observação de pessoas em situações sociais especialmente criadas. Como semelhante critério exige muito tempo e não é natural para os que estão sendo observados, os psicólogos desenvolveram processos substitutos. No caso típico, solicita-se aos sujeitos que se imaginem em certas situações sociais e forneçam informações relativas a seus pensamentos, sentimentos e maneiras prováveis de comportarem-se em tais e tais enquadramentos. (LAMBERT E LAMBERT, 1968, p.80),

As atitudes geradas nos falantes poderão ser positivas ou negativas, produzindo efeitos na língua de determinada comunidade de fala, por exemplo, a hipercorreção - fenômeno atrelado à negatividade que um falante atribui ao seu próprio falar.

As atitudes costumam ser a manifestação das preferências e convenções sociais acerca do *status* e prestígio de seus usuários sobre determinada variedade, isso explica o fato de o grupo social de maior prestígio ditar a preferência de atitudes linguísticas em comunidades de fala.

Deste modo, as atitudes poderão até gerar a eleição de uma nova língua, caso determinada comunidade de fala defina a vigente como de menor prestígio, levando gradualmente a antiga a ser substituída por aquela de maior *status*, ocasionando o abandono da substituída e, conseqüentemente, seu desaparecimento.

Cuanto mejor sea el estatus de una lengua, cuantos más hablantes tenga y cuanto mayor sea el apoyo institucional recibido, más posibilidades habra de que se mantenga. En el momento en que una comunidad comienza a elegir una lengua em ámbitos o domínios en los que tradicionalmente se há utilizado outra, comienza el desplazamiento y la sustitución de la lengua (MORENO FERNANDEZ, 1998, p. 250)²²⁰

Os psicólogos sociais alertam que não estamos completamente cõscios da maioria das nossas atitudes, nem da extensa influência que elas têm sobre o nosso comportamento social. Contudo, em uma análise mais detalhada, podemos localizar certas atitudes dentro de nós. Para isso, os autores apresentam a seguinte hipótese: “se uma pessoa desenvolveu uma forte atitude negativa em relação ao comunismo, ela irá considerar e avaliar qualquer ação cometida pelos comunistas de uma maneira estereotipada” (LAMBERT e LAMBERT, 1968, p.78).

²²⁰ Quanto maior for o *status* de uma língua, quanto mais falantes ela tiver e quanto maior for o apoio institucional recebido, mais possibilidade haverá de que ela se mantenha. No momento em que uma comunidade começa a eleger uma língua em âmbitos ou domínios em que tradicionalmente se tem utilizado outra, começa o deslocamento e a substituição de uma língua em curso [tradução nossa].

O campo das crenças e atitudes tem muito a contribuir para os estudos em linguística popular, bem como para os sociolinguísticos, pois, por meio de pesquisas nessa área, é possível entender como o ambiente social pode interferir no posicionamento do falante, além disso, suas contribuições auxiliam na desmistificação de que a língua é homogênea, auxiliando os educadores e estudiosos a assumirem uma postura menos preconceituosa.

Para Moreno Fernandez (1998):

El éxito de este modo de trabajo está en los beneficios que se obtienen para valorar el funcionamiento de un modelo educativo y sus probabilidad de éxito: las conclusiones que proporcionan los análisis permiten retocar los planes de estudio de los centros educativos, los contenidos de las asignaturas, el tiempo dedicado a la enseñanza de cada lengua y las técnicas pedagógicas empleadas en el aula, entre otros aspectos²²¹ (MORENO FERNANDEZ, 1998, p.134).

2. Análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos respostas a uma questão elaborada para uma entrevista realizada em 2015, conforme já enunciado no início deste trabalho, para composição do *corpus* da dissertação de mestrado de uma das autoras desta pesquisa, com 37 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, matriculados no ensino fundamental de uma escola localizada em um distrito rural chamado Patrimônio Nossa Senhora Aparecida, situado a 12 km da cidade de Andirá - PR. São falantes, que podem ser

²²¹ O sucesso deste trabalho está nos benefícios que se obtêm para valorar o funcionamento de um modelo educativo e suas probabilidades de êxito: as conclusões que proporcionam as análises permitem retocar os planos de estudo dos centros educativos, os conteúdos das disciplinas, o tempo dedicado ao ensino de cada língua e as técnicas pedagógicas empregadas na aula, entre outros aspectos. [tradução nossa]

inscritos como pertencentes ao dialeto caipira, pois apresentam alguns traços descontínuos²²² em sua fala, característicos do dialeto caipira e que sofrem estigma social, mas estavam em processo de aquisição da norma culta, dado que todos estavam frequentando os bancos escolares na época. Na questão em análise, buscamos verificar como os falantes se posicionariam diante de uma avaliação de um falar semelhante ao seu, com traços descontínuos. A seguir, apresentamos a análise.

Ao indagarmos como os informantes reagiriam ao ouvirem seus amigos fazendo uso de uma forma que foge da norma culta, (Se o seu colega de classe disser: “Nós foi com o Paulo e vortô com o João ontem. Você corrigiria o modo de falar dele? Por quê?”), as respostas foram as seguintes: 37 informantes afirmaram que corrigiriam, 21 informantes informaram que não realizariam a correção e 5 informantes não responderam ou não souberam responder. Assim, os dados apontam que mais da metade, 57% dos alunos, corrigiria seu amigo ao ouvi-lo dizer de uma forma inadequada uma frase dentro da sala de aula, enquanto apenas 30% afirmaram que não os corrigiriam. Para que pudéssemos investigar o motivo que os levaria à correção, indagamos o porquê e transcrevemos suas justificativas no quadro a seguir.

²²² Traços descontínuos, segundo Bortoni-Ricardo (2004) constituem marcas do dialeto caipira que sofrem estigma social _ como por exemplo o rotacismo em “bicicreta”/bicicleta, a iotização em “muié”/mulher e a falta de concordância verbal _ em oposição a traços graduais, que constituem marcas linguísticas diferentes da norma culta, mas que não sofrem tal estigma _ como por exemplo o alçamento do e e do o em final de palavras, como em quente/ quenti; ovo/ovu.

Quadro 1

Informante	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVA
1		x	Ah, porque eis ia falá que eu tava zuando.
2	x		Porque ele tá falano errado.
3	x		Porque ele tá falano errado.
4		x	Porque tem gente assim que tem o sotaque diferente, mas quando eis tão com a gente, a gente tem que corrigí o jeito deles.
5	x		Porque eu ia ensiná ele certo.
6	x		Porque ele falô, vortô. O certo é fomo com o Paulo e vortamo com o Paulo
7			Não sei.
8	x		Por causa que ele falôu vortô e é voltamos.
9	x		Porque ele falôu errado.
10	x		Sim, porque ele falô nói vamo “cu” o Paulo, e é nói foi com o Paulo e vortô com o João
11	x		Por que ele falô a palavra “cum” e é com.
12	x		Por que se fala errado eu corrijo
13	x		Pra ele aprender a falá a palavra certa.
14	x		Só o “vortô”, porque tá errado, é voltamos.
15	x		Porque como ele é meu colega de classe, tem que ter... que, corrigí, né, porque se não ele vai aprender errado o modo de fala.
16			
17	x		Porque isso daí tá de forma inadequada.
18		x	Porque é um amigo, eu acho que dá vergonha.
19	x		Porque falô errado, não é muito bonito.
20	x		Porque tá errado.
21			
22			
23		x	Porque eu tamém falo errado.

24		x	Porque ele pode falá do jeito que quiser.
25	x		Porque tá errado.
26	x		Pra ajudá a falá certo.
27		x	Porque cada um tem seu jeito de falá.
28		x	Por que eu já tô costumado com essa fala, então pra mim não tem pobrema.
29		x	Porque eu falo tudo errado tamém.
30	x		Porque é errado.
31	x		Porque, tipo, se ele tá falano errado, um dia ele vai aprendê que tem que falá corretamente.
32	x		Porque ele tá falano errado.
33			Não sei
34		x	Porque tamém falo errado.
35	x		Ah, porque se eis tão falando, daí a gente pega esse costume e tamém fala igual então tem que corrigir
36		x	Porque ele falô assim, deixa ele falano desse jeito memo
37		x	Porque eu acho feio ficá corrigino as pessoa.

Fonte: elaborado pelas autoras

Podemos verificar, pelas respostas afirmativas, que entre os 21 informantes que pontuaram corrigir a fala do colega, justificaram suas respostas com a argumentação de que haveria um erro, o qual deveria ser corrigido. Salientamos ainda que o informante 6 apresenta a seguinte justificativa para correção: “Porque ele falô, vortô. O certo é fomo com o Paulo e vortamo com o Paulo”. Podemos verificar, na resposta, que o informante apresenta traços descontínuos na sua fala, os quais, provavelmente não são avaliados por ele mesmo como tal, já que o informante indica a necessidade de correção e a ideia de uma fala certa. Constatamos nesta fala do informante, que até mesmo os falantes de uma falar estigmatizado, são preconceituosos em relação ao seu falar e ao falar do outro, sobretudo, apontando a existência de um falar certo e de um falar errado.

Cabe ressaltar, neste artigo, que defendemos sim a necessidade de aquisição das normas de prestígio, entretanto salientamos a necessidade de respeito às normas desprestigiadas, como é o caso do dialeto caipira, que é marcado de traços descontínuos, cuja origem, em sua maioria, tem explicações históricas, como, por exemplo, a falta de concordância verbal, traço estigmatizado e característico do dialeto caipira, que é explicado por Melo (1981, p. 78) como uma influência africana. O autor, abordando a tendência à simplificação, afirma:

O verbo também sofre bastante as consequências dessa atitude simplista. Muita vez só há oposição de desinência entre a primeira e as demais pessoas, como se vê, por exemplo, do indicativo presente do verbo comprar: eu compro, tu compra (a 2ª pessoa de regra só ocorre na linguagem insultuosa), ele compra, nós compra, eis compra. (MELO, 1981, p. 78)

Também para Mello (2002, p. 355), a não concordância nominal e verbal seriam resultado do contato linguístico do Português com outras línguas durante o processo de colonização do Brasil, originando, desta forma o que a autora classifica com PNP (português não-padrão).

Naro e Scherre (1993) abordam o português popular do Brasil, apontando várias fontes para sua origem. Os autores afirmam: “Vemos a atração de forças de diversas origens – algumas oriundas da Europa, outras da América, outras, ainda, da África – que juntas se reforçaram para produzir o português popular do Brasil” (NARO; SCHERRE, 1993, p. 437). Em seu estudo, os autores tratam da variabilidade da concordância nominal e verbal, apontam estudos que defendem a ideia da influência africana para tal variabilidade, tais como Melo (1981) e Mello (2002), mas discordam dessa hipótese, defendendo a influência europeia para tal fenômeno. Conforme os autores, a variação na concordância verbal tem um componente que parece puramente fonológico. É o caso da redução de casos como: comem/come, em que ocorre a desnasalização. Já

os casos de redução morfológica, como por exemplo: comeram/comeru, teriam ocorrido posteriormente e por analogia à redução fonológica.

A redução fonológica é comum na fala popular de Portugal, portanto Naro e Scherre (1993) atribuem a origem europeia para a não concordância verbal e nominal. Essas informações são importantes para a compreensão do dialeto caipira e para a divulgação de tal conhecimento, o que muito poderia contribuir para a diminuição do preconceito a ele relacionado.

Já em relação aos dados dos informantes que afirmaram que não corrigiriam, alguns também apresentam a crença na existência de um falar “errado”: “Porque eu tamém falo errado”. (inf. 23 e inf. 34), Porque eu falo tudo errado tamém (inf. 29). Ou seja, eles acreditam que o falar do colega seria errado e que eles também falam errado, assim apresentam a crença de inferioridade em relação ao seu próprio falar.

A partir desses dados, podemos visualizar a crença existente em relação ao dialeto caipira. Trata-se de um falar carregado de preconceito, resultante de crenças e atitudes que tomam como referência uma única possibilidade de língua, devido ao desconhecimento da origem desse falar.

3. Considerações finais

Neste artigo, buscamos compreender as crenças linguísticas de falantes do dialeto caipira a respeito de seu próprio falar. Os dados apontam para a crença de que o dialeto caipira constitui um falar errado para os informantes desta pesquisa, de modo que alguns deles chegaram a caracterizar o próprio falar como errado. Tal crença está arraigada na sociedade brasileira e há necessidade de se percorrer um longo caminho evidenciando os problemas desse tipo de preconceito para os indivíduos que o sofrem. A partir de estudos sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil, podemos conhecer um pouco melhor esse dialeto e compreender sua riqueza cultural, visto que muitas de suas marcas resultam da in-

fluência de línguas na formação dessa língua no país. Tal conhecimento deve ser propagado a fim de minimizar o preconceito em relação a esse dialeto. Ademais, ao trabalharmos numa relação entre temas da sociolinguística (crenças e atitudes) e as dimensões prática e representacional linguística popular, procuramos evidenciar o quanto esse diálogo pode ser produtivo para as duas áreas do conhecimento na sua umbilical relação com o ensino de língua materna.

BIBLIOGRAFIA

ACHARD-BAYLE, Guy; PAVEAU, Marie-Anne. Présentation. La linguistique hors du temple. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n. 139-140, p. 3-16, 2008.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, 2008.

ALVES, Maria Isolete Pacheco Menezes. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo*. Campinas: UNICAMP, 1979. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira: Gramática- vocabulário*. 4 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília, 1982.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CORBARI, Clarice Cristina. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). *SIGNUM: Estudos Linguísticos, Londrina*, n.15/1, p. 111-127, jun.2012.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares à variedade culta: a Sociolinguística na escola*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2011.

GÓMEZ MOLINA, José. Ramón. Actitudes linguísticas en una comunidad bilíngüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia. Ano nº. XXVIII, Revista Cuadernos de Filología .n 28, 1998. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

LAMBERT, William W. e Wallace E. *Psicologia Social*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

MELLO, Heliana Ribeiro. Português padrão, português não padrão e a hipótese do contato lingüístico. *In: ALKMIN, Tânia Maria (Org.). Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002

MORENO FERNANDEZ, Francisco. *Prinípios de sociolinguística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre as origens do português popular do Brasil. *Delta*, v. 9, p. 437-454, 1993. (Número Especial)

ALUNO GRAMÁTICO? EXEMPLO DE APRENDIZAGEM DAS MARCAS GRÁFICAS DO FRANCÊS

Marceline Laparra

Este trabalho baseia-se em numerosas observações das salas da grande seção do maternal ao 6º ano²²³, feitas durante mais de 25 anos e na investigação de mais de uma centena de vídeos de aproximadamente 45' cada, metade dos quais foram transcritos, realizados, majoritariamente, em aulas de zonas de educação prioritária (ZEP) em Moselle, Puy-de-Dôme e na região parisiense. Não pareceu oportuno, exceto um caso particular, de citar como evidência o que é afirmado dos enunciados sublinhados em um ou outro desses corpora, a presença de um enunciado comprovado sem qualquer valor de prova, tratando-se de fenômenos descritos como gerais. Pareceu preferível fazer falar aqui um aluno de certo modo prototípico, o que o faz dizer com base em muitos exemplos espalhados em todos esses corpora.

Pode parecer óbvio apoiar-se na aula sobre a curiosidade espontânea que todo aluno, como outros falantes nativos²²⁴, manifesta em re-

²²³ (N.T.) Visando manter as análises empreendidas no texto, optou-se por conservar a nomenclatura utilizada pela autora no que diz respeito ao ensino francês, não apresentando assim, seu equivalente em português. Agradecemos vivamente a autora pela sua amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução de Livia Maria Falconi Pires e Pâmela Rosin.

²²⁴ Mesmo que ele não seja necessariamente um falante nativo. Não é necessário lembrar aqui que quaisquer que sejam seus usos linguísticos fora da escola, quase todos os alunos demonstram na sala de aula uma habilidade que significa que o professor deve considerá-los como tal. Para esses problemas, consulte M. Laparra, « Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration », in *Migrants-Formation n°83 un bilinguisme particulier*, CNDP, Paris 1990, et M. Laparra, « Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français », in *Enseigner le français en classes hétérogènes*, D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss, dir., Nathan, Paris 1997.

lação ao funcionamento da língua, e serve-se dela em proveito das atividades metalinguísticas cuja utilidade não é questionável na construção de várias competências linguísticas.

De fato, desde os anos 90, as Instruções Oficiais, tanto do primário quanto do secundário, recomendam que se solicite com a maior frequência possível que os alunos questionem sobre os fatos da língua que são objetos de aprendizagem. Preconiza, assim, para qualquer trabalho que tenha implicações gramaticais, uma abordagem que compreenda uma fase chamada “de observação”, ou “de descoberta”, ou ainda “de exploração” da língua pelos alunos. Se nós abrirmos, aleatoriamente, um manual seja qual for seu nível, do Curso Médio ao 5º ano e que seja publicado em 95-96, 2001-2002 ou 2006²²⁵, podemos ler perguntas do tipo:

“Compare as formas [...], o que você pode deduzir?”

“Que hipótese você faz a partir de [...]”

“Segundo você, podemos dizer que [...]”

“Qual diferença você observa entre [...]”

“O que você conclui de [...]”

As dificuldades colocadas pela ortografia francesa parecem prestar-se particularmente a tais investigações. No ciclo médio ao colégio, as atividades regulares como a escrita da “frase do dia” ou do “ditado dialogado”, visam a habituar os alunos a debater entre si os problemas gráficos, que encontram para elaborarem coletivamente as respostas adequadas.

No entanto, a escolarização dessa curiosidade espontânea acaba sendo menos fácil de implementar do que se poderia pensar. Isso se manifesta tanto durante:

²²⁵ Por exemplo *Français 5e, Pour travailler en séquences*, Hatier 2001, ou *L’atelier de langage 5e*, Hatier 2006, ou encore *Textes et expression, Français 5e*, Nathan 2001

- a escolha do momento em que perguntas sobre a língua são levantadas.
- a classificação para operar entre as diferentes verbalizações propostas.
- a seleção dos fatos a serem questionados.

1. Lugar da fase de questionamento na construção das aprendizagens

Se estamos de acordo quanto ao interesse de que seja o próprio aluno quem elabora uma regra como a que rege a marca escrita do plural dos substantivos franceses, ainda é necessário determinar quando na cadeia de atividades que têm por objetivo a construção desse conhecimento, o aluno deve ser colocado em uma situação para fazê-lo: no início ou no final dessa cadeia?

Duas razões levam a fazê-lo muitas vezes muito cedo no processo de aprendizagem:

- uma doxa pedagógica, inspirada em modelos socioconstrutivistas, presente simultaneamente nos textos oficiais²²⁶ e em numerosos manuais destinados aos professores ou que preparam para os concursos de professorado das escolas, considera que o aluno se interessará tanto mais por um fato da língua – aqui a marca do plural – que fará para resolver uma dificuldade de escrita confrontando a sua proposição com a de seus pares. Esta é precisamente a situação do aluno quando ele ainda não sabe produzir com certeza a marca do plural.

- ela é paradoxalmente reforçada pela tradição escolar francesa, que concebe a aprendizagem no assunto apoiando-se, apenas, em um conhecimento gramatical explícito: para ela é impossível obter os au-

²²⁶ Por exemplo *Français 5e, Pour travailler en séquences*, Hatier 2001, ou *L'atelier de langage 5e*, Hatier 2006, ou encore *Textes et expression, Français 5e*, Nathan 2001

tomatismos ortográficos sem a memorização prévia de uma regra. Essa opinião é amplamente compartilhada pelos estudantes que pretendem se tornar professores.

O professor que propõe, no início do CE1, aos seus alunos um trabalho reflexivo sobre a marca do plural do substantivo para ajudá-los a produzir seus escritos futuros, espera, sem dúvida, fazer emergir uma regra que assemelha mais ou menos à regra tradicional: “Os substantivos em francês recebem *s* quando estão no plural”, regra que pressupõe que os alunos tenham uma ideia mesmo rudimentar das noções de variação e daquelas de plural e de substantivo. Entretanto, o próprio professor tem essas noções de concepções relativamente “profanas”, no sentido de que elas estão mais próximas ao que ele próprio aprendeu na escola do que das descrições acadêmicas²²⁷ sobre a morfologia do francês, do que evidenciado por suas reações nos estágios de formação continuada, concepções que, mesmo que sejam mais elaboradas do que aquelas dos alunos, podem, no jogo das interações verbais, passar por aquelas dos alunos; o professor, enganado por sua falsa simplicidade e por sua obviedade, não consegue, então, perceber que as observações dos alunos permanecem muito atrás em comparação a elas.

Um aluno dessa idade certamente é capaz, com base nos critérios de lugar, de comparar o que “é parecido ou não” no final ou no início de uma palavra; ele tem a intuição do que é uma palavra e começa a construir a oposição entre o substantivo e o verbo. Mas ele é um leitor iniciante ainda prisioneiro da linearização da escrita. Contudo, esperamos que ele diga o que vê em termos de variação, e para fazer isso se apoie na sua intuição do que é um plural e do que é um substantivo.

²²⁷ Jean Dubois, *Grammaire structurale du français, Tome 1, Nom et pronom, Tome 2, Le verbe*, Larousse, 1965 et 1967.

Infelizmente, sua competência oral pouco faz para preparar um jovem francófono para ser sensível aos fenômenos de variação de morfemas. O francês oral, como sabemos, tende à invariabilidade: ele só conhece a alternância vocal dos determinantes e a ligação obrigatória para fornecer a informação de número para o substantivo e para o adjetivo, só fornece a de pessoa para a primeira e a segunda pessoa do plural, e aquela do gênero para um terço dos adjetivos. As variações de radicais são certamente essenciais na conjugação dos verbos, mas colocam em questão para os estudantes a permanência do lexema que predispõem a estar atento à presença ou não de um morfema. Em oposição à língua escrita que manteve quase integralmente um importante sistema de variações morfológicas características das línguas românicas.

Um jovem estudante pode, portanto, “naturalmente” se surpreender diante dessas marcas gráficas que a língua oral não parece justificar. Mas é então mais inclinado a considerá-los como curiosidades, ou mesmo como anomalias. Daí sua pergunta permanente: “por que é que se escreve assim?”, que se relaciona tanto às chamadas grafias de uso quanto às marcas gramaticais. Mas não é de admirar a percepção de regularidades e a interrogação sobre o valor dos textos.

A noção de pluralidade que está então em jogo, além de sua abstração, é muito problemática uma vez que ela está na articulação entre “a ordem do mundo” e “a ordem da língua” (como evidenciado pela resposta “porque existem muitos”, que é frequentemente feita à pergunta “por que há um *s*”). O aluno experimenta que a língua não é, longe disso, uma cópia do mundo, ao contrário do que deveria ser sempre para ele (a prova de suas resistências perante o funcionamento do gênero gramatical oposto ao gênero natural). Corremos o risco, então, de reforçar a opinião de que tudo o que se desvia da “ordem do mundo” não é “normal”, reforço que vai contra a observação das regularidades gráficas que, em francês, são largamente independentes dos fenômenos referenciais.

Finalmente, não é a mesma coisa ser capaz de perceber a oposição existente no plano semântico entre o substantivo e o verbo e de construir a classe do substantivo de um ponto de vista morfológico, o que só pode ser feito construindo também aquela do determinante, classe muito mais problemática de apreender, o sentido incompleto dos morfemas não facilitando uma categorização do tipo semântico.

A diferença entre o que um aluno é capaz de observar espontaneamente e os objetivos perseguidos em termos de aprendizado é, portanto, importante, tanto que este tipo de trabalho é muitas vezes proposto de alguma forma “de uma vez por todas”. Podemos, a partir de observações, que só podem ser pontuais, produzir regras generalizantes, quando não se dispõe ainda das noções envolvidas pela sua utilização?

Talvez seja mais pertinente inverter a ordem de construção de uma regra – automatização de seu emprego, favorecendo, primeiro, alguns automatismos gráficos e uma vez esses automatismos adquiridos, pedindo ao aluno para observar o que acontece quando ele os coloca em jogo.

É fácil, no CP/CE1, ensinar aos alunos a grafia de uma palavra sistematicamente no singular e no plural, fazendo-o sempre preceder de um determinante: *a casa/as casas, o gato/os gatos*, etc. e não como se faz em geral apenas no singular, muitas vezes sem determinante (tendo como único objetivo a memorização da grafia dita de uso da palavra em questão). Se procedermos assim em um número muito restrito de palavras (uma vintena, no máximo), que sejam de alta frequência, familiarizados dos alunos e relativamente curtos (uma ou duas sílabas gráficas) e se tomarmos muito cuidado para não chamar sua atenção explicitamente para a presença ou ausência da letra *s*, vemos, inevitavelmente, os alunos gerarem por analogia a forma plural de uma palavra da qual eles conheciam apenas o singular; eles escrevem sozinhos *os leões*, embora até agora só escreveram ou leram *o leão*. Se os colocarmos para refletir sobre o que acabaram de fazer, ou se se esperar, simplesmente, que se espantem por

si próprios perante a variação assim gerada, ouviríamos observações do tipo: “que engraçado, há palavras que quando tem os na frente tem o s atrás”²²⁸. O aluno está então muito perto de uma definição do tipo distribucional da categoria do substantivo; “as palavras que têm s quando há os na frente, como as chamamos? - são os substantivos (definição que será especificada quando posteriormente, os alunos estarão no final de um procedimento idêntico para o verbo e poderão então estarem aptos a dizer que “os verbos são as palavras que possuem *ent* final quando há *ils* na frente”²²⁹). O aluno, trabalhando dessa maneira, refina sua percepção da classe do substantivo a partir de critérios visíveis, enquanto começa a elaborar uma regra gráfica. Ele pode então passar da primeira observação

(1) “há palavras que têm o s atrás quando *les* está na frente” há duas outras observações mais elaboradas:

(2) “As palavras que têm o s atrás quando elas têm *les* na frente são os substantivos”

(3) “Os substantivos têm um s no final quando eles têm *les* na frente.”

Já não estamos assim tão longe da formulação que o professor esperava:

(3) “Os substantivos recebem um s no plural.”

Se a formulação (1) não é aquela buscada pelo professor é porque ela parece muito diferente da formulação (4) que corresponde à concep-

²²⁸ Não se pretende, então, agir sobre a capacidade metagráfica própria dos alunos, mas sim consolidar a automatização de uma regularidade, o que explica que o que se espera do aluno possa ser muito afastado do que é capaz de observar em qualquer forma, fora de um processo de aprendizagem.

²²⁹ N.T.: os verbos regulares do francês, terminados em -er, quando conjugados no presente, na terceira pessoa do plural *ils* (eles) ganham *ent* (s) no final.

ção “profana” do professor, mas é também porque se ela é verdade na língua, pode se tornar falsa no discurso, a sequência “il les chante” (ele os canta) a coloca em xeque. Mas o erro relativamente frequente que pode produzir inadvertidamente numerosos escritores ainda especialistas²³⁰ * “il les chantes” (ele os cantas), prova por si só que é assim que se constroem distributivamente os automatismos gráficos, *les* desencadeia *s* no final da palavra que o segue. A homografia do artigo plural definido e do pronome clítico plural não deve levar a recusa da reformulação (1). Então, é justo admitir que nem todos os saberes se constroem ao mesmo tempo e que a sequência “il les chante” (ele os canta) só poderá ser adquirida uma vez automatizadas, uma independente da outra e uma após outra, as duas sequências “les chats” (os gatos) e “il chante” (ele canta).

As cópias dos alunos²³¹ mostram que é escrevendo os diálogos que o aluno é confrontado de maneira significativa com a homofonia de morfemas com valores diferentes de acordo com a classe de palavras em que aparecem: *les* artigo / *les* pronome – *s* marca do plural do substantivo / *s* marca da segunda pessoa do singular do verbo, o que contribui para que não façamos os alunos escreverem esse tipo de texto prematuramente.

2. Formulação do que está em questão

O aluno não verbaliza suas observações sobre a língua numa situação monológica, ele a faz durante as interações no âmbito da sala de aula onde o professor desempenha um papel decisivo, dado que cabe a ele a validação ou não das verbalizações sucessivas e a seleção da formulação que lhe parece a mais apta a ser institucionalizada. Muitas modificações de uma verbalização a outra podem parecer secundárias, mas esse não é o caso.

²³⁰ Pensamos aqui cópias de exames de estudantes de literatura de Licenciatura ou Mestrado.

²³¹ Podemos pegar, por exemplo, nos cadernos de alunos a avaliação de volta às aulas do 6º do Ministério da Educação Nacional (MEN) as histórias produzidas para responder ao último exercício da avaliação, que ano após ano inclui sempre uma pergunta como “escrever uma história”.

Não é, de fato, a mesma coisa dizer:

(1) “Observe, ao fim da palavra, sempre há um *s* quando...”

(2) “Acrescenta-se um *s* ao fim da palavra, quando...”

A segunda formulação tem mais chances de ser retida pelo professor, habituado à segmentação tradicional feita pelos manuais entre o lexema e a marca do plural (a letra *s* é isolada do resto da palavra por um traço ou por uma oposição de cor ou ainda por uma oposição entre letras minúsculas–letras maiúsculas).

Todavia a formulação (2) é, em muitos aspectos, pior que a formulação (1), que engloba o caso dos substantivos que já terminam no singular com a letra *s*. Isto pode parecer de pouca importância para ajudar na automatização das grafias do plural, pois os alunos já viram, de modo mais frequente, que certos finais são impossíveis no francês como *-tt* ou *-rr* ou *-ss*, o que os impedem de tentar adicionar um *s* ao fim de “*tapis*”²³² (tapete). Mas as formulações do tipo (2) conduzem à construção de uma maneira de falar e de pensar os problemas da presença ou ausência de marcas em termos de adição de morfema, que é frequentemente uma problemática em francês, a maioria das letras *-s*, *-t*, *-d*, *-e...* podem, em posição final, ser consideradas tanto como o fim do lexema quanto como um morfema. É a partir dessa lógica de decomposição de formas – acrescentar um elemento a outro para produzir uma forma implica que esta seja analisável em vários aspectos – que acabamos lendo segmentações do tipo nos cadernos de alunos ou nos manuais:

Il-s fini-ss-e-nt (eles terminaram)

que inventam elementos de status incerto como *-iss* – cujo único uso impede de compreender a ligação que existe entre as duas formas do le-

²³² N.T. Em português temos a mesma ocorrência, da impossibilidade de acréscimo de “s” no plural de palavras que terminam em “s”, como em “lâpis”.

xema de “*finir*” (terminar) *fini/finiss* – e desse modo gerar uma forma a partir de uma outra. O verbo “*ajouter*” (adicionar) pode parecer um modo conveniente para descrever os fenômenos morfológicos em francês, mas acidentalmente ele pode contribuir para manter nos alunos o hábito de analisar as formas ao invés de apropriar-se delas globalmente.

Além disso, o que deve fazer o professor quando o aluno percebe que uma regra não se aplica a todos os casos? Este último pode então recorrer às verbalizações do tipo “você viu, aquela palavra, ela não é como as outras” ou “mas nem sempre há um *s*, observe, há um *x*...”. Ao fazê-lo, ele prova que está cognitivamente construindo uma classe gramatical e percebe que certos termos não apresentam todas as características da classe à qual deveriam pertencer. É necessário que o professor acompanhe o aluno que coloca o problema no âmbito de aplicação da regra em termos de “quase sempre” e “às vezes”? De reflexos gramaticais, que se juntam aos do grande público, pensando em qualquer regra em termos de exceções, podem levá-lo a privilegiar reformulações como, “todos os substantivos ganham um *s* no plural, exceto...”, abrindo assim caminho ao trabalho muito importante que consiste em enumerar as exceções e classificá-las em subgrupos. Trabalho que ocupa frequentemente um lugar tão importante quanto aquele consagrado à regra geral, enquanto esta última é praticamente sempre válida e que ainda é automatizada. Seria muito melhor, sem dúvidas, apresentar o *x* não como uma exceção, mas como uma simples variante de *s*, o que confirma, aliás, a história da grafia do francês. Mas como ir contra a representação comum a todos os falantes nativos do francês que querem que a ortografia gramatical do francês seja o reino das exceções, ao ponto de apenas perceber as grandes regularidades que a fomentam. Falar de variante ou de exceção não é de modo algum a mesma coisa: no segundo caso, reforçamos ao aluno a ideia, que já é sua, de que a grafia do francês está sujeita à uma anarquia completa e contém dificuldades gratuitas, diante as quais seus esforços serão em vão.

O aluno tem a tendência de formular suas observações de forma positiva “você viu, há um *t*, há um *e...*”, mas seria importante, especialmente quando ele deve proceder a uma releitura do que acabou de escrever, de ensiná-lo a dizer o que nunca vê escrito e, portanto, não tem o direito de produzir. É necessário que ele seja capaz de observar, tão bem, que:

(1) “quando há *les* diante de uma palavra, então há um *s* ao final da palavra”
que:

(2) “Quando há um *les* diante de uma palavra, então se não há um *s* ao final da palavra, é falso”

verbalização que torna sensível do fato que uma grafia do tipo * “*les lion*” (os leão) é impossível.

3. Fatos da língua sobre os quais se exerce o questionamento

O aluno não pode automatizar as diferentes marcas gráficas de número, de gênero e de pessoa que progressivamente, em um lento caminho que vai dos cursos preparatórios (CP) ao colégio (a partir do 5º ano), e que corresponde aproximadamente a frequência de uso dessas marcas. Quando observarmos os escritos dos alunos, notamos que eles estabilizam as grafias gramaticais umas após as outras, seguindo aproximadamente a seguinte ordem:

- A marca do plural do substantivo, depois a do adjetivo (primeiro na posição de epíteto anteposto, depois na posição de epíteto posposto, depois na posição de atributo).

- A marca da terceira pessoa do plural do verbo.

- As marcas da terceira pessoa do singular do verbo.

- As marcas da primeira e da segunda pessoa do plural do verbo.

- As marcas do feminino do adjetivo.

- e o resto bem mais tarde.

Contudo, não há nenhuma razão para que a curiosidade do aluno se ligue espontaneamente à uma marca e não a outra, visto que todas elas coexistem no discurso, sobretudo quando ele está sujeito à emulação do trabalho em grupo. Ele pode, por engano, se interessar pela marca da segunda pessoa do singular do verbo, ao passo que ele não automatizou ainda aquela do plural do substantivo e ficar confuso sobre o valor da letra s na posição final.

É normal que esteja frequentemente atraído pela curiosidade ou pela raridade. O trabalho sobre a “frase do dia” escrita na lousa de uma classe de curso médio das zonas de educação prioritária (ZEP) na região de Toulouse , fornece um exemplo claro:

“Aujourd’hui j’ai bien aimé la construgussion des solides.
On devait faire des pyramides, des cubes et des sortes de
diamant. J’en et réussie deux.”^{233 234}

O professor estava sem dúvidas à espera das observações sobre a escrita defeituosa de “construção” e sobre a confusão dos homônimos et (e) et ai (ter). Infelizmente – ou felizmente – um aluno vai conduzir o grupo propondo três enunciados concorrentes:

(1) Des sortes de diamant (Uns tipos de diamante)

(2) Des sortes de diamants (Uns tipos de diamantes)

²³³ N.T. Em português temos a mesma ocorrência, da impossibilidade de acréscimo de “s” no plural de palavras que terminam em “s”, como em “lápís”.

²³⁴ Agradeço a Bruno Fondeville de me autorizar a utilizar esse exemplo de um trecho da transcrição do vídeo da reunião. O aluno chama de diamante um dos sólidos construídos

(3) Des sortes des diamants (Uns tipos dos diamantes)

mergulhando assim a classe e o professor em um abismo de perplexidade²³⁵

Para resolvê-lo, teria sido necessário que esse último pudesse mobilizar imediatamente uma reflexão:

- Sobre o fato de que a ausência de um artigo em francês faz desaparecer a informação de número, que é o caso dos sintagmas nominais (SN) de tipo “um genre de...”, “une sorte de...”

- E sobre o fato de que o SN “ des sortes de diamants” (uns tipos de diamantes) não está no plano semântico-referencial o plural de “une sorte de diamant”(um tipo de diamante). O professor evidentemente não pode aceitá-lo e vai admitir como normal a sequência “ des sortes des diamants” (uns tipos dos diamantes) – que é, entretanto, impossível – porque ela parece ser a “mais normal” a todos.

A reflexão se faz inevitavelmente à articulação do funcionamento da língua e do discurso, o aluno, por meio de suas observações “espontâneas”, destaca frequentemente os problemas bem conhecidos dos especialistas, mas que na sala de aula só pode parecer comprometer a construção de saberes gramaticais estáveis e claros, como por exemplo, o que é uma classe de palavras e, portanto, o que é a “natureza” de uma palavra: um verbo não é um adjetivo e um adjetivo não é um verbo. Todavia o aluno que sublinha como um adjetivo a palavra “abatida” em um enunciado:

“La fille était très abattue par son échec”

(A menina estava muito abatida pelo seu fracasso)

²³⁵ Um grupo de pesquisadores confrontados com esse enunciado confessa não saber o que convém escrever.

tem razões tão válidas quanto aquele que o faz como um verbo. A marca de intensidade do adjetivo *très* (*muito*) e a de concordância presente sobre *abatue* (*abatida*) explicam a escolha do primeiro, a volta passiva e a presença do complemento do agente, a escolha do segundo. A etimologia da palavra “particípio” nos recorda que a “natureza dual” da forma em questão tem sido percebida há muito tempo. Mas o particípio é morfologicamente descrito como um modo do verbo. Há então, toda possibilidade para que o primeiro aluno se veja na posição de recusar sua proposição em benefício do segundo. No momento em que o professor tem como objetivo fazer adquirir as noções precisas e operatórias para descrever as “partes do discurso”, ele só pode rezear o enfraquecimento do esboço de classe introduzido por um aluno que mostra que uma palavra pode corresponder na língua a uma classe e se comportar no discurso com algumas características de uma outra classe. Da mesma maneira que o aluno deve resignar-se ao fato de que a língua não é a cópia do mundo, ele também deve renunciar à ideia de que uma língua é um sistema perfeito regido por um conjunto de regras que não se contradizem jamais, para admitir que ela é um sistema no qual as regras, no entanto, indiscutíveis, podem entrar em conflito: uma construção passiva pode perfeitamente ser descrita como uma volta de atributo. Quando o professor privilegia a interpretação de “abatido” como um verbo, ele não se dá conta de que confunde o aluno na percepção de que este teve de que o particípio empregado com “ser/estar” é acordado com o sujeito do verbo, precisamente porque ele se comporta então no discurso rigorosamente como todos os atributos dos adjetivos.

Vê-se apesar das aparências, o suposto olhar “profano” dos alunos incide quase sempre sobre problemas essenciais colocados pelo funcionamento real da língua; mas justamente porque os alunos podem somente exprimir suas observações produzindo verbalizações hesitantes, elas passam, frequentemente, no pior dos casos, por observações sem pertinência, na melhor das hipóteses, por observações interessantes, mas

secundárias aos olhos dos professores que apenas têm à sua disposição descrições linguísticas unívocas.

Os alunos, em vez de serem ajudados a explicar sua intuição, são muitas vezes, através do simples jogo de interações que não valida realmente seu questionamento, remetidos para a sua suposta incompetência linguística.

Apenas professores muito qualificados do ponto de vista linguístico podem se apoiar na abordagem “profana” da língua que é de fato a dos alunos. Infelizmente não é esse o caso no momento atual, em que reina mais do que nunca a ideia de que basta ser um leitor e um escritor experiente para ser capaz de ensinar aos jovens alunos os princípios básicos da língua escrita. Se não queremos nos privar das observações sempre fecundas dos alunos, convém fazê-lo seguindo um certo número de pistas:

1) Trabalhar na língua ligando os fatos observados uns aos outros

Trabalhar os fatos da língua ao acaso de sua aparição no discurso conduz quase inevitavelmente a pensá-los isoladamente uns dos outros, e não uns em relação aos outros, contribuindo assim àquilo que os alunos os representam como uma coleção de “curiosidades”. Todavia se cada locutor construir sucessivamente no curso de suas aquisições linguísticas de gramáticas implícitas intermediárias do sistema da língua que ele coloca em jogo – e nomeadamente uma gramática provisória e evolutiva das grafias –, e não ter nenhuma consciência disso, isso não o ajuda a relacionar “espontaneamente” um fato com outro. Raramente se ouve nas interações escolares dos alunos observações do tipo:

“foi dito que era assim quando [...] É a mesma coisa quando [...]?”

Em matéria de competências gráficas, seria conveniente ajudar o aluno a propor questões do tipo: “Mais alors si je sais écrire ça, je sais obligatoirement aussi écrire ça” (Mas então se eu sei escrever isso, eu sei

também, obrigatoriamente, escrever aquilo), por exemplo, se sabemos escrever “*il vient*” (ele vem), então sabemos escrever “*je viens*” (eu venho), porque para as três pessoas ditas do singular do verbo, se existe duas séries de marcas inaudíveis *e/es/e* e *s(x)/s(x)/t(d)*, essas séries não podem jamais se misturar, salvo nos casos do subjuntivo presente do verbo *ter*.

Ou ainda “*si je sais écrire ça, je ne sais pas obligatoirement écrire ça*” (se eu sei escrever isso, eu não sei obrigatoriamente escrever aquilo)

(sabemos sempre como se termina um adjetivo no feminino, não sabemos nada sobre o masculino...).

Trabalhar assim facilitará a tomada de consciência que existe no francês, tanto no oral quanto na escrita de regras que permitem gerar uma forma a partir de uma outra e tornaria manifestos os processos analógicos que permitem a competência oral de se construir a fim de transferi-los à escrita (eu digo “*nous pouvons*” [nós podemos]/ “*je pouvais*” [eu posso], então se eu sei escrever “*nous pouvons*” [nós podemos], eu sei escrever “*je pouvais*” [eu poderia] vice versa).

2) Trabalhar unicamente sobre o conhecido.

Somente um questionamento sobre os truques comuns dos alunos e sobre o léxico cuja grafia já é completamente automatizada por permitir ao aluno defender e precisar sua maneira de propor os problemas.

3) Não trabalhar tudo ao mesmo tempo e muito cedo.

O professor deve poder dizer a um aluno: “Você me demanda porquê sempre há um *s* quando escrevemos “*tu lès*”. É muito difícil explicar isso. Nós o faremos quando você souber que sempre se coloca um *s* ao fim da palavra que há *les* na frente.

4) Trabalhar sobre critérios distribucionais.

O trabalho deve visar menos à construção de noções gramaticais, mesmo que rudimentares, do que fazer identificar ambientes distribucionais estáveis.

5) Submeter as verbalizações dos alunos a um exame atento.

O professor, se solicitar observações sobre a língua, deve obrigar a escrever cada uma das proposições feitas pela sala, respeitando palavra por palavra, e deve incitar os alunos não a procurar qual é a “boa formulação”, mas sim, a se perguntar se suas diferentes proposições significam bem a mesma coisa, a fim de que a sala se habitue a descrever um fato com suas próprias palavras, o professor a compreender.

O discurso “profano” sobre a língua deve ser levado à sério, justamente porque é profano. Mas a língua não é questão de opinião; falar sobre isso, mesmo quando é um aluno muito jovem, deve ser feito com rigor e precisão. Não discutimos sobre ela de um modo conversacional, mesmo quando utilizamos palavras “de todos os dias”, podemos refletir sobre elas, coletivamente, e com o pouco que sabemos sobre ela, na condição de ter muita atenção àquilo que dizemos sobre. Se os professores chegam a construir uma tal atitude reflexiva com seus alunos, então esses verão sua curiosidade espontânea pela língua valorizada e estimulada, e eles estarão seguros em um trabalho sobre ela, uma vez que se sentirão considerados como falantes perfeitamente legítimos. Pouco importa que o que então construído pela classe não seja sempre justo em relação aos saberes eruditos e demanda ser revisto posteriormente.

BIBLIOGRAFIA

COMBETTES, Bernard; LAGARDE, Jean-Pierre. Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, v. 33, n. 1, p. 13-49, 1982.

ELALOUF, Marie-Laure. De la 6e à la 1re, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication?. *Pratiques*, v. 125, n. 1, p. 157-178, 2005.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues* (Evry), n. 22, p. 67-76, 2003.

LAPARRA, Marceline. Capacités langagières en production non fictionnelle. *Pratiques*, v. 125, n. 1, p. 139-156, 2005.

NONNON, Elisabeth. Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire: interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en oeuvre d'une "démarche inductive" en grammaire. *Pratiques*, v. 103, n. 1, p. 116-148, 1999.

A INTERINCOMPREENSÃO É UMA MODA? DO LINGUISTA CIDADÃO AO LINGUISTA PLURILÍNGUE²³⁶

Filomena Capucho

1. A intercompreensão e seus desafios

Setembro de 2008. Os encontros de especialistas em intercompreensão se multiplicam. Ao longo de uma semana, eu participo de dois colóquios – o primeiro na ESE [Escola Superior de Educação] de Santa-rém, em Portugal, onde desde 1991 se publica a revista *Intercompreensão* –, o segundo no IUFM [Institut Universitaire de Formation des Maîtres] de Toulouse para o encerramento de um dos mais recentes projetos de cooperação europeia, Euro-mania²³⁷. É uma coincidência ou realmente um fato que, quase vinte anos depois de sua introdução no mundo da didática na Europa, a intercompreensão finalmente assumo seu lugar no campo? É certo que a didática do plurilinguismo está cada vez mais no centro dos interesses dos pesquisadores de línguas vivas, é fato que a Comissão Europeia se mobilizou para apoiar a diversidade linguística em seus estados membros, também é fato que o trabalho de muitos grupos, desde a década de 1990, esteja agora colhendo frutos no nível das práticas concretas de aprendizagem, porém... a intercompreensão já é reconhecida no nível das políticas educacionais, das lideranças governamentais, dos programas da educação fundamental e do ensino médio, da maioria dos professores de línguas? Ainda há muito a ser feito, ainda há muito a se conquistar contra a inércia dos sistemas e... enquanto a intercompreensão não for levada em conta na generalidade dos contextos, uma

²³⁶ Agradecemos vivamente a autora por sua amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução: Jocenilson Ribeiro dos Santos.

²³⁷ Para mais detalhes acerca desse projeto, conferir no portal www.euro-mania.eu.

questão nos preocupa: a intercompreensão é uma moda como qualquer outra? Ela vai desaparecer no fluxo das inovações que são colocadas de lado antes de florescerem completamente?

Inspirada por recentes debates como estes dos quais participei com grande prazer e bastante entusiasmo²³⁸, eu me propus então a (re)visitar a noção de intercompreensão como ela se apresenta hoje e a mostrar o quanto ela se sustenta em um “senso comum” resultante da experiência de todos aqueles que são levados a (sobre)viver em contextos linguísticos desconhecidos, durante viagens ou estadias profissionais ou simplesmente como turistas. Nesse sentido, a intercompreensão não é uma invenção artificial no campo da didática de línguas, mas simplesmente o reconhecimento de processos naturais e espontâneos implementados por indivíduos “leigos” durante contato exolíngua²³⁹. Tratava-se assim, como sugerido por Melo e Santos (2007, p. 597), “de um desses conceitos com *existência social* de que trata Y. Gentilhomme (1997), que se encaixa convenientemente no discurso dos especialistas em didática de línguas”.

Inicialmente, meu trabalho enfocará a história da intercompreensão no campo da didática de línguas. Em seguida, desenvolverei o quadro teórico da noção, situando-a no centro dos processos que incorporam a competência discursiva tal como a caracterizamos (CAPUCHO;

²³⁸ Nos últimos anos, a intercompreensão tem sido o tema central de minhas pesquisas e de minha ação: eu coordenei o Projeto EU&I entre 2003 e 2007 e coordenarei, a partir de 1º de novembro de 2008 a rede temática REDINTER, que reunirá 28 instituições parceiras e 11 associadas.

²³⁹ N.T.: Cf. glossário LINGUOLOG.NET: “*exolíngua* é uma comunicação onde o emissor e o receptor não dispõem das mesmas competências no código utilizado. Essa diferença gera interações necessárias. Uma conversa entre duas pessoas de línguas diferentes é *exolíngua* se elas são obrigadas a ajustar o diálogo com interações em razão de suas competências (exemplo: um emprega uma palavra que o outro não conhece), qualquer que seja a linguagem que usam no diálogo.” Disponível em: <https://lingalog.net/pt/glossaire/exolingue>. Acesso em: 21 nov. 2019.

OLIVEIRA, 2005) e explicando seu funcionamento como propusemos em Capucho e Pelsmaekers (2008). Esse quadro teórico nos permitirá estabelecer o vínculo entre intercompreensão e práticas espontâneas e, portanto, prever um futuro possível para suas aplicações concretas. Com relação a essas aplicações, vou mostrar como a intercompreensão poderá ser colocada em relação a vários momentos de aprendizagens visando o plurilinguismo. Finalmente, vou me concentrar nas dificuldades da implementação de uma metodologia da intercompreensão, identificando as necessidades específicas de reflexão, de informação e de formação. Eu concluirei com uma nota de otimismo promissor...

2. O(s) tempo(s) da intercompreensão

Ainda que a noção de intercompreensão não seja exatamente recente (GRIN, 2008, p. 26 ou BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p. 41), sua introdução no domínio da didática de línguas parece datar da década de 1990, no conjunto das pesquisas de alguns grupos de especialistas europeus e de suas aplicações diretas em projetos financiados pela Comissão Europeia. Na literatura sobre esse assunto (PENICHEVA, SHOPOV, 2003, p. 24-25), é comum ver mencionados os nomes dos projetos *Intercommunicabilité Romane*, *EuRom4*, *EuroCom* e *Galatea* como os pioneiros.

Quase vinte anos mais tarde, os trabalhos sobre a Intercompreensão e os materiais didáticos se multiplicaram. Em uma publicação recente (CAPUCHO, 2008), eu propus considerar três “gerações” de projetos que não se apresentam organizados em uma linha cronológica sistematizada, mas que correspondem a várias linhas teóricas que se seguiram ao longo dos anos. Cada “geração” apresenta, portanto, uma concepção de intercompreensão específica, relacionando-a a diferentes situações linguísticas e às habilidades implementadas e/ou a serem desenvolvidas:

1. Recepção multilíngue entre línguas vizinhas: é o caso dos projetos pioneiros já mencionados ou dos projetos que desenvolvem a recepção oral como *Fondecats*; é ainda o caso de projetos bem recentes como *Euro-mania*.

2. Interação multilíngue entre línguas vizinhas (com a utilização de suportes tecnológicos interativos). A publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) permitiu a concentração de interesses pedagógicos nas situações de interação onde recepção e produção se encontram. Por outro lado, a introdução das tecnologias de informação e de comunicação, no domínio da didática, abriu novos espaços de comunicação que são, simultaneamente, espaços de aprendizagem. Os projetos de intercompreensão aproveitam esse recurso para desenvolver plataformas onde fóruns e *chats* de bate-papo permitem a comunicação em tempo real entre indivíduos falantes de diferentes línguas (e em diferentes línguas). Os processos de intercompreensão são, portanto, colocados no contexto da interação. Às vezes, isso é feito de maneira indireta: se trabalha a recepção para se preparar a interação plurilíngue – é o caso explícito de *Itinéraires Romains*:

Lembramos que a intercompreensão é uma abordagem comunicativa que consiste em se expressar em sua língua materna com uma pessoa de uma outra língua da mesma família, o interlocutor sem poder responder na língua do outro a compreende e responde em seu próprio idioma. Com prioridade combinada para a compreensão, encontramos aqui as possibilidades de dissociação de competências do quadro europeu de referência para as línguas (http://www.php.acorleans-tours.fr/casnav/IMG/pdf/union_latine.pdf).

Isso também é feito através do desenvolvimento de situações de comunicação real entre alunos, onde cada pessoa fala sua língua e compreende a(s) língua(s) de outras pessoas, como no contexto do projeto *Galanet*.

3. Interação multilíngue entre línguas não-vizinhas. O desenvolvimento progressivo dos estudos no domínio da análise do discurso permite a abertura de novas perspectivas sobre a interação observando a importância dos elementos não verbais (e paraverbais) na comunicação. Desde 2003, vários projetos se baseiam nesse conceito. Mencionaremos,

entre outros, *EU&I*²⁴⁰ já concluído, mas também projetos em andamento como o *Intercom* (que trabalha sobre a aprendizagem simultânea da recepção em português, alemão, grego e búlgaro) ou *Chain Stories* (que desenvolve a interação plurilíngue em crianças, mas que, no momento, foi testada apenas no nível do grupo de línguas românicas).

A pesquisa realizada no contexto do Projeto EU&I foi inspirada ao mesmo tempo pelo QECR (especialmente no nível da noção de *competências parciais*) e pelas teorias da Escola de Genebra (ROULET *et al.*, 2001). Ela nos permitiu definir a intercompreensão como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir sentidos, no contexto do reencontro entre línguas diferentes, e de fazer disso um uso pragmático em uma situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2004, p. 86). Nessa definição, destacaremos os seguintes elementos:

– a capacidade de co-construir sentidos – porque o sentido é o produto de uma ação entre os locutores. Colocamo-nos explicitamente no contexto da interação;

– o encontro entre línguas diferentes independentemente de seu grau de proximidade²⁴¹;

– fazer disso um uso pragmático - o que nos coloca no terreno da ação e nos afasta daquele da aprendizagem tradicional das línguas. Trata-se então de um agir linguageiro (uma vez que a ação é baseada no discurso), mas também de um agir social e um agir finalizado (porque alguém parte do discurso para fazer algo: agir sobre outra pessoa, montar uma máquina ou uma peça de mobiliário, usar uma página da web para reservar um serviço, comprar um produto ou encontrar informações

²⁴⁰ Acrônimo de *European Awareness e Intercompreensão*, Projeto *Socrates Língua 1* n° 110023-CP-1-2003-1-PT-LINGUA-L1.

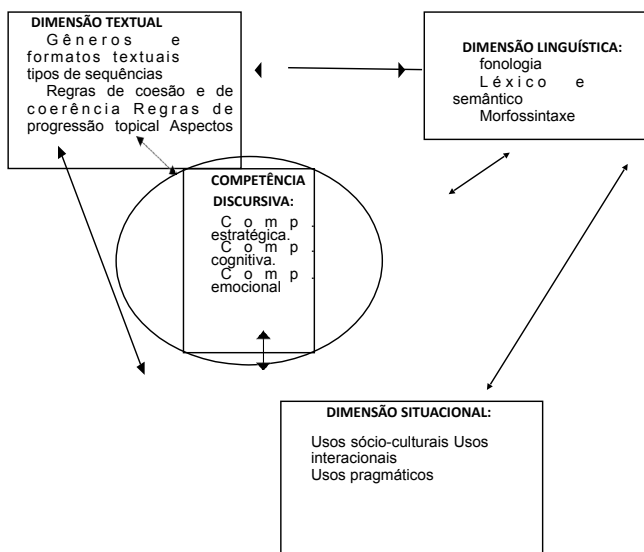
²⁴¹ A palavra *proximidade* inspirada em Tyvaert (2008) me parece mais adaptada que *vizinhança*.

necessárias para executar uma tarefa).

Essa passagem do domínio das línguas próximas àquela da diversidade de línguas da Europa, do puramente linguístico ao domínio do discurso, pode se explicar a partir de nossa reflexão sobre o funcionamento do que chamaremos de competência discursiva²⁴², e sobre o qual apresentaremos o seguinte esquema²⁴³:

Não vou me debruçar sobre a descrição detalhada desse esquema, amplamente desenvolvida em outros trabalhos (CAPUCHO, 2002; CA-

Figura 1: Esquema



Fonte: Elaborado pela autora

²⁴² Pelas razões que nos fizeram preferir essa denominação em detrimento de “competência de comunicação” (CAPUCHO; OLIVEIRA, 2005).

²⁴³ Esse esquema retoma, enquanto o modifica levemente, o que igualmente foi apresentado em Capucho e Oliveira (2005).

PUCHO; COX, 2004; CAPUCHO; OLIVEIRA, 2005, entre outros), mas vou me concentrar nos elementos fundamentais dessa concepção:

1. A competência discursiva de cada indivíduo é, por definição, plurilíngue e intercultural, seguindo propostas de Coste, Moore e Zaratte (1997);

2. Resultado da ação dos componentes estratégico, cognitivo e afetivo, a competência discursiva é alimentada por conhecimentos que se situam em três dimensões distintas, mas em interação permanente: a dimensão linguística, a dimensão textual e a dimensão situacional. É no interior dessas duas últimas dimensões que se situam os elementos paraverbais e não verbais cuja importância para a eficácia comunicativa foi destacada por Birdswhistell (1970), Mehrabian (1971) e, mais recentemente, Le Roux (2002);

3. Trata-se de um sistema dinâmico caracterizado por capacidades de autorregularão e de ressonância que garantem sua permanente evolução (AUCHLIN, 1991, 1996).

É, portanto, no interior desse sistema que os processos de intercompreensão poderão ser entendidos, diretamente ligados a situações de interação multilíngue. Este esquema retoma a proposta publicada em Capucho e Pelsmaekers (2008) reformulando-a levemente.

No encontro entre línguas diferentes, os processos de intercompreensão são implementados por indivíduos, visando a co-construção de sentidos. Esses processos são possíveis graças à mobilização de saberes e de conhecimentos baseados em fatores de ordem cognitiva (que possibilitam o acesso a dados anteriormente armazenados), de fatores de ordem emocional (que determinam a adesão e o esforço pessoal para mobilizar esses saberes e conhecimentos) e de ordem estratégica (que permitem a transferência de dados de uma língua a outra, a interação entre as dimensões e, desse modo, a criação de hipóteses e inferências). Por outro lado,

o desenvolvimento desses processos alimentará as três dimensões de novos elementos e permitirá o desenvolvimento da própria competência.

É esse modo de funcionamento que se encontra espontaneamente (ousaria dizer “naturalmente”) em certos indivíduos quando são confrontados com uma língua desconhecida ou incompreendida. Na verdade, trata-se de “uma experiência banal e cotidiana para atores muito reais, atestada ao longo da história [...]” (GRIN, 2008, p. 18). Blanche-Benveniste (2008) cita o caso de Cristóvão Colombo, e qualquer pesquisador em intercompreensão poderá relatar réplicas de muitos leigos a quem tentamos explicar o que é intercompreensão: “Mas é isso que eu sempre faço quando estou em um país estrangeiro”. Como afirma Tyvaert (2008, p. 274), a “intercompreensão se apresenta finalmente como um método natural, que molda as habilidades semióticas latentes, mobilizando, mais ou menos bem, qualquer tema quando o falante migra de um espaço linguístico a outro”.

Uma metodologia de intercompreensão visaria assim apenas fazer ensinar às pessoas o que elas já são capazes de fazer no **encontro de duas línguas**, juntando-se simplesmente a uma linguística popular baseada no senso comum e na experiência vivida das pessoas. Em situações de interação exolíngue, os indivíduos são chamados a **co-construir sentidos** com seus interlocutores, enquanto visam aos **usos pragmáticos** do discurso, seja simplesmente para se orientar e sobreviver no contexto em que se encontram, seja para se comunicar com os outros. Assim, encontra-se, em uma situação natural, a definição que demos para a intercompreensão. Consequentemente, será necessário questionar o que caracteriza esse processo naturalmente implementado em situações reais, de modo que se possa estabelecer uma metodologia eficaz para a intercompreensão que possa desenvolver as capacidades existentes e torná-las no máximo frutíferas. Como mencionei acima, o modo de funcionamento da competência discursiva pode fornecer aqui algumas respostas.

3. Intercompreensão entre línguas próximas vs intercompreensão além da proximidade linguística

Na verdade, diante de uma língua desconhecida (ou incompreensível), o sujeito vai mobilizar simultaneamente os dados das três dimensões de modo que possa (re)construir sentidos. Caso se trate de uma língua próxima, ele se apoiará sobre as semelhanças (ou identidades) lexicais, o que – de acordo com os dados provenientes da dimensão textual e da dimensão situacional – lhe permitirá um acesso bastante fácil ao sentido. Segundo Castagne (2004), a partir do momento em que 70% dos elementos lexicais podem ser identificados sem dificuldade, torna-se possível a “compreensibilidade” da língua-alvo, o que explica então que, “por exemplo, os falantes de francês que viajam para a Itália, mesmo se eles nunca fizeram um minuto sequer de aulas de italiano em sua vida, facilmente vão “adivinhar” o significado de muitos anúncios e cartazes, podendo sem muito esforço capturar trechos, ou até mais, entender conversas de seus vizinhos de compartimento falando em italiano” (GRIN, 2008, p. 18).

Essa possibilidade está ancorada nas capacidades de transferência, cobrindo os cinco tipos apresentados por Meissner (2008, p. 246) que colocamos na interseção entre o componente estratégico e o componente cognitivo da competência discursiva. No entanto, essas transferências também dependem de fatores emocionais que podem bloquear os processos ou, ao contrário, aproveitá-los ao máximo. Mesmo que esses fatores ainda não sejam suficientemente estudados nesse contexto, eu terei como hipótese que o medo diante do desconhecido, diante da estranheza da língua ou do contexto cultural seria o fator negativo mais importante, enquanto o desejo de pertencimento, a motivação ou a familiaridade do contexto situacional assumiria uma influência positiva muito forte. Vemos então a responsabilidade da escola nesse contexto: sabemos com que frequência o caminho formal de aprendizado pode

cultivar o medo em relação às línguas (identificando-as com tudo o que é difícil, complicado, entediante, doloroso) ou, ao contrário, abrir caminho à aceitação de obstáculos e à curiosidade entusiasmada em relação às diferenças linguísticas e culturais.

Porém, nós nos questionamos do mesmo modo sobre o que ocorre quando duas línguas distantes se encontram²⁴⁴ onde a transparência lexical é efetivamente mínima. A transferência inter-línguas (MEISSNER, 2008, p. 246) não é mais possível, enquanto que será necessário que o sujeito mobilize mais os dados contidos nas dimensões textual e situacional, em particular tudo o que mantém de paraverbal e não verbal. Ademais, se levarmos em conta os resultados das pesquisas em comunicação apresentados por Birdswhistell (1970), Mehrabian (1971) e, mais recentemente, Le Roux (2002), já mencionados aqui, entendemos que a parcela dos elementos puramente verbais na intercomunicação é reduzida o suficiente para que a centralização sobre os outros elementos possa ajudar a resolver um certo número de problemas. Além disso, e concomitantemente a essa centralização sobre dados que não são apenas (ou puramente) linguísticos, a transferência proativa (MEISSNER, *ibid.*) pode ser possível a partir de uma língua-ponte, ou seja, uma língua estrangeira já conhecida pelo aluno que seja “próxima” da língua-alvo.

Essas duas perspectivas são a base de duas grandes tendências em pesquisa e aplicações que se desenvolvem atualmente (e que corresponde, como se pode imaginar, à primeira e à segunda gerações 1 e 2 já mencionadas e à terceira geração). Elas serão opostas, irreconciliáveis?

²⁴⁴ Podemos falar de línguas distantes no contexto europeu? Certamente, para além da grande família de línguas indo-europeias, encontramos outras mais isoladas, mas as influências recíprocas ao longo dos séculos significam que, em última análise, nenhuma língua europeia esteja completamente “distante”. Seria melhor então falar de “línguas menos próximas”? De qualquer maneira, quando falamos de intercompreensão, estamos nos referindo ao contexto das línguas europeias, porque, de fato, a problemática fora desse contexto nos parece outra, seria apenas pelas diferenças culturais subjacentes.

É preciso, antes de tudo, ligar essas duas perspectivas aos objetivos que estabelecemos para uma metodologia de intercompreensão. Esses objetivos estão intimamente ligados ao nível de compreensão a ser alcançado e, é claro, aos públicos-alvo visados e aos objetivos da aprendizagem. O primeiro grupo parece ter como objetivo o plurilinguismo ativo, colocando as atividades de recepção na primeira etapa da aprendizagem de um grupo de línguas próximas e visando, com frequência, mais tarde, o desenvolvimento de outras competências, em particular as competências de produção. É dada assim uma maior atenção na aprendizagem lexical formal, na reflexão sobre os “isomorfismos” encontrados, nas dificuldades a superar e na memorização das unidades lexicais, de modo a alcançar um alto nível de desempenho receptivo. No seio do segundo grupo, não está uma aprendizagem formal das línguas que é visada, mas simplesmente o desenvolvimento de estratégias de compreensão plurilíngue (um “aprender a aprender a compreender”) que permitiria atingir um limite mínimo de recepção em todas as línguas europeias. Situamo-nos explicitamente então no âmbito do desenvolvimento de competências parciais, conforme previsto no contexto do QEER.

Não me parece que estas duas tendências traduzam perspectivas opostas e inconciliáveis. Ao contrário, ambas podem intervir em momentos diferentes do percurso de aprendizagem individual em que elas possam enriquecer – em diferentes níveis – a construção da competência discursiva do cidadão europeu.

4. A intercompreensão – quando e como?

A necessidade de colocar, o mais cedo possível, a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola é hoje reconhecida por educadores em toda a Europa. No entanto, surge a questão da escolha da língua estrangeira e, na maioria dos países, o argumento da utilidade futura do inglês devido à sua expansão enquanto “língua de comunicação universal” impede quase completamente outras possibilidades em diferentes sistemas

educacionais. Não voltarei ao debate em torno da imposição monolíngue do inglês²⁴⁵, mas insistirei fortemente na necessidade de uma abordagem plural das línguas, tal como a perspectiva do *Eveil aux Langues*²⁴⁶ (CANDELIER, 2003, entre outros) ou o desenvolvimento da intercompreensão entre línguas próximas (em suas diferentes possibilidades de aplicação, como é o caso, por exemplo, do projeto Euro-mania ou o projeto Chain Stories).

O primeiro contato com as línguas permitirá familiarizar as crianças com a diversidade linguística, despertar sua curiosidade sobre as outras línguas que se parecem com as delas mesmo sendo diferentes – tomando assim consciência da alteridade – e, acima de tudo, considerar o aprendizado das línguas como uma atividade possível e agradável. Quando pensamos na imensa facilidade que as crianças têm de brincar em contexto exolíngue sem que as diferenças linguísticas intervenham na(s) alegria(s) de se juntarem, descobrimos novamente o quanto a intercompreensão está ancorada, nessa idade, na experiência cotidiana.

Introduzir práticas desse tipo na escola primária será certamente uma prática preventiva eficaz em relação a essa “patologia” com efeitos desastrosos que Tyvaert (2008, p. 270) chama “alergia às línguas”. Após essas primeiras experiências de intercompreensão, os fatores emocionais relacionados à aprendizagem das línguas serão positivamente desenvolvidos porque a criança terá aprendido a aceitar a diversidade linguística,

²⁴⁵ A propósito dessa questão, ver Capucho (2004).

²⁴⁶ N.T: *Eveil aux Langues* [O despertar da linguagem] foi uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras proposta por Eric Hawkins (1915-2010), na década de 1980, na Grã-Bretanha onde tal corrente pedagógica se chamava *Awareness of Language*. O objetivo era desenvolver habilidades metalinguísticas que pudessem favorecer a alfabetização das crianças e seu domínio de escrita por meio da passagem da língua materna à língua estrangeira e pelo reconhecimento das línguas dos alunos oriundos de comunidades de línguas minoritárias ou desprestigiadas.

terá desenvolvido habilidades interculturais e, portanto, poderá visualizar a pluralidade linguística como um fenômeno natural. Sua competência discursiva será construída, desde o início de sua escolarização, a partir de conhecimentos plurilíngues, criando um terreno propício ao seu desenvolvimento harmonioso no futuro.

Será possível implementar processos de intercompreensão mais sistemáticos durante a introdução formal de uma L2 visando o desenvolvimento eficaz da competência de compreensão em língua-alvo, da competência de interação plurilíngue ou mesmo a aprendizagem simultânea de várias línguas próximas. O componente estratégico que será desenvolvido anteriormente permitirá mobilizar efetivamente estratégias de descoberta e transferência durante a abordagem de qualquer novo idioma.

Esse componente estratégico poderá ser ainda mais reforçado por práticas de intercompreensão entre línguas europeias, além de sua proximidade, no momento da introdução de uma L3, o que corresponde em muitos países europeus à adolescência. Esse tipo de prática será desenvolvido, de maneira pioneira, no contexto do *Projeto GetAll*, atualmente em fase inicial²⁴⁷. Nas palavras de seu coordenador (HEMMING, 2007, p. 57), trata-se de construir e testar uma metodologia radical baseada nas diferentes maneiras que as pessoas sempre seguiram para aprender línguas em uma situação autônoma. Assim, no âmbito desse projeto, e durante o primeiro trimestre do ano, propomos aos alunos realizar um certo número de tarefas, cujo sucesso dependerá do uso efetivo de documentos em sete línguas europeias (alemão, francês, espanhol, português, sueco, finlandês e búlgaro). O professor então se tornará plenamente o que Tyvaert (2008, p. 272) chama de “um acompanhante de descober-

²⁴⁷ Este projeto não foi selecionado para financiamento europeu, mas os parceiros decidiram desenvolvê-lo de qualquer maneira, como parte das atividades da rede temática *Redinter*, que começará em breve.

ta de línguas”, permitindo que os alunos mobilizem as estratégias mais adequadas a cada caso e fazendo com que reflitam sobre os passos dados. Como Hemming (*ibid*) afirma em sua apresentação do projeto:

Eles serão orientados a descobrir, usar e criar suas próprias estratégias de aprendizagem. Eles serão orientados a materiais autênticos situados, ricos em contexto, de modo que seja tanto para uso de familiaridade e interesse anteriores como referência. Eles estarão concentrados em competências, não em conhecimento.²⁴⁸ (TYVAERT, 2008, p. 272)

Após o primeiro trimestre, os alunos retornarão ao currículo tradicional e continuarão a aprendizagem formal da L3.

Durante a fase inicial dessa abordagem, testaremos a hipótese segundo a qual os alunos que participarão da experiência alcançarão, no final do ano letivo, melhores resultados do que seus colegas integrados em um currículo “normal”. Se as hipóteses forem confirmadas, a experiência poderá levar, a médio prazo, à disseminação dessa abordagem e à sua aplicação ampliada em outros contextos institucionais.

Finalmente, seguindo o currículo escolar tradicional e no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, poderemos adaptar uma das duas abordagens em intercompreensão às necessidades específicas de cada um. De fato, é possível prever casos para os quais um nível mínimo de (inter)compreensão será necessário, em que os processos de intercompreensão visem um elevado limite de compreensão (envolvendo a aquisição de saberes lexicais e sintáticos mais profundos) e ainda outros em que o aluno buscará um aprendizado preciso e completo (incluindo

²⁴⁸ N.T.: Na versão original, esta citação consta em língua inglesa sem tradução ao francês: *They will be guided to discover, use and build their own learning strategies. They will be guided to authentic situated materials, rich in context, so as to be able to use previous familiarity and interest as reference. They will be concentrating on competences, not knowledge.*

compreensão, produção, interação e mediação) de uma nova língua. De qualquer maneira, nesse momento, se os aprendizados anteriores forem totalmente positivos, se o indivíduo conseguir destruir as barreiras que frequentemente nos separam das línguas, se conseguir apagar o medo do desconhecido, ele será capaz de desenvolver uma abordagem plurilíngue mais extensa de forma autônoma. E voltamos ao senso comum e às experiências “naturais” de viajantes capazes de construir significado em qualquer contexto exolíngue.

Para aqueles cujo caminho de aprendizagem criou essa fatal “alergia às línguas” já mencionada, a intercompreensão poderá servir como um “anti-histamínico” eficaz. O desenvolvimento de atividades de intercompreensão visando a compreensão mínima das línguas europeias (além de sua proximidade) poderá desenvolver a consciência linguística e reduzir o medo das línguas. Nesse nível, temos como objetivo a conscientização sobre o fato que nenhum texto é absolutamente opaco, desde que mobilizemos conhecimentos enciclopédicos e textuais e que utilizemos estrategicamente as informações do texto paraverbal ou não verbal (incluindo os aspectos icônicos de um texto, as ilustrações ou os formatos visuais) ou desde que identifiquemos “isomorfismos” lexicais ou sintáticos em relação à língua materna ou a uma língua-ponte. O objetivo será, assim, alcançar certa familiaridade com a diversidade linguística, destruir preconceitos decorrentes de aprendizagens e abordagens anteriores e, finalmente, fazer o que muitos fazem de maneira natural. *O Projeto EU&I*²⁴⁹ é um exemplo do que pode ser desenvolvido com esse tipo de público(s).

5. As prioridades hoje

Quase duas décadas após a introdução explícita da intercompreensão no contexto da didática das línguas, um longo caminho de refle-

²⁴⁹ Disponível em: www.eu-intercomprehension.eu.

xão teórica foi percorrido. A recente publicação de dois livros, reunindo importantes contribuições de pesquisadores europeus, comprova o trabalho realizado e abre perspectivas para o futuro²⁵⁰. No entanto, além do aprofundamento do trabalho sobre o próprio conceito – visando a estabilidade dessa(s) definição(ões) e a descrição detalhada do funcionamento dos componentes internos da competência discursiva a partir de estudos específicos em linguística cognitiva e em neurolinguística e pesquisas empíricas realizadas em larga escala –, um eixo de pesquisa me parece especificamente desenvolvido: o das metodologias subjacentes às diferentes aplicações, incluindo a problemática da avaliação da intercompreensão.

Qualquer introdução de novos conceitos ou de novos instrumentos no mundo da didática corre o risco de ser acompanhada por uma regressão metodológica. Assim, quando os computadores foram introduzidos nas aulas de língua estrangeira, muitas vezes notamos um retorno a abordagens do tipo behaviorista (na forma de exercícios estruturais, fora de contexto), enquanto pretendíamos já ter superado esse paradigma ao passo que buscávamos construir uma competência comunicativa. A inclusão de atividades de intercompreensão não deve, portanto, reintroduzir práticas e objetivos que nos parecem ultrapassados. Frequentemente, a tentação de um *hyper-centration* lexical pode vigiar os praticantes, reduzindo a compreensão a um simples reconhecimento de elementos lexicais isolados. Em uma apresentação recente no Colóquio Euro-mania, Elisabetta Bonvino²⁵¹ relatava que, durante as atividades de intercompreensão, as estratégias *bottom-up* pareciam prevalecer em detrimento das estratégias *top-down*. Esse fato parece contradizer o que

²⁵⁰ Da lista de obras bastante mencionadas neste trabalho, destaco duas: 1) *Diálogos em Intercompreensão*, organizada por Filomena Capucho, Adriana Alves Martins, Christian Degache e Manuel Tosti (2007) e 2) *S'Entendre Entre Langues Voisines: vers l'intercompréhension*, organizada por Virginie Conti e François Grin (2008).

seria esperado em tais situações, nas quais os processos de inferência deveriam desempenhar um importante papel (TYVAERT, 2008, p. 257). Isso não se deve ao tipo de exercício e às estratégias propostas?

Meissner (2008, p. 240) também afirma que uma abordagem construtivista integrada à metodologia da intercompreensão poderá favorecer processos mais complexos de intercompreensão. De fato, enquanto as abordagens indutivas ou dedutivas confrontam o aluno com uma série de “regularidades inter-línguas”, a abordagem construtivista tem como objetivo a atividade cognitiva do aluno: “os estímulos relevantes de acordo com a via construtivista [...] não se reduz a uma “lógica dedutiva ou indutiva” operando com esquemas de língua fornecidos pelo mundo exterior (professor, livro didático etc.), mas exigindo, desde o início, atividades do aluno.” (MEISSNER, 2008, p. 240)

Isso alcançaria processos complexos que conduziriam operações muito mais profundas. Contudo, a maioria das aplicações existentes realmente implementa uma abordagem construtivista ou elas se voltam para abordagens bem mais tradicionais?

Por outro lado, as práticas de intercompreensão também deveriam sempre manter um lugar para aproximação, evitando “exigir da intercompreensão interlinguística o que não é feito pela intercompreensão intralinguística” (TYVAERT, 2008, p. 252). Nessa perspectiva, seria importante revisitar os trabalhos sobre a abordagem global, desenvolvidos na década de 1980 por Gérard Vigner, Sophie Moirand ou Denis Lehmann, nos quais encontraremos os princípios de uma metodologia da leitura em língua estrangeira, evidenciando o papel das hipóteses de leitura e a hierarquização indispensável dos elementos portadores de

²⁵¹ Cf. Bonvino, Caddeo et Pippa (no prelo). *Dynamiques entre l'écrit et l'oral dans l'intercompréhension*, Actes du Colloque Euro-mania, Toulouse, 2008.

informações, visando a (re)construção do sentido. No mais, os trabalhos sobre a progressão das habilidades intercompreensíveis, incluindo a descrição de níveis e de perfis, também parecem urgentes. Seria possível então prever o desenvolvimento diferenciado das atividades de acordo com as necessidades específicas dos alunos em uma dada língua.

Um terceiro eixo de reflexão me parece igualmente urgente: a questão dos instrumentos e das formas de avaliação. Se muitos especialistas concordam em separar intercompreensão e tradução²⁵², a avaliação da primeira não deverá passar por atividades que envolvam a segunda. E se a intercompreensão for definida como a capacidade de fazer um uso pragmático da co-construção do sentido, é no centro desse uso que será preciso avaliá-lo. Ora, poucas aplicações levam esse fato em consideração...

As principais prioridades de hoje dizem respeito à informação e à formação. A intercompreensão terá que sair do espaço fechado do mundo da pesquisa universitária ou dos projetos europeus e entrar no universo do cotidiano das pessoas, de onde ela realmente vem. O reconhecimento institucional (no nível dos “tomadores de decisão”, bem como nos contextos escolares de ensino/aprendizagem de línguas) e a aplicação generalizada de uma metodologia de intercompreensão ainda precisam ser construídos. Mesmo que, como afirma Grin (2008, p. 25), a inserção institucional da intercompreensão “de forma alguma implique no abandono do ensino de línguas tal como é normalmente concebido, e também vise ao desenvolvimento de competências produtivas”, é preciso estar consciente da “revolução” que ela poderá trazer nas práticas usuais das aulas de língua e, principalmente, da ameaça que ela pode constituir em relação à tendência de “tudo para o inglês”. O trabalho de informação institucional, de argumentação no campo, de demonstração das possibilidades de aplicação

²⁵² “Parece haver um acordo, pelo menos, sobre o que a intercompreensão não é: ela é bem distinta das atividades de tradução” (CASTELLOTTI, 2007, p. 571-572).

concreta e das vantagens políticas e educacionais ainda precisa ser feito.

No entanto, o reconhecimento institucional ainda precisará ser acompanhado por formação extensiva de professores de línguas – eles serão os agentes imediatos da mudança desejada. Para aceitar a mudança, é preciso conhecer e tentar, deve-se estar familiarizado com a inovação e, acima de tudo, se sentir confiante com a metodologia aplicada. Levar a intercompreensão à sala de aula exige portanto todo um trabalho de formação na área. E embora alguns experiências nesse sentido tenham sido bem sucedidas (ANDRADE, ARAÚJO, SÁ, 2008; DEGACHE, 2008), esse trabalho ainda está para ser plenamente desenvolvido.

6. A intercompreensão é uma moda?

Toda a reflexão que acabei de desenvolver permitirá assim dar uma (tripla) resposta claramente negativa à minha pergunta inicial:

Não, a intercompreensão não é uma moda porque está ancorada em práticas reais e “naturais” dos indivíduos há séculos.

Não, a intercompreensão não é uma moda, pois segue a experiência espontânea das pessoas, mesmo que, muitas vezes, as abordagens escolares pareçam frustrar (e impedir) o desenvolvimento harmonioso e a mobilização efetiva de uma competência plurilíngue.

Não, a intercompreensão não pode ser uma moda, se desejarmos que a construção de uma Europa plurilíngue seja feita, se quisermos que a diversidade multilíngue e multicultural se torne realmente uma prioridade no espaço em que vivemos.

Resta o desafio posto a todos os pesquisadores e profissionais que acreditam nele, para prová-lo nos próximos anos.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In: CONTI, V., F. (Dir.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, p. 277-298, 2008.

AUCHLIN, A. Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines. In: *Cahiers de Linguistique française*, v.12, Université de Genève, p. 103-126, 1991.

AUCHLIN, A. Du texte à la compétence discursive: le diagnostic comme opération emphatico-inductive. In: *Cahiers de Linguistique Française*, v.18, Université de Genève, p. 339-355, 1996.]

BIRDSWHISTELL, R. L. *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*. London: Allen Lane, 1970.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In: CONTI, V., GRIN, F. (Dir.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008, p. 33-51.

CANDELIER, M. (Dir.) *Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2003.

CAPUCHO, F. The role of intercomprehension in the construction of European citizenship. In: *Foreign Languages Teaching Journal*, 4, v.XVII. Sofia: University of Sofia, p. 12-22, 2002.

CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In: SILVA, F. L. DA; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falar*. Unicamp : Parábola Editorial : São Paulo, p. 83- 87, 2004.

CAPUCHO, F. Intercompreensão – da recepção multilíngue à interação multilíngue. Implicações da Intercompreensão para a Educação Plurilíngue. In:

SILVA E SILVA, M.; SILVA, J. (Org.). *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Universidade do Minho, Portugal, 2008.

CAPUCHO, F.; COX, I. EU&I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In: *Best practices of learning less widely-used languages in multicultural and multinational Europe*. Vilnius: Lietuvių Kalbos Instituto Leidykla, 2004 (em colaboração com Isa Cox), p. 87-91, 2004.

CAPUCHO, F.; OLIVEIRA, A. M.: EU&I – On the Notion of Intercomprehension. In: MARTINS, A. (É.) *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, p. 11-18, 2005.

CAPUCHO, F., ALVES, A., MARTINS, P., DEGACHE, C.; TOST, M. (Org.): *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, 2007.

CAPUCHO, M. F.; PELSMAEKERS, K. Au-delà des familles de langues: le projet EU&I. In: *Langues Modernes*, 1/2008. Paris: APLV, p. 75-80, 2008.

CASTAGNE, E. Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. In: CASTAGNE, E. (éd.) *Intercompréhension et inférences. Intercomprehension and inferences*. Actes du Colloque International EUROSEM. Reims, 2003 (Premières journées internationale de l'Inter Compréhension Européenne. Reims : Presses Universitaires de Reims, p. 91-116, 2004.

CASTELLOTTI, V. L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? In: CAPUCHO F., A. ALVES P. MARTINS, DEGACHE, C.; TOST, M. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. 2. ed. (CdRom). Lisboa: Universidade Católica, p. 571-584, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE: *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.

COSTE, D., MOORE, D. ; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

DEGACHE, C. Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. *In: CONTI, V. & GRIN, F. (Dir.). S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, p. 299-322, 2008.

GRIN, F. Pourquoi l'intercompréhension? *In: CONTI, V.; GRIN, F. (Dir.). S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, p. 17-30, 2008.

HEMMING, E. The Book Project "Guide To ALL Languages – GETALL". *In: CAPUCHO, F., ALVES, A.; MARTINS, P.; DEGACHE, C.; TOST, M. (Org.) Diálogos em Intercompreensão*. 2. ed. (CdRom), Lisboa: Universidade Católica, p. 57-66, 2007.

LE ROUX, J. Effective educators are culturally competent communicators. *In: Intercultural Education*, vol. 13, n. 1, p. 43, 2002.

MEISSNER, F.-J. La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. *In: CONTI, V.; GRIN, F. (Dir.). S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, p. 229-250, 2008.

MEHRABIAN , A. *Silent Messages*. Belmont. California: Wadsworth, 1971.

MELO, S.; SANTOS, L. Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept . *In: CAPUCHO, F., A. ALVES, MARTINS, P.; DEGACHE, C. ; TOST, M. (Org.) Diálogos em Intercompreensão*. 2.ed. (CdRom). Lisboa: Universidade Católica, p. 597-628, 2007.

PENCHEVA, M.; SHOPOV, T. *Understanding Babel*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 2003.

ROULET et al. *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*. Peter Lang Publishing, Berne, 2001.

TYVAERT, J.-E. Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. *In*: CONTI, V.; GRIN, F. (Dir.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, p. 251-276, 2008.



ENTREVISTAS COM
LINGUISTES POPULARES

ENTREVISTA COM UM LINGUISTA POPULAR: O HISTORIADOR ÉRIC MENSION-RIGAU²⁵³

Guy Achard-Bayle &
Marie-Anne Paveau

1. Como encontrei Éric Mension-Rigau

Minha vida científica (Marie-Anne Paveau)

Quando comecei a me interessar pela linguística popular foi há cerca de vinte anos, no âmbito da didática do francês (a primeira publicação em que discuto esse ponto de vista é um artigo redigido para a revista *Le Français aujourd'hui*, em 2000); a redução do terreno social (no sentido classicista do termo) dos linguistas às classes “dominadas” ou assimiladas imediatamente me incomodou, sem que eu pudesse naquele momento - eu também linguista envolta em pré-construídos epistemológicos da minha disciplina - fazer alguma coisa no interior dessa mesma disciplina.

Todo linguista que queira trabalhar sobre a linguagem ordinária, a linguagem “popular”, ou qualquer que seja o rótulo que coloquemos sobre as produções verbais de classes “populares”, “desfavorecidas” ou “modestas”, encontrará corpus em abundância: todas as primeiras teses e todos os primeiros trabalhos sobre o francês falado (Denise François, Claire Blanche-Benveniste) até o recente *Centre des ressources des données orales*²⁵⁴ criado pelo CNRS (CRDO), passando pelo “Corpaix”, o corpus do francês falado pioneiramente elaborado pelo GRAS (*Groupe aixois de*

²⁵³ Agradecemos vivamente aos autores por sua amável autorização para a tradução e publicação deste texto. Tradução : Julia Lourenço Costa.

²⁵⁴ N.T. Centro de recursos de dados orais.

*recherche en syntaxe*²⁵⁵), sem esquecer as numerosas fontes orais registradas recentemente pela DGLF-LF ou ainda, em certa medida, as ficções narrativas que faz surgir e falar o “povo” (Wolf, 1990; Petitjean, Privat, 2007); não falta material, organizado pelos linguistas que muito cedo já se interessaram pelas manifestações da variação social entre os “dominados”, os operários, o “povo” (BRUNOT, 1953; COHEN, 1956).

Mas se voltarmos à escala social e tentarmos explorar os “dominantes”, quer se trate da (grande) burguesia ou da aristocracia, o espaço de estudo linguístico é particularmente inexistente. De fato, ninguém em linguística (exceto Odette Mettas, na pesquisa fonética sobre o modo de falar das mulheres da alta burguesia em 1979), não se questiona por quê falamos *rue de Passy* ou *boulevard Saint-Germain*, por diversas razões, dentre elas essa estranha ideia de que os dominantes falam uma língua não-marcada, aquela da norma (analisando essa questão com mais detalhe em PAVEAU, 2007, 2008a e 2009). Essa ausência constitui um problema de ordem linguística, ou mais exatamente, sociolinguística: se a língua e a sociedade estão em relação, então essa relação deve atingir todos os setores da sociedade, e não apenas determinadas comunidades de locutores. Quais ferramentas teóricas, epistemológicas e práticas permitem solucionar esse problema?

Neste caso, é do encontro científico com um historiador-linguista praticante de uma linguística popular que provém a solução, linguística, insisto, a essa perplexidade na qual a assimetria entre a sociologia e os campos de investigação me lançaram. A obra de Éric Mension-Rigau, *Aristocrates et grands bourgeois*²⁵⁶, publicação derivada da sua tese de doutorado (MENSION-RIGAU, 1994), encontrada, por acaso numa lista de

²⁵⁵ N.T. Grupo de Aix (cidade na França) de pesquisa em sintaxe.

²⁵⁶ N.T. “Aristocratas e grandes burgueses”.

novidades de uma livraria em 1994, trazia como objeto da história, e possivelmente das ciências humanas e sociais, aquilo que ainda não tinha sido almejado pela linguística (ou aquilo que não era almejável para ela, o que adiciona uma outra dimensão ao problema, aquela da sociologia mesmo dos linguistas e de suas práticas linguísticas).

Éric Mension-Rigau, sem saber disso, me permitiu exatamente aquilo que a definição de um objeto e de um corpus em (socio)linguística não me permitia, isto é, considerar um meio social não prototípico nos meios de investigação habituais, como um objeto científico completo. E isso forneceu os dados metalinguísticos, que eu pensava não ser capaz de recolher sozinha, por razões científicas misturadas à questões de postura de pesquisadora. *Aristocrates et grands bourgeois* é, de fato, uma obra histórica extraordinária, na medida em que fornece centenas de enunciados derivados do registro de depoimentos (1.000 pedidos enviados, 454 entrevistas realizadas, algumas centenas de horas de registros mais despojados), dos quais alguns falam sobre os “modos de falar” das famílias da alta sociedade.

É meu interesse pelo purismo e as posições normativas, ao mesmo tempo que minha reflexão epistemológica sobre os objetos sociais da linguística, que me fizeram explorar essa obra e esses dados metalinguísticos sobre as classes dominantes. Outras leituras enriqueceram minha reflexão (P. Bourdieu no *La distinction*, certamente, os dois sociólogos da aristocracia M. e M. Pinçon, e mais recentemente M. de Saint-Martin), outras descobertas de dados metalinguísticos exploráveis tem aumentado meus corpora (ensaístas como P. Daninos, P. Jullian ou P. Vandel, escritores como Proust, Balzac e certamente outros, clássicos e desconhecidos, assim como os imitadores ou comediantes), mas posso dizer que foi o “historiador-linguista” que modificou minha posição de linguista. Quando eu digo *modificou*, quero dizer com isso que seu trabalho afetou o meu, o atravessou, o fazendo seguir por caminhos que eu teria sem

dúvida ignorado. É o exemplo de um verdadeiro diálogo interdisciplinar, na medida em que uma disciplina é trabalhada pela outra.

Se eu fosse averiguar o que a linguística popular de É. Mension-Rigau trouxe para o meu trabalho, eu falaria sobretudo das aberturas teóricas e epistemológicas que são apresentadas como necessárias para a elaboração da hipótese de um socioleto das classes dominantes. Essas aberturas são principalmente inglesas e americanas, e referem-se à *social dialectology*²⁵⁷, à *perceptive dialectology*²⁵⁸, à epistemologia social. A linguística popular me levou a integrar, para tratar a questão da norma linguística, por exemplo, um parâmetro pouco “estruturo-linguístico” (a expressão é de Ph. Blanchet) no trabalho do linguista: a percepção. Com efeito, a questão das normas e da língua permanecem presas, na França de todo modo, entre descrição (abordagem linguística) e a prescrição (abordagem gramaticista normativa ou social). O que os pesquisadores que consideram a percepção nos dizem (sob rótulos diversos: “sentimento linguístico”, “atitudes linguísticas”, “representações”, “quadros”, etc.), é que a percepção do sistema está inserida na própria definição do sistema; que a imagem da língua (e da língua do outro) participa da estrutura da língua; que olhar sobre o objeto constitui o objeto. Os enunciados do livro *Aristocrates et grands bourgeois* que dizem respeito à linguagem, fornecem nesse sentido, uma mina de informações sobre a percepção que as classes dominantes têm de seus modos de falar e, conseqüentemente, aos modos dos “outros”. Eles particularmente anulam essa representação, tanto comum quanto ideológica, entre os linguistas de que o socioleto das classes dominantes é não-marcado, porque encarnam a norma de referência. Essa dimensão meta-perceptiva abre então novos horizontes para uma (socio)linguística popular que integra as percepções, uma

²⁵⁷ N.T. Dialetologia social.

²⁵⁸ N.T. Dialetologia perceptiva.

verdadeira “linguística perceptiva”, que não reprime a subjetividade ou a intersubjetividade dos locutores como um dado “extralinguístico”, mas as consideram como um dado linguístico pleno.

Considero, portanto, tanto um novo saber linguístico quanto uma nova maneira de fazer linguística que surge do encontro entre a linguística popular e a linguística profissional. Há bastante tempo estou convencida de que as fronteiras disciplinares são barreiras e que os objetos científicos somente são construído por meio de feixes, feixes de olhares cruzados e de pontos de vista diferentes que o pesquisador tem por tarefa sintetizar de modo a torná-los cientificamente produtivos.

Esse número da revista é a ocasião de publicar, nos dois sentidos do termo, esse reencontro com Éric Mension-Rigau, atualmente professor de história cultural na Universidade de Paris 4-Sorbonne, o registrando nos arquivos da história da linguística, sob a forma de entrevista, que decidimos Guy Achard-Bayle e eu mesma de incluir na abertura do volume²⁵⁹. *Abertura*, é bem o nome e o lugar que convêm a esse interessante encontro científico.

2. Entrevista com um “historiador-linguista”

(Guy Achard-Bayle e Marie-Anne Paveau)

Questionário preparatório

1.a. Como você considera os dados languageiros que você recolhe nas suas atividades de historiador? Qual olhar científico você lança sobre eles?

1.b. Para você, são dados languageiros ou históricos? Equivalentes aos arquivos (história) ou a um corpus (linguística)?

²⁵⁹ Nós reproduzimos e enquadrámos as questões que serviram como guia preparatório da entrevista, e decidimos conservar o caráter oral conversacional da troca, reproduzindo nossas questões no fio do discurso.

2. Qual o seu método de coleta, transcrição e tratamento desses dados?
3. Você tem uma espécie de método metalinguístico intuitivo ou “não especialista” (sobre o plano linguístico) para analisar seus dados linguageiros e auxiliar a disciplina histórica?
4. Recolhendo e tratando esses fatos da língua e do discurso nas suas investigações, qual objetivo você almeja? Que tipo de objeto você constrói?
- 5.a. Você considera que existe um socioleto das classes dominantes isolável e descritível como tal?
- 5.b. Você tem um posicionamento em relação aos trabalhos sobre esse tema em sociologia (Bourdieu em *La Distinction* ou em *Langage et pouvoir symbolique*, e também Pinçon-Charlot ou Monique de Saint-Martin)? Se sim, de que maneira?

Pratiques: Seu livro [*Aristocrates et grands bourgeois*] traz diversos excertos de entrevistas que você conduziu como parte da sua tese sobre as grandes famílias. Você poderia nos explicar como você tratou esses dados, uma vez registrados, e o que você fez; você os retrabalhou, aquilo que para nós seria construir um corpus, ou você os coletou como estavam, classificou, formatou...?

Éric Mension-Rigau: Eu comecei essa tese em 1986-1987. Eu tinha então 23 anos. Eu sou extremamente grato à Jacques Revel, meu orientador de tese, à Jean-Claude Chamboredon e à Dominique Julia de terem acreditado no meu tema e de terem me encorajado. Em meados dos anos 1980, a aristocracia estava bem menos na moda que hoje. Entre o começo e o fim da minha tese, defendida em fevereiro de 1993, ela sofreu uma grande revisão ideológica, ligada ao colapso do comunismo. Nos países do leste europeu, as antigas elites reencontraram grande visibilidade. Vaclav Havel, que era muito próximo do príncipe de Schwarzenberg, aplicou um processo de restituição dos castelos às famílias desapossadas pelos comunistas. A rapidez com a qual a Rússia e os países da Europa

central reestabeleceram a história me impressionou. Minhas pesquisas estavam centradas sobre a questão da persistência da memória, da capacidade dos nobres da Europa central de conservar sua memória, e o fato deles terem perdido os bens materiais, que os sustentavam, não poderia deixar de me interessar. De modo geral, a nobreza foi o objeto, nos anos 1990, de uma renovação do interesse por parte da mídia. Depois da aparição da minha tese em 1994, eu mesmo fui muito requisitado por parte da imprensa escrita, das rádios e televisões. Os programas de televisão consagrados à nobreza são, infelizmente, muito decepcionantes, seu objetivo principal é frequentemente a derrisão e a caricatura. Eu participei de algumas dessas emissões, o que me fez perder tempo, mas eu não me arrependo. Eu estimei que sendo um dos raros, senão o único, historiador que trabalha sobre a nobreza contemporânea, meu dever era desfrutar desses programas de grande audiência para tentar corrigir determinados erros muito generalizantes, tais como “a nobreza é a partícula...”. Esses programas são tão ruins que os jornalistas têm dificuldades para encontrar participantes. Mais nenhuma família da nobreza quer participar. Numa das últimas emissões de grande público, os nobres que participaram eram na verdade, e sem conhecimento dos telespectadores, atores contratados pela produtora.... Um universitário não tem mais lugar para participar desse tipo de emissão. Seja como for, eu conto isso a vocês para dizer que no início do meu trabalho de tese, a nobreza dificilmente despertava interesse, e hoje tudo mudou. Eu achei muito divertido ser convidado, para ser banca de tese, por professores que consideravam há quinze anos atrás meu tema de pesquisa com desprezo, mas que hoje distribuem temas sobre a história da nobreza para os alunos de mestrado e doutorado...

P: Você disse que era o único a trabalhar sobre essa questão na época (em 1987, início da tese de É. Mension-Rigau) e que atualmente o trabalho se multiplicou; estamos um pouco surpreendidos, porque tínhamos a impressão que ainda não existe muitos trabalhos que permitam analisar o socioleto das classes dominantes.

ÉMR: Os trabalhos se desenvolveram nos últimos anos. O dinheiro e a riqueza fascina os sociólogos. Eu, regularmente, participo de bancas de doutorado nas quais os temas estão em torno da história da nobreza: monografia sobre as grandes famílias, por exemplo a família Arenberg, tese sobre o rebaixamento da nobreza, estudo sobre os modos de sociabilidade, os círculos, os clubes, a vida mundana...

P: Nesses trabalhos, há coisas sobre a linguagem, sobre o discurso, ou você permanece o único a abordar essas questões? Você é um pouco o nosso “nativo”... Como você explica isso, de ser o único historiador a ter obtido um corpus linguageiro? Você era consciente dessa idiosincrasia, de ser o que chamamos de “historiador-linguista”, antes de entrarmos em contato?

ÉMR: Sim, é verdade, eu sou talvez o único a trabalhar com dados linguageiros, ainda que eu seja um sociolinguista artesanal. Eu não fiz estudos contínuos, como vocês certamente fazem. A linguagem não é o centro das minhas preocupações, mas sendo escritor de formação, eu aprendi a importância de um campo semântico. Eu sempre me entreguei com muito prazer ao exercício da explicação do texto. Eu adorava os estudos estilísticos. Minha fonte privilegiada é o texto autobiográfico ou as correspondências. Em todos os textos que leio sou atento à escolha das palavras, à sua recorrência. Eu me interesso muito pelos fenômenos de envelhecimento e renovação da língua: em que momento e por quê determinada palavra aparece e outra desaparece?

P: O que surge, a partir daquilo que você nos diz, é que os aspectos linguísticos presentes no seu trabalho vêm efetivamente de sua formação literária.

ÉMR: A chave é seguramente essa, na estilística e na literatura. Eu sou professor das letras clássicas, tenho muitos amigos nos meios literários e uma grande sensibilidade à qualidade da escrita. Infelizmen-

te eu, cada vez menos, tenho lido para o meu prazer, mas quando leio permaneço atento à escritura, inclusive quando trata-se de uma tese. Eu gostei muito, ao longo dos meus estudos, da obra de Marina Yaguello e li grandes sínteses que foram escritas sobre a história da língua. Isso quer dizer que eu defendo a interdisciplinaridade que, infelizmente, permanece uma utopia na pesquisa universitária. Em vinte anos, houve algum progresso. Mas, afinal, a interdisciplinaridade, nós podemos criá-la fora da instituição...

P: Retornemos a seu método de transcrição das entrevistas realizadas. Com base no que você nos disse, é um método “espontâneo”, um pouco artesanal, que passa por uma simples transcrição?

ÉMR: Eu desbobinava as fitas cassetes e transformava as entrevistas em texto. Era um longo trabalho e eu não pude, aliás, fazê-lo por completo; eu ainda tenho gravações não exploradas. Esses textos se tornaram citações. Em todos os meus trabalhos, inclusive na biografia de Boni de Castellane que acabo de publicar, eu defendo, contra o conselho do editor geral, a inclusão de citações bastante longas. Quando o editor me diz: “pegue apenas as ideias”, eu respondo “não, eu coloco as palavras”. Quando publiquei o *Journal* de Constance de Breteuil, nascida a Castelbajac [um diário feminino encontrado por acaso nos arquivos do marquês de Breteuil, dos quais ÉMR fez uma edição crítica], sem dúvida eu não teria trabalhado de modo tão diferente se eu tivesse entrevistado Constance de Breteuil. Três razões, dentre outras, aumentaram meu interesse pelo estilo e pelas palavras. A primeira é que eu trabalhei sobre a escrita íntima, na qual todas as nuances merecem grande atenção. A segunda é que o meio que eu estudo é globalmente tratado, em particular pelas gerações que foram consideradas na investigação. Sua cultura provavelmente não é universitária, mas ela está embasada nas abundantes leituras e frequentemente sob os conhecimentos sólidos em história e no domínio da arte principalmente. A segurança que a cultura proporciona os ajuda a domi-

nar a arte da conversação. Enfim, reflexo do literário, eu adoro caçar em tudo as reminiscências. Isso é essencial, para o meio em que estudo, pois nele recaem diversos estereótipos e, às vezes, meus interlocutores poderiam querer estar de acordo com a imagem que eles acreditavam que eu esperava deles. Como os militares [alusão aos trabalhos de Marie-Anne Paveau sobre o léxico militar], os nobres tiveram uma grande preocupação com a aparência de seus pares. Eles estão acostumados a trabalhar sua imagem, controlando perfeitamente a técnica da entrevista, tanto que a entrevista sempre foi preparada pelo envio do questionário.

P: Então todas as entrevistas das quais você cita os excertos no *Aristocrates et grands bourgeois* foram preparadas para a investigação, isso é muito interessante, quer dizer que existe uma pré-configuração. Quando você nos disse que isso não era muito bem aceito, que você citasse, que você fornecesse tantas citações longas, você falava de quem, dos historiadores? dos membros da sua banca?

ÉMR: A crítica, no entanto moderada, só veio dos editores. Para publicar, minha tese foi reduzida em um terço [*Aristocrates et grands bourgeois*] para não ultrapassar mais de um milhão e duzentos mil caracteres. Evidentemente, eu cortei os depoimentos que poderiam ser redundantes. Em todos os meus livros, eu faço da mesma forma. De um livro para outro, eu me esforço para aprofundar minha análise da cultura aristocrática na sociedade francesa pós-revolucionária, começando pela educação, passando pelas práticas religiosas e de caridade, e trabalho muito atualmente sobre as estratégias que eles usam para assegurar a perenidade e a transmissão. Quando eu cito, eu deixo o texto como ele é e eu comento em seguida, apesar das reclamações do editor que me diz: “você não percebe, mas isso é um túnel, o leitor vai parar de ler antes da citação e só vai retomar depois”, o que me parece falso. É por isso que insisto.

P: Em termos linguísticos, essa reação é muito estranha, mas isso quer dizer que você age, definitivamente, como os linguistas para os

quais o corpus é “sagrado” e, de algum modo, isso é de novo atípico para um historiador, e é por isso que você é um linguista espontâneo, de acordo com nossa visão. Mas há uma coisa impressionante naquilo que você faz, se definirmos o texto em relação ao discurso, sendo texto aquilo que vai aparecer em sua forma, talvez menos em seu contexto de produção, é encontrar tamanhos extremamente variáveis de citações e até mesmo bastante contrastantes entre elas.

ÉMR: Sim, de fato! Quando eu faço minha escolha, o tamanho da citação não é de maneira alguma um parâmetro. Aquilo que conta é apenas o conteúdo. Essas citações têm, antes de tudo, uma função ilustrativa, explicativa. Aquilo que é importante é a pertinência da citação, em relação àquilo que a precede e que vem em seguida. Algumas citações poderiam ser encurtadas, mas outras não.

P: Sim, você explica muito bem, elas têm uma função bastante particular, ilustrativa ou explicativa, e ainda, é especificamente esse seu próprio sentimento linguístico, porque é você que regula a citação, que escolhe seu tamanho, e isso é todo um trabalho sobre o qual nós mesmos poderíamos trabalhar novamente para saber porquê existem essas extensões tão diferentes de citações, é de fato muito impressionante... Aquilo que também nos impressionou nas suas investigações é a dimensão “meta” de seu próprio discurso, o que acontece também com os linguistas populares²⁶⁰. Existe, por exemplo, uma brincadeira no pseudônimo escolhido para Francis de Croisset²⁶¹ que demonstra que suas declarações contêm não apenas os dados linguageiros, mas também informações metalinguísticas.

²⁶⁰ Precisamente sobre esse ponto da linguística popular dos dominantes, consultar Passeron, 2001 citado por Marie-Anne Paveau no artigo dela nessa mesma revista.

²⁶¹ “De onde vem o pseudônimo?” perguntamos. Ele responde: “Bom, eu andava de carro e atravessei o Croisset”, outro acrescenta: “Uma pena não ter sido Montmorency”.

ÉMR: Sim, os linguistas como vocês têm interesse nesse tipo de dado, mas eu me lembro a primeira vez que eu falei num seminário na EHESS, alguém tomou a palavra, alguém conhecido, para dizer: “Você não percebe, isso que você faz, não há nenhum interesse, você faz da história uma nostalgia”. Quando meu primeiro livro foi publicado, uma obra juvenil, *L’Enfance au château*²⁶², onde está reproduzido o questionário, a impressão foi numerosa. Um relatório do *Le Monde des livres*, certamente enaltecia o interesse do livro, terminava com uma censura: “tudo é muito suave, temos a impressão que tudo funciona muito bem nessa sociedade”, daí minha obstinação para escrever no *Aristocrates et grands bourgeois*, o capítulo “*les déviants*”²⁶³. É verdade que para a investigação eu tinha contatado 1.000 pessoas: apenas 454 responderam, aos quais estão incluídas as respostas sem participação efetiva. Por volta de 350 nunca responderam. Por quê? Penso que para participar dessa investigação, não é necessário estar numa situação de sofrimento. Eu incitei os entrevistados a falar do seu meio, a falar de sua infância, a falar de sua trajetória biográfica. Mas vocês bem sabem que ainda menos que em sociologia, são as pessoas à margem que frequentemente produzem metalinguagem, isto é, elas falam não apenas de si mesmas, mas também de seu grupo. Daí a necessidade, durante minha análise, de detectar tanto os estereótipos, quanto de enfrentar tudo que é sociologicamente conotado, isto é, de distinguir o vocabulário “classificatório” do vocabulário “transclassista”.

P: Aí você vê que todo o trabalho que considera os estereótipos passa obrigatoriamente pela abordagem lexical.

ÉMR: Sim, evidentemente. Na verdade eu fiz o que sempre faço nas minhas explicações de textos. O ano em que eu passei na prova para professor [de letras], eu tinha dois romances de Mauriac no programa,

²⁶² Mension-Rigau, 1990.

²⁶³ N.T. “os desviantes”.

La Pharissienne e *Le Nœud de vipères*. A leitura de Mauriac me trouxe muito: os romances descrevem os diferentes estratos da sociedade de Bordeaux e neles estavam alguns dos estereótipos que se referem ao meio que eu estudo. Além disso, a língua de Mauriac é magnífica. Durante esse ano de preparação para a prova, eu fiz muitas lições sobre os sujeitos que estavam no cruzamento da pintura social e da escritura. Essa foi pra mim uma excelente formação.

P: De fato você nos fala da poética, não? A *École normale supérieure* era mesmo uma fortaleza da poética.

ÉMR: Sim, e ainda, o professor que fazia o curso sobre Mauriac era muito conhecedor de psicanálise, outro interessante modo de investigação dos textos.

P: Será que você poderia nos dizer, porque é realmente uma questão que nos interessa, quais são os critérios para decidir que determinado enunciado ou determinada marca linguageira, certo fenômeno discursivo ou lexical é socialmente classificatório? Quais são os seus critérios também para decidir, como você nos disse, que determinado fenômeno é “transclassista”, essa é uma palavra que estamos ouvindo pela primeira vez?

ÉMR: Meus critérios? Eu vou primeiro responder aquilo que sempre respondo a esse tipo de questão: quando fazemos história cultural, estamos constantemente criando questões e respondendo com hipóteses. É preciso ter a modéstia de afirmar que a resposta é apenas a proposição de uma hipótese. Está assentada nisso a grandiosidade da história cultural. Vou aproveitar para responder imediatamente sobre Bourdieu. *La Distinction*, imagine você, importava muito para mim, ainda que eu nunca tivesse encontrado Bourdieu. Quando eu escrevia minha tese, foi no tempo do seu esplendor, portanto ele era pouco acessível. Além disso, eu sempre temi ser pego por essa enorme máquina que era a empresa de

Bourdieu, onde tudo acontecia conforme um manual. Por melhor que seja o livro - *La Distinction* é verdadeiramente um livro importante -, ele permanecia marcado pelo neomarxismo, isto é, o desejo de colocar um papel vegetal sobre a sociedade e achatá-la. Eu nunca quis fazer isso e, portanto, eu nunca fiz história quantitativa. Os historiadores podem me repreender por trabalhar demais com a intuição: eu assumo.

P: Poderíamos falar em “interpretações”, na verdade, quando você fala de hipóteses, são talvez as interpretações? E essa “intuição” e esse “*feeling*”²⁶⁴, eles vêm de onde?

ÉMR: Acredito que não sou completamente desprovido de intuição pela natureza. Além disso, hoje eu conheço bem o meio que eu estudo. Alguns amigos foram para mim aquilo que eu chamava de “informantes privilegiados”, ou seja, pessoas nas quais eu podia confiar para lhes dizer, certamente apagando os nomes: “Aquela pessoa me disse isso, o que você acha?”.

P: Isso quer dizer que você testou algumas das suas respostas com alguns dos seus amigos?

ÉMR: Sim. Durante dez anos de trabalho (para mim, como para todo mundo, o meio da tese foi um pântano para atravessar), eu me encontrava com, basicamente, 450 biografias sobrepostas. Cada um tinha contado toda a história de sua família. Eu tinha meus registros, minhas caixas, mas faltava que eu fizesse uma síntese. No entanto, os depoimentos recolhidos foram feitos por pessoas e por famílias muito diferentes: tinha vinte anos de diferença entre uns e outros; a nobreza representa 3.500 famílias que têm condições financeiras diferentes, modos de vida diferentes. Eu retomei todos os testemunhos, procurando respeitar as trajetórias biográficas, isto é, que cada pedaço da entrevista

²⁶⁴ N.T. presentimento.

não fosse interpretado em função de uma trajetória biográfica específica: o problema do contexto, da interpretação excessiva fora do contexto é o pior risco que ameaça um historiador. Os sociólogos às vezes fazem besteira quando não percebem que um fenômeno humano deve ser interpretado num contexto histórico específico. Os etnologistas, eles consideram mais a dimensão diacrônica. Minha dificuldade era a seguinte: eu precisava, de um lado, tentar compreender por que determinada pessoa e não outra me deu certa informação, em função de sua trajetória biográfica e, de outro lado, desconstruir todas as entrevistas, dividi-las e elaborar certa estrutura temática que me permitia a radiografia do conjunto, independentemente das trajetórias biográficas individuais; definitivamente eu sou o único a conhecer os percursos biográficos, o leitor do meu livro desconhece.

P: Tem uma coisa que é muito surpreendente no final das suas citações, entre parênteses, “homem, data”, ou “mulher, data”. Você poderia nos explicar como você identifica seus informantes? Por que você não coloca a data do depoimento, por exemplo? Por que você deixa somente o sexo e a data de nascimento?

ÉMR: Todos os depoimentos foram recolhidos entre 1986 e 1993. Minha investigação garantia o anonimato. Eu não poderia, portanto, fornecer mais informações. O lugar tinha pouca importância, pois geralmente a maioria das minhas entrevistas eram feitas em Paris. Eu mantive a distinção homem/mulher, porque o meio e a geração que eu estudei, o homem e a mulher eram educados de modos diferentes: a vida profissional, principalmente, não era considerada pelas mulheres. A data de nascimento é importante, pois eu fiz as entrevistas com três gerações diferentes.

P: Como você distingue a nobreza provinciana, rural, urbana, etc., por que você não as classificou dessa forma, por exemplo? Para nós, são informações pertinentes, uma vez que você define, por exem-

plo, que alguns dos seus informantes falam determinada língua, ou tem um sotaque regional.

ÉMR: Eu não fiz isso porque no escopo desse estudo esse parâmetro não foi fundamentalmente pertinente. É necessário nunca esquecer que o ponto comum de todas as famílias que eu estudo é a dupla ancoragem num mundo urbano e num mundo rural. Elas mantêm com a ruralidade uma relação que Proust sentia muito bem e que se traduziu pelo seu forte apego ao campo, que é o ponto de ancoragem familiar, o lugar do olhar retrospectivo, a fortaleza da memória, mas que implica também uma visão idealizada, estetizada, do mundo rural. Os grandes nomes amavam cultivar uma “parte da terra”, sem sua aspereza.

P: Você poderia voltar sobre o lugar daqueles que você chamou de “investigadores privilegiados”, que chamaremos da nossa perspectiva de “sub-informantes”, pois eles fornecem informações sobre as informações?

ÉMR: Me permita lembrar você que eu sempre trabalhei sozinho e, portanto, elaborei sozinho meu método de trabalho. Meus “informantes privilegiados” são as pessoas com as quais um laço de confiança foi criado. Eles tinham tempo para dedicar a mim e tomaram gosto pelo exercício de análise que eu lhes propunha. Isso colocava, ainda, um problema que tinha aparecido, com razão, durante o seminário que eu lecionada: não era necessário que meu trabalho fosse uma espécie de relicário. Meus entrevistados, assim como determinados professores interrogados por Jacques e Mona Ozouf no livro *Nous le maitres d'école* e no *République des instituteurs*²⁶⁵, exprimiram certa alegria quando compreenderam que eles tinham sido convidados a descrever um mundo que hoje acabou. Eu tenho, aliás, recebido alguns textos comoventes, algumas cartas muito belas.

²⁶⁵ Ozouf, M. e J., 2001.

P: Voltemos àquilo que você chama de “intuição”; será que se trata de um conhecimento interno do grupo, de um conhecimento daquilo que aqueles da etnometodologia chamam de “membro” do grupo?

ÉMR: Não, eu não pertencço à nobreza. Mas tenho alguns “sacramentos” universitários: os entrevistados imediatamente compreenderam que meu trabalho era aquele de um universitário, e não de um jornalista. A realização dessa investigação me levou, de fato, a refletir sobre a imagem da *École normale supérieure* na aristocracia: na obra publicada sob a direção de Jean-François Sirinelli na ocasião do bicentenário da *École normale*, eu escrevi um artigo intitulado “A *École normale* no espelho da aristocracia”. Eu tinha realmente um lugar de observador privilegiado para avaliar, a imagem do intelectual, do especialista, do universitário na aristocracia, meio culto, às vezes muito culto, mas no qual a relação com a cultura está mais alinhada à curiosidade e ao amadorismo. Além disso, eu sou muito fascinado por essa geração, que está hoje em vias de desaparecer; as mulheres que não tem nem a sombra de um diploma, mas que podem ter um nível de cultura muito impressionante. É o milagre da educação feminina do século 19, da qual elas são as últimas herdeiras: uma educação quase que exclusivamente familiar e, ainda assim, extraordinariamente bem-sucedida.

P: Alguns linguistas falam de memória discursiva e consideram, para dizer brevemente, que o discurso é um espaço de memória, mas também de “des-memória”²⁶⁶. Temos a impressão que tanto no seu método linguístico espontâneo e implícito, como no seu trabalho sobre a memória, pois é isso que interessa a você, você estima que o corpus de arquivos são lugares de memória; será que você enxerga as coisas dessa maneira?

²⁶⁶ Robin, 2001; 2004.

ÉMR: Quando eu estava no processo de escrever minha tese, foi lançado o livro *Lieux de mémoire*, muito importante [organizado por Pierre Nora] e ele, evidentemente, alimentou muito minha reflexão. Como eu dizia, meu trabalho também funcionou como relicário: era inevitável, uma vez que minha investigação tinha por objetivo coletar uma memória que correu o risco de se perder. É talvez isso que contribuiu, na minha própria escritura, com esse processo de sacralização da citação que você mencionou agora há pouco. Na medida em que eu provoquei uma escritura autobiográfica que, sem meu questionário não teria existido, eu criei a memória da qual eu me tornei destinatário e detentor. Eu nunca ousei usar essa expressão “sacralização da citação”, mas acredito que você tem razão: essas citações, advindas do material que eu analisei são, a meu ver, um condensado de memória e um condensado de cultura.

P: Para essa tese, os questionários escritos e as entrevistas orais foram seus únicos materiais? Você não tem aquilo que chamamos de corpus heterogêneo, e sim um corpus perfeitamente homogêneo, um corpus unicamente discursivo?

ÉMR: Você me perguntou há pouco se eu tinha entrevistas filmadas. A resposta é não, claro, e eu também não tirei nenhuma foto. Mas eu observei muito. A entrevista, era também observar as pessoas. Eu gravei muita coisa na minha própria memória e guardo, ainda hoje, uma lembrança muito precisa de determinadas entrevistas. Tenho certeza que o dia que eu escutar novamente minhas fitas, se puder fazer isso, todas as minhas memórias serão reavivadas. Essas observações me ajudaram a melhor compreender e interpretar. Meu capítulo em que evoco a importância da sala como espaço de memória, lugar de exibição do gesto familiar, é feito com base nas minhas observações. Uma das entrevistadas respondeu, a propósito, a uma de minhas questões da seguinte maneira: “Você me pede para falar da memória familiar, o mais simples seria que eu discutisse meus quadros e os objetos da minha vitrine...” Evidentemente, isso não era para dizer “Olhe, como eu tenho coisas bonitas”, mas

simplesmente para me explicar o que cada objeto representava para ela e sua família. Uma entrevista como essa - e teve outras do mesmo tipo - me trouxe muitos elementos que estimularam minha intuição e me ajudaram na interpretação. Tanto para o meu capítulo sobre a linguagem, quanto para aquele sobre o saber-viver, de onde vem meu capítulo sobre a linguagem, a observação foi essencial. É definitivamente assim que se resume meu método: ele está fundamentado numa intuição que tem como base uma enorme observação. Os informantes privilegiados me foram úteis depois, para confirmar, refutar ou afinar minhas interpretações. Peguemos o exemplo da anglofilia, tão importante nas elites no final do século 19. Para interpretá-la eu propus várias hipóteses. Por que a aristocracia foi tão anglófila? Podemos lembrar a influência da corrente orleanista, admiradora das instituições políticas britânicas, mas muitas famílias legitimistas também são anglófilas. Intervém também o fato de que, depois de 1870, nas famílias dos oficiais, era proibido ter trabalhadores alemães: as *Fräulein* foram trocadas pelas *nannies*²⁶⁷. Tem também o prestígio da Inglaterra à frente de um vasto império colonial, o papel no esporte, domínio no qual os ingleses foram pioneiros... Estão aí algumas tentativas de interpretação que são apenas hipóteses. Nenhuma delas pode ser solucionada por um estudo quantitativo... A abordagem qualitativa, inseparável da instituição, é a chave da história cultural. Talvez seja essa a razão que faz a história cultural ser considerada por alguns historiadores como amadorismo. Não me preocupo com isso. Meus trabalhos, assim como o de outros historiadores, estão aí para provar a importância da abordagem intuitiva e qualitativa. É por isso que sua expressão *linguista espontâneo* tanto me agrada. Você sabe ao que ela faz referência? à Phillipe Ariès, que intitula uma de suas obras *Un historien du dimanche*²⁶⁸. Eu tenho imensa admiração por tudo que ele escreveu e pela delicadeza das suas interpretações, fundadas numa grande intuição.

²⁶⁷ N.T. Babás, em inglês.

²⁶⁸ Ariès, 1980. N.T. "Um historiador de domingo".

P: Você diria que a subjetividade, longe de ser um espectro anti-científico, para você, é um método de observação científica? Você assumiria essa postura?

ÉMR: Sim, com certeza, mas com muita prudência metodológica. O meio que eu estudo é bem particular. Sua influência e sua irradiação não foram proporcionais a seu número. A exemplaridade do singular é operante e autoriza trabalhar com amostras minúsculas. Um dia um colega me disse: “Você compreende, seu lugar não é aqui - era na Universidade Paris VII - porque nós temos uma tradição, aquela de trabalhar sobre a deformidade e a marginalidade”. Eu me apressei para responder: “Mas é perfeito para mim. Eu trabalho sobre 0,5% da população francesa, isso não é marginalidade?”. Meu interlocutor, que acreditava que eu zombava dele, não ficou muito contente... A particularidade do grupo marginal com o qual eu trabalho é de encarnar uma norma, mas ao mesmo tempo cada um sabe, e os nobres são os primeiros, que esse grupo é tudo menos a norma e que ele é mesmo muito marginal. Está aí o grande paradoxo desse grupo social, cuja contribuição para a cultura ocidental está longe de ter sido completamente estudada, ainda que Elias, no livro *La société de cour* - outra obra que influenciou muito minha formação - tenha mostrado a que ponto essa sociedade foi um poderoso modelo civilizador. Eu estou convencido de que, pelos modos de sociabilidade e de ritualização da relação com o outro, a sociedade da corte ficará bastante tempo sendo ainda referência na nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P. *Un historien du dimanche*, Paris, Seuil (em colaboração com M. Winock), 1980.

BOURDIEU, P. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, coleção “Le sens commun”, 1979.

BRUNOT, F. *Histoire de la langue française*, tome XIII, “L’époque réaliste” de Charles Bruneau, Paris, Armand Colin, 1953.

COHEN, M. *Pour une sociologie du langage*, Paris, Albin Michel, 1956.

MENSION-RIGAU, É. *L’enfance au château, L’éducation familiale des élites françaises au vingtième siècle*, Paris-Marseille, Rivages, 1990.

MENSION-RIGAU, É. *Aristocrates et grands bourgeois. Éducation, traditions, valeurs*, Paris, Plon (reedição 1996 e 1997), 1994.

MENSION-RIGAU, É. *Le donjon et le clocher. Nobles et curés de campagne de 1850 à nos jours*, collection “Pour l’histoire”, Paris, Librairie académique Perrin, 2003.

METTAS, O. *La prononciation parisienne: aspects phoniques d’un socio-lecte parisien, du faubourg Saint-Germain à la Muette*, Paris, SELAF, 1979.

OZOUF, M. e J. *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, Points histoire, 2001.

PAVEAU, M.-A. “Les normes perceptives de la linguistique populaire”, *Langage et société* 121, “Les normes pratiques”, p. 93-109, 2007.

PAVEAU, M.-A. “Le parler des classes dominantes, objet linguistiquement incorrect? Dialectologie perceptive et linguistique populaire”, *Études de linguistique appliquée* 150, p. 137-156, 2008a.

PAVEAU, M.-A. “Quand Marie-Chantal dit merde : sentiment linguistique et normes perceptives dans la haute société”, *Sentiment linguistique et discours spontanés sur le lexique*, Metz, coleção “Recherches linguistiques”, 2009.

PETITJEAN, A.; PRIVAT, J.-M. (orgs.) *Les voix du peuple et leurs fictions*, Recherches Textuelles 7, Metz : Celled, 2007.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. *Dans les beaux quartiers*. FeniXX, 1989.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. *Voyage en grande bourgeoise*. *Journal d'enquête*, Paris, Quadrige / PUF, 2005 [1997].

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. *Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Payot & Rivages, 2006 [1996].

ROBIN, R. *Berlin chantiers: essai sur les passés fragiles*, Paris, Stock, 2001.

ROBIN, R. “Entre histoire et mémoire”, in Müller B. (dir.), *L'histoire entre mémoire et épistémologie. Autour de Paul Ricœur*, Éditions Payot Lausanne: p. 39-73, 2004.

LAMBRU, Mihaela. Monique de Saint Martin, L'espace de la noblesse, Paris, Editions Metailie, 1993. *Sociologie Românească*, v. 5, n. 2-3, p. 314-315, 1994.

WOLF, Nelly. *Le peuple dans le roman français de Zola à Céline*. FeniXX, 1990.

UMA LINGUISTA QUE SE TORNOU LINGUISTA POPULAR/*FOLK LINGUISTICS*: O TRABALHO DE VANESSA NUNES (NANI) EM PROL DE UMA SOCIEDADE MENOS RACISTA.

Vanessa Roberta Nunes da Cruz

Como conhecemos Vanessa Nunes – Nani

As vidas cruzadas de Tamires e Nani

Eu conheci a Nani desde muito pequena, ainda na escola, e tivemos nossos primeiros encontros incentivados pela vivência em uma cidade muito pequena. Apesar de sempre muito tímida e reservada, colecionava amizades e era sempre muito dedicada com suas tarefas. Bom, o tempo passou, e o que era de praxe em uma cidade pequena aconteceu: crescemos e fomos tentar fazer a vida em uma cidade maior. Eis que depois de cerca uma década desde a última vez que a vi, encontrei-a na UFS-Car, fazendo a mesma graduação que eu cursei; assim, nossa caminhada novamente se cruzou e compartilhamos também o título de Linguista.

Entre muitas vidas e correrias que cercam nosso dia a dia, cruzar meu caminho com o desta linguista, militante social e professora é um privilégio. Se eu acho que sei um pouco sobre feminismo, vem ela e me apresenta outra perspectiva que desconstrói ainda mais o que eu já dava por certo. Se eu pensava que sabia algo sobre preconceito, ela vem e me tira este lugar de conforto e pede voz. Assim, sobre esses temas e muitos outros, ela nos mostra o quanto ainda precisamos avaliar nosso lugar de fala, entender e usar nossos privilégios para amplificar a voz de quem tem muito o que falar. É nesse sentido que construímos esta entrevista, objetivando dar espaço para que a própria Vanessa, Nani, professora, cientista e militante fale sobre racismo, sobre ciência e conhecimento popular com sua própria voz. E que voz! Fale, Nani, fale!

Os encontros com a vida de Lauro

A vivência em universidade pode proporcionar relações das mais variadas - das mais superficiais e momentâneas às mais profundas e duradouras -, colocando em nosso campo de visão a variedade de laços que podem ser estabelecidos nessa esfera. Dentre as mais superficiais, podemos citar as trocas com a equipe de apoio que cuida dos prédios da universidade; dentre as mais profundas, o sentimento de admiração à Vanessa Nunes, por tanto inspirar jovens e adultos a **serem**.

O contato com a Nani se inicia indiretamente, sem a concretização de uma saudação ou de uma conversa aberta, mas por meio de uma escondida admiração àquela, na época, quase-lá-linguista que se revestia de simpatia, espontaneidade e, acima de tudo, vontade. Vontade de encerrar logo a graduação, sim, mas, para além, de ensinar e aprender.

Mulher, negra, brasileira, ativista, professora, palestrante, linguista: a Nani sempre foi bem (re)conhecida pelos trabalhos feitos dentro e fora da universidade - mas que sempre envolviam o acadêmico. Com essa capacidade artística de esculpir a lingua(gem) em prol de seus objetivos populares, ela sempre passou aos novatos o sentimento de “é, é possível”: crescer, (se) descobrir, (se) reinventar e (se) transformar o mundo. Ensinando a todas as faixas etárias o poder de se aceitar e se historicizar, Nani conseguiu também fazer história: no Bacharelado em Linguística da UFSCar e fora da universidade.

Se o científico e o popular um dia se oporam, Nani brinca com essas barreiras, na tentativa admirável (e sempre bem-sucedida) de romper com a heterogeneização desses grupos e propor uma continuidade entre saberes, sempre valorizando o já-aí de cada aprendiz seu.

Entrevista com uma militante – linguista e linguista popular

Perguntas preparatórias:

1. Como você começou com seu trabalho de palestrante/ militante social? O que veio primeiro: o saber científico sobre a linguística ou a vontade de já falar sobre seu tema com os outros?

2.a. Como você considera os dados ditos científicos em suas atividades de palestrante, professora e ativista social? Você considera importante esse olhar científico que você lança sobre os temas trabalhados?

2.b. Como você seleciona os dados científicos e os relaciona com os temas de seus trabalhos?

3. Você trabalha entre os conhecimentos científico e popular. De um lado, você disse que usa como ferramenta o saber científico para refletir sobre os temas que propõe trabalhar; de outro, é possível dizer que o saber popular também influencia seu trabalho científico? Como? Quais seriam os aspectos mais relevantes a serem pensados sobre isso?

[T&L]: Como você considera os dados ditos científicos em suas atividades de palestrante, professora e ativista social? Você considera importante esse olhar científico que você lança sobre os temas trabalhados?

[Nani]: Viver como sujeito negro em um país que desumaniza a existência dos não-brancos é difícil e doloroso. Por muitas vezes, não entendemos quais são as causas e efeitos, não sabemos o que nos faz sentir não-pertencentes ao lugar que chamamos de “**nosso** país”. A busca pela identidade é constante, mas também não sabemos o motivo. É também a partir dos dados científicos que conseguimos obter as respostas, que conseguimos trilhar um caminho que nos faça repensar as valorações interpessoais e nos leve à compreensão de nós mesmos. A perspectiva

científica que meu trabalho propõe é também a legitimação da minha voz, de mulher negra, que precisa ser ouvida, como a de uma mulher branca, pra que haja equidade racial.

O que disse me faz recordar um trecho presente no livro de Gabriel Nascimento, chamado “Racismo Linguístico”, em que o autor afirma: “Eu não falo aqui minha língua, eu falo aqui a língua que me deram. Mas essa língua é minha agora da forma que eu sei falar”. Essa frase me remete ao sentimento que temos, enquanto pessoas pretas, de não-pertencimento a essa sociedade construída sobre pilares racistas, eurocêntricos e brancocêntricos – sociedade essa que insiste em tirar o nosso papel de sujeito social e agente de transformação. Se entendermos que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, percebemos também que é na e pela linguagem que ocorre o assujeitamento do negro.

A luta pra que se reconheça e valide a identidade negra como parte dos direitos humanos surge por conta desse processo de assujeitamento, pois, quando o colonizador europeu sequestrou africanos com a intenção de submetê-los ao trabalho escravo, a lingua(gem) teve um papel fundamental para que esse apagamento fosse bem-sucedido. Um exemplo nítido disso é a criação do conceito de “raça”, pois sabemos que biologicamente somos todos iguais, no entanto socialmente somos divididos entre brancos e não-brancos. A palavra “negro” foi construída pelo colonizador, criando uma diferença racial que culmina numa diferença social. Se considerarmos as reflexões de Saussure, para quem a linguagem é também fenômeno de comunicação diacrônico e sincrônico, podemos entender que o “negro” foi criado como uma categoria histórico-discursiva para poder ser submetido ao discurso de seu sequestrador.

O assassinato dos traços linguísticos dos africanos também configura um apagamento histórico que ressignifica a identidade do negro. Mesmo que as palavras resultantes da escravidão sofram deslizos semânticos ou caiam em desuso, não podemos ignorar que esses símbolos car-

regam memória histórico-discursiva. A língua acaba por ser mais uma ferramenta de manutenção e perpetuação do racismo, que, consequentemente, é manifestado em palavras, expressões *etc.*

[T&L]: Nani, você nos traz a questão da memória discursiva presente nas palavras e como ela traz à tona o início da história de nosso país, pautada no homem, branco, europeu, heterossexual - enfim, no sujeito hegemônico. Isso nos faz perguntar: como você, enquanto professora e ativista social, lida com esses signos que surgiram por motivações racistas?

[Nani]: Sabemos que o vocabulário advindo da escravidão pode sofrer deslizes de sentido ou até mesmo uma ressignificação. A maior parte de nossos enunciados são constituídos de palavras, expressões e tons que nem sabemos de onde apreendemos, quando nem porquê- no entanto, acredito que, mesmo que uma ressignificação aconteça, não devemos ignorar que tais palavras carregam memória discursiva. Esses signos fazem parte da (des)construção da identidade da comunidade negra, que vem há décadas sendo apagada e submetida à imposição do seu colonizador, até mesmo na língua.

Como profissional da língua(gem), meu objetivo é reviver a história de como essas palavras e expressões surgiram na escravidão. A obrigatoriedade de falar a língua do sujeito hegemônico demonstra a estrutura racista desde o início e uma política linguística feita de branco para branco. Manter a memória viva é também reivindicar a pertinência de uma identidade negra, é romper com laços de imposição e não legitimar a fala escravocrata.

[T&L]: Como você seleciona os dados científicos e os relaciona com os temas de seus trabalhos?

[Nani]: Nossa sociedade foi construída e arquitetada sobre valores de discriminação racial que se manifesta em todas as áreas - inclusive na

linguagem. Ela, por muitas vezes, é usada como ferramenta de manutenção e perpetuação do racismo. Somos constituídos na e pela língua(-gem) e afirmamos nossa identidade e nossos posicionamentos - nas escolhas lexicais, nas construções sintáticas, nas entonações *etc.* É justamente essa identidade, ou a falta dela, que me auxilia nas escolhas dos conhecimentos e dados científicos. A compreensão do meio em que vivemos e das implicações, no âmbito social, de nossas práticas discursivas pode nos orientar a uma melhor e maior consciência de classe e equidade racial.

[T&L]: Você trabalha entre os conhecimentos científico e popular. De um lado, você disse que usa como ferramenta o saber científico para refletir sobre os temas que propõe trabalhar; de outro, é possível dizer que o saber popular também influencia seu trabalho científico? Como? Quais seriam os aspectos mais relevantes a serem pensados sobre isso?

[Nani]: Meu tema de pesquisa é sempre pautado na vivência e, a partir dela, a reflexão científica acontece. Escuto histórias e situações que me direcionam a ter um pensamento crítico sobre determinados assuntos e, então, a estudar e entender as motivações..

Na minha última viagem a Cabo Verde, na Ilha de Santa Antão, uma das ilhas que possuem população conservadora, estive conversando com um vendedor de artesanato e com um vendedor de peixe sobre ancestralidade. Um deles me disse que alguns cabo-verdianos estavam perdendo a ancestralidade e a identidade africana por aprenderem as línguas estrangeiras. Ele me disse que os jovens estão “acabando com o Criolo”, língua materna do país. A indignação dele era que os mais jovens introduziram expressões do inglês naquela língua, o que os mais velhos consideram falta de respeito quando direcionado a eles. Isso me fez perceber que a ancestralidade está intimamente ligada à identidade e, consequentemente, à língua, uma vez que os estrangeirismos eram vistos como um ataque à ancestralidade deles. .

[T&L]: Como você começou com seu trabalho de palestrante/militante social? O que veio primeiro: o saber científico sobre a linguística ou a vontade de já falar sobre seu tema com os outros?

[Nani]: “Você não nasce negro, você se torna negro”: somos biologicamente semelhantes e iguais perante a lei - no entanto, não somos tratados assim e tampouco a lei nos protege. O imaginário do que é ser preta ou preto foi construído de maneira discriminatória e estereotipada. A construção ideológica do negro inserido em uma sociedade institucionalizada em uma estrutura racista é a grande responsável por sermos a maioria minorizada. Por termos essa base discriminatória, precisamos nos entender como pessoas não-brancas e buscar nossa identidade real, e não a falsa-identidade que foi nos imposta pelos sequestradores de meus ancestrais.

A sociedade busca artimanhas a todo momento para apagar a história, a identidade, o discurso e o indivíduo preto. Por isso, o processo de se tornar negro é árduo, doloroso. Eu sempre fui uma menina embranquecida por tudo e todos que me cercavam, eu fazia de tudo para me encaixar nos padrões estéticos - pautados na branquitude - que sempre via na grande mídia desde a infância. Eu nunca conseguia me exaltar e minha autoestima era subterrânea - já que se fala sobre alta ou baixa. O maior “elogio” que eu poderia receber era ser chamada de “morena”: “Você não é negra, você é clarinha, é morena”, o que fazia eu me sentir quase-branca - o que me aliviava. Meu cabelo sempre foi alisado, sabe? Minha primeira química, conhecida como relaxamento capilar, fiz aos 7 anos de idade, quando era muito nova ainda, sem capacidade intelectual para saber o que aquilo **representava**.

Além disso, sou fruto de um relacionamento inter-racial, o que talvez tenha influenciado minha mãe a não saber lidar com o que ela chamava de “cabelos rebeldes”. O tempo passou, comecei a ficar cansada de procedimentos químicos nos cabelos e pensei em deixá-los naturais de

novo. A estética foi a porta de entrada para o meu processo de identificação racial. Isso despertou meu interesse por querer entender quais as razões pelas quais eu e todas as minhas características eram consideradas feias, indesejáveis e desprezíveis. O movimento feminista exerceu forte influência em meu ativismo e, acima de tudo, me ajudou a compreender que, mesmo sendo mulher - como há tantas por aí -, minhas lutas são diferentes, uma vez que eu não tenho o privilégio de ser branca - foi aí, então, que aprofundei os estudos sobre feminismo negro. Encontrei a necessidade de conhecer a história do meu povo e todas as questões raciais, históricas, discursivas, sociais *etc.* que nos cercam e isso passou a ser minha religião.

Quando ingressei na Universidade Federal de São Carlos, percebi a possibilidade de não só assimilar o conteúdo das aulas, mas também transformar esse conhecimento em projetos externos à universidade. A Linguística me proporcionou uma linha de raciocínio diferente, a qual trata sobre o racismo linguístico. Também nessa época, conheci coletivos que me ajudaram nesse processo de busca por mim mesma e pela minha identidade, como a CAASCAS (Centro Acadêmico de Africanos em São Carlos), do qual faço parte até hoje, além do Café das Pretas e o Coletivo de Mulheres.

Meu trabalho na compreensão da construção ideológica do negro, que está inserido em uma sociedade construída sob uma corrente de pensamentos racistas. Abordo a história desde o seu início, lá no desprendimento da pangéia, até os dias atuais. A linguagem, como já disse, é uma ferramenta utilizada para manutenção e perpetuação do *status quo* e, na tentativa de subverter esse sistema, eu a utilizo como mecanismo de desconstrução. Hoje eu ministro palestras e aulas, abordando o assunto com a devida profundidade e presto consultorias para empresas que buscam uma implementação da diversidade racial e de gênero no mercado de trabalho.

[T&L]: Agradecemos, Nani, por sua atenção em nos responder e compartilhar um pouco de seu trabalho conosco!

BIBLIOGRAFIA

CRUZ, Vanessa Roberta Nunes da. *Uma linguista que se tornou linguista popular/ folk linguistics: o trabalho de Vanessa Nunes (nani) em prol de uma sociedade menos racista*. [Entrevista cedida a] Tamires Bonani Conti & Lauro Damasceno . São Carlos, 2020.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Sobre os Organizadores

Roberto Leiser Baronas

Professor Associado da UFSCAR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1 D. É líder do Grupo de Pesquisa *Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais* - LEEDiM - UFSCar/CNPq e do Instituto Mattoso Câmara de Estudos Interdisciplinares de Linguagem - UFSCar/CNPq.

<http://lattes.cnpq.br/4613001301744682>

<https://orcid.org/0000-0003-0758-0370>

Tamires Cristina Bonani Conti

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. Mestrado (sanduíche) na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sob supervisão de Dominique Legallois. Formada em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2014).

<http://lattes.cnpq.br/3442362906177938>

<https://orcid.org/0000-0002-5572-6007>

Marcelo Rocha Barros Gonçalves

Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pós-Doutorando em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduação (1999), mestrado (2002) e doutorado (2012) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

<http://lattes.cnpq.br/7613996228373309>

<https://orcid.org/0000-0002-1894-9746>

Sobre os Autores

Amélie Cure (in memoriam)

Estudante de mestrado (2006) e doutorado da Universidade de Lorraine/França, orientanda de Guy Achar-Bayle. Realizou sua pesquisa lexicográfica em francês antigo e em bancos de dados de texto da ATILF (*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*). Faleceu em 2007, vítima de um acidente de carro.

Andreja Eržen

Doutora da Universidade de Lausanne, na Suíça, trabalhou com a nomenclatura científica alemã e eslovena. Formou-se em História e Linguística Geral na Universidade da Liubliana, na Eslovênia.

https://www.linkedin.com/in/andre-ja-er%C5%BEen-fir%C5%A1t-3a40b320?lipi=urn%3Ali%3Apa-ge%3Ad_flagship3_profile_view_base_contact_details%3BGRYM5mc-GSde%2BCbYhUbdTQw%3D%3D

Criseida Rowena Zambotto de Lima

Professora da Educação Básica das redes estadual (2000) e municipal de Várzea Grande (1998). Graduação em Letras - Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005).

<http://lattes.cnpq.br/4708575179519774>

Dennis R. Preston

Professor regente e co-diretor do Centro de Estudos de Oklahoma, na Universidade Estadual de Oklahoma e professor emérito da Universidade Estadual de Michigan, nos Estados Unidos. É o autor de *Folk linguistics* (2003).

<https://english.okstate.edu/pages/47-dennis-r-preston>

<https://orcid.org/0000-0001-9949-0211>

Elena Bulgakova

Pesquisadora na ITMO University, Universidade de São Petesburgo, na Rússia, é autora de artigos na *Scientific and Technical Journal of Information Technologies, Mechanics and Optics*. Atualmente é pesquisadora da *Speech Technology Center* atuando nas áreas de síntese e reconhecimento de voz.

<https://scholar.google.de/citations?hl=nl&user=ptNNJQgAAAAJ>

Éric Mension-Rigau

Historiador francês especialista em história das elites. Professor de história social e cultural na Universidade Paris-Sorbonne (Paris IV).

<https://www.lefigaro.fr/culture/eric-mension-rigau-noblesse-oblige-20190412>

Guy Achard Bayle

Professor emérito de ciências da linguagem da Universidade de Lorraine/França, membro do *CREM* e especialista em linguística textual. Presidente da *Association of Language Sciences* (ASL) e membro do Comitê Científico da Revista Francesa *Pratiques*.

<https://crem.univ-lorraine.fr/achard-bayle-guy>

<https://orcid.org/0000-0003-4681-829X>

Henry M. Hoeningwald (in memoriam)

Henry Max Hoenigswald (17 de abril de 1915 - 16 de junho de 2003) foi um estudioso alemão de linguística na Universidade da Pensilvânia.

<https://dbcs.rutgers.edu/all-scholars/8799-hoenigswald-henry-m>

Jacques David

Doutor em Ciências da Linguagem (7ª seção da CNU) e em Didática da França, professor da Universidade de Cergy-Pontoise e do Instituto de Educação (componente do ESPE da Academia de Versalhes). Pesquisador do Centro de Pesquisa de Textos e Francofonias (CRTF - EA 1392).

https://www.u-cergy.fr/fr/_plugins/mypage/mypage/content/jdavid.html

Jean-Claude Beacco

Professor emérito, professor-pesquisador em ciências da linguagem / francês como língua estrangeira, na *Université de Sorbonne Nouvelle*, França.

<https://jeanclaudebeacco.academia.edu/>

<https://orcid.org/0000-0002-9852-1087>

Jean-Pierre Jaffré

Doutor em linguística e especialista na gênese da escrita. Pesquisador do CNRS (em 1995). Docente na Escola Normal.

<https://www.franceculture.fr/personne/jean-pierre-jaffre#biography>

Joyce Elaine de Almeida Baronas

Professora associada da UEL. Graduação (1989) e mestrado (1996) em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (2005) e pós-doutorado em Linguística pela UnB (2014).

<http://lattes.cnpq.br/6092970593937003>

<https://orcid.org/0000-0001-7866-5166>

Lauro Damasceno

Graduando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, participa do Grupo de Estudos em Políticas Linguísticas (GEPLi). Membro e editor textual do Centro de Estudo do Comportamento Não-Verbal (CECNV) e fundador e organizador do Projeto de Extensão Piqueling/UFSCar.

<http://lattes.cnpq.br/2818364825040647>

Lídia Becker

Professora da Universidade de Leibniz, Hannover na Alemanha, na área de estudos de Línguas Românicas (Romance). Publicou, dentre outros, o artigo *Sprachnationalistische Bewegungen in der Romania*, Hamburg: Buske (= Romanistik in Geschichte und Gegenwart 21).

https://www.romanistik.phil.uni-hannover.de/lidia_becker.html

Ligiane Aparecida Bonacin

Professora de Língua Portuguesa. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-2009). Mestrado em Estudos da Linguagem pela UEL (Universidade Estadual de Londrina-2015).

<http://lattes.cnpq.br/3955803676509622>

Marceline Laparra

Pesquisadora da Universidade de Lorraine, França, nos temas da Oralidade, da Produção de Desigualdades na Escola e de Didática Francesa. É membro do CREM, do Comitê Editorial da Revista Francesa Pratiques e do Grupo de Pesquisa Cléa (*Comment les enfants apprennent à parler à l'école maternelle*).

<https://crem.univ-lorraine.fr/laparra-marceline>

Maria Inês Pagliarini Cox

Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1975), mestrado em Linguística pela UFSC (1978) e doutorado em Educação pela UNICAMP (1989). Professora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem na UFMT.

<http://lattes.cnpq.br/7907650059950813>

Marianne Doury

Professora pesquisadora do Departamento de Ciências da Linguagem na Universidade Paris-Descartes, França.

<http://eda.recherche.parisdescartes.fr/marianne-doury/>

Marie-France Morin

Professora Titular na área de Educação, da Universidade de Sherbrooke, Canadá.

<https://www.usherbrooke.ca/relations-medias/specialistes/repertoire-des-specialistes/?getSpecialist=950480&page=51>

<https://orcid.org/0000-0003-3778-7380>

Martin Stegu

Professor universitário de línguas românicas na Universidade de Economia e Negócios de Viena.

<https://www.wu.ac.at/roman/ueber-uns/mitarbeiter-innen/martin-stegu>

<https://orcid.org/0000-0002-5301-556X>

Neila Barbosa de Oliveira Bornemann

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT (2008), Pós Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UNIC (2009) e Mestrado em estudos Linguísticos-Análise de Discurso pela UFMT(2013).

<http://lattes.cnpq.br/3393067410523466>

Patrick Sériot

Professor de linguística eslava na Universidade de Lausanne. Mestre em russo pela Universidade de Paris IV, doutor pela Universidade de Grenoble. Concluiu sua formação em eslavística na Universidade de Aix-en-Provence.

<https://www.unil.ch/lettres/fr/home/menuintst/faculte/professeures-honoraires/2014/seriot-patrick.html>

<https://orcid.org/0000-0002-4805-883X>

Vanessa Roberta Nunes da Cruz

Formada em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, apresentou como trabalho de Conclusão de Curso O Racismo em forma de simulacro na repercussão da propaganda de O Boticário; 2018.

<https://www.escavador.com/sobre/570529428/vanessa-roberta-nunes-da-cruz#academico>

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-75-3



9 786589 995753