



Ronaldo de Oliveira Batista | Neusa Barbosa Bastos  
(organização)

Questões em  
historiografia  
da linguística

Homenagem a  
Cristina Altman

**CONSELHO EDITORIAL:**

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Cleber Ataíde [UFRPE]

Clécio Bunzen [UFPE]

Francisco Eduardo Vieira [UFPB]

Iranéd Antunes [UFPE]

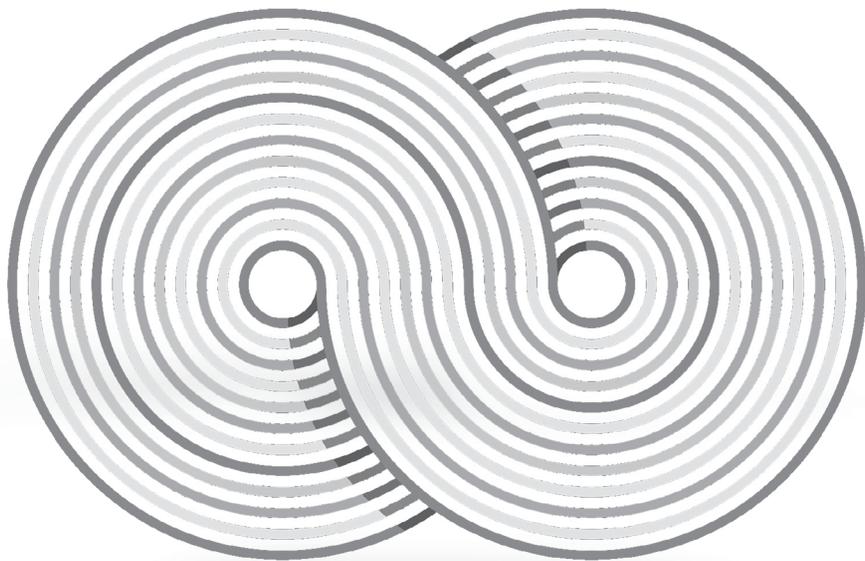
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]

Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]

Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]

Marcos Marcionilo [editor]

Vera Menezes [UFMG]



Ronaldo de Oliveira Batista | Neusa Barbosa Bastos  
(organização)

# Questões em historiografia da linguística

Homenagem a  
Cristina Altman

REVISÃO: Dos Autores

DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

---

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

Q54

Questões em historiografia da linguística [recurso eletrônico] : homenagem a Cristina Altman / [Pierre Swiggers ... [et al.] ; organização Ronaldo de Oliveira Batista, Neusa Barbosa Bastos. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2020.

recurso digital

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-65-88519-04-2 (recurso eletrônico)

1. Linguística. 2. Linguística - Brasil - História. 3. Linguística - Pesquisa - Brasil. 4. Linguagem e línguas. 5. Livros eletrônicos. I. Swiggers, Pierre. II. Batista, Ronaldo de Oliveira. III. Bastos, Neusa Barbosa.

20-67188

CDD: 410

CDU: 81'1

---

Camila Donis Hartmann - Bibliotecária - CRB-7/6472

Direitos reservados à

**PÁ DE PALAVRA**

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@padepalavra.com.br](mailto:producao@padepalavra.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

ISBN: 978-65-88519-04-2 (e-book)

© do texto: Ronaldo de Oliveira Batista & Neusa Barbosa Bastos, dezembro de 2020

---

# SUMÁRIO

---

<b>Historiografia da Linguística e Cristina Altman.....</b>	<b>7</b>
<i>Ronaldo de Oliveira Batista e Neusa Barbosa Bastos</i>	

## PARTE I - EM HOMENAGEM A CRISTINA ALTMAN

<b>Tabula gratulatoria .....</b>	<b>17</b>
<b>“Historiographia Linguistica in Terra Brasiliensi”: Um depoimento de Leuven para o Brasil .....</b>	<b>19</b>
<i>Pierre Swiggers</i>	
<b>Uma trajetória de projetos e cooperações.....</b>	<b>27</b>
<i>Otto Zwartjes</i>	

## PARTE II - QUESTÕES EM HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

<b>História e Historiografia da Linguística: um mapa de orientação.....</b>	<b>33</b>
<i>Ronaldo de Oliveira Batista</i>	
<b>Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas.....</b>	<b>53</b>
<i>Ronaldo de Oliveira Batista e Neusa Barbosa Bastos</i>	
<b>Os princípios da análise historiográfica e a contribuição de Cristina Altman para a Historiografia da Linguística no Brasil .....</b>	<b>77</b>
<i>Dieli Vesaro Palma e Nancy dos Santos Casagrande</i>	
<b>O fazer historiográfico: dimensões/parâmetros externos e internos .....</b>	<b>97</b>
<i>Neusa Barbosa Bastos</i>	
<b>Evolução e dinâmica da linguística: uma textura de “camadas” Anotações meta-historiográficas .....</b>	<b>117</b>
<i>Pierre Swiggers</i>	

**A questão da metalinguagem na Historiografia da Linguística ..... 125**

*Maria Carlota Rosa*

**O tema da influência em Historiografia da Linguística ..... 137**

*Ricardo Cavaliere*

### **PARTE III: HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA E SUAS CONFLUÊNCIAS**

**Historiografia da Linguística e Sociologia da Ciência..... 155**

*Ronaldo de Oliveira Batista*

**Historiografia da Linguística e Filosofia da Linguística ..... 167**

*José Borges Neto*

**Historiografia da Linguística entre os Estudos Clássicos e Medievais:  
interdisciplinaridades e inter-relações ..... 189**

*Alessandro Beccari*

**Historiografia da Linguística e Ensino de Língua Portuguesa:  
da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva ..... 215**

*Francisco Eduardo Vieira e Leonardo Gueiros*

**Organizadores e autores..... 263**

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA E CRISTINA ALTMAN

Ronaldo de Oliveira Batista  
Neusa Barbosa Bastos

---

## 1. Cristina Altman e um novo campo de estudos no Brasil

A coletânea de textos que se apresenta é uma homenagem a Cristina Altman. Seu nome, quando pronunciado ou lido, produz, no Brasil, efeito de autoridade no que diz respeito aos estudos sobre a história do conhecimento produzido sobre a linguagem ao longo dos tempos. De uma motivação inicial

nos anos 1990 (período em que se localizam suas primeiras iniciativas na pesquisa historiográfica), Cristina Altman chegou lá, como sentença a afirmação comum. E chegar lá significa ser professora titular da disciplina Historiografia Linguística na universidade mais prestigiosa da América Latina, a Universidade de São Paulo. E chegar lá significa ser reconhecida internacionalmente e fazer parte do corpo editorial de séries de livros e periódicos. E chegar lá significa ter formado pesquisadores que continuaram seus pioneiros trabalhos em Historiografia da Linguística. E chegar lá também significa ter seus trabalhos citados em quase todo trabalho nacional que se faça na área da Historiografia da Linguística.

Nos anos finais da década de 2010, Cristina Altman decidiu se aposentar da vida acadêmica (colaborando esporadicamente como pesquisadora e orientadora). Não foram poucos os sinais de desalento dos pesquisadores que muito aprenderam com ela como compreender a linguagem a partir de uma perspectiva que privilegia o conhecimento produzido sobre a linguagem, em uma atividade metacientífica, que antes dos anos 1990 não tinha espaço no Brasil em termos de pesquisa e institucionalização acadêmica.

O interesse de Cristina Altman pela história e pela linguagem vem desde sua juventude. Sua decisão por cursar letras na década de 1960 foi tomada em meio a dúvidas de seguir ou não curso em ciências sociais. A efervescência política do período não lhe passou despercebida:

*Os primeiros anos de minha formação coincidiram com fatos que marcaram minha geração: as reviravoltas políticas dos anos sessenta, os movimentos de contracultura, a urbanização desregrada das principais capitais do país e a popularização dos voos internacionais, que colocou o mundo ao alcance de todos. Dividida entre Alegria, Alegria, o descompromisso dos Beatles e o mistério dos livros que começava a conhecer, logo tive contato com os valores que marcariam o início da minha formação e despertariam a vocação e a dedicação à vida acadêmica que eu desenvolveria mais tarde, na vida adulta.<sup>1</sup>*

Esse interesse pelo aspecto social e histórico dos acontecimentos, como ela mesma afirma, não se apagou por completo. Encontrou seu espaço na vida acadêmica quando ela decidiu empreender uma pesquisa de doutorado na área da Historiografia da Linguística. Para isso, aproximou-se de dois dos grandes nomes da área, que reconhece serem seus mestres: Konrad Koerner e Pierre Swiggers.

Com eles, aprendeu os princípios teóricos que regem a disciplina e o campo da linguística que procura descrever, analisar e interpretar a história do conhecimento sobre a linguagem produzido ao longo dos tempos. Além disso, compreendeu também os caminhos tortuosos que definem os procedimentos metodológicos da pesquisa historiográfica, sempre na linha tensa e tênue da subjetividade e da objetividade.

Desse aprendizado, uma obra fundamental nasceu: *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. Livro publicado em 1998 (com 2a. edição em 2004) pela Editora Humanitas, retomando sua tese de doutorado, que a inseriu definitivamente na Historiografia da Linguística. Uma busca pelo nome de Cristina Altman na internet revela facilmente a relevância desse trabalho, citado por inúmeros pesquisadores.

*Esse trabalho significou meu encontro com a historiografia linguística enquanto objeto legítimo de estudo e pesquisa acadêmica e, como não podia deixar de ser, em um trabalho dessa natureza, um laboratório de reflexão sobre os métodos de trabalho das ciências da linguagem e da sua historiografia. A operacionalização dessa metodologia se concretizou na tentativa, relativamente*

---

<sup>1</sup> Os trechos em itálico e com recuo transcrevem textos de Cristina Altman apresentados no seu Memorial para o Concurso de Professor Titular da Universidade de São Paulo (2007). O texto não foi oficialmente divulgado, mas tivemos acesso a ele pela cortesia de Cristina em nos enviar o texto. ALTMAN, Cristina. *Memorial*. [Apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para o Concurso de Professor Titular junto ao Departamento de Linguística, área de Historiografia da Linguística]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

*bem-sucedida, eu diria, de criar um grupo de estudos em historiografia linguística com meus alunos.*

Das primeiras incursões na Historiografia da Linguística nos anos 1990 resultou também a formação de importantes grupos que definitivamente institucionalizaram a pesquisa no campo no Brasil e fizeram com que o nome Cristina Altman representasse a chancela definitiva para as pesquisas na área.

Reconhecida pela elegância de seu texto, pela eloquência arrebatadora de suas conferências e palestras, pela primorosa didática em sala de aula, mesmo que não evidente de imediato em seu trabalho, o que sempre motivou a professora e a pesquisadora foi o senso político e social de sua atuação profissional e intelectual.

*Minha melhor contribuição política para a Universidade, e pela Universidade, era o que fazia e dizia durante as aulas de linguística, de metodologia da pesquisa, de pragmática e de historiografia linguística, todas devidamente pensadas dentro do que eu considero o contexto brasileiro e a responsabilidade do intelectual para com ele. Foi na sala de aula que fiz o que sabia melhor e foi sempre lá que exerci minha ação política. Com meus alunos reaprendi a formar e reformar opiniões e a defendê-las quando necessário, o que não significa que nunca mais tenha errado na mão, ou na dose. Pelo contrário. Com os alunos reconquistei aos poucos o poder libertador da linguagem e as responsabilidades que disso decorrem. Foi principalmente convivendo com eles que me renovei, ao mesmo tempo que resgatei muitos dos meus antigos valores pessoais e profissionais.*

Resgate de valores pessoais e profissionais de extrema importância para a comunidade científica e acadêmica nacionais, pois soube desenvolver pesquisas com rigor, baseando-se em grandes pesquisadores nacionais e internacionais e constituindo-se, dessa forma, numa cientista da linguagem de valor irrefutável na área de Letras e Linguística e numa pesquisadora de uma generosidade ímpar.

Essa última característica pode ser notada por sua atuação no Grupo de Trabalho Historiografia da Linguística Brasileira vinculado à Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), que atraiu colegas cativados pela disciplina e pela organização apresentada nos encontros em que ela deixava à mostra todo o seu potencial de pesquisa e manifestava a disposição ao diálogo com outros colegas.

Desses diálogos, nasceram interesses relacionados à Historiografia da Linguística, e Cristina abriu as portas para que pesquisadores novos e antigos estivessem reunidos na e pela pesquisa, o que foi feito pela aceitação de novos membros para participarem do GT criado por ela. E assim, ela propagou a Historiografia indicando caminhos investigativos para os pesquisadores como o que ela anuncia abaixo:

Os textos de alcance teórico estudados pelo historiógrafo da linguística são (explícita ou implicitamente) ladeados por práticas — ritos, jogos linguísticos, atividades de ensino, atividades políticas e administrativas — que revelam a natureza e a função desses textos. Nossa tendência a levar em conta apenas os considerados grandes textos do passado, excluindo textos “menores” — manuais escolares, dicionários práticos, informações encontradas em enciclopédias e trabalhos de referência geral —, dificulta-nos avaliar o papel que o background institucional, ou simplesmente pragmático, pode ter exercido sobre o modo de produção daquele texto. A linguística, afinal, é uma ciência e uma disciplina; conseqüentemente, sua história é parte da história geral das ciências e das [...]. (ALTMAN, 2019, p. 29-30)

Um desses caminhos foi adotado por professores/pesquisadores que se voltaram para os textos presentes em *manuais escolares, dicionários práticos etc.*, na busca de introduzir tais materiais reveladores de que a observação de um instrumento linguístico como material didático efetiva a prática de tratamento de língua a partir de uma concepção definida por uma política linguística o que pode contribuir para o conhecimento a respeito das concepções de língua e linguagem, diretrizes educacionais e formas do ensino de Língua Portuguesa, em diferentes épocas.

Um dos Grupos de Pesquisa por ela convidado a participar de seu grupo de Historiografia da Linguística Brasileira, recém-constituído na ANPOLL, foi o da PUC/SP que passou a seguir os caminhos da Historiografia de Linguística (HL), acompanhando suas produções e a realização de eventos científicos na USP e na PUC/SP que contaram com a presença de linguistas brasileiros como por exemplo: Aryon Rodrigues (UnB, UFRJ, UNICAMP), Evanildo Bechara (UERJ, UFF, ABL), Antônio Martins (UFRJ, UEMA, ABF), e de estrangeiros como: Konrad Koerner (Universidade de Regensburg e Ottawa) e Pierre Swiggers (Universidade Católica de Lovaina). Todos colaboraram com a formação e solidificação da HL no Brasil.

Com o rigor científico, a seriedade de um professor/pesquisador e a característica aglutinadora de colegas de todo o Brasil e do mundo, Cristina Altman forma uma rede de pesquisadores nacionais e internacionais ligados à Historiografia da Linguística, deixando sua marca indelével na Linguística Brasileira e incentivando muitos acadêmicos a seguirem seus passos fortes e seguros.

### **1.1 A produção acadêmica de Cristina Altman**

Textos escritos com elegância, objetividade e clareza foram a marca do trabalho de Cristina Altman. Os leitores deste livro que, por acaso, não conhecerem a fundo a obra da historiógrafa da linguística devem procurar ler suas instigantes análises de parte da história do conhecimento produzido sobre a linguagem no contexto brasileiro. A lista de títulos (apenas alguns, parte de uma ampla produção) a seguir serve como um guia para a obra de Cristina.

#### **Artigos em periódicos nacionais e internacionais**

- ALTMAN, Cristina. Zeitgeist. Em homenagem a Evanildo Bechara por ocasião dos seus 90 anos. *Confluência*, v. 55, p. 164-182, 2018.
- ALTMAN, Cristina. Eugenio Coseriu entre a Filologia e a Linguística Brasileira (1950-1963). *Revista de la Academia Nacional de Letras*, v. 13, p. 97-117, 2017.
- ALTMAN, Cristina. Saussure e o (Des)encontro de duas Gerações Acadêmicas no Brasil. *Signo y Señã — Revista del Instituto de Lingüística*, v. 30, p. 3-21, 2016.
- ALTMAN, Cristina. A correspondência Jakobson-Mattoso Camara (1945-1968). *Confluência*, v. 49, p. 9-42, 2015.
- ALTMAN, Cristina. A descrição das línguas ‘exóticas’ e a tarefa de escrever a história da linguística. *Revista da Abralin*, v. eletrônica, p. 209-230, 2013.
- ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá/Nheengatu. *Limite*, v. 6, p. 11-51, 2012.
- ALTMAN, Cristina. História, Estória e Historiografia da Linguística Brasileira. *Todas as Letras*, v. 14, p. 14-378, 2012.
- ALTMAN, Cristina. Colonialismo, Expedições Científicas e Linguística no Brasil do século XIX. *Eutomia*, v. 2, p. 1, 2010.
- ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e Perspectivas da Historiografia Linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, v. 1, p. 115-136, 2009.
- ALTMAN, Cristina. A Conexão Americana: Mattoso Camara e o Círculo Linguístico de Nova Iorque. *DELTA*, v. 20, p. 129-158, 2004.
- ALTMAN, Cristina; HACHEROTT, Mercedes. Gel & Franchi: 30 anos juntos. *Revista do GEL*, São Paulo, p. 11-14, 2002.
- ALTMAN, Cristina. Meeting Vivien Law. *Bulletin of the Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas*, v. 39, p. 17-18, 2002.
- ALTMAN, Cristina. The ‘Brazilian Connection’ in the History of North American Linguistics: The Notebooks of Joaquim Mattoso Camara (1943-1944). *Historiographia Linguística*, v. 26, n.3, p. 355-382, 1999.
- ALTMAN, Cristina. Da Insula Vera Crux a Terra Brasiliensis. Continuidades e descontinuidades na produção linguística brasileira. *Linguistica*, v. 11, p. 13-25, 1999.

- ALTMAN, Cristina. Memórias da Linguística na Linguística Brasileira. *Revista da Anpoll*, n.2, p. 173-189, 1996.
- ALTMAN, Cristina. Thirty Years of Brazilian Linguistic Production. *Languages of the World*, p. 43-51, 1995.
- ALTMAN, Cristina. Trinta Anos de Linguística Brasileira. Movimentos de Afirmação e Autoafirmação Profissional. *DELTA*, v. 10, n.2, p. 389-408, 1994.

### ***Livros publicados/organizados ou edições***

- ALTMAN, Cristina; Torelli, Lygia (Org.). Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916). *Cadernos do Centro de Documentação e Historiografia Linguística*, n. 2. São Paulo: Humanitas, 2017.
- KEMMLER, Rolf; ALTMAN, Cristina (Org.). *E.F.K. Koerner. Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- ALTMAN, Cristina; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). Dossiê de Historiografia Linguística. *Todas as Letras*, v. 14, 2012.
- ZWARTJES, Otto; ALTMAN, Cristina (Org.). *Missionary Linguistics II/ Lingüística Misionera II. Orthography and Phonology*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2005.
- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa Linguística do Brasil (1968-1988)*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- ALTMAN, Cristina. Em Homenagem a Mattoso Camara (1904-1970). *Delta*, no. especial, 2004.
- ALTMAN, Cristina. *A Pesquisa Linguística No Brasil: 1968-1988*. 1. ed. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ALTMAN, Cristina. *Unificação e Diversificação da Linguística. Pesquisa documental de produção linguística brasileira contemporânea (1968-1988)*. Munique: Lincom Europa, 1995.

### ***Capítulos de livros publicados***

- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In: Batista, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 9-43.
- ALTMAN, Cristina. Filologia e linguística brasileiras, mais uma vez. In: Sansone, Olga Coelho (Org.). *A Historiografia Linguística no Brasil (1993-2018). Memória, Estudos*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 43-64.
- ALTMAN, Cristina. Uma pequena homenagem ao colega Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016). In: Baronas, Roberto Leiser et al. (Org.). *As Ciências da Linguagem e a(s) voz(es) e o(s) silenciamento(s) de vulneráveis: reflexo e práxis. Homenagem ao Prof. Luiz Antonio Marcuschi*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 27-34.
- ALTMAN, Cristina. Saussure, the Historian of Linguistics. In: Bevidas, Waldir; Lopes, Ivã Carlos; Badir, Sémir (Org.). *Cem anos com Saussure. Textos de Congresso internacional*. Tomo II. São Paulo: Annablume, 2016, v. II, p. 17-31.
- ALTMAN, Cristina. Sobre Mitos e História: a visão retrospectiva de Saussure nos três *Cursos de Linguística Geral*. In: Fiorin, José Luiz; Flores, Valdir do Nascimento; Barbisan, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 21-32.
- ALTMAN, Cristina. A herança missionária na tradição gramatical do tupinambá: notícias de um projeto. In: Lagorio, Consuelo Alfaro; Rosa, Maria Carlota; Freire, José Ribamar Bessa (Org.). *Políticas de Línguas no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 179-215.
- ALTMAN, Cristina; COELHO, Olga. Por ocasião dos 40 anos da ABRALIN. In: da Hora, Dermeval; Alves, Eliane Ferraz; Espíndola, Lucienne C. (Org.). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 261-283.
- ALTMAN, Cristina. Os eternos gramáticos — algumas considerações sobre norma e prescrição linguística. In: Palma, Dieli Vesaro; Hackerott, Maria Mercedes Saraiva; Bastos, Neusa Barbosa; Faccina, Rosemeire Leão Silva (Org.). *80 anos — Homenagem a Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 69-84.

- ALTMAN, Cristina. Artigos e pronomes na tradição linguística missionária da língua mais falada na costa do Brasil. In: Schrader-Kniffki, Martina; García, Laura Morgenthaler (Org.). *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política*. Frankfurt am Main: Vervuert, 2007. p. 837-854.
- ALTMAN, Cristina. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: Freire, José Ribamar Bessa; Rosa, Maria Carlota (Org.). *Línguas Gerais Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 57-83.
- ALTMAN, Cristina. Between Structure and History: The Search for the Specificity and the Originality of Brazilian Linguistic Production. In: Joseph, John E.; Niederehe, Hans-Josef; Embleton, Sheila (Org.). *The Emergence of the Modern Language Sciences: Studies on the Transition from Historical-Comparative to Structural Linguistics in Honour of E. F. Konrad Koerner*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 245-257.
- ALTMAN, Cristina. Fragmentos do século XX. Bibliografia cronológica e comentada sobre produção linguística brasileira. In: Gärtner, Eberhard (Org.). *Pesquisas linguísticas em Portugal e no Brasil*. Frankfurt/Main; Madrid: Vervuert: Iberoamericana, 1997. p. 41-78.
- ALTMAN, Cristina. Linguistic Research in Brazil: 1968-1988. In: Jankowsky Kurt R. (Org.). *Multiple Perspectives on the Historical Dimensions of Language*. Münster: Nodus Publikationen, 1996. p. 163-170.
- ALTMAN, Cristina. Das 'Lições' aos 'Princípios de Linguística Geral': Um momento de conversão estruturalista em Mattoso Camara. In: Mari, Hugo; Domingues, Ivan; Pinto, Julio (Org.). *Estruturalismo: Memória e Repercussões*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 27-38.

## 2. Um livro em homenagem a Cristina Altman

Este livro nasce do desejo de prestar uma homenagem à professora, à pesquisadora, à colega, à orientadora.

Alguns professores passam pela vida acadêmica e marcam estudantes, colegas, orientandos. Dessa marca, o sopro de esperança nas novas gerações anima o que pensamos serem as possibilidades do futuro, mesmo que o presente possa nos parecer desanimador.

Pela sua contribuição para a Historiografia da Linguística no Brasil, a homenagem já é mais do que justificada. Quando tivemos a ideia de organizar o livro, não houve nenhuma voz questionadora do propósito. Muito pelo contrário. Um coro de vozes se estabeleceu querendo de algum modo colaborar com a celebração de uma carreira tão vitoriosa e significativa.

Sendo assim, pensamos em uma obra que estivesse (tarefa difícil) à altura do talento de Cristina Altman. Por isso organizamos não uma mera coletânea de textos sem vínculo algum entre si, no qual os colaboradores apenas mandassem textos sobre suas pesquisas. Não é isso que entendemos ser uma homenagem justa. Este livro não é uma coletânea esparsa, como muitas desnecessariamente existem. Este livro é configurado como um *manual de introdução à pesquisa em Historiografia da Linguística*. Desse modo, procu-

ramos recuperar um pouco do talento de Cristina Altman para a formação de novas gerações de historiógrafos. O que os leitores encontrarão neste livro são diretrizes da pesquisa em Historiografia da Linguística.

Para tanto, organizou-se a seguinte estrutura:

- a) na primeira parte, há a justa homenagem à Cristina Altman. Pierre Swiggers e Otto Zwartjes escrevem depoimentos sobre o contato universitário que tiveram com Cristina e de que modo essas trocas influenciaram nas suas vidas. Sugestão do Professor Konrad Koerner, há uma *Tabula Gratulatoria*, em que pesquisadores internacionais e nacionais de renome indiscutível (além dos autores de capítulos deste livro) prestam sua homenagem à Cristina;
- b) na segunda parte, recuperando o título da tese de livre-docência de Cristina (defendida em 2001), são apresentadas questões em Historiografia da Linguística. Nessa seção do livro, os leitores encontram diretrizes e procedimentos para a pesquisa na área;
- c) na terceira parte, são propostas reflexões sobre confluências que a Historiografia da Linguística impõe pela própria natureza de suas preocupações de pesquisa.

Os autores dos capítulos deste livro são pesquisadores de reconhecida atuação na Historiografia da Linguística. Eles contribuíram não só com seu talento e olhar afiado para as questões da área, como também para ajudar-nos a elaborar uma obra que tem em seu objetivo primeiro o de celebrar uma carreira acadêmica impecável, como foi e é a de Cristina Altman.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. *Memorial*. Apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, como exigência parcial para o Concurso de Professor Titular junto ao Departamento de Linguística, área de Historiografia da Linguística. São Paulo: Universidade de São Paulo, Ms., 2007.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e Historiografia da Linguística brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-43.

PARTE I

---

**EM HOMENAGEM  
A CRISTINA ALTMAN**

---

# TABULA GRATULATORIA

---

Organizada por sugestão do Professor Konrad Koerner (que por isso encabeça a lista), esta *Tabula Gratulatoria* apresenta nomes de pesquisadores nacionais e internacionais que manifestaram sua vontade de homenagear Cristina Altman e sua carreira.<sup>1</sup>

- Dr. Dr. h.c (mult.) E. F. Konrad Koerner (Berlim, Alemanha)
- Dr. Dr. h.c. (Em.) Adolfo Elizaincin, Universidad de la República, (Montevideo, Uruguai)
- Alessandro Jocelito Beccari, Professor da Universidade Estadual Paulista (São Paulo, Brasil)
- Andrew Linn, Professor da University of Westminster (Londres, Reino Unido)
- Ataliba Teixeira de Castilho, Professor Emérito da Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil), Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas (Campinas, Brasil)
- Carlos Assunção, Professor Catedrático da Universidade de Trás-os-Montes e Douro (Vila Real, Portugal)
- Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Professor Emérito e Titular da Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasil)
- Danilo Marcondes Filho, Professor Titular na PUC-RJ (Rio de Janeiro, Brasil) e Professor Associado na Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasil)
- David Cram, Emeritus Fellow, Jesus College, Oxford University (Londres, Reino Unido)
- Dieli Vesaro de Palma, Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, Brasil)
- Douglas Kibbee, Professor Emeritus, University of Illinois at Urbana-Champaign (Estados Unidos)
- Emilio Ridruejo, Professor na Universidad de Valladolid (Valladolid, Espanha)
- Esmeralda Vailati Negrão, Professora Titular da Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil)
- Evani Viotti, Professora Doutora na Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil)
- Evanildo Bechara, Titular da Academia Brasileira de Letras
- Franciso Eduardo Vieira, Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa, Brasil)

---

<sup>1</sup> Os pesquisadores são indicados em ordem alfabética e são nomeados de acordo com suas indicações. Todos os nomes que aparecem nesta lista são de pesquisadores que autorizaram seu uso para a homenagem.

- Frederick J. Newmeyer, Professor da University of British Columbia, Simon Fraser University e University of Washington (Canadá)
- Gerda Haßler, Professora da University of Potsdam (Potsdam, Alemanha)
- Gonçalo Fernandes, Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Estudos em Letras (Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
- John E. Joseph, Professor da University of Edinburgh (Londres, Reino Unido)
- José Borges Neto, Professor Titular da Universidade Federal do Paraná (Curitiba, Brasil)
- Leonardo Gueiros, Professor da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa, Brasil)
- Maria Carlota Rosa, Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Brasil)
- Maria Filomena Gonçalves, Professora Associada com Agregação, Universidade de Évora (Évora, Portugal)
- Marli Quadros Leite, Professora Titular da Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil)
- Marta E. Luján, Professor Emeritus, The University of Texas at Austin (Austin, Estados Unidos)
- Mercedes Saraiva Hackerott, Professora da Unip, Pesquisadora do IP/PUC-SP
- Miguel Cuevas-Alonso, Professor da Universidade de Vigo (Vigo, Espanha)
- Milagros Fernández Pérez, Professora Catedrática da Faculdade de Filologia, Universidade de Compostela (Santiago de Compostela, Espanha)
- Nancy dos Santos Casagrande, Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, Brasil)
- Neusa Barbosa Bastos, Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo, Brasil) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, Brasil)
- Otto Zwartjes, Professor da Université Paris 7-Didérot (Paris, França)
- Pierre Swiggers, Professor da Katholieke Universiteit Leuven (Leuven, Bélgica)
- Piet Desmet, Vice-Reitor da Katholieke Universiteit Leuven (Leuven, Bélgica)
- Ricardo Cavaliere, Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (Niterói, Rio de Janeiro)
- Rogelio Ponce de León, Professor Associado Universidade do Porto (Porto, Portugal)
- Rolf Kemmler, Professor Agregado do Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal), Sócio Correspondente Estrangeiro da Academia das Ciências de Lisboa (Lisboa, Portugal)
- Ronaldo de Oliveira Batista, Professor Adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, Brasil)
- Toon Van Hal, Professor da Katholieke Universiteit Leuven (Leuven, Bélgica)

---

# “HISTORIOGRAPHIA LINGUISTICA IN TERRA BRASILIENSI”: UM DEPOIMENTO DE LEUVEN PARA O BRASIL<sup>1</sup>

Pierre Swiggers

---

## 1. Onde e quando tudo começou: olhando para trás

Tendo tido a oportunidade<sup>2</sup> de contribuir para esta manifestação de apreço pelo trabalho de Cristina Altman — organização e promoção de pesquisa e ensino — no campo da historiografia da linguística, gostaria de começar por refazer como e quando os nossos caminhos se cruzaram. No início de 1990, Cristina me visitou na Universidade de Lovaina (KU Leuven, Leuven, Bélgica) para discutir a possibilidade de escrever uma tese de doutorado no campo da

historiografia linguística. Cristina era então professora na Universidade de São Paulo, com uma forte formação filológica. Ela havia recebido uma formação completa em estudos literários e linguísticos, mas havia voltado seus interesses para a historiografia e epistemologia da linguística. Além disso, ela definitivamente queria iniciar um estudo sobre o passado recente dos estudos linguísticos em seu país de origem. Durante esse primeiro encontro, falamos sobre seus planos, sobre a (possível) delimitação de um tema de pesquisa de doutorado, e sobre a oportunidade de uma estada de pesquisa de Cristina na Universidade de Leuven, já que tal estada lhe permitiria ter discussões metodológicas comigo regularmente, e fazer uso das possibilidades de pesquisa oferecidas pela nossa biblioteca de linguística. Também discutimos a questão de preparar com antecedência a base

---

<sup>1</sup> Tradução de Ronaldo de Oliveira Batista (UPM, CNPq) e Antonio Ackel (PG-DLCV-USP).

<sup>2</sup> Gostaria de agradecer a Ronaldo de Oliveira Batista o convite para contribuir neste empreendimento coletivo em homenagem a Cristina.

de recursos documentais para a sua dissertação, especialmente uma grande quantidade de artigos publicados em revistas brasileiras de linguística da segunda metade do século XX.

Alguns meses depois, Cristina conseguiu obter uma bolsa do CNPq, o que lhe permitiu passar um ano, ou até um pouco mais, em Leuven, a fim de colocar sua pesquisa nos trilhos e avançar na análise de seus materiais originais. Quando se estabeleceu em Leuven, acompanhada pela sua família, Cristina já tinha constituído o *corpus* de textos-fonte para sua tese.

## 2. Mapeamento da produção linguística no Brasil entre 1968 e 1988

O projeto de doutorado de Cristina se transformou assim em um “estágio-sanduiche”, ou seja, um projeto de pesquisa dirigido por um supervisor da universidade brasileira e por um supervisor no exterior. Do lado brasileiro, Cristina pediu à professora Geraldina Porto Witter para ser a sua orientadora; foi-me pedido para ser o lado belga do ‘sanduiche’. A tese foi concebida como um estudo historiográfico da linguística ‘contemporânea’ brasileira, abrangendo o período entre 1968 e 1988. O estudo foi enquadrado em uma chave epistemológica: a ideia era examinar a tensão científico-teórico-sociológica e ‘ideológica’ entre estruturalismo e pós-estruturalismo — gramática gerativa, sociolinguística e linguística cognitivista precoce — tendências no cenário contemporâneo da linguística brasileira. A posição a ser adotada por Cristina foi a de uma observadora e analista crítica, como podemos ler na introdução à sua tese<sup>3</sup>.

O projeto de tese tornou-se uma contribuição fundamental, da perspectiva da historiografia linguística, para a história da ciência e para a sociologia da prática científica e do *ethos*. Por um lado, Cristina esforçou-se por testar alguns dos pontos de vista expostos em *A Estrutura das Revoluções Científicas*<sup>4</sup> — pontos de vista relativos aos ciclos da ciência normal e das revoluções,

<sup>3</sup> V. Altman (1993, p. 5): “É nesta problemática que se situa o presente trabalho. A detecção das várias formas em que se apresentou o conhecimento lingüístico no seu processo histórico; os principais meios de difusão e propagação; as possíveis razões para seu sucesso ou fracasso; os critérios de seleção e solução de problemas; as relações com práticas científicas e humanas mais gerais definem-se como os principais eixos a partir dos quais se desenvolve a presente reflexão sobre a produção lingüística brasileira no período 1968–1988. Trata-se, pois, de conceber o trabalho historiográfico como interessado também pelo aspecto dinâmico da produção do saber lingüístico e não só pelos seus resultados, pelo que está pronto e acabado. A formulação, organização e recepção do trabalho lingüístico também fazem parte da sua história”.

<sup>4</sup> V. KUHN (1962, 2. ed. 1970; trad. bras., 1987).

e relativos ao “conhecimento científico paradigmático”<sup>5</sup>; por outro lado, o projeto de Cristina consistiu em explorar ideias sobre a “dimensão social” da prática científica, tais como os conceitos de “formação de grupos” (cf. MURRAY, 1983, edição revisada em 1994), *cynosure* (cf. HYMES, 1974), ou liderança intelectual e social (cf. HYMES; FOUGHT, 1975, edição revisada: HYMES; FOUGHT, 1981).

Para este empreendimento desafiador, Cristina estava idealmente equipada. Por um lado, ela havia recebido sua formação acadêmica num contexto marcado pela sucessão e, em certa medida, pela sobreposição, mas também pela tensão entre diferentes tendências ‘paradigmáticas’ da linguística brasileira: uma tendência inspirada na linguística estruturalista francesa, semiótica e pragmática, e uma tendência inspirada na linguística gerativista americana (transformacionalista). Além disso, durante a década de 1970, Cristina testemunhou os confrontos dentro da linguística pós-estruturalista, ou seja, entre linguística teórica e sociolinguística, entre linguística gerativista chomskiana e semântica gerativa. Essas tensões encontraram sua reflexão no Brasil, especialmente nos anos 1980, quando a linguística cognitiva entrou em cena, sob a forma de discussões por vezes acaloradas entre orientações ‘funcionalistas’ vs. ‘formalistas’ na linguística.<sup>6</sup>

Cristina percebeu que a melhor maneira de estudar os desenvolvimentos da linguística brasileira contemporânea era seguir um caminho duplo: por um lado, o do analista “distante” de posições defendidas em publicações acadêmicas; por outro lado, o do “observador-participante”, obtendo informações “internas” dos atores-chave no campo. O duplo caminho escolhido resultou em uma análise exaustiva dos artigos publicados (durante o período 1968-1988) nas quatro principais revistas brasileiras de linguística<sup>7</sup>, e em uma série de entrevistas com proeminentes linguistas brasileiros daquele período. Além disso, Cristina conduziu um estudo sobre a institucionalização socioprofissional da linguística no Brasil, por meio de um exame atento dos programas de pós-graduação em linguística (e dos vínculos com outras disciplinas das ciências humanas).

<sup>5</sup> Cristina também explorou a noção de ‘crescimento do conhecimento científico’ (cf. os ensaios em Lakatos; Musgrave (ed.), 1970; trad. bras., 1979).

<sup>6</sup> As influências específicas e sua recepção por vezes idiossincrática, assim como sua aplicação ao português brasileiro e às situações linguísticas no Brasil constituem a “especificidade e originalidade” da linguística brasileira; cf. Altman (1999a).

<sup>7</sup> A saber: (i) *Estudos Linguísticos. Revista brasileira de linguística teórica e aplicada*; (ii) *Revista brasileira de linguística*; (iii) *Cadernos de linguística e teoria da literatura. Ensaios de linguística*; (iv) *Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*.

### 3.A tese de doutoramento: olhando para além

Em maio de 1993, Cristina defendeu a sua tese<sup>8</sup>. Além da relevância de suas conclusões sobre o status das ciências da linguagem no Brasil na segunda metade do século XX<sup>9</sup>, o trabalho levantou questões fundamentais sobre a epistemologia da linguística e sobre a história e filosofia da ciência (por exemplo, continuidade vs. descontinuidade de interesses; aplicabilidade das noções de ‘paradigma’ e ‘revolução’).

A pesquisa de doutorado de Cristina, e a tese resultante, marcou o início da institucionalização da historiografia linguística no Brasil. O papel de Cristina no processo foi crucial. Primeiro, seu trabalho ofereceu um modelo de enquadramento metodológico e questionamento epistemológico na historiografia da linguística brasileira contemporânea. Seguindo os passos de Cristina, vários de seus alunos, assim como colegas de São Paulo e de outras universidades brasileiras, engajaram-se no estudo das tensões teóricas e empíricas da história recente da linguística brasileira<sup>10</sup>. Além disso, a iniciativa de Cristina de entrevistar importantes linguistas teóricos e descritivos ou filósofos da linguagem foi acompanhada por ela mesma e por alguns de seus alunos. Isso resultou no projeto de Depoimentos [*Primeira Pessoa do Singular*], ou seja, relatos pessoais, baseados em entrevistas com linguistas brasileiros, sobre sua carreira, seu ensino, suas estadas no exterior, sua visão do campo da linguística, suas aspirações, seus enganos etc. Os Depoimentos constituem documentos epi-históricos altamente interessantes, em ‘primeira pessoa do singular’,<sup>11</sup> e são peças fascinantes da ‘memória-mosaico’

---

<sup>8</sup> A tese (ALTMAN, 1993) contém XX + 342 pp. e vários apêndices não paginados. Os títulos dos capítulos são: I. Unificação e diversificação na ciência da linguagem; II. Método; III. A Linguística no Brasil pré-68: Processos de institucionalização e cientificação; IV. Os linguistas; V. Em busca da especialização profissional. A instalação dos programas de pós-graduação; VI. *Estudos lingüísticos. Revista brasileira de lingüística teórica e aplicada*; VII. *Revista brasileira de lingüística*; VIII. *Cadernos de estudos lingüísticos*; IX. *Cadernos de lingüística e teoria da literatura. Ensaios de lingüística*; X. *Revista de Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*; XI. Os primeiros vinte e cinco anos da lingüística no Brasil. A tese foi revista para publicação em livro (ALTMAN, 1998; 2. ed., 2004). Para uma boa apresentação em inglês dos principais resultados da tese de doutorado, v. Altman (1996a).

<sup>9</sup> A saber, como uma disciplina ‘policromada’, dividida entre uma tradição filológica, a influência duradoura do estruturalismo e a rápida sucessão de teorias e modelos pós-estruturalistas importados do exterior, dando origem a duas posições estratégicas diversas, uma de polêmica e outra de (tentativa de) reconciliação.

<sup>10</sup> Ronaldo de Oliveira Batista, a quem devemos uma introdução bem documentada à historiografia da linguística (BATISTA, 2013), conduz atualmente uma pesquisa sobre os debates ‘forma’ vs. ‘função’ na linguística brasileira contemporânea.

<sup>11</sup> Cf. o título do subprojeto de uma proposta mais ampla *Histórica/Historiografia da Linguística Brasileira* (1994): *A Linguística no Brasil: estórias e histórias em primeira pessoa do singular*.

da linguística brasileira.<sup>12</sup> Eles mostram como a *história* anda de mãos dadas com pequenas *histórias*, ou ‘estórias’ (cf. ALTMAN, 2012).

Como parte de seus esforços para institucionalizar a historiografia da linguística no Brasil, Cristina investiu tempo e energia consideráveis na fundação, em 1993, na Universidade de São Paulo (USP), de um grupo de estudo sobre historiografia linguística; em 1994, criou o Centro de Documentação em Historiografia Linguística, CEDOCH. O Centro logo se tornou a força motriz do trabalho histórico-linguístico no Brasil, por meio da organização de encontros regulares<sup>13</sup> e do seu envolvimento na publicação de números de revistas temáticas dedicadas à historiografia da linguística. Desde sua criação, o CEDOCH publicou boletins; recentemente foi criada uma série de monografias (*Cadernos do CEDOCH*).

#### 4. Da linguística brasileira ao estudo das línguas brasileiras

Além disso, Cristina explorou novos domínios de pesquisa em historiografia linguística para si própria e para um número cada vez maior de alunos (e, mais tarde, alunos dos seus alunos). De 2000 a 2004, Cristina dirigiu o projeto de pesquisa Historiografia da Linguística Brasileira: ‘Nossa língua e essoutras’: uma historiografia da diversidade linguística; e em 2006 iniciou um projeto bem definido sobre a historiografia de um tema linguístico-descriptivo, ou seja, a história do substantivo em linguística brasileira (*A emergência do sintagma nominal na tradição americanista brasileira. Projeto de documentação linguística e historiográfica*).

Os interesses de pesquisa de Cristina não se limitaram à linguística dos séculos XIX e XX. Profundamente ligada ao seu país de origem e à impressionante riqueza de seu patrimônio linguístico, e profundamente marcada pela leitura da literatura linguístico-antropológica sobre as línguas nativas do Brasil, Cristina embarcou na historiografia do estudo das línguas indígenas do Brasil. Em 1996 ela apresentou um artigo piloto na 7a. Conferência Internacional sobre História das Ciências da Linguagem (ICHoLS) em Oxford: “*From ‘Insula Vera Crux’ to ‘Terra Brasiliensis’. History, (Hi)stories and Historiography of Brazilian Linguistics*” (cf. ALTMAN, 1999b), e em 2004 organizou, na USP,

---

<sup>12</sup> V. Altman (1996b) para uma apresentação geral; para exemplos de *Depoimentos*, v. Altman (1999c, 2000, 2001, 2002).

<sup>13</sup> Especialmente os regulares “MiniEnapol de Historiografia Linguística”.

o segundo “*International Conference on Missionary — Colonial Linguistics (1492-1850)*”, no qual foram apresentados muitos trabalhos sobre a história do estudo das línguas nativas do Brasil<sup>14</sup>. Em 2005-2006, Cristina dirigiu o projeto de pesquisa *Para uma história das práticas linguísticas*. A descrição das línguas gerais sul-americanas abriu o caminho para um projeto abrangente de documentação e pesquisa, coordenado por Cristina e Olga Coelho: *Documenta Grammaticae et Historiae. Projeto de documentação linguística e historiográfica*. O folheto de uma exposição<sup>15</sup> descreve o projeto da seguinte forma:

O *Documenta Grammaticae et Historiae*: Projeto de Documentação Linguística e Historiográfica (XV-XIX) destina-se à constituição de um banco de dados que reúna: 1) versões eletrônicas de textos representativos da tradição gramatical ibérica; 2) um conjunto de dados externos que contextualizem esses textos; e 3) a metalinguagem que, historicamente, tem caracterizado essa tradição. Organizando-se em torno de seis línguas descritas ao longo de cinco séculos, seja na Ibéria ou em territórios colonizados da África, da América e da Ásia, o projeto *Documenta* tem requerido, por um lado, um acurado processo de seleção, localização, organização, digitalização e contextualização das fontes e, por outro, o desenvolvimento de soluções (tecnológicas e historiográficas) que viabilizem a elaboração de um dicionário de metatermos gramaticais extraídos dos textos-fonte.

No Memorial apresentado por ocasião de seu concurso de Professor Titular em 2007 (ALTMAN, 2007), Cristina já podia relatar os primeiros resultados importantes obtidos nesse domínio de investigação recentemente explorado (que pertence ao campo recentemente estabelecido da linguística missionária [e colonial]; cf. Altman, 2008). Nessa altura, os esforços de Cristina para institucionalizar a historiografia linguística tinham recebido o devido reconhecimento sob a forma de ‘apoio logístico’: o CEDOCH recebeu espaço para recursos bibliotecários e administração na Casa de Cultura Japonesa na USP.<sup>16</sup>

O projeto de documentação linguística e historiográfica é hoje um esforço coletivo no qual participam vários colegas e ex-alunos de Cristina. O projeto,

<sup>14</sup> Os textos da conferência foram publicados em Altman; Zwartjes (ed., 2005).

<sup>15</sup> V. abaixo nota 16. Uma descrição completa do projeto pode ser vista em Altman (2007).

<sup>16</sup> Na *Casa de Cultura Japonesa*, entre 17-19 de outubro de 2017, uma celebração (com apresentações e sessões de comunicação) foi organizada em homenagem a Cristina; o evento foi uma iniciativa de Olga Coelho.

ainda em andamento, é um empreendimento de longo prazo (ALTMAN; COELHO, 2006-), dada a quantidade de documentação a ser reunida e analisada.<sup>17</sup>

## 5. Conclusão

É certo que é um pouco inapropriado falar de uma “conclusão” sobre o ensino e a pesquisa de Cristina: professora inspiradora, orientadora de dissertações e teses e organizadora científica, colega infalivelmente solidária e pesquisadora estimulante do pensamento, Cristina explora continuamente, e exorta estudantes e colegas a explorar, mais e melhores caminhos de pesquisa. Desde o seu trabalho de doutorado, sua pesquisa, que beira a historiografia linguística, a história cultural, a metodologia e a epistemologia da ciência, tem avançado muito além do Brasil<sup>18</sup>, e muito além do período contemporâneo, chegando ao início do Período Moderno. Além disso, o trabalho de Cristina está presente de forma proeminente no de seus ex-alunos e colegas de trabalho. É indiscutível que o seu ensino e a sua pesquisa já têm uma história própria.

## Referências

- ALTMAN, Cristina [Altman, Maria Cristina Fernandes Salles]. *Unificação e diversificação na linguística: pesquisa documental de produção linguística brasileira contemporânea (1968—1988)*. Tese apresentada à área de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.
- ALTMAN, Cristina. *A Pesquisa Linguística no Brasil (1968—1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998. [2. ed., 2004]

<sup>17</sup> Um dos destaques do projeto de divulgação científica (em interação com o CEDOCH) foi a organização de uma exposição sobre “O conceito de gramática na tradição de descrição ibero-americana do século XV ao XIX”, com cópias originais de obras que foram marcos na história da linguística latino-americana, e em particular da linguística luso-brasileira, a saber:

- Elio Antonio de Nebrija, *Gramática castellana*, 1492.
- Fernão de Oliveira, *Grammatica da Linguagem portugueza*, 1536.
- João de Barros, *Grammatica da lingua portugueza*, 1540.
- José de Anchieta, *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*, 1595.
- Amaro de Roboredo, *Método grammatical para todas as linguas*, 1619.
- Pedro Dias, *Arte da lingua de Angola*, 1697.
- Jerónimo Contador de Argote, *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua Latina*, 1721.
- Antonio José dos Reis Lobato, *Arte da grammatica da lingua portugueza*, 1770.
- Antonio de Moraes Silva, *Epítome da Grammatica Portugueza*, 1806.
- Jerónimo Soares Barbosa, *Grammatica philosophica da lingua portugueza*, 1822.
- Andrés Bello, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, 1847.
- Julio Ribeiro, *Grammatica Portugueza*, 1881.
- Maximino Maciel, *Grammatica Descriptiva*, 1894.

<sup>18</sup> Cristina coorganizou a conferência paulista sobre o legado do pensamento de Saussure, realizada em São Paulo em outubro de 2013; recentemente, ela organizou, com Lygia Testa-Torelli, um volume temático sobre o *Cours de Linguistique Générale* de Saussure (ALTMAN; TESTA-TORELLI (ed.), 2017).

- ALTMAN, Cristina. Linguistic Research in Brazil (1968—1988). In: Jankowsky, K. (Ed.). *Multiple Perspectives on the Historical Dimensions of Language*. Münster: Nodus, 1996a. p. 163-170.
- ALTMAN, Cristina. Memórias da Linguística na Linguística Brasileira. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 173-189, 1996b.
- ALTMAN, Cristina. 1999a. Between Structure and History: The Search for the Specificity and the Originality of Brazilian Linguistic Production. In: Joseph J.; Niederehe, H.-J.; Embleton, S. (Ed.). *The Emergence of the Modern Language Sciences: Studies on the Transition from Historical-Comparative to Structural Linguistics in Honour of E.F. Konrad Koerner*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1999a. p. 245-257.
- ALTMAN, Cristina. From 'Insula Vera Crux' to 'Terra Brasiliensis'. History, (Hi)Stories and Historiography of Brazilian Linguistics. In: Cram, D.; Linn, A.; Nowak, E. (Ed.). *History of Linguistics 1996*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1999b. p. 71-80.
- ALTMAN, Cristina. Sílvia Elia, por Sílvia Elia. [Editado a partir de entrevista concedida por S.E.]. *Boletim do CEDOCH*, n. 4, p. 33-46, 1999c.
- ALTMAN, Cristina. Aryon Rodrigues, por Aryon Rodrigues. [Editado a partir de entrevista concedida por A.R.]. *Boletim do CEDOCH*, n. 5, p. 9-28, 2000.
- ALTMAN, Cristina. Ataliba de Castilho, por Ataliba de Castilho. [Editado a partir de entrevista concedida por A. de C.]. *Boletim do CEDOCH*, n. 6, p. 11-53, 2001.
- ALTMAN, Cristina. Depoimento de Carlos Franchi em 'primeira pessoa do singular'. [Editado a partir de duas entrevistas concedidas por C.F.]. *Revista do GEL*, nº especial *Em memória de Carlos Franchi (1932-2001)*, p. 23-35, 2002.
- ALTMAN, Cristina. *Memorial*. [Apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para o Concurso de Professor Titular junto ao Departamento de Linguística, área de Historiografia da Linguística]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- ALTMAN, Cristina. Colonialism, Scientific Expeditions and Linguistics in 19th-century Brazil. In: Kibbee, D. (Ed.). *History of Linguistics 2005*. Amsterdam: J. Benjamins, 2008. p. 212-227.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, n. 14, v.1, p. 14-37, 2012.
- ALTMAN, Cristina; COELHO, Olga. *Documenta Grammaticae et Historiae. Projeto de documentação linguística e historiográfica (séculos XVI—XIX)*. São Paulo: CEDOCH — USP, 2006, [www.flch.usp.br/dl/documenta].
- ALTMAN, Cristina; TESTA-TORELLI, Lygia (Ed.). *Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916) (= Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH, vol. 2)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- ALTMAN, Cristina; ZWARTJES, Otto (Ed.). *Missionary Linguistics II / Lingüística Misionera II. Orthography and Phonology*. Amsterdam: J. Benjamins, 2005.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- HYMES, Dell. Traditions and Paradigms. In: Hymes, Dell H. (Ed.). *Studies in the History of Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press, 1974. p. 1-38.
- HYMES, Dell; FOGHT, John. American Structuralism. In: Sebeok, Thomas A. (Ed.). *Current Trends in Linguistics*, vol. 13: *Historiography of Linguistics*. The Hague: Mouton, 1975. p. 903-1176.
- HYMES, Dell; FOGHT, John. *American Structuralism*. The Hague: Mouton, 1981.
- KUHN, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. [2. ed. 1970]
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. (Ed.). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. (Ed.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. Trad.: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MURRAY, Stephen O. *Group Formation in Social Science*. Carbondale-Edmonton: Linguistic Research, Inc., 1983.
- MURRAY, Stephen O. *Theory Groups and the Study of Language in North America: A Social History*. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins, 1994.

---

# UMA TRAJETÓRIA DE PROJETOS E COOPERAÇÕES<sup>1</sup>

Otto Zwartjes

---

Quando terminei minha tese de doutorado na Universidade de Nijmegen, em 1995, mudei meu foco da poesia bilíngue andaluza medieval para a História da Linguística, principalmente a obra do padre espanhol Pedro de Alcalá, autor do primeiro dicionário e gramática missionária impressa. Para contextualizar os seus escritos, a sua metodologia e as suas abordagens, precisei alargar o meu foco. Incluí no meu *corpus* as

primeiras gramáticas escritas em espanhol e português de línguas “exóticas”, como o Quechua (1560), escrito por Domingo de Santo Tomás, Aymara, composto por Ludovico Bertonio (1603 e 1612), Nahuatl, de Andrés de Olmos (1547), Alonso de Molina (1571), Antonio del Rincón (1595), e a gramática de José de Anchieta do Tupinambá (1595), a língua indígena mais usada na costa do Brasil.

Durante um *workshop* organizado na Universidade de Nijmegen por Kees Versteegh, fiquei impressionado com outros estudiosos que trabalhavam com diferentes tradições (árabe, hebraico, copta, siríaco, greco-latina), e para mim era óbvio que compartilhávamos tantas questões de pesquisa. Como eu era um recém-chegado neste período comecei a conversar com um dos participantes, Adel Sidarus (Universidade de Évora) que me sugeriu um nome de uma estudiosa brasileira que trabalhava nesta área e que já tinha estabelecido seu nome durante vários eventos pioneiros, sessões especiais dedicadas à linguística missionária no ICHOLS, mas também com contribuições para outras conferências importantes dos anos 1990 do século XX, como ANPOLL, ALFAL, NAAHoLS, Henry Sweet Society, SEHL, e muitas outras.

O nome desta brasileira era Cristina Altman. Depois do meu projeto de pós-doutorado na Universidade de Nijmegen, mudei-me para a Universidade de Oslo em 1999. Já tinha contato regular por correio com Cristina Altman há alguns anos, mas em 22 de maio de 2000, ela me convidou para visitar a

---

<sup>1</sup> Tradução de Ronaldo de Oliveira Batista (UPM, CNPq) e Antonio Ackel (PG-DLCV-USP).

Universidade de São Paulo, a fim de dar uma palestra, intitulada “As gramáticas das línguas do Brasil nos séculos XVI e XVII e as gramáticas hispânicas”.

Na Noruega trabalhei de perto com Even Hovdhaugen, mas, geralmente, o número de estudantes participantes dos meus seminários de pesquisa nunca ultrapassou o número de cinco. Quando vim para São Paulo, fiquei impressionado, não só pelo número de alunos e colegas, mas também pelo entusiasmo do grupo, suas boas perguntas, o nível, a sólida formação em metodologia e, por fim, mas não menos importante, o bom ambiente e a atitude aberta dos membros do grupo paulistano. É óbvio que o clima positivo foi o resultado do entusiasmo de sua coordenadora, Cristina Altman, que fundou esse grupo de estudos em historiografia linguística em 1994.

Com o próprio Hovdhaugen, que visitou a Universidade de São Paulo várias vezes, comecei a trabalhar no que resultou na fundação do OsProMil (Projeto Oslo de Linguística Missionária), visando diversos projetos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, financiado pelo Conselho Norueguês de Pesquisa. Uma das ideias foi organizar uma conferência internacional em Oslo em 2003, onde estudiosos apresentaram comunicações sobre fontes missionárias em todo o mundo. O futuro ainda não estava claro, mas quando terminei meu discurso após o jantar no centro de conferências Holmenkollen, de repente vi Cristina Altman de pé, pronunciando as palavras que jamais esquecerei: “*Próximo ano em São Paulo*”. Eu coorganizei com Cristina Altman a Segunda Conferência Internacional sobre Linguística Missionária (Colonial) (os trabalhos selecionados desta conferência apareceram na série SiHoLS de John Benjamins em 2005). Graças ao entusiasmo de Cristina, esta iniciativa teve um futuro; estas conferências ainda existem.

Logo depois, comecei a trabalhar mais de perto com Cristina Altman, que veio para Amsterdã como pesquisadora visitante. Como coordenadora do Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH/USP) desde 1994, Cristina Altman teve a experiência em documentação historiográfica, que foi posteriormente estabelecida e desenvolvida em um de seus projetos intitulado *Documenta Grammatica et Historiae* (Projeto de documentação linguística e historiográfica), que, entre outros objetivos, visa a criação de um *corpus* de textos representativos acessível eletronicamente. O grupo de pesquisa de Cristina Altman e OsProMil compartilham interesses comuns: entre esses, avançar no estudo, análise e compreensão das primeiras descrições modernas das línguas não industriais no mundo colonial espanhol

e português. Os grupos de pesquisa concentram-se na pesquisa de todos os aspectos das fontes linguísticas missionárias (gramáticas, dicionários), descrevendo e analisando as técnicas descritivas subjacentes ao pensamento linguístico e avaliando as possibilidades e as deficiências do modelo gramatical tradicional greco-romano.

Durante o seu período sabático de investigação como visitante na Universidade de Amsterdã, tive a oportunidade de trabalhar em estreita colaboração com Cristina Altman no projeto ROLD (*Revitalising Older Linguistic Documentation*), que inclui não só fontes missionárias, mas também qualquer fonte pré-moderna que seja relevante para a história da linguística e em um projeto sobre terminologia linguística.

Quando os alunos se aproximam de mim com o plano de escrever sua tese sobre Linguística Missionária, eu geralmente lhes dou uma lista de fontes secundárias. Na lista de estudos recomendados, incluo sempre os artigos de Altman “Da Insula Vera Crux”, “Artigos e pronomes na tradição linguística”, “Colonialismo, expedições científicas”, entre outros. É óbvio que as atividades de Cristina Altman não se referem exclusivamente à Linguística Missionária. Ela ensinou, investigou e publicou também trabalhos em outras áreas, como linguística geral, pragmática e história da linguística brasileira.

Quando fui convidado em 2018 novamente para o grupo de pesquisa (MINI-ENAPOL), foi para mim um grande prazer ver que o entusiasmo nunca diminuiu. Na plateia, pude ver bons colegas que já havia conhecido em 2000, os “Nachwuchs” de Cristina Altman, mas também alunos dos alunos de Altman, e a mesma atmosfera positiva na sala de aula.

Nunca esquecerei o conselho de Adel Sidarus para entrar em contato com Cristina Altman, que resultou numa cooperação sempre frutífera e estimulante no passado, no presente e no futuro.

PARTE II

---

QUESTÕES  
EM HISTORIOGRAFIA  
DA LINGUÍSTICA

---

# HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA: UM MAPA DE ORIENTAÇÃO

Ronaldo de Oliveira Batista

---

## Introdução

Ao abrir as reflexões e diretrizes propostas neste livro, o mapa de orientação que se oferece aos leitores tem como objetivo apresentar o que se compreende como o campo da Historiografia da Linguística ou Historiografia Linguística (nos termos correntes em inglês *Historiography of Linguistics ou Linguistic Historiography*<sup>1</sup>). Esse ramo dos estudos da ciência da linguagem (ins-

titucionalizado de fato a partir da década de 1970 por autores americanos e europeus) tem como objetivo elaborar narrativas interpretativas e críticas (pelo menos como ideal) a respeito da elaboração, do desenvolvimento e da recepção de ideias sobre a linguagem humana e as línguas<sup>2</sup>.

O objeto analítico da Historiografia da Linguística (doravante HL) é a história da linguística, entendida esta como as evidências que nos conduzem a eventos que constituem um amplo e diversificado conjunto de reflexões sobre a linguagem e as línguas (seja na forma de instrumentos linguísticos<sup>3</sup> como gramáticas e dicionários, seja na forma de especulações filosóficas ou mesmo de saberes populares, entre outras possibilidades)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Como afirma Batista (2013, p. 16): “Não é isenta de discussões a nomeação da área como *Historiografia da Linguística*. [...] Tal discussão não é aqui retomada [...], e considera-se a denominação da área de pesquisa que aqui se explicita como de fato *Historiografia Linguística* ou *Historiografia da Linguística* sem fazer distinções entre as duas formas de nomeação, como faz Koerner (1995) ao comentar sobre os termos *Linguistic Historiography* e *Historiography of Linguistics*. A perspectiva que se procura delinear articula-se em diálogos com estudos que se denominam parte de áreas reconhecidas como *História das Ideias Linguísticas*, *História da Linguística*, *História dos Estudos sobre a Linguagem* ou, ainda, *História do Conhecimento Linguístico*”.

<sup>2</sup> Para informações sobre a constituição histórica do campo da HL, v. Altman (1998, 2019), Batista (2013), Swiggers (2019).

<sup>3</sup> A expressão *instrumentos linguísticos* refere-se a obras que têm por finalidade, em perspectiva descritiva, histórica, pedagógica ou explicativa (sem que uma necessariamente exclua a outra), descrever, analisar, interpretar, catalogar dados e fenômenos linguísticos sobre as línguas.

<sup>4</sup> “História e Historiografia da Linguística têm, pois, estatutos e dimensões diferentes. Principalmente não são coextensivas. Suas relações são comparáveis àquelas existentes entre uma gramática descritiva

Para essa apresentação introdutória do campo que pretende reconstruir interpretativamente (e não apenas descrever em forma de crônica<sup>5</sup>) as ideias linguísticas<sup>6</sup>, este capítulo compreende a seguinte trajetória, configurando o mapa pretendido: em primeiro lugar, trata-se do conceito polissêmico de história e da questão interpretativa do registro historiográfico; em segundo lugar, trata-se da noção de ciência e, especificamente, da ciência da linguagem; na sequência, definições e modos de procedimento metodológico da pesquisa em HL são explicitados; uma conclusão reflete sobre a necessidade e importância da HL como disciplina e campo do conhecimento<sup>7</sup>, principalmente na formação dos profissionais de letras, dos estudos da linguagem/comunicação e da filosofia da linguagem.

## 1. História: ninguém entra num arquivo desarmado<sup>8</sup>

Palavra polissêmica, *história* pode referir-se a diversos significados, desde aquele mais restrito a um termo conceitual até aqueles de uso mais popular (como a referência a um acontecimento cotidiano quando alguém nos diz: “preciso te contar uma história”). Desde um dos marcos da reflexão historiográfica ocidental, o grego Heródoto (485-425 a.C.), a polissemia da palavra tem sido objeto de considerações, nas quais o posicionamento mais adotado é assumir essa instabilidade semântica e entender que o significado de *história* que nos interessa aqui é o de conjunto de fatos e eventos situados num espaço e num tempo.

Para dar conta de outro alcance semântico da palavra, como descrição, relato e narração de acontecimentos, será adotado o termo *historiografia*, que em sua constituição morfológica retoma a noção de *escrever sobre a história*.

---

e a língua que ela descreve [...]. Assim como o linguista não esgota (nem pretende esgotar) a língua sob descrição em toda sua complexidade, o historiógrafo também efetua um recorte sobre o *continuum* histórico, cujos fatos procura compreender e reconstruir.” (ALTMAN, 2019, p. 38)

<sup>5</sup> Para uma discussão em língua portuguesa sobre essa distinção, v. Batista (2013) e diferentes textos em Batista, org. (2019).

<sup>6</sup> Sem vinculação teórica e metodológica restrita com a área reconhecida como *História das Ideias Linguísticas*, entende-se por *ideias linguísticas* reflexões, descrições e explicações sobre dados e fenômenos linguísticos. Para uma explanação sobre os campos, v. Leite (2019).

<sup>7</sup> “Olhando para o passado recente da pesquisa historiográfica em linguística, pode-se dizer que muito trabalho tem sido feito no campo, nas últimas décadas, no sentido de criar as condições necessárias ou suficientes para uma compreensão (mais) adequada das formas de conteúdo (dos tipos de textos, tipos de técnicas e abordagens), das configurações contextuais (ou seja, autores, instituições, entidades políticas, contextos socioculturais e político-econômicos, situações linguísticas) e da dimensão dinâmica [...] do conhecimento linguístico.” (SWIGGERS, 2019, p. 73)

<sup>8</sup> A nomeação do item retoma, com substituição lexical, a expressiva afirmação de Aviezer Tucker, em *Our Knowledge of the Past*, de que um historiador nunca entra num arquivo (TUCKER, 2004).

Não é demais lembrar que historiadores clássicos que fundaram nossa reflexão ocidental sobre o passado, como os gregos Heródoto e Tucídides (c. 460-400 a.C.), talvez tenham resolvido o problema ao apontar que a história mesmo só existe quando é narrada.

### **1.1 O trabalho do historiador/historiógrafo<sup>9</sup>**

Na feliz metáfora de Foucault em *A arqueologia do saber* (2008[1969]), recuperada pelo historiógrafo da linguística Pierre Swiggers (1991), o historiador/historiógrafo é uma figura intelectual que compartilha algo do arqueólogo no exercício de sua função. Em termos gerais (e correndo o risco da simplificação), o arqueólogo é aquele que a partir de fragmentos (como o de um vaso, de um afresco, de uma habitação) reconstrói interpretativamente modos de vivência de uma sociedade e sua cultura. De algo que parece ser sem importância, depositado há séculos debaixo de camadas de solo, terra, ruínas, o arqueólogo ilumina nosso conhecimento do passado, com suas premissas teóricas e ferramentas metodológicas, interpretando tendo por base as evidências que coletou.

Pois bem, a tarefa do historiador/historiógrafo é, *mutatis mutandis*, semelhante. A partir de dados e evidências concretas, que ele encontra nos arquivos e fontes históricas (em uma documentação escrita, visual ou oral que lhe é sua matéria-prima de reflexão) uma trajetória histórica é delineada em tom interpretativo. Do que ficou do passado se reconstroem possibilidades de compreensão dos fatos e eventos característicos de uma época que tiveram, de alguma maneira, impacto (seja no passado, seja no presente daquele que analisa a história).

### **1.2 A narrativa historiográfica**

A elaboração de uma narrativa historiográfica é feita quando o historiador/historiógrafo, a partir de suas fontes (que devem ser o mais diversificadas possível para dar conta da complexidade dos fatos históricos e não assumir

---

<sup>9</sup> Para seguir com rigor a distinção feita no parágrafo precedente, o historiógrafo (termo a par de historiografia) é aquele pesquisador que descreve e interpreta a história. No entanto, não se pode ignorar o massivo uso do termo *historiador* para caracterizar essa figura intelectual. Em nossas reflexões, como é costume na HL, vamos manter a distinção entre *história* (conjunto de fatos e eventos) e historiografia (trabalho de construção de uma interpretação sobre fatos e eventos históricos). Assim, também como usual na HL, adotaremos o termo *historiógrafo* para aquele envolvido na atividade historiográfica. Antes de delinear especificamente o campo historiográfico em linguística, usaremos o par historiador/historiógrafo para referência ao pesquisador.

uma única perspectiva em sua interpretação<sup>10</sup>), define quais são as premissas de seu trabalho: o objetivo de seu olhar analítico sobre o objeto selecionado; as perguntas que fará para suas evidências; o conjunto heterogêneo de fontes que buscará; a seleção de materiais secundários que irão referendar ou confrontar seus posicionamentos críticos.

Esse conjunto de premissas coloca em jogo uma velha questão historiográfica: a objetividade e a subjetividade dos registros e interpretações dos eventos que constituem uma história (cf., entre outros, SCHAFF, 1995[1971]; PUCCI, 2016; TUCKER, 2004; PROST, 2012).

A disciplina história — como todas as disciplinas, ciências e campos do conhecimento — passou por transformações ao longo do tempo, motivadas por vários fatores. Entre eles, o diálogo com o clima de opinião (a atmosfera social, política, econômica, intelectual e cultural) de cada época em que se constituíram fundamentos teóricos e práticos para a atividade de reconstrução do passado (e mesmo do presente).

Na tradição do século XIX, que de fato institucionalizou (em termos acadêmicos como se compreende atualmente) a história como campo de conhecimento das ciências humanas e disciplina educacional, o registro de fatos do passado e a interpretação histórica eram considerados sob uma perspectiva positivista e objetiva<sup>11</sup>. O registro histórico deveria obedecer com rigor à busca pela verdade dos fatos e por um retorno objetivo, sem interferência do ponto de vista do historiador/histiógrafo, aos eventos que se consideraram fundamentais para a trajetória de uma nação, de uma sociedade e de uma cultura.

A historiografia moderna do século XX, principalmente após a década de 1960, reviu esse pressuposto objetivo do registro histórico, sempre em busca de uma verdade incontestável<sup>12</sup>. Passou-se, então, a compreender o

---

<sup>10</sup> Sobre a problemática das fontes, v. Schaff (1995[1971]) e, em específico na História das Ciências, Kragh (2001).

<sup>11</sup> Para uma reflexão crítica, cabe retomar Pucci (2016, p. 49-50): “Ajena al positivismo en cualquiera de sus versiones, la disciplina histórica construyó sus normas epistémicas en paralelo con el desarrollo de la ciencia y de las ideas modernas, a partir de la revolución científica de los siglos XVI y XVII. La ruptura epistemológica que marcó ese renacimiento de la historia como disciplina moderna implicó la sustitución de una epistemología basada en el principio de autoridad, o en la fe, por una epistemología fundada en la documentación”. [“Sem conhecer o positivismo em nenhuma de suas versões, a disciplina histórica construiu suas normas epistémicas paralelamente ao desenvolvimento da ciência e das idéias modernas, a partir da revolução científica dos séculos XVI e XVII. A ruptura epistemológica que marcou esse renascimento da história como uma disciplina moderna implicava a substituição de uma epistemologia baseada no princípio da autoridade, ou na fé, por uma epistemologia fundamentada na documentação”, tradução livre]

<sup>12</sup> O limite temporal na década de 1960 não implica que jamais tenha havido em tempos anteriores reflexões sobre a natureza objetiva ou subjetiva das interpretações historiográficas.

registro e a interpretação de fatos do passado e do presente por meio de um posicionamento que destaca o papel ativo do historiador/historiógrafo, que não seria mais um mero observador dos fatos, extremamente vinculado a uma suposta verdade das fontes. Ressaltando um diálogo interdisciplinar com diferentes campos das ciências humanas e revigorando a história por meio do resgate de fatos não canônicos, negados pela pressão de uma história política e nacional (como a história das mulheres, dos cidadãos comuns, das ideias, da imprensa, entre outras), uma nova forma de interpretar o passado e o presente surgiu.

Entrou em cena a consideração de que o historiador/historiógrafo não atua em termos de objetividade, mas impelido (ora mais, ora menos) por sua formação, seus interesses e seus recortes seletivos na busca pela interpretação dos fatos históricos. A interpretação é localizada em um ponto de vista, que conseqüentemente faz com que uma história, no sentido de narração interpretativa, seja apenas mais uma em meio a tantas outras possíveis.

Na esteira desse posicionamento, o questionamento das fontes e evidências passa a ser crucial. Não se considera mais o documento histórico como o único detentor de uma verdade, e a variedade de fontes coloca-se como uma das premissas do trabalho historiográfico<sup>13</sup>.

De qualquer modo, se há a busca por uma verdade do relato, uma vez que os discursos historiográficos não são ficção nem narrativa literária, há também uma tensão a respeito dos limites dessa mirada, em meio a olhares sobre a história, essencialmente resultantes de um ponto de vista assumido a partir de determinados pressupostos norteadores da análise historiográfica.

Cabe lembrar que a noção de historiografia como narrativa (narrar implica um ponto de vista) coloca-se em possível oposição em relação a uma visão do processo histórico sem uma ancoragem definida em pressupostos explícitos. Dessa maneira, a verdade passa a ser um elemento importante quando o historiógrafo articula seu trabalho em direção à objetividade, e foi essa a visão histórica construída sobre o historiador e seu ofício, como pontua Dosse (2003, p. 23) ao afirmar que na constituição histórica da atividade

---

<sup>13</sup> “El modelo de conocimiento histórico se funda en una vasta gama de documentos que combinan al mismo tiempo todas las gradaciones de la opacidad y de la claridad, y nos permiten construir un conocimiento nunca perfecto del pasado, pero el único posible.” (PUCCI, 2016, p. 51) [“O modelo de conhecimento histórico é baseado em uma vasta gama de documentos que combinam todas as gradações de opacidade e clareza ao mesmo tempo e nos permitem construir um conhecimento nunca perfeito do passado, mas o único possível.”, tradução livre]

se imprimiu ao *ethos* daquele que trata da história a perspectiva da verdade e da objetividade: “O historiador é então um verdadeiro clínico cuja qualidade de diagnóstico é proporcional à proximidade que ele pode reivindicar com seu objeto de estudo”.

No entanto, essa objetividade é discutível, pois parte de um lugar discursivo definido. O que podemos dizer é que a reconstrução historiográfica do processo histórico, tendo em vista sua interpretação, se dá em meio aos *efeitos de sentido da objetividade*, em nome de uma análise possível de se sustentar de forma autônoma e coerente.

De qualquer modo, reconhece-se, como o fez Schaff (1995[1971]), que haverá sempre uma tensão, de natureza talvez insolúvel, entre a oposição subjetivo *vs.* objetivo na elaboração das narrativas históricas, exigindo do historiador/historiógrafo olhar atento diante de possíveis desvios e incongruências de julgamentos por demais pessoais e enviesados.

Compreende-se que a elaboração de uma narrativa historiográfica é circunscrita a seu momento histórico e aos objetivos do historiador/historiógrafo. Essa perspectiva implica ressaltar o caráter de narratividade de uma análise e de um texto históricos, produtos da seleção e da interpretação de um historiador que operou recortes e definiu parâmetros de análise.

Uma atividade historiográfica, portanto, que precisa ser compreendida em meio ao discursivo da produção intelectual (resultante de um ponto de vista) e à necessidade de critérios metodológicos de observação que garantam a natureza científica e não enviesadamente pessoal de uma interpretação sobre eventos da história.

Há, portanto, uma construção dinâmica de um fato histórico (elaborado no discurso do historiador/historiógrafo), selecionado e legitimado pela narrativa historiográfica. Essa visão considera essa narrativa como produto discursivo, elaborado e construído a partir de propósitos variados daquele que se coloca na posição do historiador/historiógrafo. Faz-se eco, por conseguinte, à reflexão — destacada por Schaff (1995[1971], p. 141) — de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) no *Emílio ou Da Educação* (1762), para quem “é inevitável que os fatos descritos na história não sejam a imagem exata dos mesmos fatos tais como aconteceram: mudam de forma no pensamento do historiador, moldam-se aos seus interesses, tomam a cor dos seus preconceitos”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Algumas considerações retomam o que foi por mim apresentado em Batista (2018, p. 147-149).

Seguindo Pucci (2016), pode-se considerar que a historiografia, como interpretação e crítica, caracteriza-se como atividade intelectual em meio a uma *objetividade relativa*, definida a partir dos pontos de vista que vêm a ser delineados e assumidos por aquele que se dedica a reconstruir eventos e fatos de uma determinada sociedade e cultura em um eixo temporal definido<sup>15</sup>.

Com esse posicionamento, evita-se a noção de subjetividade do trabalho historiográfico (que muitas vezes nos leva a uma caracterização negativa desse posicionamento). Em vez do subjetivo, entra em cena a noção da objetividade relativa, assegurada pelo acesso a fontes e documentos confiáveis e diversificados. O recurso a uma documentação isenta o historiador/historiógrafo de um aspecto negativo, pois o que interpreta deverá ser legitimado por suas fontes e pela comunidade intelectual e científica de que faz parte<sup>16</sup>. Não se está, desse modo, de maneira alguma no terreno da ficção, mas do trabalho intelectual sério e controlado teórica e metodologicamente.

## 2. A ciência e a ciência da linguagem: atividade humana e pluralidade teórica

A natureza do conhecimento científico não é fixa e imutável. Cada época histórica elabora suas maneiras próprias de compreender o que é científico e como se define a prática científica. Não há ciência, portanto, fora de um eixo temporal essencialmente histórico, por mais que a visão corrente de ciência como algo objetivo e fruto de momentos de descobertas isoladas ainda permaneça no imaginário comum.

De qualquer modo, é possível definir algumas características do tipo de conhecimento que se considera como científico, principalmente depois da modernidade, que definiu nos séculos XVII e XVIII concepções de ciência que, com algumas modificações, ainda se mantêm na contemporaneidade.

<sup>15</sup> “Têm surgido muitas propostas no sentido de estabelecer uma definição de objectividade que seja apropriada à história. Alguns autores, incluindo pensadores tão diferentes como Max Weber e Karl Popper, têm defendido um ponto de vista ‘perspectivista’, cujo fulcro é que a formulação de um problema – as questões que são colocadas, as fontes que são seleccionadas, os factos que são aceites como sendo históricos, etc. – é subjectiva e inacessível a uma crítica racional. Porém, os postulados que têm sido formulados podem ser avaliados objectivamente, sem que seja necessário aceitar a perspectiva que lhes deu origem.” (KRAGH, 2001, p. 64)

<sup>16</sup> “La información está en las fuentes, o no está; en ningún caso el historiador puede inventar la información acerca del pasado; puede, sí, llegar a inferir – siguiendo las reglas de la lógica – otros datos a partir de los datos que proporcionan las fuentes, pero no puede inventar libremente.” (PUCCI, 2016, p. 63) [“A informação está nas fontes, ou não; em nenhum caso o historiador pode inventar informações sobre o passado; pode sim inferir — seguindo as regras da lógica — outros dados dos dados fornecidos pelas fontes, mas não pode inventar livremente.”, tradução livre]

Uma explicação científica é aquela derivada de uma observação de dados e fenômenos, a partir de pressupostos teóricos (reconhecidos como essenciais para um grupo de especialidade teórica) e de diretrizes que delimitam o procedimento científico adequado para a teoria em questão.

Recusando uma ideia de ciência como produto de um gênio em seu momento *eureka!*, entendemos ciência também como um componente de uma sociedade e de uma cultura. Os cientistas fazem parte de um organismo social, reúnem-se em grupos, participam de eventos científicos, articulam-se entre si em termos de oposição ou contribuição<sup>17</sup>. A ciência é social no sentido de que endossar ou refutar um procedimento científico é algo que parte de uma comunidade.

Seguindo com essa perspectiva, ciência não é empreendimento necessariamente relacionado à noção de verdade indiscutível, ainda que o senso comum insista na atribuição dessa característica à prática científica. Não à toa, diferentes revistas dedicadas ao conhecimento científico têm denunciado práticas científicas predatórias (com impacto social) e também práticas científicas falsas (eliminando, assim, a implicação automática entre ciência e verdade)<sup>18</sup>.

Nesse espírito é que se compreende a linguística, tal como delineada a partir de Ferdinand de Saussure no início do século XX (para muitos historiógrafos da linguística esse aspecto científico já estaria presente nos anos 1800), como empreendimento científico. Essa ciência da linguagem tem suas especificidades, uma vez que se constituiu em muitos de seus campos como prática científica de diálogo com as ciências humanas, biológicas e exatas. Essa abertura para confluências contribuiu para que o pluralismo teórico fosse uma das marcas mais incisivas da linguística contemporânea.

Entender a linguagem de um ponto de vista científico é estar atento para essa configuração dinâmica que assumem os diferentes campos da ciência que

---

<sup>17</sup> Batista (2019c) discute como a ciência e os pronunciamentos discursivos dos cientistas definem uma retórica própria do fazer científico.

<sup>18</sup> Podemos citar como exemplo, volumes da revista *Pesquisa – Fapesp*, publicada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. No volume de novembro de 2019, ano 20, número 285, as páginas iniciais da revista apresentam reportagem sobre legados acadêmicos contestados. O destaque vai para a prestigiosa instituição inglesa King's College, que afirmou, após análise de comitê de investigação, que trabalhos de um de seus mais respeitados pesquisadores (morto há mais de 20 anos) não apresentam resultados confiáveis. O volume de março de 2020, ano 21, número 289, da mesma revista, discute boas práticas acadêmicas questionando citações manipuladas que têm por objetivo inflar o número de citações para nomes de pesquisadores. Esses exemplos nos fazem desconfiar de que a ciência é sempre feita com honestidade, integridade e confiabilidade. Ao contrário, ciência é empreendimento social, em que os pesquisadores estão em busca de reconhecimento e legitimidade social, mesmo que isso implique práticas científicas altamente reprováveis.

procura descrever e explicar dados e fenômenos linguísticos. As concepções de linguagem/língua e os métodos que permitem chegar a explicações coerentes e coesas são variados, a ponto de escolas e linguistas demarcarem posicionamentos teórico-metodológicos muitas vezes opostos na linha do confronto.

Naturalmente que mesmo diante dessa pluralidade teórica (que muitas vezes ecoa em multiplicidade de métodos), há elementos em comum que permitem conferir unidade para a ciência da linguagem: a descrição e explicação de dados e fenômenos linguísticos a partir de um ponto de vista que se distancia sobretudo de uma perspectiva prescritivista. Está na esfera de preocupação dos linguistas a necessidade de compreender o que é a linguagem humana e como ela se manifesta concretamente em diferentes línguas (em seus sistemas e modos de funcionamento).

A definição da linguística como ciência, no entanto, para a HL, especificamente, não implica a exclusão de um conjunto variado de reflexões, descrições e explicações que foram propostas antes dos séculos XIX e XX. Sob o termo *linguística*, agrupam-se abordagens variadas. Teremos, assim, de considerar uma linguística *stricto sensu* (como a ciência dos séculos XIX, XX e XXI) e uma linguística *lato sensu* (toda reflexão/descrição/explicação, em qualquer domínio intelectual, que tenha por objeto a linguagem e as línguas)<sup>19</sup>.

### 3.A Historiografia da Linguística (HL)<sup>20</sup>

Podemos aprofundar, neste momento, a definição inicial de HL dada na introdução deste capítulo.

O campo e a disciplina dos estudos linguísticos que se preocupa em descrever, analisar e interpretar as abordagens (de naturezas diversas, em diferentes materiais, em recortes temporais e sociais diversificados) sobre a linguagem humana e as línguas podem ser mais acuradamente descritos<sup>21</sup> como<sup>22</sup>:

---

<sup>19</sup> “O estatuto de uma disciplina está estreitamente ligado a seu domínio próprio e à constituição, através da história, desse domínio. Sua delimitação é tanto mais complexa quanto maior for a dificuldade de se atribuir à disciplina um limite máximo e um limite mínimo de inclusão [...]. Com efeito, a primeira dificuldade daquele que se lança à tarefa de escrever a história da linguística é estabelecer o que deve ser incluído no escopo do termo ‘linguística’ – e suas variantes – sem o que qualquer tentativa de historicização não encontra seu(s) objeto(s) material(is) de observação e qualquer tentativa de periodização se torna inexequível. O primeiro desafio do historiógrafo da linguística reside, pois, na explicitação dos limites do seu domínio e na enumeração dos seus objetos possíveis.” (ALTMAN, 2019, p. 26)

<sup>20</sup> Esta seção retoma, com modificações e acréscimos, reflexões presentes em Batista (2013, 2017a/b, 2019b).

<sup>21</sup> A indicação desses aspectos já esteve presente em outros textos meus.

<sup>22</sup> “Como uma disciplina cientificamente ‘fundamentada’ [...], a Historiografia da Linguística tem de cumprir princípios, regras e condições de pesquisa científica, assegurando (a) controle dos procedimen-

- a) um estudo sistemático, crítico e interpretativo de seu objeto, uma vez que orientado por critérios metodológicos que devem ser explicitados pelo historiógrafo da linguística<sup>23</sup>. A HL caracteriza-se por sua interdisciplinaridade, já que para estudar a história do conhecimento sobre a linguagem é necessário levar em conta um conjunto complexo e variado de saberes que auxiliem a busca pelo ideal crítico e interpretativo do campo;
- b) esse objeto da HL<sup>24</sup> é constituído por todo e qualquer conhecimento elaborado sobre a linguagem e as línguas transmitido por meio de fontes selecionadas pelo historiógrafo, os seus documentos históricos<sup>25</sup>. Esse conhecimento revelado pelas fontes é provisório (já que sujeito a processos de recepção ao longo do desenrolar histórico) e contextualizado historicamente: o conhecimento depende de um contexto específico que permite que ideias floresçam, circulem e sejam legitimadas no interior de comunidades específicas;
- c) o objeto é captado em quatro dimensões que necessariamente devem ser articuladas em um trabalho de fôlego e consistente: a produção, o desenvolvimento, a circulação e recepção das ideias linguísticas;
- d) as ideias linguísticas não existem num vácuo absoluto (como muitas vezes as tradicionais histórias da linguística — com raízes no século XIX — parecem considerar), pois elas são produto de um agente situado em um contexto histórico específico em diálogo (em termos de ruptura ou continuidade) com outros agentes dos saberes sobre a linguagem;
- e) o pensamento elaborado sobre a linguagem está sempre circunscrito a um horizonte de retrospectção e a um clima de opinião específico, isto

tos de investigação, (b) transparência na comunicação dos resultados de pesquisa e (c) verificabilidade dos resultados formulados.” (SWIGGERS, 2019, p. 56)

<sup>23</sup> A partir deste momento, refiro-me ao pesquisador da HL apenas como um historiógrafo, como corrente no campo.

<sup>24</sup> “O objeto da Historiografia Linguística é construído, no sentido de que é uma representação dos conhecimentos que temos a respeito da história, com que mantém uma relação de iconicidade parcial. Consequentemente, o objeto varia conforme nossos conhecimentos da história – das diferentes épocas históricas e dos meios sociais e étnicos diferentes. A pertinência e o valor do acontecimento são funções não apenas do objeto selecionado, mas, igualmente, do historiógrafo que opera a seleção.” (ALTMAN, 2019, p. 40)

<sup>25</sup> “A natureza de uma historiografia linguística, não poderia ser de outra maneira, está diretamente ligada ao(s) tipo(s) de material a partir do qual se erige. Uma das estratégias, portanto, para circunscrevermos seu domínio seria interrogar-nos sobre quais tipos de materiais poderiam lhe servir de fonte. E esses ultrapassam em muito as formas de conhecimento sobre a linguagem que tradicionalmente se designam por gramáticas, vocabulários ou textos teóricos metalinguisticamente elaborados. Malkiel (1969) chamou a atenção para autobiografias, memoriais, prefácios, correspondências, resenhas, elenco ao qual Swiggers (1982) ainda acrescentou os arquivos orais e fotográficos, especialmente no que concerne aos séculos XIX e XX.” (ALTMAN, 2019, p. 28-29)

é, relaciona-se com ideias anteriores a seu momento e com demandas intelectuais, culturais, científicas, pedagógicas de uma época; eventualmente, as ideias linguísticas podem estar relacionadas a políticas públicas e fomentação à cultura apropriadas a cada período histórico. Essa especificidade do campo necessita de um historicismo moderado, pois o contexto que interessa à HL deve ser considerado em um limite que auxilie o historiógrafo, que deve ter olhar atento para que não se trate de aspectos históricos que não colaboram diretamente para interpretações pertinentes para uma história das ideias sobre a linguagem e as línguas;

f) a HL trabalha com documentos históricos, que constituem a sua evidência<sup>26</sup> para as abordagens descritivas e analíticas; esses documentos são textos escritos tradicionalmente, mas com os avanços tecnológicos podem também se constituir em material visual e audiovisual.

Em diálogo com o que afirmamos sobre o trabalho em história em geral, entende-se que essa historiografia, a narrativa sobre a história, é múltipla em sua configuração, pois diferentes historiógrafos, ao interpretar determinados documentos, podem optar por diferentes perspectivas de análise<sup>27</sup>.

O esquema a seguir, apresentado em Batista (2017a/b) e aqui retomado com modificações, auxilia-nos a compreender essa definição do trabalho do historiógrafo, que recorta aspectos do conjunto de evidências históricas<sup>28</sup> para definir seu trabalho interpretativo<sup>29</sup>:

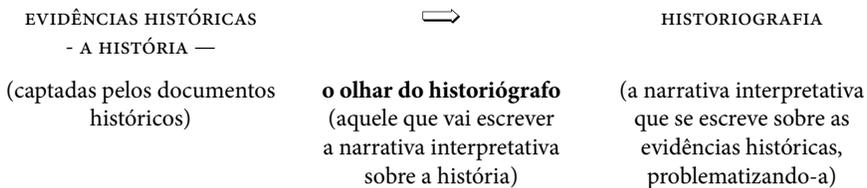
---

<sup>26</sup> “Historiographic evidence as well comes in all shapes and sizes, including factual, explanatory, and general propositions found in documents, statistical records, and material objects, such as artifacts or the boundaries of fields. There are no observation sentences of history in historiography. Historians do not observe historical events. Historiography is not a study of the past as such, but of the presence effects (traces, remains, etc.) of the past.” (TUCKER, 2004, p. 92-93) [“A evidência historiográfica também vem em todas as formas e tamanhos, incluindo proposições factuais, explicativas e gerais encontradas em documentos, registros estatísticos e objetos materiais, como artefatos ou limites de campos. Não existem frases de observação da história na historiografia. Os historiadores não observam eventos históricos. A historiografia não é um estudo do passado como tal, mas dos efeitos da presença (vestígios, restos, etc.) do passado.”, tradução livre]

<sup>27</sup> Como sutilmente aponta Tucker (2004, p. 11): “All historians and reasonable people would agree that the French Revolution took place in 1789, but their interpretation of it may depend on their nationality and political opinions”. [“Todos os historiadores e pessoas razoáveis concordariam que a Revolução Francesa ocorreu em 1789, mas sua interpretação pode depender de sua nacionalidade e opiniões políticas.”, tradução livre]

<sup>28</sup> “O essencial [...] é que se tem de estabelecer uma distinção entre ‘factos do passado’ e ‘factos históricos’. Enquanto no primeiro grupo se inclui tudo o que realmente aconteceu no passado, o segundo respeita aos dados aceites pelo historiador como sendo fiáveis e de interesse de forma a figurarem na literatura histórica. Só algumas ocorrências do passado atingem o estatuto ‘histórico’. Esse estatuto é-lhes atribuído pelo historiador. Os dados históricos, em si, não se vão encontrar no passado, mas antes são resultado de uma interpretação.” (KRAGH, 2001, p. 48)

<sup>29</sup> Nesse sentido, o alerta de Aviezer Tucker é bastante relevante: “Historiography makes no observation of historical events, but presents descriptions of such events in the presence of evidence. There are no gi-



Coloca-se como função, então, interpretar saberes sobre a linguagem tanto em sua dimensão interna (o que os textos — os documentos históricos — dizem, como dizem, por que o dizem), quanto em sua dimensão externa (o contexto histórico em que esses textos são legitimados como parte de um processo científico e/ou intelectual)<sup>30</sup>. Em HL, essas dimensões recebem a denominação de parâmetros internos e parâmetros externos de análise.

Ao primeiro tipo de parâmetro — o interno — interessa a visão de língua presente nos documentos históricos: o que os agentes de produção, circulação e recepção de ideias linguísticas delimitavam como sua concepção de língua, sua compreensão dos fenômenos da linguagem e suas práticas de análise. Seguindo Schlieben-Lange (1993), essa história de feição interna trata, na verdade, de textos (ou outra materialidade pertinente ao documento histórico selecionado) e de seus processos de transmissão de conteúdos. Ao historiógrafo interessam quais questões foram consideradas problemas em determinada época e quais dessas foram (e como foram) configuradas como problemas científicos, educacionais, descritivos, filosóficos em recortes temporais específicos.

O segundo tipo de parâmetro — o externo — se preocupa com movimentos dinâmicos de uma prática científica, intelectual, pedagógica (entre outras) inserida em comunidades de pesquisadores, com diferentes processos de institucionalização dos saberes e suas vinculações com o clima de opinião de uma época e sua inserção cultural, social e política mais ampla. Ainda com

---

ven historical facts that historians can select to compose their narratives more or less objectively. [...] The immediate, primary, subject matter of historiography is evidence and not events" (TUCKER, 2004, p. 17). [“A historiografia não faz observação de eventos históricos, mas apresenta descrições de tais eventos na presença de evidências. Não há fatos históricos que os historiadores possam selecionar para compor suas narrativas de maneira mais ou menos objetiva. [...] O assunto imediato, primeiro e primário da historiografia é evidência e não eventos.”, tradução livre]

<sup>30</sup> “Pessoalmente, não consigo separar a reflexão epistemológica, ou metodológica, sobre o conhecimento linguístico do momento histórico e do contexto intelectual e social em que ele foi formulado e se desenvolveu. Tal perspectiva me faz entender como tarefa básica da Historiografia Linguística, por consequência, a descrição (não normativa) dos princípios e métodos (bem ou malsucedidos) em determinado momento, inevitavelmente histórico.” (ALTMAN, 2019, p. 32)

Schlieben-Lange (1993), essa história de feição externa preocupa-se essencialmente com as comunidades argumentativas, com os modos pelos quais os agentes de produção e recepção de conhecimentos circunscrevem-se em instituições (e outros modos de convivência) que validam ou não os saberes em um recorte histórico específico. O aspecto social da produção do conhecimento entra em destaque, em uma articulação permanente entre ideias, sociedade e história.

Nessa perspectiva de observação, o historiógrafo pode chegar a interpretações que evidenciam como as ações da conduta investigativa e especulativa na ciência, nos estudos gramaticais e lexicográficos, nas concepções populares correntes em uma época, nas pedagogias e didáticas de ensino de língua e na filosofia relacionam-se em cadeia implicativa, na qual um posicionamento conduz a outro, ao mesmo tempo em que anula aqueles que se circunscrevem a outras esferas sociais de prática científica, intelectual e pedagógica (entre outras).

Como afirmado em Batista (2013, 2017a/b, 2019b), para uma reconstrução historiográfica das ideias linguísticas, pode-se teoricamente considerar que a história é sucessão alternada de continuidades e descontinuidades<sup>31</sup>. Há, portanto, a compreensão de que o desenvolvimento de estudos sobre a linguagem ao longo do tempo possibilitou a formação de tradições de pensamento, no sentido de que o conhecimento sobre línguas e linguagem configurou-se em perspectivas diversas, congregando intelectuais, cientistas, filósofos em diferentes grupos, promovendo, conseqüentemente, embates em torno da manutenção de modos de pensamento.

Assim, um eixo de continuidades históricas se forma quando há adesão a saberes validados dentro de um campo e que têm reconhecimento de uma comunidade de pesquisadores (mesmo que não institucionalizados no sentido contemporâneo). Constrói-se, desse modo, uma tradição de pensamento. O processo histórico, nessa perspectiva, constitui-se em termos de preservação e circulação de uma memória.

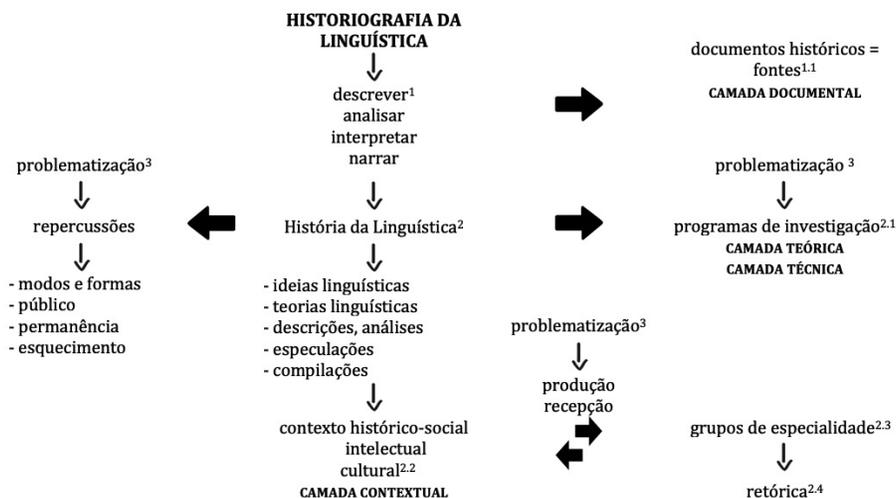
---

<sup>31</sup> “A história da linguística divide também nesse ponto a essência da história no geral ao estabelecer que ela não é nem pura constância, nem pura transformação. Trata-se de algo semelhante, constante que se modifica, se transforma, se converte no decorrer da história. Nesse piscar de olhos é também considerada a controvérsia que o escrever da história da linguística dominou nos últimos anos, a saber: se o escrever da história da linguística deve ser descrito predominantemente sob o ponto de vista da *continuidade* ou da *ruptura* superfluamente. [...] Distinguem-se, assim, atualmente três tipos de história da linguística ou três histórias parciais: de um lado, as histórias da continuidade em meio das quais se deve novamente distinguir entre as que neutra e imparcialmente relatam os avanços da ciência [...], e de outro lado, histórias de rupturas [...] que na verdade são levadas a efeito muito parcialmente.” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 136-137)

De maneira complementar, há um eixo de descontinuidades históricas, no qual prevalecem a diferença, a oposição e a ruptura dentro de um campo de investigação científica, pedagógica, gramatical ou filosófica (entre outros). Nesse caso, o processo histórico se dá em termos de esquecimento e apagamento.

A observação e a análise de movimentos de continuidades e descontinuidades na história dos estudos sobre a linguagem podem nos conduzir à reafirmação de que paradigmas científicos, propostas pedagógicas e didáticas, abordagens gramaticais e lexicográficas e teorias filosóficas (e mesmo opiniões do senso comum) são construções teóricas e especulativas em busca de explicações a respeito da natureza e do funcionamento da linguagem humana.

A imagem a seguir, apresentada em Batista (2017a/b) mas que agora tem sua configuração visual explicitada em termos explicativos, procura uma representação visual do que concebemos como o modo de descrever, analisar e interpretar a história do conhecimento sobre a linguagem.



Essa configuração sintetiza em termos visuais e implicativos elementos que são considerados em uma pesquisa em HL. Vamos esclarecer esses elementos<sup>32</sup>:

- A HL [1] se propõe a descrever, analisar, interpretar e narrar (como produto da atividade historiográfica), a partir da seleção de suas fontes (os documentos históricos que revelam uma camada documental<sup>33</sup> do

<sup>32</sup> A indicação dos elementos já esteve presente em outros textos meus sem, no entanto, acompanhar em termos explicativos a configuração visual proposta.

<sup>33</sup> Swiggers (2019, 2020 e também em capítulo neste livro) apresenta o conceito e os tipos de camada pertinentes para uma análise em HL.

conhecimento sobre a linguagem, isto é, o tipo de informação linguística presente no material sob análise [1.1]), ideias linguísticas (teorias, descrições, análises, especulações, compilações, entre outras possibilidades de formatação de conhecimentos sobre a linguagem e as línguas), que constituem evidências de fatos de uma história da linguística [2].

- Essa história da linguística pode ser captada em sua dimensão interna pela observação e análise dos programas de investigação [2.1], termo de Swiggers (2019), que são modelos abrangentes de compreensão da linguagem e seus fenômenos. Esses programas caracterizam-se pela visão de língua que assumem (em diálogo constante com a formação de comunidades de pesquisadores que defendem e praticam essa visão) e pela utilização de métodos que permitem captar as características da linguagem e das línguas. Os programas revelam que o conhecimento sobre a linguagem é formatado em camadas: uma que dá conta dos aspectos teóricos de uma abordagem linguística (em sentido amplo) — camada teórica; outra que dá conta dos aspectos técnicos dessas abordagens, a camada técnica.
- As evidências de fatos de uma história da linguística circunscrevem-se a um contexto externo, mas permanentemente relacionado, às ideias linguísticas. Esse contexto é complexo [2.2], permeado de fatores históricos, sociais, intelectuais e culturais, que formam uma camada contextual, a partir da qual se podem analisar aspectos externos que possibilitam a produção, circulação e recepção de ideias linguísticas. Nessa dimensão externa, localizam-se as análises sobre as comunidades de pesquisadores, denominadas, a partir de Murray (1994), de grupos de especialidade teórica [2.3], isto é, congregações de pesquisadores e intelectuais pertencentes a diferentes centros de investigação e ensino (ainda que seja possível a existência de pesquisadores independentes) que possibilitam a institucionalização dos saberes. Esses grupos são comunidades argumentativas, no sentido de que de suas manifestações discursivas constituem-se como retóricas [2.4] de continuidade ou de ruptura em meio a necessidades de reconhecimento e validação dos saberes produzidos em espaços sociais específicos.
- Todos esses elementos só fazem sentido, a nosso ver, em uma historiografia que se caracteriza pelo ideal de problematização [3]. Uma história de problemas é a que interessa à HL. Nessa perspectiva, os saberes sobre a linguagem são considerados em suas instâncias de produção, circulação e recepção.

Como alertado em Batista (2013, 2017a/b, 2019b), a reconstrução historiográfica deve estar acompanhada de argumentos que recuperem práticas de tratamento linguístico, sempre tendo em vista a observação analítica, e não apenas registros que fazem paráfrases de outras obras, e, desse modo, não vão além de recontar o que um autor fez, deixando de lado a contribuição essencial da historiografia: um olhar interpretativo que procura entender as razões de determinado trabalho apresentar as características que o definem.

#### 4. A HL e seus métodos de análise

A rigor não se pode falar de uma única diretriz metodológica para a realização de pesquisas em HL. É possível apontar alguns procedimentos que permitem que o historiógrafo chegue a contento ao ideal de uma historiografia problematizadora. Esta coloca em observação analítica seu documento histórico, considerado em permanente relação com seu clima de opinião e os agentes de produção e recepção dos saberes.

Em consonância com o que determina Swiggers (2019), uma pesquisa em HL delinea-se a partir de três procedimentos globais:

- a) a fase heurística: na qual o historiógrafo procura, seleciona e hierarquiza seus documentos históricos, a partir da definição de um tema e de uma periodização<sup>34</sup>, para a constituição de um objeto de análise, acompanhados de uma seleção de fontes secundárias que servem de apoio para a pesquisa; também nessa fase os instrumentos metodológicos para a interpretação são definidos, assim como os limites e alcances do clima de opinião são estabelecidos para que se possa prosseguir com a próxima fase<sup>35</sup>;

<sup>34</sup> “El conocimiento histórico se propone explicar los eventos del pasado en el tiempo, dimensión temporal que impone la técnica narrativa de exposición, pese a que algunos filósofos sostuvieran que el tiempo es una ilusión: el tiempo, con su ineluctable dirección desde el pasado hacia el futuro, gobierna la vida humana y toda la materia animada e inanimada en el cosmos. Pero no se trata tan sólo de la direccionalidad de la flecha del tiempo inscrita en las cosas mismas, puesto que el tiempo interviene en otro sentido para producir inteligibilidad de los acontecimientos pasados [...]” (PUCCI, 2016, p. 121) [“O conhecimento histórico se propõe a explicar os eventos do passado no tempo, uma dimensão temporal imposta pela técnica narrativa da exposição, apesar de alguns filósofos sustentarem que o tempo é uma ilusão: o tempo, com sua direção inelutável do passado para futuro, governa a vida humana e toda a matéria animada e inanimada do cosmos. Mas não se trata apenas da direccionalidade da flecha do tempo inscrita nas próprias coisas, uma vez que o tempo intervém em outro sentido para produzir inteligibilidade dos eventos passados [...]”, tradução livre]

<sup>35</sup> “El historiador nunca debe apegarse a una sola fuente primaria, a menos que esté obligado por la inexistencia de otras, circunstancia lamentable que habrá de afectar la calidad del conocimiento producido. Por el contrario, debe ocuparse de corroborar y contrastar la información obtenida mediante la apelación

- b) a fase hermenêutica: a partir da correlação de vários tipos de conhecimento (em nome do aspecto interdisciplinar do campo), nessa fase o historiógrafo estabelece, a partir de seus documentos históricos, as interpretações apropriadas de seu objeto de análise<sup>36</sup>;
- c) a fase expositiva: momento em que o historiógrafo vai definir o formato de exposição de sua análise; o formato mais comum é o da narrativa historiográfica (em termos de relações de causalidade, implicação e explicações), ainda que outros modos de exposição (a depender dos interesses e mesmo da criatividade<sup>37</sup> do pesquisador) sejam possíveis.

Inseridos nessas três fases gerais, podem ser definidos procedimentos metodológicos para a pesquisa em HL, que sempre deverá ser construída atenta à articulação e à interpenetração de parâmetros internos e externos de análise, assim como às relações dinâmicas de continuidade e descontinuidade dos saberes localizados historicamente.

As tarefas a seguir permitem o estabelecimento desses procedimentos<sup>38</sup> (e não devem ser consideradas em sentido normativo): a) mapeamento de um problema e a consequente definição do tema de pesquisa; b) seleção de uma periodização, o que implicará o estabelecimento de unidades de trabalho

---

a otras fuentes. La habilidad técnica del historiador consiste, entre otras cosas, en ocuparse de saber cómo llegó a existir una fuente determinada, quién la produjo y para qué, así como los códigos particulares de su lenguaje.” (PUCCI, 2016, p. 77) [“O historiador nunca deve se ater a uma única fonte primária, a menos que esteja condicionado à inexistência de outras, uma circunstância infeliz que afetará a qualidade do conhecimento produzido. Em vez disso, deve se preocupar em corroborar e contrastar as informações obtidas através do apelo a outras fontes. A habilidade técnica do historiador consiste, entre outras coisas, em como uma determinada fonte surgiu, quem a produziu e para quê, bem como os códigos específicos de sua linguagem.”, tradução livre]

<sup>36</sup> “Explicar los acontecimientos históricos implica entretejer los argumentos interpretativos con la descripción de esos acontecimientos, lo que suele denominarse como narrativa, que no es una simple forma de exposición, sino además una explicación. La narración histórica verdaderamente satisfactoria es aquella que guarda un armónico equilibrio entre interpretación e información, sin proliferar en elaboraciones abstractas carentes de contenido empírico.” (PUCCI, 2016, p. 109) [“Explicar eventos históricos envolve entrelaçar argumentos interpretativos com a descrição desses eventos, o que geralmente é chamado de narrativa, que não é uma forma simples de exposição, mas também uma explicação. A narrativa histórica verdadeiramente satisfatória é aquela que mantém um equilíbrio harmonioso entre interpretação e informação, sem proliferar em elaborações abstratas sem conteúdo empírico.”, tradução livre]

<sup>37</sup> Barros (2019) faz uma interessante provocação a respeito dos desafios para a historiografia do novo milênio. Entre esses, está a necessidade de rever em termos criativos os modos de exposição historiográfica.

<sup>38</sup> As diretrizes metodológicas foram propostas por Cristina Altman para o desenvolvimento de vários projetos de pesquisa no CEDOCH-DL-USP, grupo do qual fiz parte durante minha formação, desde o ano 2000, no mestrado e no doutorado (que se encerrou em 2007). Retomar essa proposta de método é mais uma forma de homenagear o trabalho intenso de Altman na elaboração de projetos inovadores e originais e também na formação de jovens pesquisadores. Minha retomada, no entanto, não é exatamente uma citação do que Altman propõe, pois acrescentei ou modifiquei pequenos elementos que não alteram de modo algum a ideia original dela.

historiográfico; c) seleção das fontes primárias e das secundárias apropriadas para a interpretação historiográfica pretendida; d) circunscrição das fontes primárias em contexto histórico e social, a partir da reconstrução adequada do clima de opinião em que ideias linguísticas foram elaboradas, circularam e foram recebidas; e) descrição e organização dos dados linguísticos (de diferentes tipos e com diferentes objetivos de proposição) fornecidos pelas fontes primárias; f) definição dos parâmetros de análise que vão orientar a interpretação historiográfica; g) análise interpretativa tendo em vista uma síntese e uma correlação de resultados, que podem ser considerados a partir de movimentos de continuidade e descontinuidade em relação a fatos da história dos estudos sobre a linguagem.

## 5. Das razões para a pesquisa em HL

Revisitar nossa história é algo do humano. Buscamos reminiscências em artefatos variados, imprimimos nossas imagens e nossas ações em fotografias, divulgamos diários de nossa vida nas redes sociais na tentativa de construção de uma narrativa de nós mesmos que não deixa de ser histórica em sua essência. Ir atrás de origens é tarefa humana.

No entanto, mesmo parte de nossa constituição, a busca histórica como atividade científica e intelectual (seja em qualquer época que se tenha constituído como tal) muitas vezes ainda precisa ser justificada. Cada vez mais, a investigação do humano e suas especificidades parece necessitar de defesa em uma época em que impera o pragmatismo das ações e necessidades da vida cotidiana. Muitas vezes, o alerta de Nietzsche (1844-1900) em 1874 ao nos apontar que “*precisamos da história para a vida*” parece não causar efeito produtivo.

No âmbito científico, em específico, tal como se configurou principalmente nos séculos XIX e XX, o retorno a um passado de uma ciência foi muitas vezes considerado como entrave para o progresso científico. Fazer ciência era progredir sempre em sentido unidirecional. Não à toa, muitos cientistas veem com desdém uma prática historiográfica em seu campo (e mesmo na linguística isso é presente). De alguma maneira, a consideração de Auguste Comte (1798-1857), no século XIX, de que não se conhece uma ciência enquanto não se conhece sua história não marcou uma necessidade de reflexão historiográfica para grande parte dos cientistas.

Praticar HL é negar uma posição que coloca a reflexão historiográfica no rol de saberes menores (se é que existe tal tipo de saber). Radicalmente contra essa visão, entende-se que somente o conhecimento histórico, como já apontava Konrad Koerner (um dos fundadores da HL) em diferentes textos (v., por ex., KOERNER, 2004, 2014), é capaz de diferenciar um cientista, ou intelectual, de um técnico (reconhecendo, claro, a importância desse profissional). O técnico aplica métodos a partir de conhecimentos. O cientista e intelectual conhece os fundamentos desse método e os percursos que lhe permitiram sua constituição ao longo do desenvolvimento histórico.

Esse cientista e intelectual consciente do passado de seu campo de atuação tem a possibilidade de reconhecer de modo sensato e não ingênuo os ganhos de sua área, os alcances dos diálogos interdisciplinares, os recuos a propostas do passado, as revisões descontínuas, as tradições permanentes de pesquisa que orientam diretrizes de produção científica e intelectual.

E, ainda, a consciência da história é também o que permite a um cientista e intelectual a necessária circunscrição dos saberes em uma dimensão social, negando, desse modo, a equivocada percepção de que os saberes são produzidos isoladamente por ato genial de uma pessoa à parte de uma comunidade que lhe possibilita sua prática de produção de conhecimento.

Como apontam Koerner (2004, 2014), Swiggers (2019), Pérez (2019), em específico no campo dos estudos linguísticos e gramaticais, a consciência do passado e o conhecimento adequado dos complexos processos que possibilitam a produção, circulação e recepção de ideias linguísticas podem contribuir para a formação dos linguistas.

A retomada da história da linguística deve fazer parte, portanto, de um conhecimento fornecido nos centros de formação universitária, em diferentes graus de profundidade. Essa consideração nega automaticamente uma posição também muito comum de que a história da linguística, por sua complexidade e intrincados caminhos, só deveria ser parte de uma reflexão de pesquisadores maduros no seu desenvolvimento intelectual.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44.
- BARROS, José D'Assunção. *Seis desafios para a historiografia do novo milênio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A linguagem e os falantes: ideias linguísticas e sua história*. São Paulo: Mackenzie, 2017a.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Ideias linguísticas e sua história: modos de interpretar o conhecimento sobre a linguagem. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M.C.; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena Bonito (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Mackenzie, 2017b.
- Batista, Ronaldo de Oliveira. História da linguística e retórica revolucionária. *Linguística*, n. 34, v. 2, p. 145-168, 2018.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019a.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Introdução. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019b. p. 9-18.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019c. p. 81-113.
- DOSSE, François. *A história*. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: L. F. B. Neves 69. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Sel. e ed. de textos de R. Kemmler e C. Altman. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- KRAGH, Helge. *Introdução à Historiografia da Ciência*. Trad.: C. G. Babo. Porto: Porto Editora.
- LEITE, Marli Quadros. Historiografia da Linguística e História das Ideias Linguísticas: aproximação e distanciamento. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 139-182.
- MALKIEL, Yakov. History and Histories of Linguistics. *Romance Philology*, n. 22, p. 530-566; 574-574, 1969.
- MURRAY, Stephen. *Theory Groups and the Study of Language in North America*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Trad.: A. L. Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017[1874].
- PÉREZ, Milagros Fernández. Diretrizes didáticas para aprendizagem e formação em Historiografia da Linguística. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 115-138.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2ª ed. Trad.: G. J. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica.
- PUCCI, Roberto. *Historia. Erudición, interpretación y escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SCHAFÉ, Adam. *História e verdade*. Trad.: M. P. Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da linguística*. Trad.: F. Tarallo et al. Campinas: Pontes, 1993.
- SWIGGERS, Pierre. "Portraits of Linguistics" Anno 1927. *Historiographia Linguistica*, nº 1/2, p. 175-177, 1982.
- SWIGGERS, Pierre. La méthodologie de l'historiographie de la linguistique. *FLH*, n. 4, p. 55-79, 1983.
- SWIGGERS, Pierre. Creuser dans l'histoire des sciences du langage: vers une archéologie du savoir linguistique". In: Saint-Gerand, J.-Ph. (Ed.). *La constitution du document en histoire des sciences du langage* [= *La Licorne* 19], 1991. p. 115-34
- SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.
- SWIGGERS, Pierre. A dinâmica na[da] história da linguística. *Todas as Letras*, v. 22, n. 1, p. 1-9, 2020.
- TUCKER, Aviezer. *Our Knowledge of the Past*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA COMO OBJETO DE ANÁLISE: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Ronaldo de Oliveira Batista  
Neusa Barbosa Bastos

---

## Introdução<sup>1</sup>

Este capítulo, em diálogo com a abordagem feita no capítulo anterior, propõe uma reflexão meta-historiográfica<sup>2</sup> sobre modos de análise da história do ensino de línguas no escopo maior do campo de pesquisa da Historiografia da Linguística<sup>3</sup> (doravante HL). Essa discussão é acompanhada de breves estudos de caso (a partir de documentos históricos com diferentes recortes tem-

porais) que visam ilustrar considerações teórico-metodológicas apresentadas, que seguem a abordagem feita por Pierre Swiggers em 1990 no texto “*Histoire et Historiographie de l’enseignement du français: modèles, objets et analyses*”.

Como visto no capítulo anterior, interessam à HL a descrição, análise e interpretação da elaboração, circulação e recepção de ideias linguísticas. A esse domínio de investigação e ensino no âmbito da linguística compete estudar etapas da história do conhecimento produzido sobre a linguagem e as línguas em diferentes recortes temporais e com diferentes objetivos. Modos de

---

<sup>1</sup> Este capítulo retoma agora em conjunto, para maior circulação de posicionamentos anteriormente divulgados, considerações apresentadas em Batista; Tocaia (2018), Batista (2020), Batista (2019b), Batista; Bastos (2019), Vasconcelos; Batista (2017).

<sup>2</sup> V. Batista, org. (2019a), que apresenta textos meta-historiográficos com discussões de princípios teóricos e métodos em Historiografia da Linguística.

<sup>3</sup> Reforçamos aqui a necessidade de compreender o termo *linguística* referindo-se a todo conhecimento produzido sobre linguagem e as línguas em diferentes recortes temporais.

ensinar língua, então, também são objetos analíticos do historiógrafo quando este observa e interpreta historicamente, entre outros elementos, a elaboração e circulação de livros, tratados, dicionários e gramáticas, diretrizes públicas e leis voltadas para a educação. Podem ainda ser objetos de análise: representações e atuações da figura docente; relações entre professores e alunos (não importando a denominação pela qual esses agentes<sup>4</sup> do processo educacional são reconhecidos historicamente).

Sendo assim, as práticas de ensino e a produção de material didático (não necessariamente reconhecidas por essa denominação em diferentes recortes temporais) quando historicamente localizadas interessam à HL, que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários, materiais utilizados no processo de ensino, diretrizes públicas entre outros elementos relacionados a esse universo educacional.

## 1. Para uma história da didática do ensino de línguas<sup>5</sup>

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas (assim como as relações entre os diferentes agentes envolvidos nesse processo), procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas, por exemplo, em materiais didáticos, planos de ensino<sup>6</sup>, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Nomearemos de *agente(s)* os diferentes indivíduos que assumem um papel no processo de ensino-aprendizagem, desde professores e alunos até profissionais administrativos, coordenadores e responsáveis por outros serviços que demandam os diferentes ambientes nos quais se processam práticas educacionais.

<sup>5</sup> Seguimos Swiggers (1990). Nossa abordagem não se limita a uma paráfrase, pois acrescentamos alguns elementos às diretrizes propostas pelo historiógrafo belga, tendo em vista trabalhos anteriores com a história do ensino de língua portuguesa (v. BASTOS; PALMA, org., 2004-2018).

<sup>6</sup> Planos de ensino (ou outros materiais com diferentes nomeações e mesmos propósitos) são objeto de análise porque materializam anseios e diretrizes de uma prática de ensino. Indicam seleção de conteúdos, de materiais de apoio didático, de estratégias de transmissão pedagógica, de formas de avaliação. Elementos como esses permitem depreender a presença histórica de formas de ensino. Neste texto, em razão dos limites de extensão, não trataremos desse material.

<sup>7</sup> Esses elementos vão se configurar de modo distinto de acordo com sua inscrição temporal, a ponto de nem poderem talvez ser descritos exatamente por meio desses termos.

Seguindo diretrizes de Swiggers (1990), podem ser apontados objetivos para uma historiografia do ensino de língua e da produção e circulação de materiais didáticos:

- a) analisar como o ensino se relaciona com concepções teóricas de língua e linguagem (como língua é tratada teoricamente, como se determinam características e unidades estruturais, funcionais, discursivas da língua) e com políticas públicas de ensino. Essa relação está de alguma maneira presente em parâmetros oficiais para a formação de professores, para a seleção de conteúdos a serem transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e para as práticas pedagógicas, culturais e sociais, que determinam modos de relação entre professores, alunos e outros profissionais envolvidos nesse processo, além da própria família dos discentes;
- b) reconstruir uma história da didática do ensino de língua, o que determina conseqüentemente análises de materiais didáticos;
- c) contextualizar o ensino de língua em relação a motivações para esse ensino e as características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino de língua e a perspectiva cultural que lhe é próxima, além do estudo da recepção que formas de ensino de língua obtiveram em momentos históricos específicos.

Esses três objetivos articulam-se, na proposta de Swiggers (1990), a três modelos de historiografia:

- a) modelo progressivo e cumulativo: esse modelo estabelece a construção de uma narrativa sobre o processo de elaboração de técnicas de ensino e de seus instrumentos didáticos, além da busca por explicações das relações entre os saberes, entre uma “ciência pura” (produtora de concepções teóricas e procedimentos metodológicos) e uma “ciência aplicada” (receptora dessas ideias);
- b) modelo estrutural-formal: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa sobre a prática pedagógica em relação a seus agentes e em relação à produção, circulação e recepção de diferentes instrumentos pedagógicos;
- c) modelo sociológico: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa sobre o contexto social e histórico e as implicações das demandas e dinâmicas históricas.

Os objetivos e modelos definem por sua vez, ainda na perspectiva de Swiggers (1990), técnicas de observação, ou seja, procedimentos metodológicos para a análise historiográfica:

- a) análise filosófico-cultural: leva em conta língua como um saber e como um veículo de saberes, ao lado da consideração de processos comunicativos que envolvem as práticas pedagógicas;
- b) análise do conteúdo descritivo: leva em conta formas da língua selecionadas nas práticas, modos de descrição linguística e de seu ensino e os critérios que envolvem essas atividades;
- c) análise dos grupos sociais que atuam, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas: agentes do processo educacional, em articulação com a produção de materiais e a proposição de políticas públicas, e sua circunscrição em um contexto histórico e social mais amplo.

Esse direcionamento metodológico proposto por Swiggers (1990) determina objetivos, métodos e formatos de exposição de uma narrativa historiográfica. Articulados, possibilitam ao historiógrafo não só a legitimação de uma área dentro da HL (a que coloca em pauta principal de observação o ensino de língua), como também diretrizes seguras a partir das quais uma pesquisa em historiografia pode ser estabelecida.

Nas próximas seções, procuramos exemplificar, com breves estudos de caso (contemplando diferentes tipos de documentos históricos e recortes temporais), como as orientações de Swiggers podem ser aplicadas a estudos sobre o ensino da língua portuguesa.

## **2. Estudos de caso: aplicando as diretrizes de Swiggers (1990)**

### ***2.1 Materiais didáticos e a história do ensino de línguas***

Mantemos, para diferentes séculos, o uso da expressão *material didático*, ainda que esta denominação em sentido restrito possa ser feita em relação a alguns períodos históricos apenas *a posteriori*. Entende-se como material didático um conjunto amplo de materiais com diferentes configurações e objetivos determinados por fatores externos pertinentes a cada época histórica. Fazem parte desse conjunto: o livro didático como concebido a partir da segunda metade do século XX; compêndios e antologias utilizados no ensino na primeira metade do século XX; gramáticas descritivas, especulativas, normativas com fins

pedagógicos; dicionários escolares; tratados de ensino de um padrão de língua; defesas em louvor da língua com valor pedagógico (como as escritas nos séculos XVI e XVII); diferentes usos de recursos visuais; recursos tecnológicos e audiovisuais (comuns a partir do final do século XX).

Materiais didáticos concretizam concepções de ensino de língua. Há sempre uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos) que se propõem a ensinar língua.

Um material para ensino de língua materna ou estrangeira apresenta diferentes dimensões de observação, pois interessam não só seções/capítulos de difusão de conteúdos, mas também introduções e prefácios (a voz discursiva — em relação dialógica — que se mostra presente), orientações didáticas (quando explicitadas), referências bibliográficas (quando indicadas).

#### a) *Ensino de língua no século XVII*

Observemos o manual *Porta de linguas ou Modo Muito Accomodado para as entender*<sup>8</sup> (publicado em 1623 em Lisboa pela Oficina de Pedro Craesbeeck, impressor do Rei) em relação à concepção de ensino<sup>9</sup>.

Voltado para o ensino de língua no século XVII foi escrito pelo português Amaro de Roboredo (*fl.* 1603) e estava fundamentado no trabalho dos monges do Seminário de Salamanca — *Janua Linguarum*, publicado em 1611.

O autor português propôs um ensino de língua portuguesa (poucos em sua época produziram gramáticas sobre a língua materna) centrado na sintaxe e na frase como unidade linguística fundamental, por meio de prescrição de regras adequadas à estrutura de uma língua analítica (em contraponto à estrutura do latim). Para Roboredo, isso propiciaria um aprendizado mais eficaz, distante do ensino baseado apenas na língua latina. O objetivo do manual de Roboredo era “*mostrar um methodo muito accomodado para aprender todas as linguas com certeza, facilidade e brevidade*” (ROBOREDO, 1623, citação da edição *on line*, p. 1 do Prólogo)<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> “O método gramatical aplicável a todas as línguas era uma proposta nova de ensino do latim e uma crítica ao método do jesuíta Manuel Álvares até então utilizado e que despendia muitos anos de estudo por ensinar gramática latina em latim. As explicações em língua materna tornavam, segundo Roboredo, mais rápido o aprendizado das línguas clássicas – daí a defesa que fazia da criação ‘de uma cadeira de língua materna ao menos nas cortes e universidades.’” (FÁVERO, 1996, p. 42)

<sup>9</sup> Bastos; Palma (2004, p. 45-73) analisam com detalhes esse trabalho de Roboredo.

<sup>10</sup> Citações de Roboredo são feitas a partir da edição on-line disponível em [http://clp.dlc.ua.pt/Corpus/Prologo\\_PortaLinguas.aspx](http://clp.dlc.ua.pt/Corpus/Prologo_PortaLinguas.aspx).

O gramático pregava a ausência da necessidade de professor, ficando subentendida a importância de um livro como o seu, que objetivava ensinar uma norma de conduta social, por meio de regras prescritivas, criadas por ele qual legislador.

Assim, temos como concepção gramatical e de ensino de língua saber ler e escrever bem, com base no saber latinista. Na época de Roboredo, a tradição, ainda, era aquela de submissão da gramática portuguesa aos moldes da gramática latina. Na introdução de seu livro, Roboredo, ao se dirigir ao “*juiz deste artificio*”, indicava os benefícios de aprender gramática, pois todos os que o fizessem tirariam proveito para si mesmos, na língua materna e em outras línguas. Em primeira pessoa do plural, revelava a sua relação, e de sua obra, com a sociedade da época<sup>11</sup>. Essa confluência se dava na medida em que o gramático português imprimia sua obra com objetivo de um proveito comum aos que dela fizessem uso, já que poderiam aprender diferentes línguas<sup>12</sup>.

Movidos de grande esperança de comum proveito, determinamos dar á impressão esta obra; tal qual ella he, porque claramente tivemos para nos que nenhũa, medicina havia tam saudavel, para sarar tantas feridas da dor em que acrescentaram as linguas estrangeiras, como a entrada por esta porta: o que das comodidades, que se lhes seguirão, será patente (ROBOREDO, 1623, citação da edição on line, p. 1 do Prólogo)

O gramático, apesar de priorizar o português, tinha sua atenção voltada para a língua clássica. Ele não queria desvincular o ensino do português do ensino do latim, pois, por meio do ensino daquele, chegar-se-ia às raízes deste. No entanto, os meios para atingir o fim eram outros, já que se pressupõe, *a priori*, que os portugueses deviam querer dominar a sua língua, para depois partir para o entendimento da língua-mãe, o que aconteceria ao longo dos anos com lições contínuas. Roboredo no prefácio já indicava posicionamentos adotados na escrita de seu livro:

<sup>11</sup> Seu trabalho se dava em perspectiva oposta ao dos demais de sua época, no sentido de que seu método para todas as línguas contrariava a concepção fortemente latinista de ensino de língua e gramática.

<sup>12</sup> “A obra de Amaro de Roboredo tem mais uma característica inovadora: este autor deve ser apreciado como um dos pioneiros no ensino de línguas estrangeiras segundo princípios modernos. Antes de mais nada, é preciso destacar que os textos linguísticos de Roboredo representam todo um conjunto de livros indispensáveis para o estudo inicial da língua: manuais de gramática [...], colectânea de textos [...]” (KOSSARIK, 2002, p. 16)

Porta de Língua

ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola. Agora acrescentada a Portuguesa com numeros interlineais, pelos quaes possa entender sem mestre estas linguas o que não sabe, com as raízes da Latina mostradas em hum compendio do Calepino, ou por melhor do Tesouro, para os que querem aprender, e ensinar brevemente; e para os estrangeiros que desejão a Portuguesa e Espanhola. (ROBOREDO, 1623, citação da edição on line, p. 1)

Legitimado pela figura do gramático e experiente em termos de ensino, Roboredo criticou a escola de sua época, que, segundo ele, encaminhava as crianças à cópia de palavras isoladas, o que significava perda de tempo com uma aprendizagem excessivamente lenta. Propôs, então, que se estabelecessem novos critérios para que houvesse aprendizagem efetiva em menor espaço de tempo. Julgava serem as sentenças, por ele compiladas, necessárias para qualquer leitura ou produção de diversos tipos de texto.

[S]erá mui accõmodado aos mestres para mostrar logo com o dedo os fundamentos de todas as palavras, que a cada passo se oferecem, nos autores, porque mais palavras totalmente diversas se encerrão nos limites de tres folhas de papel, que em algum grande volume [...]: isto recuperará as breves limitações de tempo aos occupados com varios negocios, como são embaixadores de Príncipes, para aprenderem a linguagem estrangeira: isto recompensará em parte aos criados honrados dos nobres a perda de não acudir ás Escolas publicas: isto aproveitará muito para forrar gastos aos que não soffrem bem gastar tantos annos nas letras humanas: isto tambem espertará para os estudos aos nobres, que de boa mente tomarão o trabalho meão, mas o comum, e enfadonho, mal, ou escassamente: servirá também a todos aquelles que por causa da necessidade, ou de honesta recreação deverão aprender as linguas mais necessarias, e mais nobres, como são a Italiana, Castelhana, Germanica, e Francesa, feita tambem compreensão de todas as palavras em sentenças. (ROBOREDO, 1623, citação da edição on line, p. 1 do Prólogo)

O discurso gramatical foi tratado sob o prisma de três tipos complementares de discurso: a) um discurso político, pois o gramático aparecia como porta-voz do governo (e assim legitimado socialmente); b) um discurs-

so científico, pois o gramático assumia a emissão de conceitos, narrativa da verdade, para a construção do saber o que é língua portuguesa; c) um discurso pedagógico, pois o gramático controlava a ação do aluno; d) um discurso jurídico, pois o gramático estabelecia normas e regras.

Essa didática do ensino de línguas era baseada em concepções racionalistas, empiricistas e psicologizantes de sua época. Tal fato gerou um modo prático de ensinar língua. Roboredo, segundo Kossarik (2002), chegou a experimentar sua proposta de ensino antes de publicar seus livros.

O posicionamento de Roboredo para ensinar línguas não é deslocado do contexto de uma descrição linguística e prática pedagógica do século XVII. Como aponta Swiggers (1984), a filosofia racionalista dos seiscentos impactou a produção gramatical do período. O conceito de método, que atingiria seu auge com René Descartes, se expandiu para a produção de material didático.

Enumeração, síntese e análise eram elementos presentes em obras da época, caracterizando uma corrente epistemológica que via nas abordagens metódicas o percurso ideal de uma transmissão didática. Não à toa, os títulos de várias obras do século XVII apresentavam os termos *método* e *metódico*. Roboredo e sua concepção de ensino devem ser compreendidos diante desse cenário intelectual e social mais amplo, que lhes deu sustentação e legitimidade.

### *b) Métodos no ensino de língua*

Um método é relacionado a concepções de língua e está inscrito em eixo de continuidades ou rupturas com práticas de ensino. Cabe ao historiógrafo captar redes de influências, permanências históricas ou descontinuidades com tradições naquilo que caracterizam a obra como material de ensino, em um eixo temporal específico.

Observaremos um método de ensinar língua estrangeira colocado em prática em gramáticas escritas por jesuítas para outros jesuítas aprenderem línguas exóticas<sup>13</sup>.

Nos séculos XVI e XVII, missionários jesuítas escreveram gramáticas de duas línguas indígenas faladas no Brasil colonial<sup>14</sup>: José de Anchieta (1534-1597) e Luís Figueira (1573-1643) escreveram gramáticas do tupi antigo; e Luís Vincencio Mamiani (1652-1730) escreveu uma gramática da língua qui-

<sup>13</sup> Expressão usual para referência a línguas faladas pelos povos dos países que entravam em processo de colonização pelas nações europeias do período das Grandes Navegações ocidentais a partir do século XV.

<sup>14</sup> Batista (2005, 2011) apresenta estudos sobre essas gramáticas.

riri. É de autoria de Anchieta a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). Figueira publicou provavelmente em 1621 a *Arte da Língua Brasileira*. Em 1699, foi publicada a gramática de Mamiani, *Arte de Gramática da Língua Brasileira da Nação Kiriri*.

Essas gramáticas foram escritas por missionários não falantes nativos das línguas e direcionadas, principalmente, a outros missionários para facilitar o contato entre jesuítas e indígenas, tendo em vista a missão catequizadora e o processo de colonização.

Para o ensino de língua estrangeira, as gramáticas utilizaram largamente, entre outros procedimentos, um método comparativo<sup>15</sup> que procurava equivalências entre as línguas exóticas e línguas de maior conhecimento por parte dos missionários, como o português, o latim e mesmo o castelhano.

Mamiani foi o que, nessa tradição, mais recorreu a analogias:

Os verbos simples desta lingua são todos os monosyllabos: & se houvesse quem pudesse perfeitamente alcançar a força de todos os vocabulos, tenho para mim que acharia que toda a lingua consiste em vocabulos monosyllabos, que servem de raizes para formar os compostos, como na lingua Hebraea. (MAMIANI, 1877[1699], p. 68)

O método adotado seguia uma busca de equivalências em transferência funcional de categorias gramaticais latinas que apresentassem semelhanças com categorias das línguas indígenas. Destaca-se nesse procedimento a manutenção da metalinguagem de origem greco-latina. Essa estratégia associava-se ao ideal de transmissão pedagógica. Apontando semelhanças e diferenças, o processo de ensino-aprendizagem tornava-se menos complicado, pois realidades diversas passavam a ser percebidas como semelhanças e diferenças. Bem de acordo com o espírito da época, que buscava na similitude a compreensão do mundo.

A utilização da busca de equivalências favorecia o enquadramento da língua dos índios nos modelos de descrição oferecidos pela gramática latina. As línguas indígenas, assim, foram descritas principalmente a partir do filtro latino, sem que houvesse, de maneira ampla, preocupações ou mesmo adequações ao tipo estrutural das línguas em descrição, ainda que esparsos

---

<sup>15</sup> Não no sentido que a expressão adquire na tradição da linguística histórico-comparativa do século XIX.

comentários dos gramáticos aparecessem sobre a não pertinência do uso do modelo diante de particularidades estruturais das línguas. Essa característica das gramáticas jesuíticas ressaltava o caráter instrumental das descrições.

O fato de essas gramáticas estarem associadas à transmissão didática gerou o uso de um procedimento que descrevia a combinação de unidades, as transformações morfofonológicas, a associação de palavras nas orações. Aspectos gramaticais descritos por explicação passo-a-passo do que ocorria com a língua quando em uso, como em Anchieta:

Também algũs verbos *fe* hão de de/*creuer* com dous, ij, hum con/*oante*, outro vogal depois do artigo & não com, gi, vt *aijquî, aijbo*ˆ. Porque tendo o *accu/atiuo expre/ffo*, ou, o reciproco, & outras partes, (vt *infra latius*) perdem o primeiro, i. vt *pirá ibómo*, peixe frechando: & *fe fe e/creuera cõ*, gi *ouuera* de dizer, *piragibómo*. (ANCHIETA, 1990[1595], p. 33)

A partir desses procedimentos e estratégias de descrição, os gramáticos se valeram de critérios para delimitações das unidades linguísticas. No plano sonoro foi utilizado com mais produtividade o critério auditivo ou perceptivo. Quanto às delimitações das palavras e suas classificações, partes da oração, e combinação em unidades maiores, os gramáticos se valeram, principalmente, de critérios que valorizaram a abordagem feita a partir das unidades mais elementares (“letras”), seguida da observação da constituição da “palavra” (unidade fundamental da gramática). Posteriormente, chegava-se à combinação em segmentos maiores como a “oração”.

O que houve de comum nas descrições gramaticais foi também o que a gramaticografia renascentista utilizou com mais extensão: o método que privilegiava a busca de equivalências entre a língua que estava sendo descrita com línguas clássicas ou vernaculares. Além disso, houve utilização e manutenção de uma metalinguagem que caracterizaria a produção gramatical do Ocidente.

Encontra-se também nas gramáticas dos jesuítas a indicação de que uma redução da língua a regras deveria ser breve e econômica. O que de fato contribuía para a classificação das obras como *artes de gramática*, expressão que indicava descrição breve de aspectos gramaticais essenciais.

A gramatização dos séculos XVI e XVII para algumas das línguas faladas no território brasileiro ocorreu de modo semelhante, caracterizando, em meio a necessidades do processo educacional embutido na urgência da cate-

quização, uma tradição de descrição e ensino de línguas, criada, sobretudo, a partir do instrumental advindo da escrita gramatical clássica do Ocidente. Com pequenas observações de adequação e algumas adaptações de caráter funcional (para maior produtividade do ensino de uma língua estrangeira), essa descrição gramatical se valeu de técnicas gramaticais da Antiguidade clássica greco-latina. Esse método de descrição linguística e de didática do ensino de línguas deve ser considerado no momento em que foi empreendido.

As gramáticas missionárias legaram para a história descrições de línguas até então desconhecidas, abrindo caminho para uma percepção da diversidade linguística. Ainda que o impacto das gramáticas missionárias tenha sido, fora de seus meios de circulação (os centros educacionais jesuíticos), praticamente nulo na época de sua escrita, foram elas que, quando descobertas no final do século XVIII e no século XIX, contribuíram (pelo *corpus* que ofereciam) não só para a formação da noção de relatividade cultural, mas também para o desenvolvimento de estudos de caráter comparativo e de classificação de línguas, como diferentes historiógrafos da linguística apontam.

### c) *Livros didáticos*

A produção, a circulação e o uso de um livro didático colocam, necessariamente, seus autores (e os espaços de atuação que os circundam e os validam como produtores de material de ensino) diante de esferas específicas de atuação e influência, pois o gênero livro didático<sup>16</sup> é uma forma de ação social, elaborada em uma cultura específica, tendo em vista a comunicação e a interação entre indivíduos com propósitos delimitados, direcionadores do contato entre o gênero e seus usuários. Esses livros didáticos, assim, são resultantes do trabalho em espaços sociais definidos — nos quais seus autores e leitores se inserem — e veiculam formações discursivas que delineiam formas de saber que cada autor (tendo em vista seus destinatários) assume como válidas em um momento histórico.

Como exposto em Batista (2011) e Batista; Tocaia (2018), o livro didático, por meio da linguagem adotada em sua redação (em diálogo de conti-

---

<sup>16</sup> Com Batista (2011, 2019b) e Batista; Tocaia (2018), entende-se que a definição de livro didático como gênero é problemática, pois o livro contém diferentes gêneros (texto explicativo, exercícios, tabelas, gravuras, instruções, sumários etc.). Assume-se essa classificação para que se possa perceber que o livro didático exerce uma função específica em um processo comunicativo delimitado e caracterizado por seu funcionamento.

nuidade ou ruptura com saberes validados em uma circunscrição histórica), pela adoção de metalinguagem em tratamentos de fenômenos e aspectos linguísticos e pelas suas formas de apresentação, reflete (também em um jogo de refração) uma imagem ideal, projetando para seus usuários uma visão que difunde algo universal, integral e praticamente inquestionável para o texto produzido. O livro didático cria uma espécie de espaço atemporal, desvinculando-se da história (entendida como transformação) e das reformulações pelas quais o conhecimento passa.

Para a HL, o livro didático constitui-se como documento histórico. Um documento complexo em sua constituição, diante da diversidade de gêneros discursivos, de tipos textuais, da multimodalidade textual.

Seção obrigatória na formatação do livro como gênero, esse outro gênero — o da apresentação — mostra-se de forma diversificada a depender dos autores e seus propósitos. Livros podem apresentar tanto textos à moda de prefácios que se dirigem a professores quanto textos que se dirigem aos alunos. Nessa rede discursiva, essencialmente persuasiva (seu objetivo é despertar o interesse de leitores e usuários do material), processos de argumentação são empregados, em meio à busca de uma retórica (de um discurso de natureza persuasiva) que procura não só convencer seu destinatário, mas também legitimar uma série de objetivos, conteúdos e métodos presentes no livro.

Ao lado das apresentações, consideramos aqui também outra parte constituinte do livro didático (muitas vezes facultativa, a depender da época de elaboração e circulação da obra): as seções dedicadas ao professor. Essas seções apresentam, em geral (e com importantes variações que podem ser objeto de outros estudos), a base teórica a ser assumida pelos docentes, diretrizes metodológicas, respostas de exercícios, indicações de leituras e atividades complementares.

O material de análise é o livro para a 5ª. série do Ensino Fundamental II (atualmente o 6º. ano) publicado em 1998 (data de sua 1ª. edição pela Editora do Brasil) por Lucia Teixeira e Norma Discini.

O livro dedicado à 5ª. série tem 168 páginas (coloridas), acompanhadas por 56 páginas (em preto e branco) de um manual do professor logo no início do volume. Bem diagramado e atraente visualmente para os jovens (tais características se mantêm nos 4 volumes dedicados aos anos do Ensino Fundamental II), o volume da 5ª. série é dividido em 9 unidades. Cada unidade é organizada tematicamente (em coerência com a teoria semiótica adotada

pelas autoras). Os temas selecionados (família, bichos, lembranças, sonhos e emoções, cidades, diferenças, trabalho, televisão, conflitos) dialogam diretamente com a proposição de uma educação cidadã, tal como preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (publicados também em 1998). Esse diálogo temporal sinaliza que *Leitura do mundo* estava em consonância com anseios políticos do governo brasileiro e de uma camada representativa de educadores (não apenas os que participaram da confecção de documentos públicos, como todos os que de algum modo se envolveram em discussões para elaboração de diretrizes de ensino) da segunda metade da década de 1990.

Uma organização fixa articula em cada unidade do livro diferentes seções que apresentam (em meio a textos motivadores de diferentes gêneros, textos explicativos de aspectos linguísticos, exercícios que treinam diversas habilidades) os conteúdos do ensino de língua portuguesa para a 5ª. série: Hora de falar, Gramática, Hora de escrever, Leitura dos textos, Leitura do mundo. Essas seções refletem o que os Parâmetros Curriculares definiam como unidades do ensino de língua portuguesa.

Mais uma vez em consonância com a perspectiva do que deveria ser o ensino de língua portuguesa, o livro se organiza em torno de uma unidade fundamental — o texto —, a partir da qual a língua é estudada. A seleção dessa unidade texto (trabalhado nas suas dimensões enunciativa, linguística e discursiva) dialoga com os documentos oficiais da época e com o que os linguistas e estudiosos da literatura consideravam como válido para práticas do ensino de língua.

A apresentação ao professor (no início do manual do professor) é feita em uma breve, mas complexa, exposição em que as autoras dizem aos professores quais elementos norteiam e configuram o livro didático. Merecem destaque nessa apresentação: a) a concepção que entende o processo pedagógico como construção ativa de conhecimento, e não acúmulo de informações; b) a justificativa para o título do livro (*Leitura do mundo*): ler o mundo é uma atividade de articulação de redes de significado produtoras de sentido. Esse título se enquadra no que os Parâmetros Curriculares de 1998 oficializavam como a orientação ideal para o ensino de língua portuguesa; c) a delimitação da unidade central a orientar o ensino de língua, caracterizado em essência na formação de habilidades de leitura e escrita; d) a organização do livro em unidades e seções: as autoras destacam temas que privilegiam

problemas do cotidiano tratados em textos adequados ao público adolescente. Também é destacada a seleção variada de gêneros do discurso (a seguir orientação majoritariamente presente no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990); e) uma instrução de que será a partir do texto (nas modalidades oral e escrita) — leitura e produção — que vai ser estabelecida uma reflexão gramatical atenta aos efeitos de sentido resultantes das seleções de unidades lexicais e suas relações gramaticais, contraídas na articulação textual (considerada em seus diferentes propósitos enunciativos); f) a concepção adotada sobre o processo de avaliação. Em consonância com os Parâmetros Curriculares da década de 1990, a avaliação é contínua, feita no dia a dia da sala de aula; g) uma apresentação da estrutura do manual do professor (sobre o qual falaremos adiante).

Uma curta apresentação ao aluno inicia o livro propriamente dito<sup>17</sup>. A seção de apresentação ao discente é escrita em tom conativo, em um texto de 4 parágrafos, simples e direto, dirigido a um público adolescente. Nesse texto há a explicação do título do livro, ressaltando a presença (sem o uso da expressão consagrada teoricamente) de diferentes gêneros do discurso. Há também o posicionamento de que se assume ler textos como via de acesso ao mundo, por meio de atitudes críticas diante de fatos sociais e históricos. A apresentação ao aluno se encerra com forte teor persuasivo em uma afirmação de que os textos que fazem parte do livro falam do cotidiano dos adolescentes, o que tornaria o manual didático “um amigo ideal”, pronto a estimular a manifestação de opiniões e pontos de vista daqueles que o utilizassem.

As apresentações colocaram um elemento principal em evidência: os textos e sua circulação social. Ora destacando a variedade dos gêneros e a importância da leitura significativa como meio de acesso consciente aos fatos da sociedade, ora ressaltando uma concepção interacionista e discursiva da linguagem e seus fenômenos, as apresentações procuraram difundir um modo específico de entender e ensinar a língua portuguesa, o qual estava inserido em um contexto intelectual e educacional que, por meio da produção de documentos públicos, buscava no exercício enunciativo e discursivo da língua a base para uma prática de ensino significativa e capaz de alterar decepcionantes resultados dos alunos egressos do ensino fundamental em provas de habilidades de leitura e escrita.

---

<sup>17</sup> No manual do aluno é essa a seção inicial. No manual do professor a seção dedicada aos docentes é a parte inicial do livro.

O manual do professor é presença extensa (pelo número de páginas) e abrangente (pela diversidade de enfoques e orientações aos docentes): há seções dedicadas à explicação dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a abordagem didática, às concepções de leitura, escrita, oralidade e gramática, a orientações de eixos interdisciplinares e até a processos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A constituição desse manual evidencia o cuidado e a preocupação das autoras e da editora com a preparação teórica do docente e com sua prática de ensino na sala de aula. Esse aspecto certamente contribuiu para a avaliação positiva do material pelo programa de avaliação federal, que em termos práticos se reflete em adoções pelos professores e, conseqüentemente, maior volume de vendas.

Em um texto escrito com cuidado didático (como se o professor fosse nesse momento o aluno), o manual do professor, em primeiro lugar, define a unidade central do trabalho — o texto (em suas diferentes modalidades e gêneros) — e o que as autoras compreendem como uma leitura do texto ancorada nos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade. Os projetos que são sugeridos para trabalhos ao longo das unidades evidenciam que as autoras têm em mente um diálogo entre diferentes saberes, construindo um elo fundamental para uma transmissão significativa de conteúdos que não se encerre em si mesma, em uma única disciplina curricular. É a partir dessa delimitação inicial que são apresentados os pressupostos teóricos que orientam a escrita do livro. Ao professor, conceitos centrais da teoria semiótica discursiva são explicados: a noção de percurso gerativo do sentido; as figuras do enunciador, do narrador, do locutor; os temas e as figuras; os conceitos de expressão e conteúdo; a produção de efeitos de sentido.

Em diálogo com essa configuração teórica, as referências bibliográficas apresentadas no manual do professor (com títulos que se repetem ao final do livro do aluno também) orientam os docentes para a concepção interacionista de linguagem, com foco no trabalho com o texto (trabalhos centrais da linguística textual são citados, como os de Ingedore Koch) e o discurso (estão presentes livros de José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni Orlandi) na sala de aula. Ainda nas referências, estão os Parâmetros Curriculares de 1998, o que evidencia, além das confluências já apontadas, que o documento esteve no horizonte de retrospectiva das autoras como uma diretriz pública que orientou a escrita do livro didático.

No manual do professor, há também apresentações extensas sobre os textos verbais e não verbais, os tipos de texto, a variação linguística. Essas apresentações são de natureza didática, como a oferecer uma orientação de aperfeiçoamento ao docente da educação básica, possivelmente distante do conhecimento da teoria que ancora a escrita do livro — daí a necessidade de um alentado manual do professor, já que semiótica discursiva, na década de 1990, não fazia parte (e não faz) de muitos dos currículos das faculdades e universidades que formavam (e formam) docentes da área de letras.

O tratamento da oralidade em sala de aula é ancorado na teoria proposta pela análise da conversação e pela consciência da variação linguística. Esses direcionamentos permitem constatar que as autoras tinham uma grande ambição na produção do material, que necessitava, essencialmente, de um docente formado em teorias contemporâneas sobre a linguagem, distantes de um ensino de língua elaborado em torno de uma concepção de linguagem como código.

A visão interacionista de língua também era apresentada ao docente nas explicações sobre o modo de trabalhar em sala de aula com a produção escrita, a evidenciar que não se estava diante de uma atividade de redação, mas de produção de texto, pois os gêneros discursivos, a interdiscursividade e a intertextualidade estavam na base de elaboração de textos escritos. Uma produção, enfim, que buscava na escrita dos alunos uma forma de perceber e praticar uma significativa produção de efeitos de sentido.

O livro dialoga com um clima de opinião que, ainda presente no ensino, considerava leitura e escrita em dimensão discursiva, aspecto consensual nos anos 1990 e dificilmente negado, dada a força das diretrizes públicas e dos grupos que estavam na base das articulações organizacionais e institucionais de produção de material didático.

A gramática é vista em funcionamento (não à toa, há referência à linguista Maria Helena de Moura Neves na bibliografia), tendo em consideração uma reflexão sobre a língua e a articulação de seus elementos sistemáticos em uma concepção teórica que procura destacar uma abordagem gramatical articulada com os textos. Considerar a gramática em uso define, em um recorte derivado da concepção teórica adotada pelas autoras, como diretriz o trabalho com as formas da língua orientado para a produção de efeitos de sentido, em distância dos tradicionais modos de orientar o ensino de gramática por uma tradição prescritivista ou apenas descritivista baseada na transmissão de metalinguagem e análises de funções sintáticas. De qualquer modo, não se

pode deixar de considerar, em perspectiva crítica, que o tratamento da gramática em diálogo com uma concepção textual e discursiva do objeto língua deixa de lado uma sistematização das unidades e relações gramaticais vistas em si mesmas em outro recorte teórico e em outra concepção de língua.

*Leitura do mundo* — 5ª. série está circunscrito a uma época que viveu de maneira intensa a chegada da Linguística à sala de aula, após quase duas décadas de efetiva prática de pesquisa e docência em ciências da linguagem no Brasil. A avaliação histórica de Soares (1998) sobre o ensino de língua portuguesa possibilita a percepção de como o livro didático de Teixeira e Discini estava em linha direta de confluência com seu momento histórico de produção e circulação, adquirindo, desse modo, adequados capitais de valor para sua adoção no sistema oficial de ensino de língua portuguesa.

O livro de Teixeira e Discini é resultado de um aproveitamento didático de alcances teórico-metodológicos de um grupo de especialidade, o da semiótica discursiva greimasiana, que despontou nos anos 1990 como uma das principais, e produtivas, comunidades de pesquisadores no Brasil. Os anseios das autoras estavam relacionados, em essência, a uma significativa articulação entre o conhecimento teórico e o aplicado. Essa relação estava presente no anseio de produzir um material que pudesse dialogar com seu contexto histórico e com necessidades do ensino de língua do final do século XX.

Nesse sentido, o contexto do ensino de língua em que o material de Teixeira e Discini se insere é aquele que compreendia que um dos motivos principais do ensino de língua é a preparação de cidadãos atuantes de modo crítico na sociedade. Entrava em destaque a formação de alunos aptos a compreender a complexidade do mundo contemporâneo e a se colocar criticamente diante das diferentes maneiras de comunicar sentidos e de assumir posições em meio aos embates sociais. Objetivo que está em consonância com teorias discursivas que a todo tempo respondem a uma concepção dialógica da linguagem, tal como preconizada por Mikhail Bakhtin, outro dos nomes fundamentais a nortear a concepção teórica que desde a década de 1990 está presente em modos de compreender o ensino de língua portuguesa.

## ***2.2 Diretrizes públicas na história do ensino de língua***

Diretrizes públicas — como leis e documentos oficiais — são parte importante de um processo que permite traçar uma história do ensino de língua. O que se estabeleceu oficialmente para o ensino diz muito de como se com-

preendeu o processo de ensino-aprendizagem em uma época. Além disso, diretrizes públicas relacionam-se com vinculações ideológicas, pois estão articuladas a direcionamentos políticos atuantes no momento em que foram elaboradas, publicadas e divulgadas.

Para ilustrar essa possibilidade de análise, consideramos a Lei 5.692, que entrava em vigor na educação brasileira em 1971. Pela lei, e normas que dela eram decorrentes, o Conselho Federal de Educação determinava diretrizes relativas a assuntos como: a) objetivos das matérias do núcleo comum; b) finalidades da educação; c) objetivos gerais do então denominado ensino de 1º. e 2º. graus.

A Lei 5.692/71 pretendia alterar uma perspectiva de base sobre a educação brasileira. Essa ruptura em relação a leis anteriores não era integral, pois se preservavam objetivos de uma política nacional estabelecidos em normativas públicas de 1961 pela Lei 4.024. No entanto, havia alterações no que se compreendia como visão global da educação e seu impacto na sociedade. Fundamentalmente se estava diante de uma política educacional que pregava a mudança de uma escola tradicional (centrada no professor e no livro didático) para uma escola renovada (centrada no aluno, a partir do qual deveria ser revisto o papel da escola, do professor, do programa de ensino, das metodologias e do material didático).

No fundamento dessa lei, estava uma concepção instrumental de ensino. Era necessário formar alunos para o mercado de trabalho. E alunos capazes de adequação a uma nova realidade social<sup>18</sup>.

Em relação a uma didática do ensino de línguas, a lei implicou uma concepção integrada das matérias do núcleo comum. Em diálogo com Estudos Sociais e Ciências estava Comunicação e Expressão. Essa confluência incidia diretamente no desejo de uma formação cidadã do aluno. Sob denominação de Comunicação e Expressão<sup>19</sup>, com influência da Teoria da Comunicação e

<sup>18</sup> “O sistema educacional era marcado pela influência dos acordos MEC/Usaid, que serviram de sustentáculo às reformas do Ensino Superior e, posteriormente, do ensino de 1o. e 2o. grau. Em 1968, houve uma reforma universitária (Lei 5.540/1968), que, somada a uma segunda Lei, já na década de 1970, a 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em agosto de 1971 trazia indicativos de mudanças sociais e econômicas, mas a ampliação do regime de governo, militar e autoritário, e o recrudescimento da ditadura e do modelo econômico desta década impediram condições de realização efetiva dos avanços contidos em tais reformas. A década foi tão importante que vários autores a analisaram e a discutiram, sob vários ângulos, como os pedagógicos, os educacionais e os sociais.” (PALMA; FRANCO, 2016, p. 51)

<sup>19</sup> Para as quatro primeiras séries do 1o. grau, a nomeação era “Comunicação e Expressão”. Nas quatro últimas séries (na organização escolar oficial da década de 1970), a disciplina chamava-se “Comunicação em Língua Portuguesa”. Para o ensino 2o. grau, a nomeação era Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

da Linguística<sup>20</sup>, o ensino de língua portuguesa voltava-se para uma formação abrangente. Por meio do uso da língua, a interação com a sociedade e com uma inserção ideológica cultural:

cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Art. 3º. da Lei 5.692/71)

O ensino de língua em sua dimensão estrutural e funcional deveria se articular a uma formação integral do aluno, visando ao desenvolvimento de elementos da personalidade individual de cada discente. Ensinar língua era também, ao menos na solução ideal da letra e do papel oficiais, incentivar o progresso do aluno por meio de um ensino de descobertas, permeado por motivações e possibilidades de diálogo cooperativo.

Art. 4º. — As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º. e 2º. graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

[...]

§ 2º.— Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3º.— Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (Art. 4º. da Lei 5.692/71)

Para uma adequação à lei, os professores e a estrutura escolar deveriam considerar que a tradicional divisão de ensino de português em aulas separadas de redação, gramática, leitura não correspondia mais ao que oficialmente se indicava como integração dos componentes curriculares.

Esse direcionamento oficial retoricamente se dava em princípios de liberdade, igualdade e individuação. Características de uma sociedade distinta daquela que de fato existia em um Brasil comandado pela mão de ferro do regime militar da época, que na década de 1970 estava em período de repressão social e ideológica.

---

<sup>20</sup> Disciplinas matrizes que geraram a concepção do ensino de língua na década de 1970 no Brasil.

Um ensino que respondesse efetivamente à lei seria um ensino oposto a técnicas mecanicistas, à divulgação de textos ideologicamente orientados pela esfera de poder dominante na sociedade, à divulgação exclusiva de apenas uma norma linguística, à ampla liberdade de expressão na leitura e produção de textos. Ou seja, pela lei, o ensino deveria privilegiar, se de fato pretendesse alcançar o objetivo da formação cidadã, a língua oral, a leitura consciente, produtiva e transformadora, a escrita crítica (em diferentes tipos de texto), a gramática significativamente transmitida (não como transmissão de análises de estruturas descontextualizadas de textos e reiteração de metalinguagem). Aspectos que em nada pareciam dialogar com o regime político vigente na época.

### **2.3 Relações interpessoais na história do ensino de línguas**

As representações das figuras dos docentes e discentes são evidências de um *ethos* circunscrito a momentos históricos e a inscrições sociais localizadas particularmente. Interpretar como entendemos a atuação de agentes dos processos de ensino-aprendizagem permite uma análise não apenas de produtos (livros didáticos e outros materiais). Ao focar relações sociais em um ambiente de ensino, o historiógrafo capta uma dinâmica social relacionada a diretrizes oficiais e materiais didáticos.

Para ilustrar essa possibilidade de investigação, observamos a elaboração da figura do professor em um texto de 1984: “Sobre jequitibás e eucaliptos — amar”, de Rubem Alves<sup>21</sup>.

Na década de 1980, anseios de democracia (o Brasil era governado pelos militares) permitiram que uma concepção tradicional de ensino (com ênfase na figura autônoma do professor transmissor de conteúdos) começasse a encontrar resistência<sup>22</sup>.

A ruptura com esse pensamento pode ser evidenciada em dicotomias que caracterizaram o período de transição na história da educação brasileira dos anos 1970-1980: professor *vs.* educador; pedagogia *vs.* licenciaturas; técnica *vs.* reflexão; reprodução de conteúdos *vs.* produção de conhecimento. No lugar de um professor transmissor, legitimado pela prática educacional (mesmo que diretrizes públicas preconizassem outro caminho para o processo de ensino-aprendizagem), entrava em cena, pelo menos em termos de

<sup>21</sup> Esta seção retoma com alterações e em forma de síntese análise de Vasconcelos; Batista (2017).

<sup>22</sup> Esse anseio encontrava eco na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que era paradoxal diante do que normatizava e o regime político vigente.

projetos e ideias, um *educador*, sujeito político em essência, engajado, capaz de motivar alunos na busca pelo conhecimento, com uma inserção real e produtiva na escola e na sociedade.

Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heroicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos, pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (ALVES, 1984, p. 18)

Essa foi a figura reafirmada em Alves, que com suas palavras reproduzia um momento da educação brasileira que via a transição de regimes políticos, os anseios de liberdade e a crença na educação como mola propulsora para uma sociedade justa e desenvolvida, ancorada, entre outros elementos, na importância de um docente que fosse um educador e não apenas reprodutor de conhecimentos desvinculados da sociedade e da capacidade reflexiva, essencial para a formação dos novos cidadãos nos espaços sociais.

Está no texto de Alves, o *ethos* do docente que não apenas ensina conteúdos e os avalia em provas. O que se privilegia é a imagem do docente preocupado com sua profissão e vocação, inscrito em práticas sociais transformadoras.

Uma produção intelectual não é desvinculada de um clima de opinião que a legitima. A reflexão de Alves se situa em um domínio contextual específico: a tensa transição entre duas décadas que materializa a mudança política e social de um país, trazendo questões fundamentais para a alteração de rota que uma nação iria empreender. Não é fato casual que o livro em que está publicada a reflexão de Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, faça parte de um projeto editorial intitulado “Coleção Polêmicas de Nosso Tempo”.

Na pauta da época, os rumos que a sociedade deveria tomar, inclusive na educação. O breve ensaio de Alves, em alguns momentos, parece nos levar a uma reflexão de outra natureza, a que coloca no centro de sua preocupação modos de agir na sociedade por meio da linguagem. A uma crise na ação social corresponderia em essência uma crise na linguagem, pois os cidadãos já não reconheciam seu exercício de agentes sociais por meio do uso da língua, por isso o chamado de Alves para uma reaprendizagem do falar.

Insinua-se no texto um pensar sobre o uso da linguagem próprio de uma época de repressão e reafirmação de necessidades básicas dos indiví-

duos. Sutilmente colocada, a imagem de que regimes autoritários tiram não só a liberdade do agir linguisticamente, como afetam a percepção do que é a interação e do que pode ser uma língua em sua plenitude.

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: *é necessário reaprender a falar.* (ALVES, 1984, p. 24)

Quando Alves (1984, p. 11), provocativamente, pergunta: *“Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor”*, ele parte do argumento de que profissão e amor pouco tem em comum. Já o *“educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”*.

A tensão entre as imagens simbólicas do professor e do educador não é ausente de nossa época. No século XXI, duas dimensões opostas, transmitir apenas conteúdos ou possibilitar reflexão, ainda estão na base de lutas políticas e profissionais que buscam o reconhecimento devido para os profissionais que atuam na sociedade como formadores dos novos cidadãos. Mais uma vez, a história se repete e a leitura do Rubem Alves da década de 1980 não nos parece em nada anacrônica.

## Conclusão

Considerar o ensino de língua em sua dimensão histórica permite ampliar o escopo de atuação da HL. Tal vertente é destaque em diferentes reflexões historiográficas (são muitos, por exemplo, trabalhos de pesquisadores brasileiros, portugueses, espanhóis, franceses) e se constitui como uma das mais produtivas no cenário contemporâneo da retomada crítica e histórica dos estudos sobre a linguagem.

Sem dúvida, o universo didático-pedagógico, por assim dizer, coloca questões importantes para a compreensão de como a língua, sua estrutura, seu uso e transmissão educacional (em diferentes formatos), faz parte de uma sociedade e de uma cultura, condicionada por todo um

complexo conjunto de elementos históricos que se configuram essencialmente como ideológicos.

Nesse sentido, a HL contribui em seu alcance social ao dialogar, com suas reflexões e análises, com o alerta de Paulo Freire: “*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*” (FREIRE, 2000, p. 67).

## Referências

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANCHIETA, Pe. José. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1990[1595].
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli V. 2004. *Porta de línguas: gramática e ensino numa visão plurilíngue*. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli V. (Org.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 45-73.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli V. (Org.). *História entrelaçada*. 8v. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira; São Paulo: Terracota, 2004-2018.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Descrição de línguas indígenas em Gramáticas Missionárias do Brasil Colonial. *DELTA*, n. 21, v. 1, p. 121-147, 2005.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura*, n. 13, v. 1, p. 114-129, 2011.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019a.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Ensino de língua, livros didáticos e história. *Revista Linha D'Água*, v. 32, p. 155-174, 2019b.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Uma reflexão historiográfica sobre ensino de língua portuguesa e diretrizes oficiais de políticas públicas. In: BASTOS, Neusa Barbosa Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: lusofonia(s), língua(s) e cultura(s)*. São Paulo: Educ/IP-PUC/SP, 2020. p. 94-106.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira; TOCAIA, Luciano Magnoni. História, ensino de língua e material didático: considerações para uma análise pela Historiografia da Linguística. In: PALMA, Dieli V.; BASTOS, Neusa Barbosa Bastos (Org.). *História entrelaçada 8: língua portuguesa na década de 1980 — linguística, gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 29-40.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia Linguística. *Linguarum Arena*, v. 10, p. 57-70, 2019.
- BRASIL. *Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971 — Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB)*. Brasília, DF, 1971.
- FÁVERO, Leonor L. *As concepções linguísticas no século XVIII*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- FIGUEIRA, Pe. Luis. *Arte da Lingva Brasilica*. Lisboa: Manoel da Silva, 1621(?).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- KOSSARIK, Marina. Introdução. In: ROBOREDO, Amaro de. *Methodo grammatical para todas as Linguas*. Edição de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002. p. 7-63
- MAMIANI, Pe. Luis V. *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da Naçam Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1877[1699].
- PALMA, Dieli V.; FRANCO, Maria Ignez S. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da historiografia linguística. In: PALMA, Dieli V.; BASTOS, Neusa Bastos (Org.). *História entrelaçada 7: língua portuguesa na década de setenta — linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 2016. p. 49-75.

- ROBOREDO, Amaro de. *Porta de linguas ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola*. Lisboa: Officina de Pedro Craesbeeck impressor del Rei, 1623.
- SWIGGERS, Pierre. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 78, p. 27-44, 1990.
- TEIXEIRA, Lúcia; DISCINI, Norma. *Leitura do mundo*. 5ª. série. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M.C.; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. O professor e o educador em Rubem Alves: história e *ethos* na educação brasileira. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M.C.; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena B. (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017. p. 235-247.

---

# OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA E A CONTRIBUIÇÃO DE CRISTINA ALTMAN PARA A HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA NO BRASIL

Dieli Vesaro Palma  
Nancy dos Santos Casagrande

---

## Considerações iniciais

Este capítulo tematiza os princípios propostos por Koerner (1996) para a análise historiográfica, a fim de garantir o seu rigor científico. Eles serão aqui conceituados e discutidos considerando-se a atuação de Cristina Altman e sua persistência ao introduzir essa nova disciplina no Brasil e ao acompanhar sua instalação e institucionalização nos estudos linguísticos brasileiros, ao longo de mais de 30 anos. Este trabalho será desenvolvido em uma perspectiva meta-historiográfica, tal como propõe Swiggers (2017, p. 53), que assim a conceitua:

“A meta-historiografia é o domínio definido por todos os tipos de atividades reflexivas, tendo como objeto a prática e os produtos de historiografia; tem assim um status de *dicto*”.

Swiggers (2017, p. 53) considera ainda que a meta-historiografia envolve três tarefas ou níveis: a construtiva, a crítica e a especulativa ou contemplativa. Entendemos que este estudo se insere na segunda modalidade, uma vez que objetivamos avaliar “ao nível da documentação e dos princípios metodológicos e epistemológicos, produtos existentes da prática historiográfica linguística” (SWIGGERS, 2017, p. 53).

Nesse sentido, as questões que orientam nossa exposição são:

- (a) como se deu a instalação da Historiografia (da) Linguística no Brasil;
- (b) qual foi a contribuição de Cristina Altman nesse processo de instalação e de institucionalização dessa disciplina;
- (c) quais foram os desdobramentos da institucionalização dessa disciplina no estudo de um caso específico, o do Grupo de Pesquisa em Historiografia Linguística da PUC-SP?

O capítulo estrutura-se em quatro partes, além dessas Considerações iniciais e das Considerações finais. Na primeira, focalizamos a constituição da Historiografia (da) Linguística e sua chegada ao Brasil, trazida por Cristina Altman. Na segunda, traçamos o percurso da Historiografia (da) Linguística no Brasil e a contribuição de Cristina Altman no processo de sua institucionalização; na terceira abordamos os princípios metodológicos propostos por Koerner (1996) e na quarta desenvolvemos o estudo de caso sobre o Grupo de Pesquisa em Historiografia Linguística da PUC-SP, no que diz respeito à observação dos princípios metodológicos de Koerner.

## 1. Origem da Historiografia (da) Linguística e sua chegada ao Brasil

Foi nos anos 1970, influenciados pelas ideias de Kuhn sobre as etapas de evolução do conhecimento científico, que estudiosos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, entre elas a Linguística, começaram a refletir sobre as fases de continuidade e as de ruptura, além das de continuidade de paradigmas, na produção do saber científico. Esse contexto foi propício a análises sobre a escrita da história e, de acordo com Swiggers (2017), em 1974, Koerner, como editor fundador, publicou o primeiro número do periódico *Historiographia Linguistica*. Em seu ensaio “Purpose and Scope of ‘Historiographia Linguística’”, parcialmente republicado em 1978, ele focalizou a escrita histórica nos séculos XIX e XX e constatou a existência de três tipos de historiografia — o de síntese e autossatisfatório, o *prodomo* e o cumulativo e panorâmico. Nesse trabalho, ele acrescentou um quarto tipo, denominando-o de *Historiografia* e destacando que tal atividade, cientificamente fundamentada, exigia um senso agudo de preocupação metodológica e epistemológica. Sobre esse fazer, ele assim se manifestou:

O que é necessário antes de podermos falar legitimamente de uma historiografia do pensamento linguístico é a discussão e a explicação da epistemologia

dessa altamente complexa disciplina—a-se-constituir e a subsequente fundação de uma metodologia sólida de investigação e apresentação. (KOERNER, 1978, p. 60, *apud* SWIGGERS, 2017, p. 46)

Em artigo publicado em 2014, na revista *Confluência*, o autor (KOERNER, 2014a) destaca aspectos tidos como relevantes pelos estudiosos que se filiaram ao novo modo de escrita da história. Consideravam que a Historiografia (da) Linguística não deveria ser subserviente à disciplina e deveria ter um papel semelhante ao que a História da Ciência representa para o cientista das Ciências Naturais. Destaca, ainda, que foi a distinção entre história e crônica, atribuída a Croce, endossada por esses investigadores, que permitiu um avanço nos estudos, com a distinção entre história e historiografia.

Essa diferenciação visava a marcar um afastamento dos trabalhos anteriores, ou seja, das histórias partidárias ou *whig-histories*, como designou Henry Butterfield, porque, em parte, elas não se mostraram guias úteis para o tratamento de acontecimentos ocorridos na história das ciências da linguagem e, por essa razão, não ofereciam uma percepção mais clara do rumo para onde as teorias vigentes poderiam levar os pesquisadores. Por fim, foi a profissionalização que mostrou o amadurecimento da história da linguística como área científica, resultante de eventos e de produções.

Nesse sentido, Koerner (2014b, p. 25), no capítulo Historiografia Linguística, escrito quarenta anos depois do ensaio seminal sobre o fazer historiográfico, com base na entrada “Historiography of Linguistics” em *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (KOERNER, 1994), objetivando demonstrar a consolidação da Historiografia Linguística, elencou uma série de eventos, ocorridos de 1978 a 2002, traçando um panorama geral de seu percurso em busca de seu reconhecimento como uma disciplina, que se diferenciava da História da Linguística. Altman (2012), por sua vez, também apresentou um detalhado relato das tendências contemporâneas da Historiografia Linguística, mostrando como ela foi crescendo e diferenciando-se da História da Linguística.

Ao tratar dos desafios remanescentes em Historiografia, Koerner (2014b, p.28) destacou que, além da busca de legitimação e do apoio institucional, havia aspectos sobre metodologia e epistemologia, além do que designou de “*quality control*”, que deveriam ser enfrentados. Apontou que já havia tratado das questões metodológicas em trabalhos sobre a metalinguagem e sobre o

argumento de influência e explicitou sua preocupação no que dizia respeito a problemas de discordância em questões de método no âmbito do ICHoLS VI (*International Conference on the History of Language Sciences*), em 1993. Considerava que a busca de consenso sobre tais assuntos “seria desejável para um desenvolvimento complementar da disciplina” (KOERNER, 2014b, p. 28). Vê-se, assim, que o tema “metodologia” sempre esteve presente nos trabalhos do fundador da Historiografia (da) Linguística, por ele garantir a cientificidade dos estudos historiográficos.

No capítulo “Historiografia Linguística”, Koerner (2014b, p. 17) destacou que “o conceito atual de ‘historiografia linguística distingue-se da compreensão tradicional do termo, que simplesmente fazia referência à narração de acontecimentos passados”. Retomou, então, os três tipos presentes nessa escrita que ele assim denomina: compilar histórias da linguística, histórias da linguística comemorativas ou propagandísticas e histórias isoladas da Linguística e apontou que um grupo de pesquisadores, entre os quais ele se incluía, propuseram um quarto tipo de elaboração historiográfica

[...] que consistia na apresentação do nosso passado linguístico como uma parte integrante da própria disciplina e, ao mesmo tempo, como uma atividade fundada em princípios bem definidos, que pode competir, em termos de solidez do método e rigor de aplicação, com os da própria linguística. Este quarto tipo, hoje normalmente designado de ‘historiografia linguística’ não deveria ser meramente subserviente à disciplina, mas deveria assumir uma função comparável à da história da ciência para o cientista das ciências naturais. Em síntese, ao reconhecer a importante distinção entre crônica e história, os recentes investigadores que contribuíram para a história da linguística deram um passo à frente ao distinguir história e historiografia. (KOERNER, 2014b, p. 22-23)

Foi essa nova disciplina (ALTMAN, 2012) — que visa a reconstruir o conhecimento sobre a linguagem, tendo como objeto todas as formas manifestadas por ele em seu processo histórico — a introduzida na linguística brasileira, em 1993, com a defesa da tese de doutorado de Cristina Altman, na Universidade de São Paulo. Seu pioneirismo está registrado no Prefácio de Ataliba de Castilho (in ALTMAN, 1998, p. 14) ao livro *A Pesquisa Linguística no Brasil — 1968-1988*, que, ao finalizar sua apresentação, afirma:

O livro que se vai ler revela, em páginas densas, porém elegantemente escritas, por que a Linguística Brasileira é como é. Indiretamente, **ele propõe a instalação da Historiografia da Linguística em nosso meio**, e este será, estou seguro, mais um de seus méritos. (grifo nosso)

Nesse momento, tem início o percurso de instalação da Historiografia (da) Linguística no Brasil, processo que se concretizou pela condução firme e criteriosa de Cristina Altman.

## **2.A introdução da Historiografia (da) Linguística no Brasil e a contribuição de Cristina Altman**

Ao tratar de historiografias e crônicas, Altman (2012) apresenta ao leitor informações relevantes sobre o momento em que se debruçou sobre as tradições brasileiras de estudo da linguagem, no final dos anos 1980. Relata as dificuldades encontradas pela ausência de obras de referência que fossem abrangentes e possibilitassem a recuperação, de modo sistemático e seguro, das grandes linhas da pesquisa linguística brasileira.

Pode-se afirmar que um dos movimentos de institucionalização da Historiografia (da) Linguística Brasileira no ambiente acadêmico nacional deu-se em 1994, com o credenciamento da disciplina “Historiografia da Linguística: a formação da Linguística Brasileira Contemporânea”, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo.

O passo seguinte nesse percurso é a criação, em 1995, do Grupo de Trabalho (GT) *Historiografia da Linguística Brasileira*, ligado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que teve dois objetivos propostos: (a) promover a organização, a sistematização e divulgação de material documental que pudesse servir de apoio ao trabalho historiográfico; (b) estimular a pesquisa original em História e Historiografia Linguística. Ainda nesse ano, como área de pesquisa, são criados Grupos de Pesquisa na USP e na PUC-SP. Segundo Luna (2004, p. 42):

Formados por alunos de graduação e de pós-graduação em Letras/Linguística, sob a liderança de pesquisadores entusiastas e produtivos, esses grupos já apresentam um número crescente de trabalhos acadêmicos como monografias, dissertações e teses, algumas das quais já publicadas. Esses grupos têm

também realizado encontros sobre a área, bem como painéis em eventos da área de Letras no País.

Em junho de 1996, ocorreu a participação do GT no XI Encontro Nacional da ANPOLL, realizado em João Pessoa, que se mostrou um espaço privilegiado para discussões sobre a Historiografia (da) Linguística, contribuindo, portanto, para a sua consolidação científica. Esse momento de trocas e conversas sobre os rumos da disciplina encontra-se presente no GT até hoje e tem colaborado, de forma significativa, para a sedimentação da Historiografia (da) Linguística no Brasil.

Em julho de 1998, o GT participou do XIII Encontro Nacional da ANPOLL, em Campinas. Na ocasião, houve a reafirmação das metas a serem atingidas pelo Grupo nos próximos dois anos, relacionadas à política de acervos e de criação de “bancos de memória” sobre a linguística brasileira. Também ocorreu a rediscussão sobre as tarefas a serem desenvolvidas pelos membros do GT, tendo sido reiteradas as principais temáticas que estavam em processo de formação, a saber: História dos estudos sobre a linguagem e as línguas no Brasil e História da linguística missionária. No encontro, foi oficialmente incorporada uma terceira temática de pesquisa, Gramaticologia e Gramaticografia da Língua Portuguesa. De acordo com a então coordenadora do GT, Cristina Altman, todos os projetos em andamento e os planos de trabalho previstos pelos novos participantes do GT para o biênio 1998-2000 inseriam-se nas diferentes linhas existentes no Grupo.

Como participantes do GT, temos constatado que, nos últimos anos, o número de interessados em se integrar ao Grupo tem aumentado, o que nos mostra que a Historiografia (da) Linguística continua em expansão.

É relevante destacar que outro caminho de institucionalização da Historiografia (da) Linguística são os eventos que se realizam fora do âmbito do GT da ANPOLL, tanto na USP quanto na PUC-SP. A título de exemplificação, mencionamos o evento comemorativo dos 20 anos do GT, que aconteceu na PUC-SP, em novembro de 2015. Nele, ficou evidenciado que seus membros têm se dedicado tanto à busca e ao tratamento de fontes primárias relativas aos agentes, aos contextos e aos produtos da atividade com a linguagem — tendo, por vezes, resultado em acervos documentais — quanto aos estudos monográficos que objetivam descrever, analisar e interpretar percursos históricos relevantes para a conformação da área de especialidade no país.

Outro veículo dessa institucionalização da Historiografia (da) Linguística no Brasil foram as publicações sobre esse tema e, como exemplificação, selecionamos alguns dos trabalhos publicados por Altman. O primeiro deles é o artigo “Memórias da Linguística na Linguística Brasileira”, lançado na Revista da ANPOLL, em 1996. Nele, a autora descreve o modo como conceituados pesquisadores brasileiros, em suas áreas de especificidades, em manuais sobre linguística, abordaram os objetos históricos, relacionando-os ao desenvolvimento da disciplina linguística. Nesse trabalho, houve um especial destaque à seleção dos fatos, ao foco, às motivações, ao tipo de orientação dado pelos autores aos seus textos. Após descrever e analisar de forma detalhada os pontos destacados, abordando questões sobre o fazer historiográfico, Altman finaliza seu trabalho concluindo que

A primeira geração de linguistas dos anos sessenta, embora compartilhassem resumidamente dos dois tipos de saberes — o “filológico” e o “linguístico” — não passaram à nossa geração senão os do segundo tipo. Certamente, é no intuito de suprir esta descontinuidade que vemos (res) surgir, em nossos currículos de linguística, ‘velhas’ disciplinas de orientação histórica e, principalmente ‘novos’ manuais de ‘linguística histórica’, de ‘linguística românica’, de ‘dialetologia’, sobretudo a partir dos anos noventa. Nossas historiografias *summing ups* contemporâneas, neste sentido, ao trazerem o passado da(s) disciplina(s) Linguística(s) para o centro das atenções, parecem assumir no contexto contemporâneo brasileiro uma função complementar àquela dada por Koerner. Além de reconstruírem os caminhos que, do seu ponto de vista, levaram ao estado atual dos estudos linguísticos nas suas respectivas especialidades, restabelecem, na percepção das atuais gerações de linguistas brasileiros em formação, a continuidade com as tradições interrompidas na medida em que permitem resgatar um ‘texto’ que, durante três décadas, por desejos de modernidade, temos apagado de nossa memória. (ALTMAN, 1996, p. 185-186)

Portanto, esse trabalho de cunho historiográfico evidencia como os linguistas brasileiros, em um determinado contexto temporal, produziram o conhecimento linguístico, apagando aspectos relevantes nele presentes e destacando aqueles que, para esses pesquisadores, naquele momento parecia significativo. A autora mostra também, como trinta anos depois, há um movimento objetivando recuperar esse apagamento com a publicação de estudos

históricos visando a que as novas gerações de linguistas em formação tivessem a percepção de que não havia ocorrido descontinuidade na linguística brasileira. Em síntese, com esse estudo, Altman mostra ao leitor qual a diferença entre trabalhos históricos e trabalhos historiográficos.

A segunda publicação que consideramos relevante comentar no que diz respeito à institucionalização da Historiografia (da) Linguística no Brasil é o livro *A Pesquisa Linguística no Brasil (1968-1988)*, lançado em 1998. A obra é uma versão atualizada da Tese de Doutorado da autora e é considerado o primeiro trabalho historiográfico de fôlego sobre a produção Linguística Brasileira.

Nele, Altman mostra que o fazer historiográfico não se resume à compilação de datas, fatos, títulos e nomes ligados ao estudo das línguas e da linguagem. Ela enfatiza que “Historiografias não são ‘crônicas’, ou seja, listas de nomes, datas, títulos e eventos ligados às línguas e à linguagem, no caso” (ALTMAN, 1998, p. 24). Destaca, ainda, que a atividade historiográfica implica, sistematicamente, seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos significativos (história *rerum gestarum*) para o quadro de reflexão que o historiógrafo constrói. Outro aspecto relevante que a autora apresenta nesse livro é a distinção entre história e historiografia, mostrando que elas têm estatutos e dimensões diferentes, não sendo, portanto, coextensivas.

Ela conceitua a Historiografia (da) Linguística como uma disciplina científica, cujos objetivos são descrever e explicar como foi produzido o conhecimento linguístico em determinado contexto social e cultural, ao longo do tempo. Assim, o fazer historiográfico aborda tanto a dimensão cognitiva do desenvolvimento da disciplina, a chamada dimensão interna, quanto a dimensão individual e social, denominada dimensão externa.

Com base nas ideias de Kuhn, Altman retoma o tema do progresso científico, mostrando que, para o estudioso, cada nova etapa de evolução traz ruptura em relação com conhecimento anterior. Portanto, em lugar de continuidade e acumulação, ocorreriam, em intervalos de tempo, períodos de descontinuidade e de ruptura, introduzindo um novo paradigma, que se oporia ao modelo anterior. Considera que essa proposição kuhniana afeta a tarefa do historiógrafo de uma disciplina científica e, nesse sentido, propõe a seguinte questão: “reconstruir práticas científicas passadas é rastrear seus momentos de continuidade, ou os de ruptura? (ALTMAN, 1998, p. 27)”

Ela responde à questão levando em conta os seguintes aspectos: observarem-se as ideias linguísticas considerando se elas contribuíram ou não

para o estágio atual de uma área de conhecimento é um viés que deve ser evitado; negar a contribuição de tradições anteriores para o estágio atual de desenvolvimento de um campo científico não é uma visão razoável e o fato de o conhecimento produzido não ser resultante da simples acumulação de conquistas passadas e progressivas não significa, necessariamente, que tenha havido só rupturas, uma vez que “o passado informa o presente” (ALTMAN, 1998, p. 27), afirma a autora. Por fim, ela destaca que, se cabe à historiografia linguística (re)estabelecer os pressupostos adotados pelos linguistas do passado em seu fazer científico e as consequências de suas proposições para o conhecimento que o historiógrafo produz sobre a linguagem e as línguas, a investigação das condições de produção e de recepção do conhecimento linguístico é um elemento importante para o conhecimento do historiógrafo dos “traços constitutivos da(s) ciência(s) da linguagem contemporâneas(s), e das suas metodologias” (ALTMAN, 1998, p. 28). Finalmente, conclui que

Esta questão coloca para a historiografia **problemas metodológicos** interessantes. Como reconstruir (e narrar) as diferentes etapas e fases por que passou uma disciplina científica, dada a complexidade das variáveis envolvidas nestes processos, complexidade agravada, por sinal, pelas coerções sociais e históricas que inevitavelmente recaem sobre o historiógrafo? (ALTMAN, 1998, p.28) (grifo nosso)

Altman expressa a mesma preocupação já verbalizada por Koerner (1996, 2014b) em alguns de seus trabalhos. Assim, nesse capítulo, ela anuncia a metodologia de análise para o trabalho em desenvolvimento: retomada das dimensões internas e externas do desenvolvimento da disciplina e sua reproposição em termos de programas de investigação, de tradição da pesquisa, dos grupos de especificidade e do tipo de retórica. Frente à importância da metodologia no trabalho historiográfico, passamos a tratar desse tema na perspectiva de Koerner.

### 3. Os princípios metodológicos de Koerner

Segundo Koerner (1996), é na década de 1980 que ocorre um intenso debate sobre questões metodológicas no fazer historiográfico. O autor destaca que há vários problemas a serem enfrentados pelo historiógrafo da linguística

como aqueles relacionados à periodização, à contextualização, aos procedimentos de investigação. Além desses, cita os relativos às mudanças de ênfase na prática da linguística atual, a identificação de diferentes fases de desenvolvimento num quadro teórico particular, ou em um período de tempo mais amplo, e o papel de fatores externos, como os socioculturais na rejeição de um referencial teórico.

Ele tece várias críticas sobre o uso de terminologia moderna na descrição do pensamento linguístico de momentos pretéritos, apontando que essa prática tem gerado muitos problemas na compreensão das teorias do passado. Denomina de ‘questão da metalinguagem’ a linguagem “empregada para descrever ideias do passado sobre linguagem e linguística” (KOERNER, 1996, p. 59). Para solucionar esses problemas, propõe três princípios metodológicos que devem orientar o trabalho historiográfico: a contextualização, a imanência e a adequação, quando o foco do estudo é um texto de períodos mais antigos.

### **3.1 Princípio de Contextualização**

Objetiva apresentar o ‘clima de opinião’ da época em que foi elaborado o documento sob análise. Compor esse contexto implica a apresentação das correntes intelectuais desse período, ou seja, as formas de pensar que deixaram marcas no pensamento linguístico daquele momento, pois, para Koerner, as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais de um dado momento. Assim, é fundamental traçar um panorama das teorias políticas, econômicas, linguísticas, filosóficas, educacionais, dos movimentos artísticos, enfim das diversas manifestações de pensamento daquele momento histórico, objetivando verificar sua influência no conhecimento a ser analisado.

Segundo Batista (2013, p. 76),

Esse princípio é responsável por situar uma obra e seu autor num quadro de reflexão mais amplo, considerando que a produção e a recepção de ideias não se dão de forma isolada, uma vez que os diferentes campos dos estudos da linguagem, exatamente por lidar com o componente que ajuda a definir o homem diante de outras espécies, encontram-se em relação constante com outros horizontes de reflexão sobre o que constitui o homem e sua produção

intelectual e social nos diferentes recortes históricos. Encontra-se, nesse princípio, a vocação interdisciplinar que define a Historiografia da Linguística como uma observação analítica sobre eventos dos estudos da linguagem situados historicamente.

### **3.2 Princípio de Imanência**

Tem por objetivo estabelecer um entendimento completo do texto em análise, abrangendo aspectos históricos, críticos e, inclusive, filológicos. Em outras palavras, o historiógrafo deve buscar o fundamento teórico que embasou o trabalho, bem como a terminologia usada no texto, evitando, portanto, teorias e termos da Linguística atual, ou seja, tanto a teoria quanto a terminologia devem emergir do próprio texto. De acordo com Batista (2013, p. 76),

Aproximações com visões contemporâneas devem ser evitadas, em nome de um tratamento próximo ao filológico para o objeto em análise; em outras palavras, o que se pretende é compreender o objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal, isto é, analisar o pensamento linguístico tal como ele se define. Pensa-se na fidelidade ao conteúdo do trabalho, já que se considera um posicionamento que entende que só a “leitura filológica crítica poderá fazer com que intuições surjam diante do material que se pretende analisar.

### **3.3 Princípio de Adequação**

Diz respeito a aproximações modernas, que podem ser feitas pelo historiógrafo e apresentadas de forma explícita e cuidadosa, do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho, com vistas a um melhor entendimento e avaliação do objeto estudado. Ele deve aplicado quando os dois anteriores já foram realizados, para garantir que o texto tenha sido situado e compreendido.

Para Batista (2013, p. 77),

Após a observação dos dois primeiros princípios, o historiógrafo encontra-se em condições de realizar análises, aproximações, avaliações críticas que iniciam a construção da narrativa historiográfica, em que relações são esboçadas, e esforços interpretativos passam a ser os primeiros passos de uma reflexão a respeito da proposição, do desenvolvimento e da recepção de saberes linguísticos em contextos históricos traçados e já analisados.

Caracterizada a Historiografia (da) Linguística e apresentados os seus princípios metodológicos, trazemos o estudo de caso selecionado para este trabalho.

#### 4. A História Entrelaçada e os *princípios metodológicos de Koerner*

O Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa da PUC-SP nasceu em 1996. Tendo como líder e vice-líder Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma, respectivamente, o grupo, cadastrado no CNPq<sup>1</sup> tem por objetivo

[...] descrever/explicar como se produziu/desenvolveu o conhecimento linguístico em certo contexto sociocultural através do tempo, com base na interpretação crítica do processo discursivo da produção contextualizada sócio-histórico-culturalmente no Brasil: 2ª metade do século XX (década de 70). Visa-se à reconstrução das práticas científicas e ao rastreamento de momentos de continuidade/ruptura, focando o tipo de Política Linguística adotada em relação às produções realizadas em LP.

Em 23 anos de existência, o grupo, com base nos princípios de Koerner (1996) e Swiggers (2010), estabeleceu uma metodologia própria de investigação, isto é, traçou princípios que norteariam o “fazer historiográfico”, dando origem à coleção *História Entrelaçada*, doravante HE, hoje em seu nono<sup>2</sup> volume.

Assim, apresentamos o percurso dessa obra, das origens, em 2004, até os dias atuais no que diz respeito ao estabelecimento desses princípios numa dimensão meta-historiográfica que, retomando as concepções de Swiggers (2017, p. 40), assim se instaura: “por meta-historiografia — campo de estudo que se desenvolveu bastante nos últimos anos — entendo o trabalho reflexivo sobre o labor historiográfico e, especialmente, sobre seus aspectos metodológicos e teóricos”.

O primeiro volume da HE (BASTOS; PALMA, 2004), cujo objetivo era o de “verificar as diferentes concepções de gramática e sua estrutura [...] tendo em vista a observação das diferentes formas de se entender o ensino de

<sup>1</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7293527498554039> (acesso em 03 set 2019)

<sup>2</sup> Esta publicação tem edições bienais; em 23 anos de existência do grupo, a partir de 2004, foram lançados 8 volumes, estando o 9º no prelo com previsão de lançamento para 2020.

Língua Portuguesa”, traz exatamente essa reflexão a que se refere Swiggers, quando Bastos e Palma (2004, p. 10) afirmam ter cumprido

os procedimentos metodológicos da Historiografia Linguística, de acordo com Koerner e Swiggers, para o desenvolvimento das formas de implantação, expressão e normatização de uma língua sobre prismas históricos sucessivos e descontínuos.

Nesse sentido, as autoras delineiam a concepção de Historiografia (da) Linguística do referido grupo a partir também dos estudos de Altman, que diferencia as concepções de História e Historiografia, mostrando suas relações no que diz respeito ao trabalho historiográfico:

História e historiografia da Linguística têm, pois, estatutos e dimensões diferentes, principalmente, não são coextensivas. Suas relações são comparáveis àquelas existentes entre uma gramática descritiva e a língua que ela descreve [...] Assim como a gramática não esgota (e nem pretende esgotar) a língua sob descrição em toda a sua complexidade, o trabalho historiográfico também efetua esse recorte. (ALTMAN, 2009, *apud* BATISTA, 2013, p. 47)

Por esse prisma, o grupo de Historiografia da Língua Portuguesa da PUC-SP “recortou” a pesquisa historiográfica traçando o percurso da língua portuguesa, “relacionando ensino de língua materna e gramáticas tradicionais [...] baseadas num discurso sobre o passado, sem [mencionar] a história dos fatos passados como mero registro da história, mas considerando-os como dimensão interna a ser investigada”, de acordo com Bastos e Palma (BASTOS; PALMA, 2004, p. 11).

A partir de então, foram discutidos os princípios básicos do fazer historiográfico que originaram os passos investigativos norteadores das primeiras pesquisas sobre língua portuguesa na perspectiva da Historiografia Linguística na PUC-SP. A HE trouxe não só uma proposta metodológica, mas também a possibilidade de um diálogo rico e profícuo com o Grupo de Historiografia Linguística da USP, aqui representado por seu ícone maior: Cristina Altman.

Compreendemos naquele momento histórico a importância de estabelecer a pesquisa historiográfica no Brasil a partir das contribuições do grupo liderado por Altman, ampliando o campo de investigação a partir dos prin-

cípios básicos que norteariam o trabalho do historiógrafo; em nosso caso, seriam três: a) contextualização; b) a imanência e c) a adequação. Apresentamos cada um deles a fim de ilustrar o percurso de nossas investigações.

Sobre a contextualização, Bastos e Palma (2019, p. 8) assim se pronunciam:

O primeiro princípio refere-se às mais variadas correntes — filosóficas, políticas, econômicas, científicas e artísticas que, ao se interinfluenciarem, marcam indelevelmente todo um determinado período histórico, e dentro dele, portanto, o pensamento linguístico e a sociedade em geral. Isso nos impele a recorrer ao “clima de opinião” cultural da época em que determinado pensamento se desenvolveu; clima formado pelo endosso e pelo abandono de valores, a partir da revisão de paradigmas.

Assim, a contextualização denota a importância de se considerar o momento histórico em que uma determinada obra foi produzida, cabendo ao historiógrafo conhecer esse contexto tendo uma perspectiva mais distante e objetiva.

O segundo princípio refere-se ao papel do historiógrafo propriamente dito que se esforça para, de acordo com as autoras (BASTOS; PALMA, 2019, p. 8),

entender o texto produzido no período focado de forma completa, histórica e criticamente, e filologicamente se possível, sem se desviar da fidelidade ao que foi dito, ou seja, cabe-lhe respeitar não só o quadro geral da teoria em questão, como também as acepções terminológicas definidas internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna, qualquer que seja a linha teórica que o embasa.

No que diz respeito ao terceiro princípio, temos (BASTOS; PALMA, 2019, p. 9):

[o] momento de o historiógrafo, de forma implícita, aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e a construir um quadro conceitual de trabalho que permita a apreciação dos textos analisados, seus conceitos e teorias, com a constatação das afinidades de significado que subjazem a ambas as definições.

A partir daí, o percurso de pesquisa e de reflexões levou o Grupo de Historiografia da Língua Portuguesa da PUC-SP a estabelecer “passos inves-

tigativos” que serviram como base na análise da produção linguística. Vale ressaltar que tais passos surgiram dos princípios estabelecidos por Koerner (1996) e Swiggers (2010) e assim se apresentam em quatro momentos: seleção, ordenação, reconstrução e interpretação.

Num primeiro momento, ocorreu a seleção de documentos gramaticais que seriam objetos de estudo, privilegiando-se os mais representativos nos séculos que se buscava estudar, quais sejam: XVI, XVII, XVIII, XIX e XX. A partir daí, procedeu-se à ordenação e, de acordo com Bastos e Palma (2019, p. 9),

em havendo mais de um, selecionamos por século, imprimindo uma ordem cronológica, em nosso caso particular, uma vez que pretendíamos estabelecer um percurso histórico/históriografo das gramáticas da Língua Portuguesa, considerando os movimentos linguísticos e as implicações socioculturais referentes às políticas linguísticas adotadas nos diversos momentos históricos.

No que se refere à reconstrução do conhecimento linguístico, podemos afirmar que os vários recortes temporais levam “à interpretação crítica do processo dessa produção contextualizada a partir do clima de opinião/espírito de época delineado” (BASTOS; PALMA, 2019, p. 9).

Tendo delineados os princípios e os passos investigativos, apresentou-se-nos a necessidade de observar as fontes de pesquisa que se caracterizaram em primárias e secundárias, sendo as primárias os documentos originais e as secundárias aquelas que traziam estudos e considerações relativos aos documentos selecionados. É importante salientar que, numa abordagem historiográfica, as dimensões cognitivas e sociais são de grande valor, de modo que, segundo Batista (2013, p. 65),

O estudo de uma dimensão social do conhecimento linguístico, aliado a uma observação a respeito dos conteúdos elaborados e expostos em obras de descrição e análise sobre fenômenos das línguas naturais, compreende uma análise dos efeitos na vida social de seus agentes (...). Consequentemente, o alcance do conhecimento não é individual, mas, muito pelo contrário, resultado de empreendimentos sociais e coletivos, ainda que a imagem divulgada da ciência e do saber intelectual priorize a figura do indivíduo e provoque uma espécie de apagamento dos esforços sociais e relações históricas que estão por detrás de uma divulgação bem-sucedida (ou não) de ideias, projetos, teorias.

A partir dessas considerações, podemos compreender que tais dimensões são fundamentais para que se estabeleça o método historiográfico, já que de acordo com Swiggers (2013, p. 44-46) há exigências que devem ser observadas em relação “à organização do próprio campo. A segunda exigência diz respeito à organização do próprio trabalho historiográfico. Por se tratar de um trabalho sobre textos do passado (e do presente) que servem como base documental”. Ainda segundo o autor, cabem três fases a esse trabalho:

- a) uma fase heurística, que compreende as seguintes tarefas: informar-se sobre as fontes e sua disponibilidade; ler os textos-fontes; “catalogar” ideias, os pontos de vista e a terminologia; contextualizar as ideias, os termos.
- b) uma fase hermenêutica, que consiste em uma interpretação, que sempre se fundamenta no uso de categorias interpretativas. Aqui se pode fazer **a distinção entre categorias gerais (os conceitos que fazem parte da metodologia geral) e categorias específicas (os conceitos que constituem a metodologia específica)**. Há de destacar-se o fato de que a interpretação implica uma dimensão comparativa, porque (quase sempre) se trata de relacionar conceitos/ autores/modelos.
- c) uma fase executiva: a da demonstração dos resultados da investigação. (SWIGGERS, 2013, p. 44-46, grifo nosso)

No estabelecimento de uma metodologia própria, a partir dos estudos de Swiggers e Koerner, o Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa da PUC-SP adotou como “categoria” um acento forte, saliente em uma obra, e revelador de um ponto de vista que a alicerça e que pode manifestar-se nos mais diversos níveis linguísticos, sublinhando, assim, “uma crença em...”. A categoria, como se vê, resumindo e salientando um intrincado de valores traduzidos em língua, “reveste-se de tal importância que, alheio a ela, o historiógrafo poderá priorizar o episódico”. (BASTOS; PALMA, 2019, p. 10)

À medida que os estudos avançaram, o grupo reconheceu-se como referência de uma identidade teórica. Nos anos de 2006 e 2008, as HE2 e 3 abordaram a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira e na segunda metade do século XX, respectivamente.

Há que se considerar ainda que o grupo avançou nos estudos dos princípios básicos, principalmente no que se referia à contextualização e à imanência, já que, na abordagem do primeiro, tornou-se importante tecer considera-

ções biográficas sobre o gramático em análise, uma vez que “sua história de vida tem relação direta com a visão que assume quanto ao ensino da língua e à concepção de gramática, representando continuidade ou descontinuidade nos estudos gramaticais de sua época” (BASTOS; PALMA, 2006, p. 13-14).

Em relação ao princípio da imanência, a reflexão voltou-se para o objeto de estudos no sentido de reconhecê-lo como metalinguístico ou não metalinguístico. Nessa medida, ficaram assim descritas as diferenças entre um e outro objeto e os procedimentos para análise do *corpus*, de acordo com as autoras (BASTOS; PALMA, 2008, p. 14-15):

[...] sendo um *objeto metalinguístico* (gramáticas, manuais didáticos, antologias, etc.) estabelecemos as categorias a partir do próprio objeto, (princípio da imanência), que são em seguida analisadas e discutidas, na sequência elegemos uma teoria atual para que seja estabelecido o diálogo entre pontos teóricos do objeto analisado e aspectos da teoria selecionada, buscando nessa aproximação, a convergência entre eles (princípio da adequação). Em se considerando *objeto não-metalinguístico* (lei, cartas, documentos oficiais, etc.), selecionamos um instrumento, a saber, uma teoria linguística que seja compatível contemporaneamente ao objeto de estudos (princípio da imanência) e estabelecemos uma teoria posterior a ele que permitirá o cotejo com os pontos observados, de acordo com o princípio da imanência (princípio da adequação). (grifo das autoras).

Diante dessa diferença entre os objetos de estudo, novos questionamentos surgiram, considerando especificamente o princípio da contextualização no aspecto da contemporaneidade. Assim, novas reflexões direcionaram o grupo para a história do tempo presente que se desenvolveu na Grécia com Tucídides, mas que só teve reconhecimento no século XX, após os estudos sobre a Segunda Guerra Mundial e com a criação do Instituto de História do Tempo Presente (CNRS). Nessa vertente, a adoção da História do Tempo Presente como critério de análise levou à afirmação de que ao historiógrafo do tempo presente cabe o rigor científico e o distanciamento na análise dos documentos “que focalizam fatos dos quais, muitas vezes, o pesquisador foi testemunha, e da imparcialidade no seu julgamento, devendo ser destacada a impossibilidade de uma “pura objetividade”“, de acordo com Bastos e Palma (2008, p. 15).

Frente a essas considerações, as questões voltaram-se para o princípio da adequação no sentido de entender como e se esse princípio seria aplicado, mediante o fato de o pesquisador estar próximo temporalmente de seu objeto de pesquisa. Por um lado, acreditamos que tal princípio não seria aplicado tanto no caso de um objeto metalinguístico, em que a teoria que o embasasse fosse atual, quanto no caso de um objeto não metalinguístico em que, de acordo com as autoras, “a teoria que fundamenta o princípio da imanência deve ser concomitante temporalmente ao documento sob análise, logo também não seria necessária a adequação teórica”. (BASTOS; PALMA, 2008, p. 16). Por outro, seria possível a aplicação do princípio da adequação na medida em que se estabelecessem “relações entre as duas teorias que convivem no mesmo clima de opinião, apontando-se as convergências e as divergências entre elas, possibilitando, assim, ampliar a visão crítica do documento pelas relações teóricas estabelecidas”. (BASTOS; PALMA, 2008, p.16).

Por fim, delineado o percurso metodológico do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa da PUC-SP, podemos concluir que nossa produção historiográfica acerca do conhecimento linguístico no Brasil muito evoluiu, já que buscamos um caminho próprio que nos possibilitou uma visão ampla e crítica, capaz de contribuir com as perspectivas meta-historiográficas que por ora se nos apresentam.

## **Considerações finais**

Retomamos as perguntas que orientaram a elaboração deste texto, a saber: “a) como se deu a instalação da Historiografia (da) Linguística no Brasil; b) qual foi a contribuição de Cristina Altman nesse processo de instalação e de institucionalização dessa disciplina; c) quais foram os desdobramentos dessa institucionalização dessa disciplina no estudo de um caso específico, o do Grupo de Pesquisa em Historiografia Linguística da PUC-SP?” Quanto à primeira, podemos afirmar que ela se inicia com a defesa da tese de doutoramento de Cristina Altman, prossegue com a criação do GT de Historiografia na ANPOLL, firma-se com a oferta e institucionalização de disciplinas na Pós-Graduação da USP, amplia-se com os encontros no GT da ANPOLL e nos eventos realizados em instituições universitárias e espalha-se com a criação de Grupos de Pesquisa, que vêm desenvolvendo estudos de diferente natureza nessa área.

No que diz respeito à segunda pergunta, vamos enfatizar, mais uma vez, que ela se concretizou graças ao empenho e aos esforços de Cristina Altman, que, desde a década de 1980, por mais de 30 anos, batalhou para que ela fosse conhecida nos meios acadêmicos brasileiros e neles criasse raízes. Foi um processo longo, que ainda está em desenvolvimento e que tende a crescer e a angariar cada vez mais pesquisadores.

No que tange à terceira questão, podemos afirmar que o Grupo de Historiografia Linguística da PUC-SP iniciou seu percurso pautado nos ensinamentos de Koerner e Altman e que, a partir deles, ampliou aspectos relacionados a questões metodológicas, visando a atender a sua agenda de pesquisa.

Em síntese, podemos afirmar que a Historiografia (da) Linguística no Brasil está consolidada como uma disciplina científica, interdisciplinar, com princípios metodológicos reconhecidos, com vertentes de trabalho definidas, graças à persistência e contribuições de Cristina Altman. É o que ocorre com o Grupo de Pesquisa em Historiografia Linguística da PUC-SP, que, além de pautar-se pelos princípios metodológicos de Koerner, desenvolve seus estudos em três vertentes: aquela cujo objeto de estudo é metalinguístico, a que focaliza objetos não-metalinguísticos, tendo, portanto, como foco a linguagem e a que aborda questões lusófonas. Temos ainda de destacar a vertente de investigação que vem sendo desenvolvida pelo professor doutor Ronaldo de Oliveira Batista, cujos estudos têm focalizado a análise retórica (BATISTA, 2019). Ao finalizar este percurso de reflexão sobre o conhecimento historiográfico produzido no Brasil, constatamos que a semente plantada por Altman, em 1983, vingou, criou raízes e tornou-se uma árvore vigorosa e viçosa.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. Memórias da Linguística na Linguística Brasileira. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 173-189, 1996.
- ALTMAN, Cristina. *A Pesquisa Linguística no Brasil — 1968-1988*, São Paulo: Humanitas, 1998.
- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. *Todas as Letras — Revista de Língua e Literatura*, v.14, n.1. São Paulo, p. 14-37, 2012.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História Entrelaçada A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História Entrelaçada 2 A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História Entrelaçada 3 A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). Historiografia Linguística; um percurso. *Caderno de Pós-Graduação Verbum — Dossiê Historiografia Linguística*, v. 8, n. 1, 2019.

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A construção polêmica da ciência: debates e retórica de ruptura na história da linguística brasileira. *Verbum. Cadernos de Pós-Graduação*, v.8, n.1, 2019, p. 19-39.
- CASTILHO, Ataliba de. Prefácio. In: ALTMAN, Cristina. *A Pesquisa Linguística no Brasil — 1968-1988*, São Paulo: Humanitas, 1998. p.13-14.
- KOERNER, E.F. Konrad. History of Linguistics. In: ASHER, Ronald E; SIMPSON, James M.Y. (Ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. III. Oxford/New York: Pergamon Press. p. 1570-1578.
- KOERNER, E.F. Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista ANPOLL*, n. 2, p.45-70, 1996.
- KOERNER, E.F. Konrad. História da Linguística. *Confluência — Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 46, p. 9-22, 2014a.
- KOERNER, E.F. Konrad. Historiografia linguística. *Quadro Décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras — Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Coleção Linguística 11, 2014b. p. 17- 28.
- LUNA, José Marcelo Freitas de. Reflexões sobre a formação do historiógrafo da Linguística. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa em Calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004, p. 39-45.
- SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p.45-80.
- SWIGGERS, Pierre. A Historiografia da Linguística: objeto, objetivos, organização. In: *Confluência — Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.
- SWIGGERS, Pierre. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. *Eutomia*, 2010.

---

# O FAZER HISTORIOGRÁFICO: DIMENSÕES/ PARÂMETROS EXTERNOS E INTERNOS

Neusa Barbosa Bastos

---

## Introdução

Para refletir sobre a pluralidade de maneiras de se fazer um estudo histórico/historiográfico, parece-nos relevante apontar, através dos tempos, os modos de descrição e explicação dos fatos humanos em momentos e lugares diversos, iniciando uma reflexão pelo saber histórico.

Considera-se, entre todos os saberes de relevância para os sujeitos inseridos em uma sociedade, o saber histórico, como uma das mais importantes capacidades da memória humana, influente na formação cultural, política e social do sujeito. De acordo com Bento (2013), a partir de nossos conhecimentos, surge uma responsabili-

dade social, um aprendizado para vida. O conhecimento histórico, fincado no passado, abre-nos perspectivas acerca das sociedades contemporâneas, marcadas profundamente pelos impactos causados pelas inovações técnicas e tecnológicas que instituem novas linguagens e necessidades para os indivíduos, com as quais eles passam a ter que lidar buscando significá-las temporalmente.

Procuraremos discutir, neste texto, as dimensões/parâmetros externos e internos, componentes importantes para a constituição do saber histórico que se constrói assentado em nosso conhecimento acerca do homem, de seus feitos, de seus pensamentos e de sua elaboração acerca desses elementos na descrição dos argumentos presentes no texto a ser analisado e da relação deste a uma tradição de pensamento em determinado grupo de especialidade. Tais preocupações nos levam a buscar entender como se constituíram os termos história e historiografia através dos tempos, relacionados a essas dimensões/parâmetros, iniciando por Koselleck (2016), que apresenta como uma das características estruturais da história o fato de que

[...] ela reduziu a um mesmo conceito a contemporaneidade de coisas não contemporâneas, ou a não contemporaneidade de coisas contemporâneas — aproximando-se também aqui ao progresso. Isso é válido não só no sentido evidente de que toda e qualquer narrativa traz o passado para o presente, eliminando, dessa forma, as diferenças temporais que tematiza. Muito além disso, a realidade da História moderna se compõe de uma multiplicidade de transcurtos que, pelo calendário, são contemporâneos, mas que pela origem, pelo objetivo e pelas fases de desenvolvimento não são contemporâneos. Disso decorrem tensões perspectivas de retardamento e de acelerações, distorções e uniformizações, que fazem parte de nossa História Mundial. (KOSELLECK, 2016, p. 39)

Traremos, então, considerações acerca das alterações sofridas pelo termo história durante os períodos em que os filósofos e intelectuais de outras áreas se interessaram pelo conceito e por suas nuances que foram sendo apresentadas, criticadas, transformadas, adaptadas em seu sentido.

## **1. A História e as noções de crítica externa e interna**

A palavra História, de origem grega, nomeava o “desejo desinteressado de conhecer elementos característicos da nossa civilização” (Besselaar, 1974, p.03), designando, num primeiro momento, qualquer tipo de investigação científica, que buscasse desvendar questões relacionadas ao universo, aos seres humanos, aos costumes, às origens e ao passado em geral. Heródoto, pai da História, empregou-a em dois sentidos diferentes: a pesquisa racional e o resultado de tal pesquisa. No entanto, foi ainda na Antiguidade que o termo passou a ser utilizado para designar a narração dos fatos e acontecimentos do passado numa sucessão temporal.

Em relação à Antiguidade greco-romana, podemos afirmar que, para os gregos, a história é moral por glorificar o homem, tornando-o um herói, e pragmática, por projetar a utilidade que se poderá tirar dos conhecimentos acerca dos fatos passados. Já para os romanos, a história apresenta-se não só com intenções morais, mas também com intenções patrióticas, por fornecer bons exemplos de condução da pátria a serem seguidos e maus exemplos a serem evitados.

Em relação à Idade Média, a história toma uma dimensão filosófica baseada na nova visão de mundo imposta pelo cristianismo triunfante. E os es-

tudos históricos assentam-se na busca dos sinais precursores da vinda do Salvador à terra. Segundo Glénisson (1986, p. 18), “E a vinda de Cristo tinha um sentido para todos os homens. Exigia-se, portanto, uma nova concepção da história universal, na medida em que esta deveria ser dotada de uma unidade”.

Já nos séculos XVI a XVIII, nascem técnicas modernas da história. Glénisson (1986) afirma:

Constitui-se o que se conhece pelo nome de “ciências auxiliares da história”, surgem os requisitos necessários para erigir-se uma verdadeira doutrina da crítica erudita. É no século XVII, aliás, que “o nome crítica”, até então designando apenas uma qualidade do gosto, assume também o sentido de um julgamento de veracidade. De estética que era, a crítica passou a ser, igualmente, histórica. (GLÉNISSON, 1986, p. 19)

Caracteriza-se, então, uma erudição histórica à base do espírito crítico nascido nesse momento de crítica histórica, na qual os historiadores são eruditos, geralmente, ligados ao clero, no entanto, aos laicos, cabia a tarefa de complementação da disciplina dos mosteiros por meio de uma organização espontânea, agrupando-se em cenáculos, cedendo suas excelentes bibliotecas, pesquisando e colecionando informações sobre vários assuntos como: filologia, numismática, matemática, física, história, arqueologia grega, botânica, orientalismo, filosofia, astronomia.

Ainda no século XVI e também no XVII, encontramos o conceito humanista de história que revela sua conquista metodológica como a consciência sobre distância temporal e sobre inter-relações e a diferenciação entre fontes originais e derivadas, o que nos aproxima aos conceitos de fontes primárias e secundárias considerando fontes primárias aquelas definidas como material original e não filtrado por interpretações, artigos, capítulos e livros de autoria de pesquisadores e especialistas sobre o assunto; e fontes secundárias aquelas vistas como interpretações e avaliações de fontes primárias, exatamente o que se escreve sobre essa produção, como uma revisão de literatura, por exemplo.

No século XVII, segundo Koselleck (2016), houve uma ampla pesquisa histórica, que obteve como resultado uma coleção:

Tendencialmente sistemática e completa de antiguidades estatais e “privadas”, de restos e de fontes, ajeitados com exatidão, sob o ponto de vista antiqüá-

rio e filológico. ... Tentou-se preencher todas as seções da extensiva “*historia universalis*”, enquanto junto com a coisa também se perdeu por completo a “*historia universa*” ou “*integra*” do nosso saber. Mesmo tendo se tornado metodologicamente dependente, a ampla bibliografia sobre verificação histórica e credibilidade ficou a reboque da tentativa jurídica de estabelecer a verdade, sem chegar a princípios próprios de um conhecimento histórico. (KOSELLECK, 2016, p. 102)

No século XVIII, a história, de acordo com o mesmo autor (2016) era vista como uma narrativa, sempre ligada a um objeto que fazia parte dela, o que

mudou tão logo os historiadores iluministas começaram a tentar apreender a “História em si”. A “história em si e para si” podia ser pensada sem um sujeito que lhe fosse atribuído. Comparada com a factividade das pessoas e dos acontecimentos, a “História em si” constituía um metaconceito.” (KOSELLECK, 2016, p. 122)

Sendo a narrativa de uma série de acontecimentos, não possuía princípios gerais, não podendo ser encarada como ciência, assim havia uma acusação constante dos iluministas contra seus antecessores que se referia à questão de eles se restringirem à enumeração dos fatos. Passa, então a história a ser assim considerada, segundo Koselleck (2016):

Em 1775 Adelung, finalmente registrou a vitória da “História”. A expressão possuiria três significados equivalentes que não se perderam. desde então 1. Aquilo que aconteceu, uma coisa acontecida... 2. A narrativa de tal História ou de episódios acontecidos: a *Histoire*... 3. O conhecimento dos episódios acontecidos, o estudo da *Histoire* [*Geschichtskunde*], sem plural. A História é a mais confiável, mestra da moral”. (KOSELLECK, 2016, p. 133)

No século XIX, o novo conceito de história adquiria uma ideia de totalidade, história universal, a mais geral e mais elevada história da ciência. Paralelamente, tratava-se da história dos homens, conceito que se tem até os dias atuais e, ainda, a história da natureza mutuamente condicionada à história dos homens.

Renasce, no XIX, além da passageira euforia ligada à questão do patriotismo, a erudição com rigor científico: pesquisa de documentos de toda

natureza como: manuscritos, inscrições, monumentos, tudo o que é útil à história. Os eruditos reúnem-se em Academias de onde surgem produções extensas e variadas e, em consequência, organizam-se, nas nações europeias e americanas, as bibliotecas nacionais. Por exemplo, de acordo com Besselaar (1974): a biblioteca americana do sul

do Rio de Janeiro foi fundada por decreto de 29 de outubro de 1810, ficando provida dos 60.000 volumes que o Príncipe-Regente, o futuro D. João VI, trouxera da sua biblioteca do Palácio da Ajuda. (BESSELAAR, 1974, p. 153)

Nesse período, os historiadores passam de investigadores à procura de documentos, a *juízes* à procura do julgamento da veracidade, estabelecendo valor objetivo dos documentos que passam a ser vistos como testemunhas autênticas que devem ser interrogadas criteriosamente. Foi o momento em que, de acordo com Besselaar (1974, p. 158), a crítica histórica, “exame judicioso das fontes, visto nem tudo nelas se encontra verdadeiro”, tornou-se “o método científico para separar nos documentos a verdade do erro e da mentira, a certeza do que é provável ou apenas possível”, dividindo-se em crítica externa e crítica interna.

Da primeira, crítica externa, deve-se lembrar que as perguntas a serem respondidas referem-se: 1) ao documento e seu estado original: *crítica da restauração*; 2) ao autor, local em que viveu, momento em que escreveu, em que circunstâncias se achava no momento de escrever o documento: *crítica da autoria*; 3) aos conhecimentos diretos ou indiretos que o autor tinha dos fatos e, sendo indiretos, de que fontes teria retirado os documentos: *crítica da procedência*. Trata-se, portanto, de examinar elementos que interferem na elaboração de um determinado documento, envolvendo-se as questões de clima de opinião e de influência como abordaremos adiante.

Da segunda, crítica interna, deve-se lembrar que o objetivo é o valor do depoimento dado pelo documento e, na parte chamada Hermenêutica, as perguntas a serem respondidas referem-se: 1) ao dito do autor, na busca do sentido da comunicação feita pelo documento; 2) à intenção do autor, levando-se em consideração o auditório e, ainda, enquadrando o documento na época e no lugar em que foi escrito. No item intitulado Crítica da Objetividade, consideram-se três partes: *crítica da competência* — verificar se se pode, à testemunha original a que remonta o documento, atribuir credibilidade; *crítica da sinceri-*

*dade* — verificar por meio de depoimentos a fidedignidade da testemunha e *crítica de controle* — verificação de mais de uma testemunha em confronto. Consideraremos aqui apenas o primeiro item que trata então de analisar os sentidos expressos pelo autor a partir da leitura e da análise do documento.

## 2. A História e a Historiografia: o conceito e suas variações

No século XX, após a nova história eclodir na França nesses anos noventa, passou a vigorar uma tendência historiográfica que se volta para a recuperação da historicidade sem deixar de lado a dinâmica social que impulsiona os movimentos humanos. As inovações que se manifestaram por meio da intelectualidade do início do século XX dizem respeito a três tendências na França: 1) a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema; 2) a história de todas as atividades humanas e não apenas a história política; 3) a colaboração de outras disciplinas tais como: geografia, sociologia, psicologia, economia, linguística, antropologia social e outras.

O movimento dos *Annales* apresenta uma forma de se fazer história por meio da junção harmônica de uma organização cronológica e de uma temática, o que levaria a descrições de lutas entre grupos conflitantes em relação a ideias ou a quaisquer outras manifestações: econômicas, sociais, geográficas etc. A periodização não era mais uma preocupação dos historiadores, pois eles não se limitavam a um período histórico convencional. Determinado um período, localizava-se um problema, o que significava que se deveria escrever uma história de longa duração<sup>3</sup> e, por meio da busca de solução do problema, enfocava-se o fenômeno histórico que era explicado em termos de seu tempo e não em função de tempos anteriores.

De acordo com Bastos (2004)<sup>4</sup>, tem-se como representantes iniciadores desse movimento, considerados como a primeira geração da Escola dos

<sup>3</sup> Entendemos por história na longa duração quando visualizada em séculos, por ser estrutural. De acordo com Braudel (2007, p.49): “para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. Certas estruturas ... tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações”. Nessa estrutura, a velocidade das mudanças é quase imperceptível para o indivíduo comum e é também indispensável para o tipo de historiografia sugerida pelo autor. De acordo com Barros (2018, p. 184) “a perspectiva da ‘longa duração’ deve vir acompanhada da percepção de que os ritmos dos diversos processos históricos não precisam necessariamente coincidir-se”.

<sup>4</sup> O item três do presente texto apoia-se nos meus primeiros incursos sobre as questões da Historiografia Linguística pelo pertencimento ao Grupo de Trabalho *Historiografia da Linguística Brasileira* ligado à ANPOLL, criado por Cristina Altman. Trata-se do capítulo de um livro organizado por mim, pertencente

Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, ambos da Escola Normal Superior de Paris. O primeiro introduz a geografia que traçava perfil nítido dos contornos da região, traçando assim o percurso de uma geografia histórica; o segundo revela interesse menor pela geografia e maior pela sociologia. Pertencente à segunda geração, consideremos Braudel, que esteve como professor na USP, entre 1935 e 1938, e que enfatizou a insignificância dos eventos e as limitações impostas à liberdade de ação dos indivíduos situados num contexto. Conforme Burke (1997, p. 49), “a verdadeira matéria do estudo é essa história ‘do homem em relação ao seu meio’, uma espécie de geografia histórica, ou como Braudel preferia denominar, uma ‘geo-história’”.

Historiador inquieto, Braudel debate entre os limites da liberdade individual e o determinismo e tem como meta articular o social, o político, o econômico e o cultural na maneira de ver os fenômenos e escrever a história. Aproximando-se do cultural, distanciou-se, entretanto, da história cultural, um dos movimentos da época, que trazia no bojo a história das mentalidades.<sup>5</sup>

A terceira geração, depois de 1968, apresenta três correntes, a saber: 1) a redescoberta da história das mentalidades; 2) a tentativa de empregar métodos quantitativos na história cultural; 3) a reação contrária a tais métodos que tende para um ressurgimento da narrativa, um retorno à política e uma antropologia histórica.

A preocupação, portanto, fixava-se no rigor analítico, visando ao julgamento da veracidade e ao estabelecimento do valor objetivo dos documentos, com base em critérios científicos, no entanto, devemos afirmar como Lucien Febvre que a história é sempre filha de seu tempo, havendo necessidade de se retomar estudos já realizados por não se admitir mais o pensamento histórico que as perpassa.

Dessa maneira, podemos afirmar que os movimentos influentes na história levaram a inovações associadas aos mencionados franceses que utilizaram métodos comparativos e quantitativos, voltaram-se para a interdisciplinaridade e assumiram uma história de longa duração. Mostraram-se voluntaristas, deterministas históricos ou geográficos, contribuindo com diversas

---

cente a uma coleção da EDUC (Editora da PUC/SP), intitulado: *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004. p. 73-83.

<sup>5</sup> Por história cultural, entendemos um estudo das práticas culturais, sejam elas quais forem (econômicas ou culturais) dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao mundo. Por história das mentalidades, entendemos um estudo das atitudes e comportamentos coletivos pela sua quantificação num espaço de tempos mais longo, buscando contato com outras ciências humanas.

possibilidades de se fazer história: história problema, história comparativa, história psicológica, geo-história de longa duração e antropologia histórica.

Posto isso, passamos a perscrutar o século XX, observando as inclinações relativas ao fazer histórico, tanto francesas, quanto britânicas e norte-americanas. Não podemos deixar de mencionar a diferença entre a tradição francesa com sua abrangência interdisciplinar, voltada para a conjuntura e para as mentalidades coletivas e a tradição inglesa empirista voltada para o seu individualismo metodológico.

É na tradição historiográfica norte-americana que nos apoiaremos a seguir para a continuidade do panorama da historiografia. Segundo Moura (1995), a historiografia norte-americana no século XX deve ser pensada

[...] como parte da história intelectual [...] como a história de esquemas conceituais que os autores utilizam, consciente ou inconscientemente, assumida ou implícita, para explicar a experiência passada. Neste sentido, isto é, da historiografia como parte da história intelectual, procura utilizar uma abordagem ao mesmo tempo “internalista” e “externalista”; em outras palavras, procura ver o movimento das ideias como desenvolvimento e transformação de correntes de pensamento pretéritas e, ao mesmo tempo, procura verificar de que modo os contextos (social, nacional, internacional) condicionam (ou se relacionam) aquelas ideias e sua transformação. (MOURA, 1995, p.14)

Convém mencionar que a historiografia americana estabeleceu a história social, a história política, a história intelectual, a história diplomática e outras, fragmentando o conhecimento histórico como seguidora do espírito de época, tendências vigentes de um modo geral em todo o mundo.

Em seguida, devemos citar, na historiografia norte-americana, a abertura da história ao diálogo com outras ciências humanas e sociais, num processo de mútuo enriquecimento, o que também ocorreu para os seguidores da Escola dos Annales. E, paralelamente, uma abertura maior para as correntes historiográficas estrangeiras: a social britânica, voltada para o renovado interesse pelo marxismo, e a *Nouvelle Histoire* francesa, “com uma grande preocupação com tendências de longa duração e uma relativa despreocupação com pensadores individualizados” (Burke, 1997, p. 118).

O conceito de história/historiografia, de acordo com Martins (2002), pode ser empregado para designar diversas realidades, diferenciadas da seguinte forma:

O primeiro uso, e bastante óbvio, é a aplicação do termo “história” à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço. Nesse sentido, “história” remete à concretude dos atos das pessoas (incontáveis), marcados pela racionalidade dos motivos e das intenções, imersas na cultura concreta de que cada um, de uma ou de outra forma, é necessariamente dependente (mesmo que dela não seja forçosamente prisioneiro). Um segundo uso, igualmente corriqueiro, é o de chamar de “história” o produto do procedimento teórico-metódico da investigação do passado sob a forma de argumento demonstrativo, consignado narrativamente. **Trata-se da ciência da História. Um terceiro uso do termo é o de dar o nome de “história” ao produto finalizado da narrativa científica, a historiografia. Distingue-se aqui, enquanto científica, a narrativa historiográfica da narrativa espontânea de qualquer discurso humano sobre sua experiência do tempo vivido. Ambas são narrativas; a historiográfica, no entanto, está submetida às convenções e aos controles metódicos da especialidade**<sup>6</sup>. (MARTINS, 2002, p. 44)

Atentamo-nos ao terceiro uso que, de acordo com Martins (2002) refere-se ao produto finalizado da narrativa científica, a historiografia, uma vez que esta está submetida às convenções e aos controles metódicos da especialidade, dos quais temos intenção de nos apropriar, mencionando que a historiografia utiliza passos metodológicos para tratar as fontes primárias ou secundárias com as quais trabalha, articulando-as no momento da elaboração de textos sobre os fenômenos (linguísticos em nosso caso específico — dimensão interna) no processo temporal e ativo em que os homens os constituíram (dimensão externa).

Assim, para o estudo da história, temos conceitos que apresentam sempre a questão dos fatos humanos realizados sucessivamente em determinado período histórico numa narrativa. E, para o estudo da historiografia, temos os conceitos relativos à descrição e explicação da produção e do desenvolvimento do conhecimento linguístico que passaremos a abordar, neste momento por se tratar de nosso objetivo, sabendo que o fazer historiográfico busca metodologias em ciências sociais, filosofia e demais saberes já constituídos, que contribuem com os princípios norteadores do processo em questão.

---

<sup>6</sup> Grifo nosso para apontar a relação com os nossos objetivos referentes às dimensões externas e internas na Historiografia Linguística.

A gênese do termo historiografia designa o registro sobre as ideias do passado já registrado, ou seja, a memória estabelecida pelos próprios humanos sobre a escrita do seu passado. O historiógrafo estabelece uma comunicação mútua entre o passado e o presente: põem-se questões do presente de sua época para o passado, a partir de uma problematização e, da mesma forma, este passado recoloca novas questões para o presente, permitindo que, na operação historiográfica, não apenas o historiógrafo compreenda o passado, mas também compreenda a si mesmo.

Retomando nosso foco referente à historiografia, especificamente à historiografia linguística, certamente, podemos nos reportar, às questões da história da linguística mundial, afirmando que a mais importante forma de obtenção de conhecimento com vistas ao complexo amplo dos fatos do passado só pode ser apreendido por meio de testemunhas, de relatos de sujeitos, de documentos, que nos permitem conhecer tudo aquilo que nos foi relatado sobre o passado, sobre período, então encontramos enfim a escrita da História.

### **3.A Historiografia e a Historiografia Linguística: dimensões/parâmetros externos e internos**

Tendo acompanhado o percurso da história/historiografia, em diversos momentos, atendo-nos às ocorrências de mudanças nos posicionamentos, passaremos a contemplar a Historiografia Linguística que, de acordo com Altman (2019) é:

[...] uma disciplina de vocação científica que tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em determinado contexto social e cultural, através do tempo. Dito de outra maneira, o trabalho historiográfico das ciências da linguagem deve focalizar não só a dimensão cognitiva do desenvolvimento da disciplina, a chamada dimensão interna, mas também a sua dimensão social, externa se quisermos. A atividade de escrever a história da Linguística presume, pois, a tarefa de reconstrução dos fatos a partir dos quais o historiógrafo constrói seu sistema de referências, mas pressupõe também a tarefa de selecionar e interpretar como os problemas linguísticos se constituíram, se formularam, e se reformularam ao longo da história. O que pressupõe uma atividade fundada em princípios bem definidos, cuja precisão e cujo rigor podem ser comparáveis não apenas

à própria Linguística, mas também às polêmicas, divergências e questões que, cada um a seu tempo, se colocam os linguistas (ALTMAN, 2019, p. 42)

Nossa preocupação com o trabalho historiográfico nos levou ao objetivo de discutir, as dimensões/parâmetros externos e internos, componentes importantes para a constituição do saber histórico. Para tanto estudamos as importantes considerações filosóficas e metodológicas das questões relativas à semântica dos tempos históricos, bem como aos conceitos de externalidade e internalidade imprescindíveis para que tenhamos claras as dimensões sobre as quais nos debruçamos neste capítulo. Trata-se, pois, de um levantamento de algumas correntes da história/historiografia e de alguns autores, conduzindo nossa pesquisa a partir de recortes de alguns momentos históricos e de determinadas obras.

De acordo com Koselleck (2006):

A profundidade histórica de um conceito, que não é idêntica à sequência cronológica de seus significados, ganha com isso uma exigência sistemática, a qual toda investigação de cunho social e histórico deve ter em conta. (KOSELLECK, 2006, p. 115)

Afirma Koselleck (2006, p. 115) que “os estudos linguísticos têm por fundamento universal a constatação de que cada significado lexical tem um alcance que atrapalha aquela singularidade que, por sua vez, pode ser atribuída ao acontecimento histórico”. E continua asseverando que as palavras, cada uma delas, atesta as suas possibilidades linguísticas “para além do fenômeno particular que ela caracteriza e/ou denomina em certo momento”. Da mesma maneira, os conceitos históricos vão além do seu momento, unindo conceitualmente experiências complexas.

Apontada a relação intrínseca entre a história/historiografia e a linguística, podemos assegurar que a relação entre os estudos linguísticos e os estudos de áreas (sociologia, filosofia entre outras) que influenciam a produção linguística desemboca nas correntes da historiografia das ciências: o internalismo e o externalismo, duas das mais fortes correntes da historiografia das ciências entre as décadas de 1930 e 1960 que foram capazes de sugerir uma solução alternativa à proposta epistemológica dos positivistas.

Permiti-me destacar, dentre as várias abordagens, a disputa entre fatores internos e fatores externos na explicação do desenvolvimento da ciência, o

que corrobora com o objetivo deste capítulo: dimensões externas e internas do fazer historiográfico.

A disputa entre internalistas e externalistas se dava pela prioridade da ocupação de um espaço epistêmico muito reduzido e afastado das preocupações efetivamente fundamentais. Ávila (2013) afirma que:

Uma vez que apenas a filosofia poderia alcançar o que verdadeiramente importante havia para se saber sobre as ciências, restava decidir entre fazer uma história do percurso das ideias científicas (perspectiva internalista) totalmente apartada de uma história das relações institucionais, financiamentos, filiações políticas ou pela extração social (perspectiva externalista). (ÁVILA, 2013, p. 29)

Há, ainda que se considerar que, em Fleck (1979), a teoria da ciência apoia dois pressupostos básicos: o primeiro relacionado à noção de Thomas Kuhn que apreço que a ciência é um empreendimento coletivo e que as relações sociais no interior da comunidade de especialistas (o “coletivo de pensamento”) influenciavam a forma como se organizavam as estruturas cognitivas (o “estilo de pensamento”); o segundo relacionado à defesa de um construtivismo linguístico que suspeitava da leitura objetivista presente nas interpretações positivistas. De acordo com Ávila (2013), a noção de fato científico indica que:

Os fatos não existem enquanto entidades absolutas, como queriam os empiristas lógicos, eles dependem sempre de condições históricas específicas para emergirem. Os fatos são construídos no interior dos diferentes “estilos de pensamento”. Como assevera o autor: “*it is not possible to legitimize the ‘existence’ of syphilis in any other than a historical way*” (Fleck, 1979, p. 23) (Ávila, 2013, p. 33).

Compreendemos que o saber científico, sendo uma construção coletiva, não nos permite registrar observações a respeito do mundo sem atribuir-lhes significados que são, em sua maioria, compartilhados socialmente, o que nos leva ao reconhecimento da importância das disciplinas de história e filosofia para as pesquisas científicas para a formação intelectual, assim como a linguística que nos ajuda a especular a relação entre ciência e sociedade.

Todo cientista está submetido ao paradigma de sua comunidade que permanece inserida no ambiente social que a cerca. Todo sujeito elabora seus

discursos dentro de uma perspectiva sociológica que o impele a realizar estudos da dimensão institucional da atividade científica, relacionados à sociedade, à política, à cultura, à ideologia, atrelam-se, assim, o conhecimento científico e as funções políticas e sociais. Sendo assim, nosso estudo historiográfico volta-se para a linguagem presente na fonte estudada, sendo subsidiado por metodologias sustentadas pelas áreas da sociologia, da cultura, da ideologia presentes em toda produção linguística.

Segundo, Ávila (2013, p. 51), “nosso mundo é feito de redes tecidas por atores. Esses atores podem ser humanos e não-humanos, a diferença ontológica não representaria nada no plano sociológico”. Tais atores estão ligados a conexões, formando um delicado processo de tessitura que dá forma a qualquer coisa que se pode chamar natureza, cultura, sociedade, fato realidade e assim por diante.

Retomando as questões referentes ao externalismo e internalismo, entre os anos 1930 e 1960, relembramos que as duas correntes são fundamentais para a compreensão dos fatores externos e internos para a construção da historiografia.

O externalismo refere-se ao contexto, é uma “história social das ciências”, o “lado de fora”, que se relaciona às instituições de pesquisa, às agências de fomento e ao suporte material, em que o conteúdo se expressa (periódicos especializados, livros, etc.); às comunidades científicas e suas normas, às formas de sociabilidade e comunicação dos resultados e, além disso, liga-se também à estrutura econômica e social, aos regimes políticos, à cultura, à religião, às artes.

O internalismo refere-se ao cognitivo, é uma “história intelectual das ciências” que estuda os seus fatores internos, o “lado de dentro” que é composto por pensamento e ideias, teorias, metodologias, conceitos, hipóteses, resultados, ligados aos pensamentos do homem sobre as realizações do próprio ser humano e suas representações acerca das sociedades constituídas.

De acordo com Ávila (2019), estavam em confronto as duas formas de interpretar a história das ciências, carregadas de contornos políticos importantes durante a Guerra Fria, uma vez que se opunha a “liberdade da pesquisa” à “planificação da ciência”:

Não pretendo com isso reduzir a perspectiva internalista aos valores do liberalismo e da lógica de mercado; ou o externalismo ao socialismo e à planifica-

ção. Não se trata de perceber essas correntes como mero verniz historiográfico de atitudes ideológicas em relação às ciências. Trata-se de perceber como essas correntes emergem no interior de um campo de possibilidades específico, como elas são fruto de configurações sócio-históricas que as determinam e com a qual estabelecem variadas formas de relação, que podem ser de reforço ou contestação. (ÁVILA, 2019, p. 01)

Da década de 1960 em diante, Thomas Kuhn, de acordo com Ávila (2019), operou uma suposta pacificação da disputa entre Internalismo e Externalismo conforme a narrativa tradicional, passou a perceber como essas correntes emergem no interior de um campo de possibilidades específico, como elas são fruto de configurações sócio-históricas que as determinam e com a qual estabelecem variadas formas de relação, que podem ser de reforço ou contestação. As dimensões externa e interna na nova historiografia derivam de combinação entre momentos internalistas (cognitivos) e momentos externalistas (sociais).

Abordaremos a seguir, as questões das dimensões externas e internas, que atuam na reconstrução do saber linguístico, relacionadas à Historiografia Linguística, buscando possíveis relações entre Auroux (1992), Koerner (2014) e Swiggers (1992). Primeiramente, abordaremos a posição de Auroux (1992, p. 13) que propõe que o historiador deve conduzir seu trabalho a partir de três princípios, a saber:

Definição puramente fenomenológica do objeto.

Neutralidade epistemológica.

Historicismo moderado.

Leite (2019, p.158) comenta os três princípios da seguinte forma: quanto ao primeiro afirma que o trabalho, nesse campo, dá-se sob o domínio do empirismo externalista, o que obriga o historiador a considerar o objeto de análise como um fato resultante de uma atividade humana, como *res gestae*.

Quanto ao segundo, atesta que, para analisar o objeto, não é o olhar acomodado sob o facho da luz de uma única teoria que guia a investigação, mas aberto aos raios de todas as luzes que, historicamente, permitiram a construção do conhecimento eclodido em dado momento da história e que deve ser interpretado. Tal proceder isenta a análise da normatividade de uma ou outra teoria e possibilita a busca pela causalidade dos fenômenos investigados.

Finalmente, quanto ao terceiro, declara que a ação do historiador leva-o a acionar mais de uma capacidade analítica e interpretativa e a refrear seu ímpeto narrativo-descritivo. O historiador das ciências da linguagem levanta hipóteses sobre seu objeto e argumenta para afirmá-las ou para infirmá-las. Seu discurso, pois, mais do que narrativo, é argumentativo.

A nosso ver, os três princípios de Auroux (1992, p. 13), já explicitados acima, podem ser aproximados àqueles formulados por Koerner e também aos formulados por Swiggers. Passaremos a relacioná-los, pois as três formulações apresentadas pelos três autores que se dedicaram os estudos históricos relativos à linguagem trazem as seguintes denominações: História das Ideias Linguísticas e Historiografia Linguística e fazem referências, na nova historiografia, às dimensões/parâmetros externos e internos derivando da combinação entre momentos internalistas (cognitivos) e momentos externalistas (sociais).

Tais dimensões/parâmetros externos e internos nos remetem tanto à perspectiva das críticas externa e interna quanto à perspectiva dos externalistas e internalistas. Primeiramente, a crítica externa, como mencionamos, relaciona-se ao posicionamento histórico, social, cultural, linguístico e ideológico do autor do documento em estudo e à necessidade da preocupação heurística ligada à busca do método para o procedimento analítico em relação às fontes fidedignas, denominadas: *crítica da restauração* (estado original das fontes); *crítica da procedência* (conhecimentos diretos ou indiretos do autor sobre os fatos), e com a crítica da autoria (circunstâncias em que vivia o autor). Trata-se, portanto, de examinar elementos que interferem na elaboração de um determinado documento, que julgamos aproximarem-se, em alguns aspectos às questões de clima de opinião, da contextualização e de influência que interferem nas produções de todo e qualquer autor.

Em segundo lugar, a crítica interna, relaciona-se às questões hermenêuticas, ligadas à interpretação dos efeitos de sentido dos textos dos documentos selecionados, portanto, visa-se à parte cognitiva referente aos efeitos de sentido do posicionamento teórico do autor no documento selecionado, inserido na época e no lugar em que foi produzido, uma vez que o historiógrafo tem a possibilidade de entender um documento por estar inserido numa tradição não só como herdeiro mas também como intérprete.

Constam da crítica externa, como mencionamos, a *crítica da competência* (verificação da possibilidade de atribuição de credibilidade à autoria original); *crítica da sinceridade* (verificação da fidedignidade da autoria) e *crítica de con-*

*trole* (verificação de mais de uma autoria em confronto). Consideraremos aqui o primeiro item que trata de analisar os sentidos expressos pelo autor que serão estudados a partir de sua leitura e análise do documento e o terceiro item que poderia ser relacionado com as autorias das fontes primárias e secundárias, porque, segundo Koerner (2014, p. 92), “os historiadores estão interessados não só em descobrir as suas fontes de inspiração, mas também em determinar o que tornou as suas propostas diferentes das que os antecederam e tão importantes para as gerações de investigadores subsequentes”.

O historiógrafo, dentre as opções metodológicas que devem ser observadas, como a periodização, os materiais, os parâmetros de análise, deve observar os princípios koernianos: contextualização, imanência e adequação: 1º *princípio de contextualização*: delinear o clima de opinião (espírito da época), observando as correntes intelectuais do período e a situação socioeconômica, política e cultural; 2º *princípio de imanência*: buscar o entendimento completo tanto histórico quanto crítico, possivelmente filológico, do texto linguístico em questão, mantendo-se fiel ao que foi lido, para o estabelecimento de um quadro geral da teoria e da terminologia usada (quadro de definição acima referido), que devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna.

Seguidos os dois primeiros princípios, devemos nos ater ao 3º *princípio de adequação*: aventurar-se a introduzir, colocando de forma explícita, aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita a apreciação de um determinado trabalho, conceito ou teoria, incluindo-se as constatações das afinidades de significado que subjazem a ambas as definições.

Considerando os princípios acima arrolados como fios condutores do trabalho historiográfico, resta-nos afirmar que o historiógrafo deve detectar, analisar e explicar as mudanças que houve, durante o percurso a ser investigado, sem que se deixe envolver pela novidade, pela originalidade e pela criatividade, usualmente feitas pelas gerações posteriores que lhe são imediatamente subsequentes.

Dentre as muitas formas de motivação para escrever a Historiografia (processo de descrição e compreensão do existente) da Linguística (o havido sobre a língua), segundo Swiggers (2009), devemos conceituar em nosso objeto de estudo as ideias sobre a linguagem e as propostas de descrição e explicação do mesmo, por vários procedimentos metodológicos, como os que apresentaremos a seguir.

Com o objetivo de interpretar saberes sobre a linguagem humana, procuram-se procedimentos teórico-metodológicos, para a análise de documentos ou textos históricos. Busca-se a presença de elementos ligados tanto à dimensão externa (o contexto histórico-social em que esses textos são legitimados), quanto à dimensão interna (o que esses textos dizem, como dizem, por que o dizem), nas tarefas do historiógrafo, de acordo com Swiggers (2019) uma tarefa do historiógrafo refere-se a uma compreensão adequada, por vários meios, a saber:

DOCUMENTAÇÃO: proporcionando melhores condições “heurísticas”: informações disponíveis sobre as fontes: edições críticas de textos fontes/séries de texto; traduções precisas;

CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVIZAÇÃO: ampliando e aprimorando a incorporação interpretativa: extensão e aprofundamento do conhecimento sobre antecedentes e a posteridade;

APARELHO HEMENÊUTICO: por meio da concepção de tipos de modelos analíticos “objetivos” e “abrangentes” que permitam uma abordagem textual refinada, crítica e suficientemente “empática”. (SWIGGERS, 2019, p. 54)

Ainda com Swiggers (2019), retoma-se o objetivo do historiógrafo de reconstrução das ideias linguísticas e de seu desenvolvimento por meio da análise de textos localizados em seu contexto, devendo-se seguir os corolários abaixo:

O objetivo de reconstruir implica, ou trabalha para estar conectado com a metodologia (da história) das ciências;

Para compreensão adequada das ideias linguísticas é necessário ter formação de linguista;

Estudar o desenvolvimento das ideias linguísticas implica possuir uma visão histórica geral (mais ou menos ampla);

Para realizar uma análise de textos são indispensáveis (a) uma heurística e (b) fundamentos hermenêuticos;

O estudo do contexto implica que o trabalho se relacione com a história intelectual e a história socioeconômica. (SWIGGERS, 2019, p. 72)

Corolário este que se relaciona, principalmente nos itens (iii) (vi) e (v), aos princípios até aqui tratados sobre a necessidade de se estudar o clima

de opinião, focalizando dimensão social, política, ideológica, cultural do período em tela; ter conhecimentos históricos amplos e obedecer a critérios heurísticos e hermenêuticos para a análise do documento selecionado, focalizando a dimensão cognitiva.

Assim, a história da ciência linguística, em dimensão/parâmetro “externalista” tem como premissa básica a ideia de que uma análise do contexto social em que o documento selecionado está inserido, é essencial para qualquer investigação acerca da história de uma disciplina científica. Já a história da ciência linguística, em dimensão/parâmetro “internalista” significa uma análise a partir de seus aspectos racionais, ou seja, uma investigação preocupada com a construção lógica dos conceitos e métodos científicos presentes no documento selecionado.

Retome-se, então, que o fazer historiográfico deve estar voltado também à correlação das dimensões externa e interna ao selecionar, ordenar, reconstruir e interpretar um documento, tanto para estabelecer uma contextualização histórica (social, econômica, cultural, linguística e ideológica) que leva ao entendimento de seu estado no período estudado (dimensão externa), quanto para compreender as ideias linguísticas veiculadas e as afirmações teóricas propostas pelo autor do documento sobre os temas desenvolvidos na teoria proposta (dimensão interna).

## **Conclusão**

Toda e qualquer narrativa traz o passado para o presente, eliminando, dessa forma, as diferenças temporais que tematiza, buscando compreender os fenômenos linguísticos presentes no texto ou textos selecionados, respeitando sempre o fazer historiográfico que busca metodologias em ciências sociais, filosofia e demais saberes já constituídos, que contribuem com os princípios norteadores do processo em questão.

A ciência linguística é um produto de interações locais, históricas, instáveis e mutantes, podendo ser apropriada em diferentes contextos, ser adaptada para diversos usos, permanecer ao longo de várias configurações históricas e o objeto da ciência linguística não é dado pelas fontes, mas construído pelo historiador a partir das solicitações do presente e podemos afirmar que nosso objetivo foi o de refletir sobre a pluralidade de maneiras de se fazer um estudo histórico/historiográfico, com responsabilidade intelectual, para

atingir formas de se fazer historiografia por meio de seus princípios e procedimentos.

Segundo Batista (2016),

As reflexões elaboradas historiograficamente podem colocar em destaque uma complexa dimensão que se forma quando correntes teórico- metodológicas de tratamento da linguagem, reflexões sobre as línguas, produção de instrumentos linguísticos (como gramáticas e dicionários), entre outros tipos de prática que procuraram e procuram entender a linguagem humana, são consideradas como objeto de análise, permitindo uma interpretação do desenvolvimento histórico da construção de saberes por meio de uma perspectiva que estabelece o conhecimento científico como derivado de um contexto social e institucional. (BATISTA, 2016, p. 303).

O campo de trabalho dos historiógrafos é tudo o que se passou no campo da linguagem, observado a partir de procedimentos teórico-metodológicos da historiografia linguística, voltando-se para a descrição e explicação dos conhecimentos linguísticos produzidos pelo homem, pois ao descrevermos e explicarmos como se produziu e desenvolveu tal conhecimento linguístico num período determinado, estamos implicados com as dimensões externas (sociais) e internas (cognitivas) em um determinado contexto social e cultural, visando a estabelecer o conhecimento científico em nossa área de estudo.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-43.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992
- ÁVILA, Gabriel da Costa. *Epistemologia em conflito: uma contribuição à história das Guerras da Ciência*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- ÁVILA, Gabriel da Costa. Historiografia e historicidade das ciências no século XX. *Boletim 11 da SBHC* (Sociedade Brasileira da História da Ciência), 2019. Disponível em [https://www.sbh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=973](https://www.sbh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=973)
- BARROS, José Costa D'Assunção. Os historiadores e o tempo: a contribuição dos Annales. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 19, n. 30, p. 182-210, 2018.
- BASTOS, Neusa Barbosa. O fazer historiográfico em Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004. p. 73-83.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A Historiografia da Linguística e a retórica dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 301-317, 2016.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

- BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. *Fato & Versões*, v. 5, p. 63-75, 2013.
- BESSELAAR, JEAN. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais: a longa duração*. In: BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. Trad.: J. Ginzburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 41-78.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929—1989: a revolução francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- FLECK, Ludwik. *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: Chicago University Press, 1979.
- GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. 5. ed. Algés: Difel, 1986.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman. Coleção Linguística 11, Centro de Estudos em Letras. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado — Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora / PUC-Rio, 2006
- KOSELLECK, Reinhart. *O conceito de história*. Trad.: René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LEITE, Marli Quadros. Historiografia da Linguística e História das Ideias Linguísticas: aproximação e distanciamento. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 139-181.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. O caráter relacional do conhecimento histórico. In: COSTA, Cléria Botelho (Org.). *Um passeio com Clio*. Brasília: Paralelo 15, 2002. p. 43-58.
- MOURA, Gerson. *História de uma história*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- SWIGGERS, Pierre. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, n. 1, v. 1, p. 67-76, 2009.
- SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

---

# EVOLUÇÃO E DINÂMICA DA LINGUÍSTICA: UMA TEXTURA DE “CAMADAS” ANOTAÇÕES META- HISTORIOGRÁFICAS<sup>1 2</sup>

Pierre Swiggers

---

apontado por Ronaldo de Oliveira Batista (a quem agradeço por esta e outras observações), o termo *capa* em português (referindo-se a um pano ou a um tipo de roupa ou embalagem) não é uma tradução adequada, e o equivalente em português proposto por Batista é *camada*.

<sup>4</sup> Em vários outros artigos, tenho lidado com questões meta-históricas (mais recentemente em SWIGGERS, 2017, 2019a). Para uma discussão de problemas básicos (definição; periodização; declarações descritivas) e orientações em historiografia linguística, ver Swiggers (1983, 2003, 2004); para reflexões sobre modelos em historiografia linguística, ver Swiggers (1990, 2004); a questão da (meta) linguagem historiográfica é tratada em Swiggers (1987); para uma discussão sobre a natureza e evolução do conhecimento linguístico/gramático, ver Swiggers (1991). Discuti problemas, métodos e modelos na historiografia linguística em Swiggers (2004, 2012, 2013, 2013, 2015, 2019a).

<sup>5</sup> Alguns estudiosos da historiografia da linguística afirmam que é supérfluo fazer a distinção entre historiografia e meta-historiografia. Na minha opinião, tal distinção é útil (cf. também SCHMITTER, 1990) e justificada (de fato, devemos marcar claramente a distinção entre a história da linguística, a historiografia da linguística e a meta-historiografia em sua aplicação à historiografia da linguística) (cf. SWIGGERS; DESMET; JOOKEN, 1998). A meta-historiografia é sobre como a historiografia tem sido praticada, pode ser feita e deve ser praticada (envolve componentes avaliativos, construtivos e normativos), e a meta-historiografia também deve nos fazer refletir sobre (1) a delimitação da ‘linguística’ de um ponto de vista historiográfico, (2) a relevância da historiografia linguística para a linguística (geral), (3) a integração da historiografia linguística no currículo educacional dos futuros linguistas. Os escritos do falecido Klaus Dutz (ver, por exemplo, DUTZ, 1986, 1990, 1991) e do falecido Peter Schmitter (ver especialmente SCHMITTER, 1982, 1990, 1999, 2003) abriram caminho para o devido reconhecimento da meta-historiografia (ver as contribuições em SCHMITTER; van der WAL, ed., 1998). Várias questões de

Esta contribuição<sup>3</sup>, oferecida como homenagem a Cristina Altman, trata de um tema central da teoria e prática<sup>4</sup> meta-históricas: a questão da explicação

---

<sup>1</sup> Tradução de Ronaldo de Oliveira Batista (UPM/CNPq) e Antonio Ackel (PPG-DLCV/USP).

<sup>2</sup> Uma versão deste texto foi publicada na revista *Todas as Letras*, em 2020. Esta versão apresenta modificações. O tema e a abordagem são retomados com objetivo de atingir um público mais amplo.

<sup>3</sup> Este capítulo retoma um texto em inglês que apareceu sob o título “Another Brick in the Wall: The dynamics of the history of linguistics” (SWIGGERS, 2006). O termo “layer” utilizado no original em inglês tem sido traduzido, em trabalhos posteriores de historiografos da linguística, para o espanhol como *capa*, também utilizado em português. Como judiciosamente

da dinâmica da disciplina particular cuja história é descrita e narrada. A disciplina aqui abordada é o estudo da linguagem, que somente no início do século XIX passou a ser chamada de ‘linguística’<sup>6</sup>. Não vou entrar na intrincada questão de como e até que ponto a ‘linguística’ estava entrelaçada com outros campos de estudo, tais como etnografia, filosofia, história, botânica, geologia e geografia (esse é um tópico altamente relevante para o tratamento historiográfico do processo de ‘formação de uma disciplina’). Também não vou entrar na questão sobre que tipos de conteúdo (empírico e teórico) foram contemplados no uso do termo ‘linguística’ durante o século XIX (e depois)<sup>7</sup>.

Historiógrafos da linguística, ou seja, praticantes de historiografia linguística<sup>8</sup>, geralmente têm lidado com a dinâmica da história da linguística de uma forma que eu chamaria de ‘indireta’, ou seja, não focando na dinâmica em si, mas nas mudanças resultantes. Essas mudanças resultantes têm sido estudadas do ponto de vista dos atores envolvidos nessas mudanças — ou seja, linguistas que individualmente apresentam novas ideias ou desenvolvem novas técnicas —, ou de um ponto de vista mais ‘distanciado’, no qual a suposição geral é que as coisas mudam porque o tempo passa: o passar do tempo traz, mais cedo ou mais tarde, mudanças nas perspectivas e nas formas de ver e lidar com o objeto de estudo.

A desvantagem das duas abordagens — a primeira que consiste em propor explicações ‘locais’, ou ‘casuísticas’; a segunda em oferecer uma explicação ‘holística’ — reside no fato de que elas não vêm para lidar com a evolução da disciplina vista de dentro, ou seja, vista como um corpo de conhecimento, de práticas e técnicas, de crenças. O assunto fundamental a ser considerado é o fenômeno complexo de uma disciplina em desenvolvimento vista em si mesma.

Explicar a dinâmica de uma disciplina — no nosso caso, a linguística — é explicar mudanças<sup>9</sup>. Assim como no caso do estudo da mudança linguística (um termo que inclui inovação, mas também retenção), faremos bem em aceitar *causas múltiplas*, ou o princípio da multiplicidade fatorial. “Causa múltipla” é um conceito operacional bem conhecido nas ciências médicas,

---

meta-historiografia também foram tratadas por Konrad Koerner; ver os artigos orientados teoricamente em seus estudos coletados (KOERNER, 1978, 1989, 1995, 1999, 2004).

<sup>6</sup> Sobre as origens do termo (e o seu conteúdo original), ver Swiggers (1996, com mais referências bibliográficas).

<sup>7</sup> Para uma visão geral da concepção e prática da linguística no século XIX, ver Swiggers (2011).

<sup>8</sup> Para uma introdução e visão geral do campo da historiografia linguística, ver Batista (2013).

<sup>9</sup> A “não mudança” ou retenção deve ser incluída no conceito geral de mudança: é “mudança amorfa” ou “mudança sem substituição” (cf. HOENIGSWALD, 1960, p. 14).

na psicologia, nos estudos de direito e no cálculo de risco. Foi introduzido como um conceito explicativo na linguística (diacrônica) por Yakov Malkiel (ver MALKIEL, 1967). O conceito é baseado no princípio probabilístico de uma explicação etiológica que leva em conta vários fatores interativos que são responsáveis por um novo evento ou uma mudança em uma situação. Além da multiplicidade de interações com outras disciplinas, é apropriado conceber a dinâmica<sup>10</sup> da ciência da linguagem em termos de múltiplo condicionamento e estimulação.

A adoção de uma visão de “condicionamento múltiplo” implica que devemos abster-nos de explicações absolutas e monolíticas e que devemos estar preparados para adotar uma posição (mais) relativizante<sup>11</sup> e reconhecer a (possível) complementaridade de modelos divergentes utilizados na história da ciência. Por exemplo, o “modelo paradigma-revolução” de Kuhn (1962, 1977), o modelo “programa de pesquisa” desenvolvido por Lakatos (1978, esp. vol. 1), o modelo estruturalista proposto por Stegmüller (1979), o modelo axiomático (e “não declarativo”) de Sneed (1971), e também a visão “anarquista” de Feyerabend<sup>12</sup>.

Uma posição relativizante<sup>13</sup> sobre a descrição<sup>14</sup> e explicação do desenvolvimento na ciência não exclui a construção de um *metamodelo* que contemple as dimensões condicionantes na evolução de uma disciplina.

Tal metamodelo requer um relato em *camadas* do desenvolvimento de qualquer disciplina científica. Com a expressão “relato em camadas”, refiro-me ao tipo de descrição que Peter Galison (1987, 1997) ofereceu do desenvolvimento da microfísica, uma disciplina que tem uma história relativamen-

---

<sup>10</sup> A dinâmica de uma ciência é, em uma medida crucial, uma dinâmica de visões teóricas (em relação à estrutura de construções teóricas): para uma abordagem a partir da filosofia da ciência, ver Stegmüller (1973). No entanto, a dinâmica de uma disciplina é um processo muito mais complexo e abrangente do que seu desenvolvimento teórico (interno).

<sup>11</sup> Uma que combine o reconhecimento da relação entre continuidade *E* descontinuidade, da dialética dos esforços pioneiros *E* dos trabalhos de rotina, do entrelaçamento da orientação teórica *E* da orientação para os dados, da tensão fecunda entre universalismo *E* particularismo.

<sup>12</sup> Para uma interessante confrontação entre a visão do “programa de pesquisa científica” e a postura anarquista, ver a correspondência entre Lakatos e Feyerabend publicada em Motterlini (ed., 1999).

<sup>13</sup> Tal postura relativizante estaria em conformidade com a visão pós-estruturalista da história das mentalidades (em francês: *histoire des mentalités*), conforme delineado na análise de Foucault (FOUCAULT, 1966) de mudanças de epistêmes.

<sup>14</sup> Koerner (1982) analisa e avalia uma série de modelos (ou representações esquematizadas) — alguns deles mutuamente compatíveis — para a descrição do desenvolvimento de uma ciência: o modelo de progresso por acumulação, o modelo corrente dominante vs. correntes marginais, o modelo de oscilação pendular, o modelo de descontinuidade vs. continuidade, o modelo de progresso relativo e o modelo de influência extralinguística.

te recente. Galison analisa a história da microfísica vendo-a como a evolução da atividade científica envolvendo três camadas<sup>15</sup>: uma camada experimental (referente a experimentos de laboratório), uma camada instrumental (constituída por equipamentos técnicos) e uma camada teórica.

As três camadas são comparáveis a camadas de tijolos formando uma parede como um muro: da mesma forma que os tijolos das várias camadas não são exatamente sobrepostos entre si (precisamente para tornar a construção mais sólida), os blocos dentro das três camadas da atividade científica não são coextensivos em perspectiva vertical. O que é específico para a história das ciências experimentais contemporâneas é o fato de o trabalho dentro das três camadas ser normalmente executado por pessoas diferentes. Nos séculos XVI e XVII, a situação era diversa: os primeiros estudiosos modernos eram teóricos-construtores, bem como construtores de instrumentos e executores de experimentos.

Linguística, ou o campo do estudo da linguagem<sup>16</sup>, não é, naturalmente, microfísica. Ela é, por um lado, menos dependente de experimentos<sup>17</sup> (embora, em alguns subcampos da linguística, o termo ‘experimento’ seja comumente usado), e é, por outro lado, ainda uma disciplina mais ‘integrada’, com uma separação menos rígida entre teoria e prática. No entanto, a acumulação muito mais frequente de papéis na pessoa de um único acadêmico não nos deve levar a concluir que a prática em linguística é como uma monocamada.

De fato, parece aconselhável construir um metamodelo para a dinâmica da linguística que inclua *quatro* camadas interativas<sup>18</sup>:

- uma camada TEÓRICA, isto é, a de ideias, *insights*, declarações teóricas e suposições;
- uma camada TÉCNICA, no sentido de trabalho técnico-linguístico, do qual o grau de tecnicidade está, até certo ponto, ligado à teoria;
- uma camada DOCUMENTAL, constituída pela documentação linguística disponível num determinado momento; por exemplo, que línguas (indo-europeias / semíticas / tupi-guarani / sino-tibetanas etc.) eram co-

<sup>15</sup> O modelo de três camadas de Galison é, em essência e em espírito, muito diferente do modelo tripartido de Laudan (1984).

<sup>16</sup> Para uma breve visão geral do domínio, ver Swiggers (1998).

<sup>17</sup> Como tal, a relação específica entre ‘observação’, ‘descoberta’ e ‘explicação’ nas ciências naturais (cf. HANSON, 1958, 1971) não pode ser transposta para a linguística.

<sup>18</sup> A coexistência integrada das quatro camadas dentro de uma configuração científico-institucional é adequadamente capturada pela noção de *cynosura* de Hymes (ver HYMES, 1974).

nhcidas pelos estudiosos de línguas num tempo  $t_0$ ?; o que se sabia sobre a diversificação histórica e sociolinguística de uma língua  $L_1$  em um tempo  $t_0$ ?; que tipos de materiais (sob que forma?) estavam disponíveis para o estudo (da gramática/do vocabulário...) de  $L_1$  num tempo  $t_0$ ? etc.;

- uma camada CONTEXTUAL-INSTITUCIONAL, constituída pelas configurações (mais ou menos definidas) — contextos socioculturais e estabelecimentos institucionais específicos — em que o trabalho linguístico foi e está inserido.

A figura a seguir oferece uma representação esquemática:

Camada teórica				
Camada técnica				
Camada documental				
Camada contextual-institucional				

A utilização de um metamodelo em camadas para descrever e explicar a dinâmica da história da linguística oferece uma série de vantagens:

- (1) Em primeiro lugar, ela nos ajuda a compreender, descrever e explicar por que a inovação e a estagnação podem coocorrer (por exemplo, inovações teóricas com um *status quo* institucional, técnico e/ou documental); ou por que, por outro lado, uma mudança no nível documental (primeiro acesso a línguas ou famílias linguísticas não estudadas até então) não envolve necessariamente mudança na formação de uma teoria ou em dispositivos descritivos;
- (2) Em segundo lugar, o metamodelo em camadas explica fenômenos como a teorização ou prática ‘antecipatória’, bem como ideias e abordagens ‘obsoletas’;
- (3) Em terceiro lugar, o modelo permite-nos ligar a dinâmica da disciplina de múltiplas formas: mudanças intracamada, mudanças na relação entre duas camadas ou sobreposição mutável das quatro camadas. Mudanças globais e verdadeiramente radicais (correspondentes ao que Kuhn identificou como “revoluções” nas ciências naturais) são provavelmente um caso de mudanças coincidentes, ou “conversões”, em todas as camadas; tais casos podem ser bastante excepcionais na história do estudo da linguagem<sup>19</sup>;
- (4) Em quarto lugar, o metamodelo em camadas pode funcionar como um padrão de referência para vários tipos de empreendimentos historio-

<sup>19</sup> Para uma visão crítica sobre a aplicabilidade do modelo de Kuhn à história da linguística, ver Percival (1976).

gráficos em linguística: pode-se tomá-lo como ponto de partida para estudar o lugar (mais ou menos conservador, ou “normal”) de um determinado estudioso no que diz respeito à situação de cada uma das quatro camadas em seu tempo; ou para estudar o papel de uma escola/modelo com referência a essas camadas (especialmente, as camadas teóricas e técnicas), já que as escolas e os modelos na linguística geralmente se identificaram com (às vezes supervalorizadas) mudanças na teoria e prática da disciplina, e o modelo pode ser usado para estudar desenvolvimentos globais na história da disciplina<sup>20</sup>.

A imagem de uma parede com várias camadas não deve ser tomada como uma explicação absoluta. Nossos dados a serem narrados (= *explananda*) na historiografia da linguística são fatos, séries e redes de fatos: estes devem ser explicados com ‘substância’ adicional, fornecida pela história da ciência, pela história das instituições, pela história das sociedades e culturas e pelas histórias pessoais das figuras individuais: aqui as questões de pensamento racional, ideologia<sup>21</sup>, ética e psicologia, bem como sorte e acaso fluirão juntas.

Como tal, o metamodelo multicamadas deve ser lido numa perspectiva tridimensional, como filas de blocos de tijolos uns atrás dos outros: filas que contêm princípios teóricos e técnicos concorrentes e que se baseiam em moldes contextuais e institucionais divergentes. Nosso objetivo final deve ser obter uma compreensão melhor e mais precisa do que aconteceu, como aconteceu e por que algo não aconteceu (em um determinado momento) na história do estudo da linguagem.

## Referências

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Retórica de ruptura e descontinuidades nas ciências da linguagem: um estudo pela Historiografia da Linguística. *Confluência*, n. 49, p. 119-141, 2015.

<sup>20</sup> Não posso entrar no problema da incomensurabilidade (e da possível incomparabilidade; não equaciono ambos os termos) das teorias linguísticas (ver TEN HACKEN, 1997), nem na forma como esta pode ser tratada em termos do modelo de três camadas. Para a visão modificada de Kuhn sobre incomensurabilidade, ver Kuhn (1989, p. 10-12); ver também Swiggers (2004, p. 135-136). Alguns filósofos da ciência (por exemplo, Feyerabend) não consideram importante a questão da (in)comensurabilidade.

<sup>21</sup> A abordagem historiográfica das ideologias no trabalho implica uma complexa rede de fatores, e tem que apelar para uma conjunção de ferramentas analíticas, que vão desde a argumentação racional / análise do discurso, documentação histórica institucional, análise das relações de poder, a análise retórica, todos os quais têm de ser fundamentados em pontos de vista sobre a sociologia e psicologia (incluindo psicopatologia) de personalidades e comunidades. Isso exige um quadro de análise sociopragmática abrangente. Para estudos de caso interessantes, ver, por exemplo, Harris (1993) e Batista (2015). Sobre a complexidade das ideologias da linguística, juntamente com as ideologias da linguagem, ver Swiggers (2019b).

- DUTZ, Klaus D. Historiographie der Semiotik: Fragen und methodische Probleme. In: DUTZ; SCHMITTER (ed.), 1986, p. 11-37.
- DUTZ, Klaus D. Methodologische Probleme in der Rekonstruktion sprachwissenschaftlichen Wissens: Geschichte und Geschichten. In: HÜLLEN (ed.), 1990, p. 49-60.
- DUTZ, Klaus D. Kompensationsprozesse und ihre Folgen — Interesse und Erkenntnis: Bemerkungen zur historiographischen Diskussion. In: SCHLIEBEN-LANGE, B. et al. (ed.). *Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge zum Umkreis der Ideologie*. Vol. 2. Münster: Nodus, 1981, p. 289-305.
- DUTZ, Klaus D.; SCHMITTER, Peter. (ed.). *Geschichte und Geschichtsschreibung der Semiotik*. Münster: Nodus, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.
- GALISON, Peter. *How Experiments End*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- GALISON, Peter. *Image and Logic. A material culture of microphysics*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- HANSON, Norman. *Patterns of Discovery*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- HANSON, Norman. *Observation and Explanation. A guide to the philosophy of science*. New York: Harper & Row, 1971.
- HARRIS, Randy Allen. *The Linguistics Wars*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1993.
- HOENIGSWALD, Henry M. *Language Change and Linguistic Reconstruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.
- HÜLLEN, Werner. (ed.) *Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects*. Münster: Nodus, 1990.
- HYMES, Dell. H. Introduction: Traditions and Paradigms. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *Studies in the History of Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press, 1974, p. 1-38.
- KOERNER, E.K. Konrad. *Toward a Historiography of Linguistics: Selected Essays*. Amsterdam: J. Benjamins, 1978.
- KOERNER, E. F. Konrad. Models in Linguistic Historiography. *Forum Linguisticum*, n. 6, v. 3, p. 189-201, 1982. [Versão revista in: KOERNER 1989, p. 47-59]
- KOERNER, E. F. Konrad. *Practicing Linguistic Historiography: Selected Essays*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1989.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam /Philadelphia: J. Benjamins, 1995.
- KOERNER, E. F. Konrad. *Linguistic Historiography: Projects & Prospects*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1999.
- KOERNER, E. F. Konrad. *Essays in the History of Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2004.
- KUHN, Thomas A. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. [2.ed. rev., 1970]
- KUHN, Thomas A. *The Essential Tension. Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- KUHN, Thomas A. Possible Worlds in History of Science. In: ALLÉN, S. (ed.). *Possible Worlds in Humanities, Arts and Sciences*. Berlin: de Gruyter, 1989, p. 9-32.
- LAKATOS, Imre. *Philosophical Papers*. Vol. 1 & 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- LAUDAN, Larry. *Science and Value. The aims of science and their role in scientific debate*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- MALKIEL, Yakov. Multiple versus Simple Causation in Linguistic Change. In: *To Honor Roman Jakobson: Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*. The Hague: Mouton, 1967, p. 1228-1246.
- MOTTERLINI, Matteo. (ed.) *For and Against Method, including Lakatos' Lectures on Scientific Method and the Lakatos — Feyerabend Correspondence*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- PERCIVAL, W. Keith. The Applicability of Kuhn's Paradigms to the History of Linguistics. *Language*, n. 52, p. 285-294, 1976.
- SCHMITTER, Peter. *Untersuchungen zur Historiographie der Linguistik: Struktur — Methodik — theoretische Fundierung*. Tübingen: Narr, 1982.
- SCHMITTER, Peter. Historiographie und Metahistoriographie. In: HÜLLEN (ed.), 1990, p. 35-48.
- SCHMITTER, Peter. Positivismus, Interpretation und Objektivität in der Wissenschaftsgeschichtsschreibung der Linguistik. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, n. 9, p. 193-208, 1999.

- SCHMITTER, Peter. *Historiographie und Narration. Metahistoriographische Aspekte der Wissenschaftsgeschichtsschreibung der Linguistik*. Tübingen: Narr; Seoul: Sowadalmmedia, 2003.
- SCHMITTER, Peter; Van der WAL, Marijke. (Ed.). *Metahistoriography. Theoretical and methodological aspects of the historiography of linguistics*. Münster: Nodus, 1998.
- SNEED, Joseph D. *The Logical Structure of Mathematical Physics*. Dordrecht: Reidel, 1971.
- STEGMÜLLER, Wolfgang. *Theorie und Erfahrung, II: Theorienstruktur und Theoriendynamik*. Berlin: Springer, 1973.
- STEGMÜLLER, Wolfgang. *The Structuralist View of Theories*. Berlin: Springer, 1979.
- SWIGGERS, Pierre. La méthodologie de l'historiographie de la linguistique. *Folia Linguistica Historica*, n. 4, p. 55-79, 1983.
- SWIGGERS, Pierre. Remarques sur le langage historiographique. In: RION, P. (ed.). *Histoire sans paroles*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 1987. p. 29-48.
- SWIGGERS, Pierre. Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. In: HÜLLEN (ed.), 1990. p. 21-34.
- SWIGGERS, Pierre. Creuser dans l'histoire des sciences du langage: vers une archéologie du savoir linguistique. In: SAINT-GERAND, J.-Ph. (ed.). *La constitution du document en histoire des sciences du langage* [= *La Licorne* 19], p. 115-134, 1991.
- SWIGGERS, Pierre. A Note on the History of the Term *Linguistics*. With a letter from Peter Stephen Du Ponceau to Joseph von Hammer-Purgstall. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, n. 6, p. 1-17, 1996.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistics: The Domain of Linguistics; Extensions of Linguistics; Interdisciplinary Fields; History of Linguistics. In: *Encyclopedia Americana*, vol. 17. New York: Grolier, 1998. p. 524-532.
- SWIGGERS, Pierre. History of Linguistics: Overview. In: FRAWLEY, W. (ed.). *Oxford Encyclopedia of Linguistics*, second edition, vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 180-183.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. In: CORRALES ZUMBADO, C. et al. (Ed.). *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*, vol. I. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.
- SWIGGERS, Pierre. Another Brick in the Wall: The Dynamics of the History of Linguistics. In: NOORDEGRAAF, J.; VONK, F.; van der WAL, M. (ed.). *Amicitia in Academia. Composities voor Els Elffers*. Münster: Nodus, 2006. p. 21-28.
- SWIGGERS, Pierre. History and Historiography of Linguistics: Status, Standards and Standing. *Eutomia. Revista Online de Literatura e Lingüística*, n. 2/3, 2010.
- SWIGGERS, Pierre. 19th century Linguistics: Practice and theory. In: KORTMANN, B.; van der AUWERA, J. (ed.). *The Languages and Linguistics of Europe. A comprehensive guide*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2011. p. 805-820.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistic Historiography: Object, methodology, modelization. *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura*, n. 14, p. 38-53, 2012.
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44, p. 39-59, 2013.
- SWIGGERS, Pierre. Directions for Linguistic Historiography. In: POLACHINI, B.; CRUDIS, J.; BORGES, P.; DANNA, S. (Ed.). *Cadernos de Historiografia Lingüística do CEDOCH*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. p. 8-17.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistic Historiography: A Metatheoretical Synopsis. *Todas as Letras*, n. 19, v. 2, p. 73-96, 2017.
- SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: Princípios, Perspectivas, Problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (Ed.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019a. p. 45-80; bibl. p. 183-203.
- SWIGGERS, Pierre. Ideologia lingüística: dimensões metodológicas e históricas. *Confluência*, n. 56, p. 9-40, 2019b.
- SWIGGERS, Pierre. A dinâmica na (/da) história da linguística: posições e deslocamentos de 'camadas'. *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura* n. 22, v.1, p. 1-9, 2020.
- SWIGGERS, Pierre; DESMET, Piet; JOOKEN, Lieve. Metahistoriography Meets (Linguistic) Historiography. In: SCHMITTER, P.; Van der WAL, M. (Ed.). 1998. p. 29-59.
- TEN HACKEN, Pius. Progress and Incommensurability in Linguistics. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, n. 7, p. 287-310, 1997.

---

# A QUESTÃO DA METALINGUAGEM NA HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA

Maria Carlota Rosa

---

## Introdução

A constituição de uma área do conhecimento implica o estabelecimento de conceitos, vocabulário e metodologia. Como parte de seu trabalho, quem nela se torna especialista aprende a dominar a língua dessa especialidade; sua produção acadêmica dirigida aos pares demonstrará esse domínio.

Mas ... e se a área de pesquisa é a Historiografia da Linguística, que tem por tarefa

“observar a produção, difusão e recepção de ideias linguísticas ao longo dos tempos” (BATISTA, 2019, p. 9)?

Qual o problema? É que vêm à memória as palavras de Kuhn: novos paradigmas acabam por incorporar parte do vocabulário do paradigma tradicional (KUHN, 1991 [1962], p. 189) e, assim sendo, um termo que era compartilhado pela comunidade científica passa a responder a uma nova estrutura conceptual: rejeitam-se as antigas acepções, substituídas pelas do novo paradigma. O termo é o mesmo e não é, necessitando de definição a cada emprego cujo público ultrapasse os limites do grupo de pesquisa constituído no âmbito do novo paradigma.

Nesse cenário kuhniano, a *comunidade científica* é fundamental:

uma comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica. Estes foram submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares, numa extensão sem paralelos na maioria das outras disciplinas. Neste processo absorveram a mesma literatura técnica e dela retiraram muitas das mesmas lições. [...] Há escolas nas ciências, isto é, comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vista incompatíveis. (KUHN, 1991 [1962], p. 220-221)

Quando se começa a estudar como se constitui o campo de estudos linguísticos no Ocidente não se encontra a profissionalização da ciência nem uma denominação para *cientista*<sup>1</sup> como na atualidade. Lidar com o material da Antiguidade e da Idade Média nos leva a empregar o conceito de *comunidade científica* de um modo mais amplo. Os autores listavam suas fontes — transmitidas de modo que podiam ser modificadas por quem as copiava e que surgem diferentes em testemunhos diferentes. As fontes conferiam autoridade à análise apresentada e filiavam o autor a uma determinada visão gramatical, que utilizava uma (meta)linguagem conhecida por aqueles que liam esses autores. Cada autor tinha, porém, a possibilidade de inovar, mesmo se escrevesse comentários.

Este capítulo focaliza esse aspecto com que é necessário lidar no trabalho com textos linguísticos antigos: a metalinguagem do(s) testemunho(s) em estudo — por vezes enganadora, por vezes incompreensível, raramente amigável. Interpretar o que ficou registrado (em especial se em testemunho único e danificado pelo tempo) é o ponto de partida da pesquisa historiográfica.

O que se segue está organizado da seguinte forma. Primeiramente focaliza-se o neologismo *metalinguagem*. As seções seguintes tratam de dificuldades com que o pesquisador se depara.

## 1. O termo *metalinguagem*: uma criação recente

Ao elencar os traços universais que comporiam o conjunto definidor de *língua* enquanto sistema de comunicação, Charles F. Hockett (1916-2000) chamava a atenção para a *reflexividade*: “*Numa língua, pode-se comunicar sobre comunicação*. As abelhas dançam sobre lugares, mas não podem dançar sobre dança” (HOCKETT, 1966, p. 13 — itálico no original).<sup>2</sup>

Cerca de meia década mais tarde, em *Linguística e Poética*, Roman Jakobson (1896-1982), centrado nas funções da linguagem que emergem num ato de comunicação verbal, proporia um esquema de seis fatores que tomam parte na comunicação verbal e das quais depende a estrutura da mensagem: *REMETENTE*, *DESTINATÁRIO*, *MENSAGEM*, *CONTEXTO* a que se refere, *CÓDIGO* e *CONTACTO*.

<sup>1</sup> A palavra *cientista* (tradução do inglês *scientist*) seria cunhada por William Whewell (1794-1866) em 1834.

<sup>2</sup> No original: “*In a language, one can communicate about communication*. Bees dance about sites, but they cannot dance about dancing” (HOCKETT, 1966, p. 13 – itálico no original).

Como notava Jakobson, a eficácia da mensagem depende também de o código ser “total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário” (JAKOBSON, 1971 [1960], p. 123). Para confirmar se o destinatário compartilha do código empregado pelo remetente, a comunicação pode voltar-se para a própria comunicação, uma característica da “nossa linguagem cotidiana” — e para designá-la Jakobson tomava um termo criado pelo lógico polonês Alfred Tarski (1901-1983), *metajęzyk* (1931), traduzido para o alemão *Metasprache* (1935) e para o inglês *metalanguage* (1936):

Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função metalinguística (isto é, de glosa) “Não o estou compreendendo — que quer dizer?”, pergunta quem ouve [...] E quem fala, antecipando semelhantes perguntas, indaga: “Entende o que quero dizer?” (JAKOBSON, 1971 [1960], p. 127)<sup>3</sup>

Mas esse emprego de *metalinguagem*, que acompanhou a formação de muitos linguistas no Brasil e que, entre estes, é talvez o uso mais evocado, não era único nem o original. Nesse mesmo texto de 1960 (e também em *Metalanguage as a linguistic problem*, de 1976 [rep. em 1985, inf. dos org.]), Jakobson apontava o outro uso do termo metalinguagem, mais antigo do que aquele que propunha. Não se tratava do uso do linguista apontando as características presentes num ato comunicativo, a constatação de que uma língua natural pode falar de si própria.

Esse outro uso focalizava uma distinção cujo reconhecimento tem relevância no trabalho científico: “[e]m vez de se usar uma dada língua reflexivamente, com vista a descrever ela própria, podemos empregar uma língua para descrever outra” (LYONS, 1980 [1977], p. 18). Surgia assim a distinção entre a *linguagem-objeto*, “que fala de objetos” e pode ser uma língua natural, como o português, ou uma língua formal, e a *metalinguagem* (ou *metalíngua*), “que fala da linguagem”, um “instrumento científico necessário” (JA-

<sup>3</sup> Na versão de 1985 (p. 116-117): “A discrimination clearly anticipated by the Ancient Greek and Indic tradition and pushed forward by the medieval treatises de suppositionibus has been advocated in modern logic as a need to distinguish between two levels of language, namely the “object language” speaking of items extraneous to language as such, and on the other hand a language in which we speak about the verbal code itself. The latter aspect of language is called “metalanguage”, a loan translation of the Polish term [117] launched in the 1930’s by Alfred Tarski. On these two different levels of language the same verbal stock may be used; thus we may speak in English (as metalanguage) about English (as object language) and interpret English words and sentences by means of English synonyms and circumlocutions”.

KOBSON, 1971 [1960], p. 127). Nas palavras de Lyons (1980 [1977], p. 18): “a metalíngua conterà normalmente termos destinados a identificar e a referir os elementos da língua objecto (palavras, sons, letras, etc.) e, além disso, um certo número de termos técnicos especiais que podem ser usados para descrever as relações entre estes elementos, como podem ser combinados de modo a formar frases e sintagmas, etc.”.

É neste sentido que o termo *metalinguagem* — que Koerner ([2014 [1993], p. 78) glosa como “linguagem terminológica” — é aqui empregado. E que permite entrever o terreno movediço da terminologia das ciências da linguagem.

## 2. Metalinguagem e estudos linguísticos

Uma vez que entramos no terreno da terminologia, de vocabulário construído para uma área específica do conhecimento, passamos a esperar que cada termo pertencente a essa área específica tenha definição única, de modo a se evitar a ambiguidade. Dicionários e enciclopédias especializadas compendiarão esse vocabulário.

Neste ponto, porém, podemos relembrar a caracterização saussuriana de *termo*:

Não há nenhum termo definível e válido fora de um ponto de vista preciso, como consequência da ausência total de seres linguísticos dados em si mesmos. Não é mais permitido fazer uso de um termo tirado do ponto de vista A quando se passa ao ponto de vista B. (SAUSSURE, 2002, p. I, 28)

Em poucas palavras, Ferdinand de Saussure resumia a dificuldade de interpretação do vocabulário técnico das fontes, material por excelência da Historiografia da Linguística, mesmo se o linguista se força, como nos habituamos a esperar com os Estruturalistas, a “afirmar explicitamente o que quer que assumamos, definir nossos termos e decidir quais coisas podem existir independentemente e quais coisas são interdependentes” (BLOOMFIELD, 1957 [1926], p. 26, trad. dos orgs.).<sup>4</sup>

A questão da necessidade de um ponto de vista preciso levantada por Saussure ganha em magnitude no enfoque de terminologia em uso durante

---

<sup>4</sup> No original: “to state explicitly whatever we assume, to define our terms, and to decide what things may exist independently and what things are interdependent” (BLOOMFIELD, 1957 [1926], p. 26).

a constituição da área e se mostra mesmo quando lidamos com um termo comum, como *gramática*, por exemplo.

Caso levemos em conta a formação no Ocidente da área de estudos linguísticos, a primeira constatação a ser feita é a de que não era *uma área*, com fronteiras mais ou menos nítidas em relação a outras áreas do conhecimento. O que atualmente traduziríamos como *gramática*, por exemplo, pode ser causa de estranhamento quando nos deparamos com textos do período grego clássico. Surge como uma *arte* (gr. *tékhne*), gênero textual pedagógico, mas essa *arte de gramática* (gr. *tékhne grammatiké*, lat. *ars grammatica*), parece ter sido o “alfabeto, rudimentos de fonética, exercícios para leitura em voz alta, especialmente textos metrificadas” (LALLOT, 2006, p. 598), assemelhando-se mais, por conseguinte, ao que hoje veríamos como uma cartilha — permitindo compreender a formação do termo *gramática* a partir da palavra grega para *letra* (gr. *grámma*, *-atos*). Esse emprego de *gramática* não pode ser estendido sequer para toda a Antiguidade, porque esse uso do termo passaria a ser referido como “a velha gramática”, ou *gramatística* (gr. *grammatistiké*), marcando a diferença em relação à nova disciplina que se formava. Vários autores registraram essa distinção. Um exemplo:

a “Gramática” é dupla, uma delas professando ensinar os elementos do alfabeto e suas combinações, e, em geral, sendo uma arte de escrever e ler, e a outra, por sua vez, sendo uma faculdade mais profunda que a primeira, e não consistindo em mero conhecimento das letras, mas também no exame detalhado de sua descoberta e sua natureza, e, ainda, das partes do discurso compostas pelas letras e todos os outros temas do mesmo tipo. (SEXTO EMPÍRICO, *Contra os gramáticos*, 2015, 2, 49)

Outra constatação a que se chega depois de algum tempo é a de que a distinção entre *metalinguagem* e *linguagem-objeto* estava em formação com a nova disciplina:

Gregos e romanos não compartimentam o conhecimento nem sempre correlacionam fenômenos gramaticais como nós fazemos. No entanto, eles criam uma vasta gama de termos técnicos, mas essa terminologia está, na maior parte do tempo, em processo de evolução e não se fixa até tarde na tradição; consequentemente, muitos autores utilizam a linguagem do discurso intelec-

tual cotidiano, muitas vezes embelezada por metáforas notáveis, em vez de uma metalinguagem estabelecida ao articular suas teorias e práticas linguísticas. Assim, tanto a disponibilidade de textos como o conteúdo desses textos colocam problemas historiográficos de alguma magnitude. (TAYLOR, 2006, p. 2, 432, trad. dos orgs.)<sup>5</sup>

Para Lallot, não se pode falar de metalinguagem antes do século IV a. C.: “A única coisa que podemos dizer é que *não temos qualquer evidência* de tal metalinguagem em textos anteriores ao século IV. É somente com Platão que os ‘substantivos’ vão cindir-se explicitamente em substantivos e verbos” (LALLOT, 1988, p. 13, grifo no original, trad. dos orgs.).<sup>6</sup>

A situação já é outra quando se focaliza a primeira gramática de que se tem notícia no Ocidente, a *Tékhnē grammatikē* de Dionísio da Trácia, possivelmente escrita por volta do século II a.C. Nela Taylor (1995, p. 86) indica a presença de cerca de 150 termos técnicos que chegaram aos dias de hoje. Mas voltamos a lembrar Saussure: o que é um *nome*, por exemplo? A definição dependerá do ponto de vista preciso.

A dificuldade com a metalinguagem pode apresentar-se de mãos dadas com os obstáculos presentes na linguagem-objeto.

### 3. Metalinguagem sobre que linguagem-objeto?

Virgilius Maro Grammaticus (ou Virgílio Marão) foi um autor do século VII. Escreveu por volta de 650 duas obras gramaticais sobre o latim: *Epitomae* e *Epistolae*. *Epitomae* tem por base a *Ars maior* de Donato (c. 350), e focalizou a letra, a sílaba, o pé, as partes do discurso, mas, diferentemente de Donato, incluiu etimologia e gramáticos anteriores (LAW, 1995, p. 1). Na segunda obra, *Epistolae*, baseada na *Ars minor*, focalizou as oito partes da oração (LAW, 1995, p. 1).

<sup>5</sup> No original: “Greeks and Romans neither compartmentalize knowledge nor always broker out grammatical phenomena as we do. They do, however, create a vast array of technical terms, but that terminology is, for much of the time, in the process of evolving and does not become fixed until late in the tradition; consequently many authors employ the language of everyday intellectual discourse, often embellished by notable metaphors, rather than an established metalanguage when articulating their linguistic theories and practices. So both the availability of texts and the contents of those texts pose historiographical problems of some magnitude”. (TAYLOR, 2006, p. 2, 432)

<sup>6</sup> No original: “La seule chose que nous puissions dire, c’est que nous n’avons pas trace d’un tel métalangage dans des textes antérieurs au quatrième siècle. C’est seulement avec Platon que les « noms » vont explicitement éclater en noms et en verbes”. (LALLOT, 1988, p. 13)

Deve-se a Vivien Law (1954-2002) uma nova compreensão desse material, que fora considerado quer uma demonstração de uma latinidade decadente, quer uma mostra de incompreensão dos clássicos; para Law (1997, p. 240), ao brincar com as formas latinas, Virgílio Maro levava seu aluno a ler não com os *oculi carnis* — para o que qualquer outra gramática serviria — mas com os *oculi mentis*.

Em Virgílio Maro a linguagem-objeto era o latim. Mas aqui linguagem-objeto e metalinguagem se tornam um problema. Em *Epitomae*, Virgílio informa ao leitor que há 12 variedades de latim:

Há doze tipos de latim. Deles, um é de uso comum, e nele os latinos escrevem todas as suas obras. Para lhe dar uma amostra dos doze tipos, eu os demonstrarei usando um único substantivo.

1 No latim de uso comum, *ignis* “fogo” assume o primeiro lugar, inflamando tudo pela sua natureza essencial.

2 Chama-se *quoquihabin* [que Virgilius declina por completo] porque tem o poder de cozinhar alimentos crus;

3 Chama-se *ardon* porque arde ardentemente;

4 *calax calacis* que vem de seu calor (*calor*);

5 *spiridon* que vem de seu sopro (*spiramen*);

6 *rusin* que vem de sua cor ruborizada (*rubor*);

7 *fragon* que vem do crepitar (*fragor*) de suas chamas;

8 *fumaton* que vem da fumaça (*fumus*);

9 *ustrax* que vem da queima (*urendo*);

10 *vitius* na medida em que revive membros quase mortos com o seu vigor;

11 *siluleus* porque salta da pedra (*de silice sileat*); portanto, nada merece o nome *silex* ‘pedra’ a menos que uma *scintilla* ‘faísca’ salte dela;

12 *aeneon* do deus Enéas, que vive nela, ou por quem a brisa é levada aos elementos. (A I 57-77, In LAW, 1995, p. 53-54, trad. dos orgs.)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> No original: “There are twelve kinds of Latin. Of them, one is in common use, and in it the Latins write all their works. To give you a sample of the twelve types, I shall demonstrate them using a single noun.

1 In the Latin in common use *ignis* ‘fire’ takes first place, igniting everything through its essential nature; 2 It is called *quoquihabin* [which Virgilius declines in full] because it has the power of cooking raw food; 3 it is called *ardon* because it burns ardently; 4 *calax calacis* from its heat (*calor*); 5 *spiridon* from its blast (*spiramen*); 6 *rusin* from its ruddy colour (*rubor*); 7 *fragon* from the crackling (*fragor*) of its flames; 8 *fumaton* from the smoke (*fumus*); 9 *ustrax* from burning (*urendo*); 10 *vitius* in that it revives near-dead limbs with its vigour; 11 *siluleus* because it leaps from the flint (*de silice sileat*); hence, nothing deserves the name *silex*

Afora a primeira variedade de latim (o *sermo ussitatus*), as demais são variedades da *latinitas inussitata*, formas latinas inexistentes. A questão das 12 variedades do latim é retomada nas *Epistolae*:

Ele [Virgílio da Ásia] escreveu um esplêndido livro sobre os doze latinos, que ele chamou por esses nomes:

I O primeiro é o tipo de uso comum na eloquência romana.

II *Assena*, ou seja, estenografia, que representa uma palavra inteira (*fonum*) com uma única letra em uma forma prescrita.

III *Semedia*, ou seja, nem totalmente estranho nem totalmente familiar, como a *monta glosa*, que é *mons altus* ‘montanha alta’ e *gilmola* para *gula* esôfago.

IV *Numeria* tem seus próprios números: *nim* 1, *dun* 2, *tor* 3, *quir* 4, *quart* 5, *ses* 6, *sen* 7, *onx* 8, *amin* 9, *ple* 10, que é assim chamado de ‘plenitude’; e desta maneira de *nimple* 11 a *plasina* 20, *torlasin* 30, *quirlasin* 40, até *bectan* 100, e em até *colephin* 1000, etc.

V *Metrofia*, ou seja, referente ao entendimento, por exemplo *dicantabat* ‘começo’, *bora* ‘força’, *gcno* ‘utilidade’, *sade* ‘justiça’, *teer* ‘par conjugal’, *rfoph* ‘veneração’, *brops* ‘piedade’, *rihph* ‘hilaridade’, *gal* ‘reino’, *fkal* ‘religião’, *clipts* ‘nobreza’, *mrmos* ‘dignidade’, *fann* ‘reconhecimento’, *ulioa* ‘honra’, *gabpal* ‘conformidade’, *blaqth* ‘luz do sol’, *mera* ‘chuva’, *pal* ‘dia e noite’, *gatr* ‘paz’, *biun* ‘água e fogo’, *spadx* ‘longevidade’. O mundo inteiro é governado por estas coisas e prospera nelas.

VI *Lumbrosa*, ou seja, excessivamente longa, quando uma frase inteira é escrita para uma única palavra comum. Aqui estão alguns exemplos: *gabitarium bresin galsiste ion* para ‘ler’; similarmente *nebesium almigero pater panniba* para ‘vida’.

VII *Sincolla*, ou seja, excessivamente curto, é o oposto: toda uma frase comum está contida em uma palavra, como nos seguintes exemplos: *gears* ‘consertar seus caminhos e amar as coisas boas’; similarmente *biro*, ‘não é conveniente abandonar seus pais’.

VIII *Belsavia*, ou seja, de cabeça para baixo, quando os casos de substantivos e humores de verbos são alterados, como nestes exemplos: *lex* para *legibus*, *legibus* para *lex*, *rogo* para *rogate*, *rogant* para *rogo*.

---

‘flint’ unless a scintilla ‘spark’ jumps from it; 12 aeneon from the god Aeneas who lives in it, or by whom breezes are wafted to the elements”. (A I 57-77, In LAW, 1995, p. 53-54)

IX *Presinay*, ou seja, abrangente, quando uma forma de palavra significa muitas palavras normais, como *sur*, que significa ‘campo’ ou ‘castrado’ ou ‘espada’ ou ‘corrente’.

X *Militana*, ou seja, múltipla, quando muitas palavras são usadas no lugar de uma forma de palavra comum, como por exemplo para ‘funcionamento/corrída’, *gammon*, *saulin*, *selon*, *rabath*.

XI *Spela*, ou seja, extremamente humilde, que fala sempre de questões terrenas, por exemplo, *sobon* ‘lebre’, *gabul* ‘raposa’, *gariga* ‘guindaste’, *lena* ‘galinha’. Ursinus usou este tipo.

XII *Polema*, isto é, superna, que trata de assuntos superiores, por exemplo, *affla* para ‘alma’, *spiridon* para ‘espírito’, *repota* para certas ‘virtudes supernas’, *sanamiana anus* para a ‘unidade de Deus no alto’. Virgílio sempre usou este tipo. (In LAW, 1995, p. 112-113, trad. dos orgs.)<sup>8</sup>

Law aplicou o adjetivo *bizarro* a esse material:

---

<sup>8</sup> No original: He [Virgilius of Asia] wrote a splendid book on the twelve Latins, which he called by these names:

I The first is the kind in common use in Roman eloquence.

II *Assena*, i.e. shorthand, which represents a whole word (*fonum*) with a single letter in a prescribed form.

III *Semedia*, i.e. neither wholly strange nor wholly familiar, like *monta glosa*, which is *mons altus* ‘tall mountain’ and *gilmola* for gula ‘gullet’.

IV *Numeria* has its own numbers: *nim* 1, *dun* 2, *tor* 3, *quir* 4, *quart* 5, *ses* 6, *sen* 7, *onx* 8, *amin*, *ple* 10, which is so called from ‘plenitude’; and in this manner from *nimple* 11 to *plasin* 20, *torlasin* 30, *quirllasin* 40, up to *bectan* 100, and on up to *colephin* 1000, etc.

V *Metrofia*, i.e. pertaining to the understanding, e.g. *dicantabat* ‘beginning’, *bora* ‘fortitude’, *gcno* ‘utility’, *sade* ‘justice’, *teer* ‘conjugal pair’, *rfoph* ‘veneration’, *brops* ‘piety’, *rihph* ‘hilarity’, *gal* ‘kingdom’, *fkal* ‘religion’, *clitps* ‘nobility’, *mrmos* ‘dignity’, *fann* ‘recognition’, *ulioa* ‘honor’, *gabpal* ‘compliance’, *blaqth* ‘light of the sun’, mere ‘rain’, *pal* ‘day and night’, *gatrb* ‘peace’, *biun* ‘water and fire’, *spadx* ‘longevity’. The whole world is ruled by these things and prospers in them.

VI *Lumbrosa*, i.e. excessively long, when a whole phrase is written for a single common word. Here are some examples: *gabitarium bresin galsiste ion* for ‘to read’; similarly *nebesium almigero pater panniba* for ‘life’.

VII *Sincolla*, i.e. excessively short, is the opposite: a whole common phrase is contained in one word, as in the following examples: *gears* ‘mend your ways and love good things’; similarly *biro*, ‘it is not expedient to abandon one’s parents’.

VIII *Belsavia*, i.e. upside down, when the cases of nouns and moods of verbs are altered, as in these examples: *lex* for *legibus*, *legibus* for *lex*, *rogo* for *rogate*, *rogant* for *rogo*.

IX *Presinay* i.e. comprehensive, when one word-form signifies many normal words, like *sur*, which means ‘field’ or ‘gelding’ or ‘sword’ or ‘stream’.

X *Militana*, i.e. manifold, when many words are used in the place of one common word-form, as for example for ‘running’, *gammon*, *saulin*, *selon*, *rabath*.

XI *Spela*, i.e. extremely humble, which always speaks about earthly matters, e.g. *sobon* ‘hare’, *gabul* ‘fox’, *gariga* ‘crane’, *lena* ‘hen’. Ursinus used this kind.

XII *Polema*, i.e. supernal, which treats of higher matters, e.g. *affla* for ‘soul’, *spiridon* for ‘spirit’, *repota* for certain ‘supernal virtues’, *sanamiana anus* for the ‘unity of God on high’. Virgilius always used this kind. (In LAW, 1995, p. 112-113)

Pelos padrões de qualquer um, grande parte da sua doutrina é bizarra. Ele fala de palavras que simplesmente não existem — pelo menos em latim normal. Ao lado do verbo comum “ver”, por exemplo — *uideo uidere* — ele cria um novo verbo, *uido uidare*. Ele produz formas baseadas em palavras latinas reconhecíveis, mas que não têm nenhuma semelhança com as formas ‘corretas’ que você esperaria encontrar em uma gramática. Por exemplo, ele menciona as formas verbais *dixi* e *lego*, e então introduz variantes reduplicadas: *dixixi* e *lelego*. Mas ele qualifica cuidadosamente estas e outras curiosidades semelhantes como pertencendo à *latinitas inussitata*, ‘o latim que não é de uso comum’. (LAW, 1997, p. 225, trad. dos orgs.)<sup>9</sup>

Virgílio Maro elenca inúmeras fontes, que dão autoridade a seu discurso, como Cícero, Quintiliano, Varrão — mas, aponta Law (1997, p. 225), as citações não podem ser encontradas nas obras que nos chegaram. A autoridade também é buscada em outros autores: uma mulher de nome Fassica, a par com outros nomes também desconhecidos como Glengus, Balapsidus, Galbungus, Sufphonias...

#### 4. As armadilhas do texto-fonte

A metalinguagem empregada (ou não) nas fontes de pesquisa antigas coloca o historiógrafo da Linguística diante de um problema, como já apontou Koerner (2014 [1993]): ao mesmo tempo tornar o texto acessível a um leitor moderno e não distorcer o passado, descobrindo nele exemplos *avant la lettre* das teorias atuais. É possível traçar aproximações terminológicas com teorias recentes, de modo a facilitar a compreensão? Sim, mas, como nota Koerner (2014 [1993]), sem deixar de destacar para o leitor de quem partiu a aproximação terminológica.

---

<sup>9</sup> No original: “By anyone’s standards, much of his doctrine is bizarre. He talks about words which simply don’t exist — at any rate in normal Latin. Alongside the ordinary verb ‘to see’, for example — *uideo uidere* — he creates a new verb, *uido uidare*. He produces forms based on recognisable Latin word, but which bear no resemblance to the ‘correct’ forms you would expect to find in a grammar. For instance, he mentions the verb forms *dixi* and *lego*, and then introduces reduplicated variants: *dixixi* and *lelego*. But he carefully qualifies these and similar curiosities as belonging to *latinitas inussitata*, ‘the Latin that is *not* in common use’”. (LAW, 1997, p. 225)

## Referências

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- BLOOMFIELD, Leonard. A Set of Postulates for the Science of Language. In: JOOS, Martin (Ed.). *Readings in Linguistics I: the Development of Descriptive Linguistics in America (1925-56)*. Chicago: University of Chicago Press, 1957[1926], p. 26-31.
- HOCKETT, Charles F. The problem of universals in language. In: GREENBERG, J. (ed.). *Universals of language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1966. p.1-29.
- JAKOBSON, Roman. Metalinguage as a linguistic problem. *Selected Writings, VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology 1972-1982*. Edited by S. Rudy. Berlin: Mouton, 1985. p.113-121.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118-162.
- KOERNER, E.F.K. O problema da metalinguagem na historiografia linguística. In: KOERNER, E.F.K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Prefácio Carlos Assunção; seleção e edição Rolf Kemmler & Cristina Altman. Vila Real: Centro de Estudos em Letras/ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 75-90.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991[1962].
- LALLOT, Jean. Dionysius Thrax and Hellenistic Language Scholarship. In: BROWN, Keith (Ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*. v. 4. 2. ed. Boston: Elsevier, 2006, p. 598-600.
- LALLOT, Jean. Origines et développement de la théorie des parties du discours en Grèce. *Langages*, n. 92, p. 11-23, 1988.
- LAW, Vivien. *Learning to read with the oculi mentis: the word-play of Virgilius Maro Grammaticus. Grammars and grammarians in the Early Middle Ages*. London/New York: Longman, 1997.
- LAW, Vivien. *Wisdom, authority, and grammar in the seventh century: Decoding Virgilius Maro Grammaticus*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- LYONS, John. *Semântica — 1*. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980[1977].
- SAUSSURE, Ferdinand. 2002. *Escritos de Linguística Geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. Trad.: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004[2002].
- SEXTO EMPÍRICO. *Contra os gramáticos*. Ed. bilíngue. Trad. R. Huguenin e R. P. de Brito; apresentação A. P. G. El-Jaick, F. da Silva Foretes; comentários Aldo Lopes Dinucci [et al.]. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- TAYLOR, D. J. Classical Antiquity: Language Study. In: BROWN, Keith (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. v. 2. Boston: Elsevier, 2006. p. 432-438.

---

# O TEMA DA INFLUÊNCIA EM HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

Ricardo Cavaliere

---

## Introdução: sobre o conceito de influência

Uma das premissas pacíficas nos estudos sobre o percurso da arte e da ciência, das ideias políticas e religiosas, bem como das tendências comportamentais que caracterizam a atividade humana está na presença de uma linha de influência que vincula o que se já fez ao que ora se faz. Nesse sentido, a investigação sobre o fenômeno da influência no corpo da sociedade contribui decisivamente para que entendamos por que certas crenças —

religiosas, políticas, artísticas e científicas — ganham prestígio e perduram no decurso do tempo, ao passo que outras caem no esquecimento das coisas irrelevantes. De início, percebemos que a tarefa de conceituar influência enfrenta o óbice de sua polissemia nos vários contextos em que o termo se usa na sociedade contemporânea. Com efeito, a ideia de que algo ou alguém influencia a outrem pode fazer supor uma relação de autoridade hierárquica, ou de submissão ideológica, sem que se descartem fatores como a convicção de que um dado comportamento é legítimo pela simples força da tradição.

Se quisermos vincular o conceito de influência a um atributo geralístico, que se possa, por assim dizer, identificar em todo tipo de relação ou interação social, decerto seremos conduzidos necessariamente ao conceito conexo de *poder ideológico*, no sentido de que toda relação influenciadora implica necessariamente a transmissão de uma ideia que se sobrepõe a outra<sup>1</sup> no processo de interação interpessoal. Dessa premissa, conclui-se que o conceito de influência pressupõe o de ideologia, o qual por sua vez pressupõe uma deliberada formulação de sentidos em face das coisas que ocorrem no mundo. Por tal motivo, conforme nos adverte Talcott Parsons (1902-1979) em seu texto seminal sobre o conceito de influência no campo da sociologia

---

<sup>1</sup> Não raro, também, a transmissão de uma ideia que ocupa um “vazio ideológico” decorrente da absoluta falta de opinião sobre dado tema ou conceito.

(1963, p. 37), as experiências decorrentes de fatos naturais, tais como um furacão ou um terremoto, e até mesmo ligadas a fatos sociais que não se tenham originado de um ato deliberado, por exemplo, um estado de estagnação econômica ou um contato cultural fortuito, não se ajustam ao sentido de influência que se quer aplicar à História da Arte ou à História da Ciência. Dizer que a cultura brasileira sofre influência da cultura africana não está errado, decerto, mas aqui o sentido de influência reside em outro plano semântico, em que talvez apropriadamente se possa vinculá-lo ao de causalidade. *No plano da investigação científica, a influência é uma forma de intervir nas atitudes e opiniões dos outros através de ações intencionais (embora não necessariamente racionais), cujo efeito pode ou não ser o de mudar convicções ou impedir sua possível mudança.*

Verifica-se, pois, que os conceitos de influência no plano artístico e em esfera científica distinguem-se no tocante à intencionalidade e sua consequente busca de resultados. Parsons idealiza uma relação dialética no constructo da influência em que necessariamente figuram um *ego*, que aqui podemos designar como *influenciador*, e um *alter*, aqui designado *influenciado* (1963, p. 42). Em suas razões, Parsons admite que o influenciador atue deliberadamente na órbita decisória do influenciado, seja pela persuasão ou pela indução, de tal sorte que logre obter um fim desejado. Nesse intuito, não se descarta a ação do influenciador mediante sanções para que o fim colimado seja afinal atingido, de que decorre uma perpetuação das ideias do influenciador na ação do influenciado como satisfação de interesses ou preservação de crenças. Essa hipótese teórica talvez se aplique bem no estudo das relações sociais que regulam o mercado financeiro ou a administração de grupos corporativos — isto é, os aspectos mais diretamente relacionados à interação social, de que se ocupa Parsons —, mas não nos parece cabível no plano da influência científica, já que os inúmeros exemplos de que dispomos nessa área revelam uma relação em que o influenciado (*alter*) segue as ideias do influenciador (*ego*) por livre arbítrio e convicção de que está no caminho certo para o sucesso em sua atividade profissional.

Por outro lado, a relação entre influenciador e influenciado pode efetivamente falsear o livre-arbítrio a tal ponto que ambos sequer se dão conta de que o processo de transferência ideológica se deveu mais pela pressão do influenciador do que pela persuasão epistemológica. Isto efetivamente ocorre no meio acadêmico, em que a necessidade de participação em gru-

pos de pesquisa constitui um imperativo para o crescimento profissional do jovem investigador. Nesse cenário, a figura do orientador de pesquisa será decisiva para que o investigador júnior abrace as causas de um dado paradigma científico e venha a tornar-se um de seus seguidores. Na realidade, a formação acadêmica hodierna implica certa necessidade de “estar junto” ou de “agrupar-se” como medida profilática na defesa de paradigmas, de tal sorte que, conforme Parsons, “estar sujeito a uma influência mútua significa constituir um “nós”, no sentido de que os membros têm opiniões, tomam atitudes comuns e, em virtude disso, mantêm-se unidos perante os que deles diferem” (1963, p. 51). Outros fatores, decerto, ingressam nessa arquitetura da influência acadêmica, entre eles o prestígio do influenciador, fator que acaba por revestir suas ideias científicas de credibilidade suficiente para cooptar pesquisadores que supõem estar influenciados por suas ideias científicas, razão por que, no campo das atividades grupais, pode-se falar em uma (não necessária) influência induzida por fatores alheios à genuína identidade ideológica entre o *ego* e o *alter*.

## 1. A influência consciente

Uma das questões que circundam o estudo da influência tanto no campo da arte quanto no da ciência diz respeito à consciência de sua existência. Uma conhecida tese do crítico literário Harold Bloom, que se estende pelas páginas de seu *A angústia da influência* (1991[1973]), sustenta que todo autor literário tem consciência de ter-se influenciado por seus antecedentes, fato que pode criar óbices de difícil superação no processo criativo a ponto de o próprio autor influenciado julgar inidôneos os caminhos trilhados pelas sendas já abertas em obras literárias anteriores. Essa tese trabalha com os conceitos de *influência consentida*, que pode ser *explícita* ou *camuflada*, e de *influência rejeitada*. A influência consentida explícita expressa-se em referências diretas à obra de um artista antecessor, conforme se observa, no âmbito da cinematografia, na obra de Brian de Palma em face da genialidade de Alfred Hitchcock (1899-1980)<sup>2</sup>. Essa atitude explícita, em que o influenciado remete o leitor da obra artística a um mestre que lhe serviu de parâmetro ou modelo pode, decerto, não passar de uma forma de elogio, mas aos olhos do leitor atento o efeito será sempre o

---

<sup>2</sup> Fato que se observa, especialmente, em *Vestida para matar* (*Dressed to kill*), lançado em 1980.

de perpetuação de um *modus faciendi* que inclui a obra do artista influenciado no patrimônio artístico do artista influenciador.

Portanto, quando dizemos que em Brian de Palma há um Hitchcock redivivo, revelamos tão somente haver captado a intencionalidade de perpetuação que o novo projeta sobre o antigo. Mas essa percepção só se aperfeiçoa, ou mesmo se configura, se o leitor tiver em seu universo cognitivo o necessário saber intertextual que, obviamente, decorre de sua experiência como expectador de filmes dirigidos por Hitchcock. Em outras palavras, a influência consentida, como, por sinal, qualquer informação que integre os efeitos de sentido de um texto, só se realiza no ato de leitura cujo leitor tenha competência de pressupostos<sup>3</sup> para percebê-la. Por outro lado, evidencia-se que a influência consentida é ordinariamente camuflada, não no sentido de o artista querer ocultá-la, senão em face de sua natural presença como resultado de coparticipação em uma mesma escola ou paradigma<sup>4</sup>.

Em plano distinto, pode-se atribuir a um artista uma espécie de rejeição da influência sofrida, no sentido de que sua consciência produz um efeito pelo avesso. São evidentemente casos em que o autor da obra artística denega uma evidência que o leitor crítico denuncia. Não significa, a rigor, que um escritor, por exemplo, negue algo que está à vista de todos, mas que rejeite esse fato como algo válido ou edificante em sua produção artística. Os exemplos dessa influência rejeitada multiplicam-se na literatura contemporânea, bastaria aqui citarmos a rejeição de Salman Rushdie à influência que afirma ter sofrido de Jorge Luís Borges (1899-1986) ou, entre os brasileiros, a influência que o mesmo Borges exerceu sobre Milton Hatoum a ponto de o próprio autor de *A cidade ilhada* reconhecer que plagiava o estilo do escritor argentino<sup>5</sup>.

No plano científico, em especial nos estudos linguísticos, entretanto, as teses de Bloom não se podem acatar pacificamente. Com efeito, até que ponto se pode afirmar que todo processo de compartilhamento intenso de saber científico, em que um investigador é influenciado por outro, se faz conscientemente? Em princípio, semelhante premissa colide com o conceito de *horizonte de retrospreção* e sua relevância para entendermos a construção do saber na produção científica. Um aspecto que necessariamente temos de observar na

<sup>3</sup> Pressupostos aqui no sentido proposto por Ducrot (1977).

<sup>4</sup> Em órbita literária, cite-se a presença de James Fenimore Cooper (1789-1851) em José de Alencar (1829-1877)

<sup>5</sup> Estas e outras referências encontram-se em <http://todoprosa.com.br/dez-escretores-brasileiros-abrem-o-jogo-da-ma-influencia/>

concepção de horizonte de retrospectão diz respeito à relação entre o inventário de saberes e a temporalidade. Decerto que há uma relação intrínseca entre o conteúdo cognitivo que dada pessoa tem sobre um certo assunto e a referência temporal, já que tais saberes passam a integrar o conjunto do conhecimento em sequência cronológica bem definida. A questão é que, quando se vale dessa competência cognitiva para atuar cientificamente, por exemplo, numa atividade típica de pesquisa, o investigador atualiza todo seu conhecimento em plano atemporal, ou seja, seu horizonte de retrospectão manifesta-se sem que a temporalidade afete o conjunto de saberes acumulados. Em outros termos, “a copresença do conhecimento é uma modalidade necessária do horizonte da retrospectão” (Auroux, 2006, p. 108, trad. dos orgs.).<sup>6</sup>

## 2. A influência revelada no horizonte de retrospectão

Naturalmente, mais evidente se revela o horizonte de retrospectão de um dado linguista pelas referências bibliográficas que ele oferece em sua obra, de que se abstrai o conjunto de teses e postulados que integram as fontes em que se abeberou para produzir seus próprios textos científicos. Aqui surge uma questão crucial que decerto aflige o historiógrafo da linguística: a, por vezes, total ausência de referências bibliográficas no texto analisado. Com efeito, no Brasil ao menos, o hábito de oferecer informações claras e pormenorizadas acerca das obras e autores consultados não se estabelece senão após a segunda década do século XX. Antes, a referência é ordinariamente incompleta ou mesmo inexistente, tirante as exceções que naturalmente se apresentam no cotidiano da pesquisa<sup>7</sup>. A ausência de referência explícita das obras e autores consultados pode ser suprida pela análise contextualizada do texto linguístico, seja no interior de um dado paradigma, seja pela via da metalinguagem utilizada<sup>8</sup>.

Um exemplo expressivo na bibliografia linguística brasileira está no volume *Estrutura da língua portuguesa* (1970), de Joaquim Mattoso Camara Jr (1904-1970). Como sabemos, esse texto foi publicado postumamente, logo após

<sup>6</sup> No original: “*la co-présence des connaissances est une modalité nécessaire de l’horizon de rétrospection*” (AUROUX, 2006, p. 108).

<sup>7</sup> Entre as exceções, cite-se a cuidadosa referência bibliográfica indicada por Maximino Maciel em sua *Gramática descritiva* (1922 [1894]).

<sup>8</sup> Observe-se o que diz Konrad Koerner, a respeito, ao tratar do *princípio da imanência* (KOERNER, 2014, p. 58-59)

o falecimento do autor, sem que se tivesse o cuidado de preparação adequada. A rigor, trata-se de um rascunho, que Mattoso jamais teria publicado nas condições em que se apresenta, incluindo-se aí a total ausência de referências bibliográficas. No entanto, a leitura sistêmica da *Estrutura* no conjunto da obra de Mattoso Camara permite-nos identificar claramente os textos teóricos de que se serviu o mestre do estruturalismo para compor seu trabalho descritivo.

Por outro lado, uma face menos evidente do horizonte de retrospectiva na obra de um certo linguista revela-se pela investigação de sua formação intelectual, do contato mantido com seus pares no dia a dia do labor científico, bem como em certos aspectos de sua vida privada, tais como as crenças religiosas e os parâmetros de comportamento moral. Quanto a esses últimos fatores, por exemplo, pode-se perfeitamente inferir que uma formação dogmática em dada religião tenha sido a veia condutora dos interesses do linguista para a doutrina de outros que professam a mesma crença.

Sirva-nos, como exemplo, a proximidade de Otoniel Mota (1878-1951) com a Linguística norte-americana, já pelo segundo decênio do século XX, tendo em vista sua identidade com os ideólogos da Igreja Presbiteriana. Mota foi cofundador da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, erigida sobre os pilares calvinistas, em companhia de Eduardo Carlos Pereira (1855-1923) e mais cinco pastores evangélicos<sup>9</sup>. A doutrina linguística americana na obra de Otoniel Mota é consequência de sua viagem aos Estados Unidos da América, de onde recolheu os princípios da descrição sintática que viria a propor em suas *Lições de português* (1918 [1915]), com base nos diagramas sintáticos idealizados por Alonzo Reed (1841-1899) e Brainerd Kellogg (1834-1920)<sup>10</sup>. Em que medida podemos hoje afirmar que a Linguística de Reed e Kellogg constituía um fator de influência no pensamento linguístico de Mota? Teria o linguista brasileiro acolhido as ideias dos colegas americanos em face do convencimento de que eram eficazes para descrever o funcionamento da língua ou como decorrência secundária do intercâmbio religioso que lhe motivara a presença nos Estados Unidos da América? Essas evidências levam-nos à conclusão de que, no campo da Linguística, ao menos, a influência paradigmática ou mesmo dogmática pode ser inconsciente, no sentido de integrar o horizonte de retrospectiva sem que o próprio linguista influenciado disso se aperceba.

<sup>9</sup> São eles Alfredo Borges Teixeira (1878-1975), Bento Ferraz (1865-1944), Caetano Nogueira Júnior (1856-1909), Ernesto Luiz de Oliveira (1875-1938) e Vicente Themudo Lessa (1874-1939).

<sup>10</sup> Leia, a respeito, Cavaliere (2014).

### 3. Os tipos de influência em Historiografia da Linguística

De início, convém advertir que não tratamos aqui a questão da influência no plano dos paradigmas científicos, que naturalmente decorre do processo de continuidade e descontinuidade dos modelos teóricos no curso da Linguística, já que, a rigor, esse é um fato que se situa na órbita do progresso da ciência. Dizer, por exemplo, que a hipótese da gramática universal da *Gramática de Port-Royal* está na concepção linguística dos primeiros modelos da *Gramática Gerativa* não significa atestar uma relação de influência científica, senão um processo natural no percurso das ideias linguísticas em que crenças mais antigas são retomadas por crenças atuais em renovada perspectiva. Em outras palavras, a concepção de influência implica a existência de personagens individualizadas, o *influenciador* e o *influenciado*, conforme fizemos observar nas primeiras linhas deste estudo, tendo em vista fatores atinentes à *relação pessoal* ou ao *contato acadêmico*<sup>11</sup> ou entre ambos.

Considerando-se, assim, esta delimitação do conceito de influência, podemos levantar aspectos relevantes para que entendamos melhor como se constrói o vínculo ideológico entre influenciador e influenciado. Primeiramente, não é cientificamente aconselhável afirmar que o contato entre dois pesquisadores na intimidade do relacionamento pessoal constitua um fator mais decisivo para o surgimento da influência ideológica. Efetivamente, não há fundamento científico nessa afirmação, que, a rigor, só se justificaria pela mera percepção laica que todos nós temos acerca da relação entre amizade e influência, ou inimizade e dissidência.

Assim, considerando que os cientistas também são humanos — fato que se há de necessária e reiteradamente lembrar — não é de surpreender que as declarações explícitas de influência venham da boca de quem revela admiração pela figura do influenciador no plano da intimidade amistosa, embora não se possa comprová-la no plano das ideias científicas. Ao historiógrafo cabe, na contramão dessas declarações explícitas, não raro revestidas de admiração afetiva, investigar se o ideário científico do suposto influenciado efetivamente se erige sobre os pilares da teoria agasalhada pelo suposto influenciador. Em aditamento, cumpre igualmente ao historiógrafo elucidar as possíveis linhas de influência entre cientistas que não se inscrevem nesse es-

<sup>11</sup> Entenda, aqui, contato acadêmico em sentido *lato*, decorrente do compartilhamento do saber, seja na esfera do contato profissional direto, seja pela leitura da literatura científica.

tereótipo da convivência harmônica, da amizade fraterna, de tal sorte que as omissões deliberadas sobre fontes teóricas ou metodológicas se evidenciem, ainda que à ilharga do interesse ou da satisfação do cientista influenciado.

Tome-se um exemplo expressivo na História da Linguística brasileira. Em seu texto *Iniciação à filologia portuguesa* (1957), Gladstone Chaves de Melo (1917-2001) se alinha à proposta antes defendida por Joaquim Mattoso Camara Jr. (1941) acerca do emprego dos metatermos *classe* e *categoria* gramatical nos estudos morfológicos, de tal sorte que a *categoria* se devesse atribuir a referência aos atributos morfológicos das palavras, restando a *classe* sua organização em grupos de mesma função gramatical. Portanto, teríamos as categorias de *gênero*, *número*, *tempo*, *modo* etc. e as classes de *substantivo*, *adjetivo*, *verbo*, *pronome* etc. Cuida-se aqui do conceito kantiano de categoria, distinto do conceito aristotélico, vigente durante séculos na edificação da descrição gramatical, de cujos fundamentos extraiu-se a classificação das palavras proposta pela tradição latina e até hoje presente em compêndios de certa tradição linguística.

A proposta de Gladstone foi objeto de severa crítica objetada por Cândido Jucá [Filho] (1900-1982)<sup>12</sup>, um fiel seguidor da tradição latina e, por conseguinte, da proposta categorial inscrita na filosofia aristotélica. Jucá atribuía a postura “revolucionária” de Gladstone a sua admiração por Mattoso Camara Jr., dando a entender que o jovem autor da *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*<sup>13</sup> deixava-se influenciar pelas ideias linguísticas mattosianas em face de um relacionamento pessoal entre discípulo e mentor. Decerto que Gladstone cita o mestre fluminense em sua obra, mas também lá se encontram outros representantes teóricos do estruturalismo que compartilham as mesmas ideias sobre o conceito de categoria gramatical. Em outros termos, não há fonte histórica que comprove a suposta influência direta de Joaquim Mattoso Camara Jr. em Gladstone Chaves de Melo em face do relacionamento pessoal, sobretudo porque a análise de suas respectivas carreiras docentes não nos conduz a essa conclusão. Se influência há, decerto se deve à presença acadêmica da obra de Câmara no horizonte de retrospectiva de Gladstone.

No entanto, não se pode descartar a hipótese de que dado investigador efetivamente se deixe influenciar pelas ideias de outrem em face da relação amistosa que entre eles se construiu no curso da vida, sobretudo na esfera

<sup>12</sup> Leia, a respeito, Jucá [Filho] (1953).

<sup>13</sup> Destaque, por sinal, a oportuna copresença dos termos *filologia* e *linguística* no título do livro.

da atividade profissional. Não são poucas as referências à influência pessoal na história da ciência e mesmo na filosofia da ciência, um comportamento que, via de regra, faz inferir certo teor de agradecimento ou reconhecimento, possivelmente gratidão.

Thomas Kuhn (1922-1996), por exemplo, revela que se tivesse de mencionar nas páginas de *A estrutura das revoluções científicas* (1970[1962]) os cientistas e pensadores que o influenciaram, ver-se-ia obrigado a escrever um rol extensíssimo que praticamente incluiria todos os seus amigos e conhecidos. Ora, é evidente que uma afirmação desse jaez transfigura o real sentido historiográfico de influência, já que na referida lista inumerável de cientistas influenciadores estariam tanto os que efetivamente participaram da construção ideológica da ciência em Kuhn, quanto os que eventualmente tiveram uma participação ocasional ou fortuita. É assim que, em seu relato, Kuhn traça referência a James Bryant Conant (1893-1978), professor de química e então diretor da Universidade de Harvard, que lhe abriu as portas da História da Ciência e o iniciou nos primeiros conceitos sobre a natureza do avanço do saber científico, bem como a Stanley Cavell (1926-2018), um filósofo da ciência com quem trabalhou na Universidade de Berkeley: “Para mim foi uma fonte de constante estímulo e encorajamento o fato de Cavell, um filósofo preocupado principalmente com a ética e a estética, ter chegado a conclusões tão congruentes com as minhas” (KUHNS, 1970[1962], p. XIII, trad. do autor do capítulo)<sup>14</sup>.

Por vezes, torna-se difícil caracterizar uma relação de influência, se pelo *contato acadêmico* ou se pela *relação pessoal* entre os linguistas envolvidos. Isto porque um desses fatos será necessariamente resultante do outro, sem que se possa hoje definir claramente qual é o originário e qual é o decorrente. No plano da linguística brasileira, é expressivo e deveras conhecido o vínculo que se estabeleceu entre Manuel Said Ali (1861-1953) e Evanildo Bechara, conforme se comprova pelas inúmeras referências que o segundo já teceu ao primeiro como mestre e parâmetro de conduta acadêmica em várias ocasiões. A história dos primeiros contatos entre Bechara e Said Ali, entretanto, não nos permite concluir como se construiu a relação de influência entre ambos. Com efeito, Bechara tomou ciência das ideias de Said Ali ao

---

<sup>14</sup> No original: “*That Cavell, a philosopher mainly concerned with ethics and aesthetics, should have reached conclusions quite so congruent to my own has been a constant source of stimulation and encouragement to me*”. (KUHNS, 1970[1962], p. XIII)

ler, por acaso, ainda na adolescência, o livro *Lexiologia do português histórico* (1921), que muito o impressionou em face dos conceitos distintos dos que os demais gramáticos professavam, entre eles Cândido de Figueiredo (1846-1925). Movido pelo interesse de conhecer o autor daquelas ideias revolucionárias, Bechara, quando mal havia completado os dezessete anos de vida, efetivamente logrou marcar uma entrevista com um octogenário Said Ali, de que resultou uma relação pessoal fecunda ao longo de aproximadamente dez anos, a qual, inclusive, rendeu ao jovem pesquisador o proveito de iniciar-se na língua alemã em aulas domiciliares.

A análise desses fatos pode conduzir-nos a distintas conclusões. O texto da *Lexiologia do português histórico* decerto fez aflorar em Bechara o interesse de conhecer Said Ali, e desse contato pessoal resultou a leitura de sua obra completa, fato decisivo na edificação de conceitos fundamentais, tais como o de descrição gramatical sincrônica, vinculação entre estudo linguístico e texto literário, influência de fatores extralinguísticos na arquitetura do texto, classificação tipológica de pronomes, entre outros. Portanto, nesse viés, diríamos que a influência de Said Ali em Bechara está no plano do contato acadêmico, já que dela derivou a relação pessoal que uniu os dois amigos por mais de uma década. Outra visão dos fatos, entretanto, poderá concluir que, sem o contato mais íntimo da relação pessoal que se construiu entre os dois linguistas, a influência não se teria operado, já que Bechara e Said Ali não mantinham contato acadêmico formal, não eram colegas de profissão, de tal sorte que a presença profunda das ideias linguísticas do velho professor petropolitano no jovem estudante pernambucano só vingaram exatamente porque o acaso os levou a privar de amizade diletta, da qual resultou efetivamente a relação de influência.

#### 4. Os perigos da pseudoinfluência

Em suas considerações sobre o tratamento que se deve atribuir à influência nos estudos historiográficos, Konrad Koerner adverte-nos quanto à necessidade de aprofundar a pesquisa acerca de influências tidas como evidentes na história da linguística, não propriamente no sentido de desmistificá-las ou mesmo contradizê-las, mas no sentido de relativizá-las em uma análise mais acurada dos fatos (1989, p. 33). As dificuldades que ordinariamente se impõem na tarefa de estabelecer com exatidão que tipo e dimensão

de influência vincula um linguista a outro levou um teórico como Koerner a referir-se ao fato como “o problema eterno da influência” (2014, p. 59). Via de regra, conforme assinala o linguista alemão, não se distingue um tipo de influência superficial, que não vai além de experiências compartilhadas no contexto do *Zeitgeist* ou clima de opinião<sup>15</sup>, de outro tipo, em que há efetiva presença das ideias de um cientista nas concepções linguísticas de outro. Não são poucas as referências *bona fide* à participação do ideário linguístico de um dado linguista na obra de outro com base a citações eventuais, por vezes perfunctórias, sem que se avalie com o cuidado devido se a relação atestada é substancial a ponto de poder identificar-se com o conceito de influência.

Em suas considerações, e na esteira dessas evidências, Koerner põe em xeque a idoneidade de certas crenças indiscutíveis acerca da influência doutrinária na história da linguística, nomeadamente no alvorecer do século XIX, que testemunhou uma ruptura epistemológica radical — *couture épistémologique* — com a linguística de Wilhelm von Humboldt (1767-1835); na metade do século XIX, quando August Schleicher (1821-1868) edificou o paradigma da gramática histórico-comparativa, e no início do século XX, momento em que Ferdinand de Saussure (1857-1913) lança as bases do estruturalismo linguístico. Nas palavras de Koerner, os três grandes nomes vinculados a esses fatos históricos instigam a pesquisa historiográfica, de tal sorte que ao historiógrafo não satisfaz apenas investigar suas fontes doutrinárias, mas igualmente descobrir o que tornou suas propostas de interpretação do fenômeno linguístico tão distintas das que as antecederam e por que tais propostas lograram obter tantos seguidores nas gerações seguintes. A pesquisa mais acurada, *sine ira et studio*, conforme salienta Koerner sob inspiração tacitiana, revela que a indicação de precursores e influenciadores não raro se faz pela rama e resulta em afirmações inconsistentes.

#### **4.1 A influência de Herder em Humboldt**

Tome-se, por exemplo, a propalada influência de Johann von Herder (1744-1803) em Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sobre a concepção de língua, largamente aceita e precariamente comprovada pela análise acurada do horizonte de retrospectão em Humboldt. Não são poucos os historiógrafos da linguística que efetivamente atribuem a Herder a fonte inspiradora de Hum-

---

<sup>15</sup> Nesta linha, veja o conceito de episteme em Foucault (1969).

boldt na elaboração de seu *On Thinking and Speaking*, trazido a lume em 1795, mas, segundo Koerner, tais estudos não levam em conta outras fontes de inspiração teórica na obra do linguista alemão, tais como as ideias de Étienne de Condillac (1715-1780), resultante de seu contato direto com os *idéologues* em Paris entre 1798 e 1801<sup>16</sup>.

Diga-se, ainda que a investigação sobre a arquitetura do pensamento linguístico em Humboldt pode tomar outras trilhas, como, por exemplo, a de sua amizade fraterna com o antropólogo Georg Forster (1754-1794). Segundo nos informa Beiser (2011, p. 172), Humboldt e Forster foram amigos íntimos nos anos de 1788 a 1790, durante os quais os conceitos cosmológicos em Humboldt formaram-se na órbita da antropologia sob influência do amigo dileto, em especial no tocante ao tratamento da cultura como um todo orgânico, à intrínseca relação entre cultura e natureza e à necessária abordagem da antropologia em perspectiva empírica em vez de conceitos apriorísticos. Na visão de Beiser, a afinidade de Humboldt com Herder decerto foi mediada por Forster, embora semelhante fato não seja claramente referido nos estudos sobre a formação intelectual do linguista prussiano.

Verifica-se, portanto, que o levantamento das fontes doutrinárias que influenciaram o pensamento linguístico de Humboldt perpassa vários fatos atinentes a sua atividade intelectual e a sua vida pessoal, seja a referida amizade com Forster em seus anos juvenis, seja sua atividade acadêmica quando de seu contato com os *idéologues* em Paris, sem contar as evidências que se obtêm pela consulta a sua correspondência pessoal, fonte historiográfica marginal não menos relevante. Conforme assinala Koerner (1989, p. 34), não há na correspondência de Humboldt evidências conclusivas de sua dívida intelectual com Herder, salientando, inclusive, que muitos testemunhos dessas cartas desapareceram durante a Segunda Grande Guerra. Esse fato, decerto, confere uma pitada de incerteza na propalada relação Humboldt-Herder, embora também não seja suficiente para corroborar a relação Humboldt-Forster, ou mesmo a vinculação Humboldt- Condillac.

#### **4.2 A influência de Darwin em Schleicher**

No conjunto de influências referidas pacificamente nos manuais de história da linguística figura a propalada presença do de Charles Darwin (1809-1882)

---

<sup>16</sup> A hipótese da influência de Herder em Humboldt, proposta por Hans Aarsleff (reeditada em 2016) é objeto de fundamentada contradição em Sweet (1988).

nas ideias linguísticas de August Schleicher (1821-1868). Esse é um exemplo de *fable convenue*, conforme adverte Konrad Koerner (2014, p. 96), dada a ampla e indiscutível convicção de que Schleicher teria arquitetado a genealogia das línguas com base na leitura do clássico *A origem das espécies*, obra trazida a lume em 1859 em que Darwin delinea os princípios da seleção natural e do evolucionismo dos organismos vivos. Em outros termos, a paternidade de que se investiu Darwin sobre os princípios do evolucionismo biológico e a evidente aplicação desses princípios na concepção evolucionista das línguas proposta por Schleicher em seu *Compendium* (1874), publicado em dois volumes entre 1861 e 1862, gerou uma linha de pseudoinfluência direta entre os dois intelectuais do século XIX, não obstante o próprio Schleicher tenha asseverado que, ao idealizar sua conhecida *Stammbaumtheorie*, não tinha ainda lido a obra de Darwin.

Portanto, a imagem de Schleicher como um “darwinista”, conforme quer Robins (1979, p. 181)<sup>17</sup>, grassa nos textos sobre história da Linguística sem a devida observação de fatos relevantes que cedem espaço para especulações acerca dessa suposta influência. Uma delas, conforme faz-nos observar Koerner (2014, p. 96), parte do princípio de que Darwin não teve predecessores e que os princípios do evolucionismo biológico não teriam circulado no ambiente intelectual dos Oitocentos antes da publicação de *A Origem das espécies*, fato improvável se considerarmos as evidências de sua cooperação com Alfred Wallace (1823-1913) e as disputas que com ele travou pela primazia da paternidade da teoria evolucionista. Evidencia-se que as ideias de Wallace e Darwin eram objeto de discussão no meio acadêmico britânico e, por obviedade, no seio da Europa continental. Fato é que, para seguirmos as constatações de Koerner, “Schleicher publicou dois desenhos de uma árvore genealógica (*Stammbaum*) em 1853 e mais meia dúzia dessas árvores genealógicas em 1860, vários anos antes de deparar com a segunda tradução alemã revista (1863) do livro de Darwin, que marcou a época. Consequentemente, não há dúvida de que as suas ideias devem ter advindo de outras fontes anteriores” (2014, p. 97).

#### **4.3 A influência de Durkheim em Saussure**

Em arremate a suas reflexões sobre crenças históricas discutíveis no campo da história da linguística, Koerner conduz-nos à não menos propalada

<sup>17</sup> Nesta mesma linha, Percival (1987) e Davies (1987).

influência da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917) na linguística de Ferdinand de Saussure, mais especificamente no tocante aos princípios epistemológicos que residem nas *Regras do método sociológico* (1919 [1894]) que viriam a inspirar os posicionamentos de Saussure em seu *Curso de linguística geral* (1995[1916]). De início, muito se lê que a luta de Durkheim pelo reconhecimento da sociologia no campo das ciências humanas teria motivado Saussure a pugnar igualmente pela elevação da linguística ao plano das ciências autônomas, fato que conferiria ao mestre genebrino não propriamente o privilégio de haver fundado um novo paradigma da linguística, mas de haver criado a própria linguística. Disso decorrem antonomásias absolutamente infundadas que designam Saussure como “pai da linguística” ou “criador da linguística”, não obstante fosse essa uma atividade de investigação com objeto e metodologia próprios desde, pelos menos, William Jones (1746-1794) e seus estudos comparativistas das línguas indo-europeias.

No plano teórico, passou-se a vincular a figura de Durkheim a Saussure devido à natural identidade que se observa entre a concepção saussuriana de *langue* e as teses do *fait social* em Durkheim. Acrescente-se a essa evidência, que talvez seja a mais convincente aos olhos do investigador apressado, o fato de Saussure e Durkheim terem sido contemporâneos e falantes nativos do francês, portanto possivelmente frequentes em conversas e discussões intelectuais envolvendo linguística e sociologia. A vinculação de Saussure a Durkheim, em que o primeiro figura claramente como influenciado pelo segundo, teria sido estabelecida inicialmente, segundo Koerner, no *Second International Congress of Linguists* ocorrido em Genebra no ano de 1931, “isto apesar de ninguém menos do que Antoine Meillet (1866-1936), aluno de Saussure durante os seus anos em Paris e o seu posterior correspondente e amigo durante o período de Genebra, ter enfaticamente negado tal conexão (como documentam as atas na pág. 147)” (KOERNER, 2014, p. 61).

O que se observa hoje, enfim, é uma reiterada referência a Durkheim como fonte inspiradora das ideias sociolinguísticas de Saussure, não obstante não haja sequer uma citação do sociólogo francês na obra do linguista suíço. Não se duvide que a percepção de que a língua é um fato social já circulasse no *Zeitgeist* do *fin de siècle*, razão por que tornou-se matéria de discussão e análise nas aulas de Saussure na Universidade de Genebra. A rigor, a investigação historiográfica mais acurada revela a influência efetiva de dois linguistas poloneses nas ideias linguísticas de Saussure: Jan Baudouin de Courtenay

(1845-1929) e Mikolaj Kruszewski (1851-1887), ambos fundadores da Escola Linguística de Cazã, linguistas que não mereceram o devido reconhecimento acadêmico, por motivos políticos, já que pertenciam ao Leste europeu. O fato explicaria por que pouco se refere à presença dos dois linguistas poloneses no ideário de Saussure, não obstante seja evidente, de um lado, que Saussure inspirou-se em Kruszewski para elaborar a célebre dicotomia sintagma-paradigma (JAKOBSON, 1973, p. 21; 1971, p. 421). Por seu turno, “a distinção entre duas atitudes linguísticas — sincrônica e diacrônica — foi claramente delineada e exemplificada por Baudouin de Courtenay ao longo do último terço do século XIX”, conforme afirma Jakobson (1973, p. 22)<sup>18</sup> em seus estudos sobre as correntes da ciência linguística.

Conclui-se, assim, que a fonte doutrinária em Saussure não está na obra de Durkheim, vínculo que só se pode atribuir ao fascínio e *glamour* das falsas evidências e à coincidência de uma série de fatos que conduziram a história — nem sempre *bona fide*, saliente-se — a enveredar pelo mundo da ficção.

## Referências

- AARSLEFF, Hans (com LOGAN, John L.). An essay on the context and formation of Wilhelm von Humboldt's linguistic thought. *History of European Ideas*, n. 42, v. 6, p. 729-807, 2016.
- BEISER, Frederick C. *The German historicist tradition*. New York: Oxford University Press Inc., 2011.
- BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991 [1973].
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- DAVIES, A. M. “Organic” and “organism” in Franz Bopp. In: HOENIGSWALD, H.; WEINER, L. F. (Org.). *Biological metaphor and cladistic classification: an interdisciplinary perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1987. p. 81-107.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: dizer, não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. 7<sup>me</sup> ed. Paris: Librairie Félix Alcan, 1919 [1894].
- FOUCAULT, Michel. *L'Archeologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- JAKOBSON, Roman. *Main trends in the science of language*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1973.
- JAKOBSON, Roman. *Selected writings: word and language*. Paris: Mouton & Co., 1971.
- JUCÁ (Filho), Cândido. *Categorias gramaticais* (adjetivos determinativos). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1953.
- KOERNER, Konrad. On the problem of ‘influence’ in linguistic historiography. In: KOERNER, Konrad. *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1989. p. 31-46.
- KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Prefácio de Carlos Assunção, seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman. Vila Real: UTAD 2014. p. 45-63.

<sup>18</sup> No original: “the distinction between two linguistic attitudes – synchronic and diachronic – was clearly outlined and exemplified by Baudouin de Courtenay throughout the last third of the nineteenth century”.

- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. 2<sup>nd</sup> ed. enlarged. Chicago: University of Chicago Press, 1970 [1962].
- MACIEL, Maximino de Araujo. *Grammatica descriptiva*. 8<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1922 [1894].
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1951.
- MOTA, Othoniel de Campos. *Lições de portuguez*. 3<sup>a</sup> ed. melhorada. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1918 [1915].
- PARSONS, Talcott. On the concept of influence. *The Public Opinion Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 37-62, 1963.
- PERCIVAL, W. K. Biological analogy in the study of language before the advent of comparative grammar. In: HOENIGSWALD, H.; WEINER, L. F. (Org.). *Biological metaphor and cladistic classification: an interdisciplinary perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1987. p. 3-38
- ROBINS, Robert H. *Pequena História da Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, Trad. Luiz Martins Monteiro de Barros, 1979.
- SAID ALI, Manuel. *Lexeologia do portuguez historico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tulio di Mauro, publié par Charles Bailly e Albert Sécheyaye avec la collaboration de Robert Readlinger, posface de Louis-Jean Calvet. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1995[1916].
- SCHLEICHER, August. *A compendium of the comparative grammar of the Indo-European, Sanskrit, Greek and Latin languages*. London: Trübner & Co., trans. Herbert Bendall, 1874.
- STAWARSKA, Beata. *Saussure's philosophy of language as phenomenology: undoing the doctrine of the course in general linguistics*. Oxford-New York: Oxford University Press, 2015.
- SWEET, Paul. Wilhelm von Humboldt, Fichte, and the Ideologues (1794-1805): a re-examination. *Historiographia Linguistica*, v. 15, n. 3, p. 349-375, 1988

PARTE III

---

HISTORIOGRAFIA DA  
LINGUÍSTICA E SUAS  
CONFLUÊNCIAS

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA

Ronaldo de Oliveira Batista

---

## Introdução<sup>19</sup>

Na década de 1970<sup>20</sup>, no manual brasileiro *Fundamentos da linguística contemporânea*, um dos itens abordados por Edward Lopes, seu autor, trata da “*linguística como ciência interdisciplinar*” (LOPES, 1995[1973], p. 24)<sup>21</sup>. Como apoio para sua posição, Lopes recupera uma citação do linguista Bertil Malmberg (1913-1994), que afirma ser a ciência algo unitário, sem fronteiras, uma vez que teorias se superpõem e dialogam de forma muito próxima. Se um amplo espaço de relações é delineado, Lopes tam-

bém não deixa de pontuar a autonomia da ciência da linguagem, vista como algo que não minimizaria o “*relacionamento interdisciplinar*” (LOPES, 1995[1973], p. 24), concretizado em diferentes direções que estabelecem aplicações, penetrações e empréstimos entre teorias, seleções de objetos teóricos e métodos de análise.

Essa posição de Lopes não é isolada na história dos estudos sobre a linguagem<sup>22</sup>, pois faz eco (em meio a diversos outros autores e teóricos) a

---

<sup>19</sup> Reflexões deste capítulo retomam – com modificações, acréscimos e supressões – considerações apresentadas em Batista (2013a/b) e Batista; Bastos (2015).

<sup>20</sup> A 1a. edição do livro é de 1973. Após essa edição, a obra teve várias reimpressões e edições até o momento, tornando-se um clássico entre os manuais introdutórios de linguística.

<sup>21</sup> Parte-se do princípio de que a linguística pertence ao ramo das ciências (cf. FRANCHI, 2003). O campo das humanidades também inclui áreas de natureza científica como a linguística. Uma distinção possível entre ciências humanas e ciências exatas e naturais (que são mais imediatamente reconhecidas como ciência de fato) estaria no grau de consenso compartilhado entre os pesquisadores em torno de suas análises e objetos de estudo. Esse consenso entre seleção de objeto, teorias e métodos seria bem menos presente nas humanidades. Ainda sobre a distinção, seguimos Ziman (1979, p. 36): “Por conseguinte, manter uma intransponível linha divisória entre Ciência e Humanidade é incorrer em grave malentendido [...]. A História, as Artes e a Poesia da Humanidade são merecedoras não só da apreciação do espírito quanto de estudos de alto nível, seja por leigos, em cursos universitários, seja por especialistas que a isso dedicam a sua vida. Em muitos aspectos, esses estudos podem comparar-se perfeitamente com o estudo científico dos elétrons, moléculas, células, organismos e sistemas sociais; os conhecimentos poderão ser adquiridos tanto sob a forma de fatos isolados quanto sob a de explicações já aceitas pelo consenso”.

<sup>22</sup> Relembramos ainda que embora a denominação do campo como Historiografia da Linguística em sua constituição lexical seja aparentemente restritiva consideramos *linguística* em *latu sensu*, como qualquer conhecimento produzido sobre línguas e linguagem ao longo do tempo. As considerações que serão feitas, portanto, sobre ciência devem ser o tempo todo ampliadas para uma noção de

uma afirmação de Ferdinand de Saussure (1857-1913), no inaugural *Curso de linguística geral*, que apontava que “*a linguística tem relações estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam de outras ciências não aparecem sempre nitidamente*” (SAUSSURE, 1995[1916], p. 13).

Essas relações da ciência<sup>23</sup> da linguagem com outras áreas acabam por contribuir para a pluralidade da linguística, em seus diferentes recortes teórico-metodológicos. A partir dessa perspectiva de diálogos, proximidades e fronteiras, o que pretendemos destacar neste texto é como esse espaço de intermediações que caracteriza os estudos linguísticos pode ser observado em um recorte mais específico, em um campo dos estudos linguísticos, aquele reconhecido como Historiografia da Linguística e que tem como objetivo a descrição, análise e interpretação de episódios da história dos estudos da linguagem.

A atividade historiográfica na ciência da linguagem, nessa perspectiva, é configurada epistemologicamente em termos de diálogos e fronteiras, que ora se delimitam, ora se confundem em busca de interpretações para os problemas que define como objeto de observação.

A posição de Pierre Swiggers<sup>24</sup> permite compreender como a Historiografia da Linguística estabelece suas dimensões analíticas em espaços de intermediações, assim como a própria linguística fez e faz ao traçar seus limites e possibilidades de expansão:

A historiografia linguística é uma disciplina que se situa na interseção da *linguística* (e sua metodologia), da *história* (história dos contextos sociocul-

---

produção do conhecimento (como atividade intelectual e/ou pedagógica e/ou especulativa) em diferentes recortes temporais.

<sup>23</sup> A própria concepção do que seja uma teoria científica é algo complexo. Laudan (1977, p. 71-72) aponta duas formas de definir o que seria uma teoria. Uma delas é o uso referente a uma teoria como um conjunto relacionado de doutrinas, de axiomas, de princípios compartilhados. Esse conjunto orienta e formata um determinado número de pesquisas, que são então reconhecidas como parte de uma teoria específica. Num outro sentido, uma teoria é vista como um conceito muito mais abrangente, muito menos estável, englobando um espectro de diferentes teorias individuais. Quando me refiro a teorias neste trabalho, estou fazendo alusão a uma teoria no primeiro sentido determinado por Laudan, como um conjunto de postulados e de práticas de descrição e análise linguística.

<sup>24</sup> Swiggers não é o único historiógrafo a tratar da relação entre Historiografia da Linguística e Sociologia da Ciência/do Conhecimento. Um texto clássico é o de Kurt Wolff e Barrie Thorne, de 1974. Konrad Koerner (1995) também apresenta a relação, ainda que mantenha ceticismo em relação aos ganhos da pesquisa historiográfica com abordagens sociológicas, pois a confluência permitiria apenas verificar a importância de fatores externos à produção do conhecimento, algo já pertinente para a própria Historiografia da Linguística. Outro clássico, na história da ciência, quando se pensa na relação é o de Kuhn (2000[1962]) e sua consideração dos colégios invisíveis como grupos que permitem relações e ações de legitimação da produção do conhecimento entre cientistas.

tural e institucional), da *filosofia* (desde a história das ideias e *epistêmes* até a história das doutrinas filosóficas), e da *sociologia da ciência*. Resumindo: a historiografia linguística oferece uma descrição e uma explicação da história contextualizada das ideias linguísticas. (SWIGGERS, 2010, p. 2)

Essas colocações abrem um terreno de confluências, de debates entre campos que em um primeiro momento se articulam cientificamente como diversos, mas que no encontro de temas e propósitos revelam diálogos muitas vezes impensáveis.

Para sua história cultural, Robert Darnton (2010) caracteriza o diálogo da historiografia com outras ciências humanas como uma imagem muito mais de proximidades do que de rupturas, por meio de uma discussão sobre história e os campos que lhe são próximos, considerados como as *boas vizinhas* da história. Essa imagem de Darnton nos sugere que o espaço de reflexão e pesquisa das humanidades está assentado em uma perspectiva de trocas e interpenetrações e não de distanciamentos bruscos em torno de demarcações definitivas de fronteiras e limites.

Para a exposição de nosso posicionamento, este capítulo primeiro apresenta um breve, correndo o risco da simplificação, panorama do que se compreende como a sociologia da ciência (ou sociologia do conhecimento, para alguns autores).

Na sequência, delineamos de que modo confluências se estabelecem entre a Historiografia da Linguística e o campo sociológico que toma a ciência e a produção de conhecimento como seus objetos. A perspectiva aqui adotada dialoga mais produtivamente com trabalhos historiográficos que consideram como objetos de análise eventos da história da linguística a partir do século XIX. No entanto, com as devidas adaptações, muitas das considerações propostas podem auxiliar na interpretação historiográfica de ideias linguísticas circunscritas a outros recortes temporais.

## 1. A Sociologia da Ciência

Um dos primeiros nomes da sociologia da ciência, em um momento paralelo ao que se articulava na filosofia da ciência racionalista (como a de K. Popper), é o do sociólogo norte-americano Robert Merton (1910-2003), autor da obra clássica *The Sociology of Science*, escrita em 1949.

O trabalho de Merton (2013) contribuiu para caracterizar uma sociologia da ciência de caráter funcionalista, em que seria possível determinar conjuntos de normas éticas que, institucionalizadas, favoreceriam a produção de conhecimento e seu retorno em termos de aceitação social. Entre essas normas, estariam ideais como: a) universalismo (distanciando aceitação ou rejeição de circunstâncias pessoais ou sociais do cientista); b) a ideia de que o conhecimento científico é parte de um processo de colaboração social; c) desinteresse pessoal por parte do cientista; d) uma capacidade do cientista de duvidar constantemente. A essas normas, pontos como originalidade, humildade, independência têm sido acrescentados à visão funcionalista de ciência.

Há, em Merton, uma sociologia que organiza sua reflexão numa visão institucional, já que, por exemplo, motivações pessoais (de caráter psicológico) não interessam. O que está em jogo nessa visão chamada de funcionalista são as motivações de caráter institucional que possibilitariam a produção do conhecimento. Essa visão colabora para uma análise a respeito de como a institucionalização possibilita a comunicação acadêmica, como alocação de cargos e verbas (ou outros tipos de fatores a depender da circunscrição temporal da análise).

Essa sociologia da ciência não se preocupa com o *conteúdo* da ciência. Não há nessa sociologia questionamento de aspectos cognitivos da produção científica em relação a contextos de descoberta do processo científico.

Em contraposição, uma nova sociologia da ciência, pós-Merton, relaciona-se com a tradição da sociologia do conhecimento e se define pela inclusão do *conteúdo interno* da ciência na análise sociológica, não havendo separação entre aspectos sociais e conteúdo científico das teorias.

É a essa tradição que se vincula, a nosso ver, uma pesquisa em Historiografia da Linguística interessada na constante articulação de dimensões internas e externas de pesquisa (como já exposto em capítulos anteriores deste livro).

Especificamente, chamamos atenção para o trabalho de John Ziman (1979), que coloca a ciência (e a produção do conhecimento) em uma dimensão social. Aliando-se a uma sociologia pós-Merton (com fundação na década de 1960<sup>25</sup>), Ziman insiste em uma revisão do conceito de ciência, que passaria a englobar, necessariamente, elementos sociais e históricos decisivos

---

<sup>25</sup> Ziman (1979) considera como marco fundador dessa nova vertente da sociologia o trabalho editado por B. Barber e W. Hirsch, em Nova Iorque, pela Free Press Of Glencoe em 1962.

na produção e prática científica. Essa inserção em uma dinâmica histórica e social coloca em destaque modos de interação entre cientistas e a formação de comunidades de argumentação.

Em termos gerais, ciência é (ainda que Ziman (1979), aponte a presunção da tentativa de definição) produto consciente da humanidade, de caráter racional (envolve a elaboração e seleção de objetos, teorias e métodos). Nesse sentido, essa prática científica define-se também pelos procedimentos adotados na busca por confirmações de hipóteses, elaboradas em torno de uma cadeia lógica (dedutiva ou indutiva) de construção intelectual.

A essa visão tradicional, Ziman associa uma visão social de ciência<sup>26</sup>, na qual se recupera a *prática* de produção do conhecimento:

O fato é que a investigação científica, ao contrário do conteúdo teórico de qualquer ramo da ciência, é uma arte prática, que não se aprende nos livros e sim através da imitação e da experiência. Os pesquisadores fazem o seu treinamento durante o aprendizado ou enquanto trabalham pela obtenção do Ph.D. sob a supervisão de professores experientes — e não frequentando aulas sobre a metafísica da física. (ZIMAN, 1979, p. 23)

O erro do enfoque filosófico convencional da Ciência é que ele leva em consideração apenas dois termos da equação. O cientista é visto como um indivíduo que trava um diálogo um tanto ou quanto unilateral com a taciturna Natureza. Ele observa fenômenos, anota fatos ocorridos com regularidade, faz generalizações, deduz consequências etc., e por fim — zás! — nasce uma Lei da Natureza. Mas as coisas não se passam assim absolutamente. O empreendimento científico é corporativo. Não se trata — na frase incomparável de Newton — de subir aos ombros dos gigantes para poder enxergar mais longe. Todo cientista vê com seus próprios olhos e com os de seus predecessores e colegas. Nunca se trata de um único indivíduo que passa sozinho por todas as etapas da cadeia lógico-indutiva, e sim de um grupo de indivíduos que partilham entre si o trabalho, mas fiscalizam permanente e zelosamente as contribuições de cada um. A linguagem científica convencional trai a si própria em frases como esta: “Assim sendo, *chegamos* à conclusão de que...”. A

---

<sup>26</sup> Ziman (1979) e Shapin (2010) são exemplos de sociólogos da ciência que apontam o descaso dos cientistas com os campos metacientíficos, como a história e a sociologia da ciência. Tal distanciamento não é incomum ao campo acadêmico e científico brasileiro.

plateia à qual são endereçadas as publicações científicas não é passiva; por meio de aplausos ou vaias, de flores ou tomates, ela controla eficientemente a substância das comunicações que recebe. (ZIMAN, 1979, p. 25)

Kuhn, em seu clássico *A estrutura das revoluções científicas*, de 1962, também destaca a dimensão social da ciência. Para o filósofo, a natureza social da ciência exerce um papel preponderante quando se pensa na mudança de paradigmas em um campo de estudo. Sua abordagem de colégios invisíveis (como rede de inter-relações entre pesquisadores além de uma institucionalização em uma universidade ou centro de pesquisa) impacta sua perspectiva de compreensão da formação de grupos de pesquisadores na prática científica.

Nesse destaque que damos a alguns nomes que refletiram sobre ciência e prática social, Pierre Bourdieu e seu conceito de campos de valor também é relevante quando se pensa que a prática científica exerce um poder que determina não só formas de institucionalização de saberes, mas também de reconhecimento e validação de produção de conhecimentos em determinado espaço social e histórico. A indagação de Bourdieu (2004, p. 18) vai ao encontro da confluência que expomos neste capítulo: “*Quais são os usos sociais da ciência? É possível fazer uma ciência da ciência, uma ciência social da produção da ciência, capaz de descrever e de orientar os usos sociais da ciência?*”.

O posicionamento equilibrado de Bourdieu deve ser considerado também:

[...] é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve.” (BOURDIEU, 2004, p. 21)

Nesse sentido, a observação de uma produção do conhecimento em sua dimensão social, naturalmente histórica também, deve ser feita com precisão e comedimento, de modo a articular em termos interpretativos e explicativos práticas científicas (ou outras práticas intelectuais de produção do conhecimento) que envolvem agentes e a circulação de saberes em diferentes espaços de atuação social, que implicam legitimação e reconhecimento.

## 2. Historiografia da Linguística e o conceito de grupos de especialidade teórica

Na linha de confluência entre uma perspectiva historiográfica em linguística e uma sociológica, uma das opções mais tradicionais em Historiografia da Linguística é seguir diretrizes de Stephen Murray e seu conceito de grupos de especialidade teórica (denominação adotada em língua portuguesa para *theory groups*)<sup>27</sup>.

Murray, em *Theory Groups and the Study of Language in the North America: A Social History* (1994), propôs uma análise para a formação e manutenção de grupos organizados em torno de especialidades comuns na pesquisa linguística.

Essa análise observa estágios pelos quais grupos passam em busca de sua legitimidade, considerando em especial: a) modos discursivos adotados por pesquisadores na busca pela validação de sua produção de conhecimento (as retóricas de ruptura ou de continuidade; v. BATISTA, 2019); b) papéis assumidos pelos linguistas em relação a lideranças intelectuais e/ou organizacionais; c) índices de sucesso dos grupos e seu(s) objeto(s) de pesquisa; d) percepção dos linguistas e seus pares a respeito dos grupos.

O conceito de grupo de especialidade teórica leva em conta processos determinantes na formação de grupos ou comunidades que se reconhecem coesos e atuantes em determinada área de pesquisa e ensino. A percepção dos participantes como elementos de uma mesma comunidade garante, de certa maneira, o tipo de estatuto ao qual o grupo de especialidade é associado. Para Murray (1994, p. 14-19), a formação desses grupos está relacionada à presença de estágios que, gradualmente, estabelecem uma imagem de forte valor na comunidade científica ou intelectual.

De um primeiro estágio, definido por poucas trocas intelectuais, ausência de ataques a outros grupos e mesmo poucas coautorias, é possível chegar a um estágio mais avançado, em que o grupo de especialidade se caracteriza pela conscientização de seus membros de participar de um grupo reunido em torno de objetivos semelhantes; um grupo especializado, institucionalizado, enfim. Entre esses dois extremos, encaixa-se o estágio que prevê a formação de uma liderança intelectual.

---

<sup>27</sup> Um exemplo magistral de aplicação do conceito de Murray é a análise de Cristina Altman para a formação e o desenvolvimento da linguística brasileira na obra considerada como a que inaugurou a Historiografia da Linguística no Brasil: *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*; livro publicado em 1998 pela Editora Humanitas, a partir de sua tese de doutorado.

Essa liderança deve ser capaz de convencer pesquisadores a seguirem suas propostas, que muitas vezes vêm acompanhadas de uma retórica revolucionária, que, para Murray (1994, p. 23), é o resultado dos esforços de um grupo de especialidade para manter uma imagem que se configure como atuante, seja negando passos anteriores da ciência em jogo, seja clamando pela imagem da continuidade. A retórica revolucionária é um fator de indicação da presença de um grupo, organizado em torno de pesquisadores que se percebem como elementos de uma rede de relações que compartilha pressupostos teóricos e formas de análise do objeto de investigação. Também há o estágio considerado como o de sucesso, em que se percebe o estabelecimento de um grupo que atinge reconhecimento social e intelectual, já com uma comunicação interna, entre os participantes do grupo, bastante atuante.

A figura da liderança intelectual é central nas proposições de Murray, afinal, é essa figura, não necessariamente individual, que atua como condição categórica para a formação de um grupo de especialidade, ao lado de fatores sociais como posição acadêmica dos pesquisadores, a imagem de profissionalização construída pelo grupo e seu reconhecimento, verificado por publicações (ou outras formas de divulgação do conhecimento) e o retorno dessas, medido pelo sucesso e recepção positiva ou por ataques e avaliações negativas.

Há pré-requisitos para a formação de um grupo de especialidade, que são determinados pela presença de boas ideias, consideradas pelos cientistas (ou por outros tipos de pesquisadores em diferentes recortes temporais) como adequadas para a resolução de problemas e também para abrir novas frentes de pesquisa (ou reflexão, especulação, formas de transmissão de conhecimentos).

A presença de boas ideias não é suficiente para a formação de um grupo de especialidade. Uma ideia não sobrevive sem uma articulação social e acadêmica que a sustente e lhe dê a possibilidade de expansão e adoção pelos pesquisadores. As ideias não são geradas por elas mesmas, mas por indivíduos, também não isolados, já que uma ciência não é resultado de um “herói” que trabalha desconectado de uma rede de relações. Daí a importância da observação do processo de relações sociais que sustenta a formação de ideias e grupos em torno de determinada teoria e prática, por exemplo. As boas propostas devem percorrer uma rede de comunicação e para isso a relação social é importante, já que boas proposições isoladas de teorias e/ou métodos não garantem a formação de um grupo de especialidade.

A figura do líder intelectual, associada apenas a boas propostas, ainda não garante a formação de um grupo de especialidade. Há a necessidade de uma liderança organizacional, capaz de conseguir organizar condições para que a pesquisa seja feita, conseguir, por exemplo (em um modelo de ciência configurado a partir do século XX), bolsas, financiamentos, organização de eventos, publicações, sendo que essa figura não precisa ser necessariamente representada por um único pesquisador.

## Conclusão

Na pesquisa historiográfica em linguística, o diálogo com uma sociologia da ciência (ou do conhecimento) torna-se relevante<sup>28</sup> na medida em que já é ponto pacífico que nenhum conhecimento é produzido no vácuo, mas em contextos definidos, sejam contextos de produção do conhecimento, sejam contextos de validação desses conhecimentos produzidos.

Assume-se aqui ser uma das funções da historiografia — numa posição contrária à daqueles que veem a disciplina como mera reconstrução do passado por ele mesmo — a análise, guiada por um ou mais eixos definidos, de afirmações, descrições e interpretações em determinados objetos de análise, com o objetivo de acompanhar de forma crítica argumentações propostas por autores que as construíram, as quais, de uma maneira ou de outra, acabam por validar (ou não) descrições e análises linguísticas e suas possíveis conexões com outros trabalhos que chegaram a semelhantes problemas em períodos diversos.

A observação de natureza sociológica, no entanto, deve ser dosada e requerida na medida certa para que a historiografia não invada (ou ultrapasse) o espaço da sociologia da ciência. É necessário verificar em que medida a observação sociológica interessa a uma análise historiográfica. Tendo limites e alcances em vista, é preciso colocar em pauta uma questão problemática: o que é sociológico no campo da história dos estudos da linguagem?

A história, como conjunto de eventos temporalmente localizados, coloca-se em ação num eixo social e ideológico, daí a consideração de aspectos sociais numa historiografia. Em linhas gerais, costuma-se dizer que à historiografia interessa investigar, além das teorias, o contexto de formação e divulgação dessas teorias.

---

<sup>28</sup> Ainda que Koerner (1995) não veja grandes vantagens na relação, assumimos aqui, em posição contrária, que a confluência é extremamente produtiva para a Historiografia da Linguística.

O que se pretende é verificar de que forma posicionamentos sociais, articulações de contato entre pesquisadores e intelectuais, estratégias de convencimento podem ser interpretados como fatores relevantes para a análise da aceitação ou refutação de um paradigma (um conjunto unificado de ideias) no campo dos estudos sobre a linguagem.

Levando em consideração as dimensões externa e interna, diferentes historiógrafos refletiram sobre historiografias *content-oriented* (orientadas para o conteúdo das obras analisadas) e *context-oriented* (orientadas para o contexto de produção e recepção das obras analisadas), no entanto essa dicotomia pode se anular, pois na perspectiva aqui proposta *interno* e *externo* estão intimamente relacionados, e, ainda que se possa privilegiar uma visão ou outra em determinado recorte de trabalho, subentende-se que uma visão pode implicar a outra.

Tendo em vista a confluência, a historiografia dos estudos sobre a linguagem pode considerar os seguintes pontos que favoreceriam uma interpretação historiográfica a partir da relação entre aspectos internos e externos da produção, circulação e recepção do conhecimento:

- (a) o clima de opinião (o clima intelectual geral de uma época) em que teorias e métodos são propostos;
- (b) a formação de grupos de especialidade que concretizam pesquisas em uma corrente teórico-metodológica;
- (c) a formação dos pesquisadores responsáveis por orientar estratégias de tratamento linguístico no âmbito de grupos de especialidade;
- (d) a influência de teorias/reflexões/especulações fora do âmbito dos estudos da linguagem que podem ter determinado o tratamento de línguas;
- (e) as etapas de construção do conhecimento linguístico, tendo em vista em que medida fatores sociais e históricos podem ter contribuído para aceitação ou refutação de propostas de descrição e análise;
- (f) os modos de comunicação dos alcances científicos e intelectuais de uma teoria/reflexão/especulação e também a retórica<sup>29</sup> (os modos discursivos em busca de legitimação social do conhecimento produzido) adotada pelos agentes de divulgação dos saberes;
- (g) a institucionalização do conhecimento científico ou intelectual, a partir de uma observação dos locais em que um conjunto de ideias se fixou e começou a lançar bases de sua penetração em âmbitos científicos ou intelectuais não tão restritos a centros iniciais de formação;

---

<sup>29</sup> Sobre análise da retórica dos linguistas, v. Batista (2019).

- (h) a recepção que um conjunto de ideias obteve em meio ao processo de desenvolvimento dos estudos da linguagem;
- (i) de que forma uma teoria/reflexão/especulação obteve reconhecimento social mais amplo;
- (j) a imagem que os pesquisadores e intelectuais construíram para si mesmos e a imagem que deles foi construída por outros pesquisadores e intelectuais não pertencentes ao mesmo grupo teórico, por exemplo.

Esses tópicos evidenciam que a proposição de paradigmas científicos (ou saberes de diferentes naturezas) e sua aceitação dependem de um processo mais amplo de articulação social entre seguidores e rivais, entre os pares enfim, pois o conhecimento científico ou intelectual não se encerra nele mesmo, mas depende essencialmente de um espaço social de criação, divulgação e permanência (ou esquecimento) para que se estabeleça de forma apropriada na corrente de desenvolvimentos de uma área.

O estudo de uma dimensão social do conhecimento linguístico, aliado a uma observação a respeito dos conteúdos elaborados e expostos em obras de descrição e análise (entre outros objetivos) sobre fenômenos das línguas naturais, compreende uma análise dos efeitos na vida social de seus agentes e daqueles que não estão diretamente envolvidos no tratamento de um objeto de observação, mas que por alguma razão se veem afetados pelo desenvolvimento da dinâmica científica e intelectual.

Consequentemente, o alcance do conhecimento não é individual, mas, muito pelo contrário, resultado de empreendimentos sociais e coletivos, ainda que a imagem divulgada da ciência e do saber intelectual priorize a figura do indivíduo e provoque uma espécie de apagamento dos esforços sociais e relações históricas que estão por detrás de uma divulgação bem-sucedida (ou não) de ideias, projetos, teorias.

## Referências

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013a.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística: reflexões sobre a área*. In: *Congresso Nacional Mackenzie Letras em Rede — Anais*, CD-ROM. São Paulo: Mackenzie, 2013b.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. *Linguística e história: limites e interseções nas fronteiras da Historiografia Linguística*. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; HILGERT, José Gaston; MOURA NEVES, Maria Helena de; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Linguagens e saberes: estudos linguísticos*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 19-38.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise*. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-113.

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. Trad.: D. B. Catani. São Paulo: Unesp, 2004.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad.: D. Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FRANCHI, Carlos. A formação do pesquisador na área de humanidades na universidade brasileira. In: ALBANO, Eleonora et al. (Org.) *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras: Unicamp, 2003. p. 45-61.
- KOERNER, E.F. Konrad. Historiography of Linguistics. In: KOERNER, E.F. Konrad; ASHER, Ronald E. (Ed.). *Concise History of the Language Sciences: From the Sumerians to the Cognitivists*. Oxford: Elsevier/Pergamon, 1995. p. 7-16.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad.: B. V. Boeira e N. Boeira. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAUDAN, Larry. *Progress and its problems*. Berkeley: University of California Press, 1977.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995[1973].
- MERTON, Robert K. *Ensaio de sociologia da ciência*. Trad.: S. G. Garcia e P. R. Mariconda a partir de orig. em inglês dos anos 1937, 1938, 1973, 1988. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34.
- MURRAY, Stephen O. *Theory Groups and the Study of Language in the North America: A Social History*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini, J. P. Paes, I. Blikstein do ed. crítica francesa de 1967. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SHAPIN, Steven. *Never Pure. Historical Studies of Science as if It Was Produced by People with Bodies, Situated in Time, Space, Culture, and Society, and Struggling for Credibility and Authority*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2010.
- SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. *Eutomia. Revista online de Literatura e Linguística*, ano III, v. 2, 2010.
- WOLFF, Kurt H.; THORNE, Barrie. Notes on the Sociology of Knowledge and Linguistics. In: HYMES, Dell (Ed.). *Studies in the History of Linguistics*. Bloomington/London: Indiana University Press, 1974. p. 502-510.
- ZIMAN, John. *Conhecimento público*. Trad.: R. R. Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA E FILOSOFIA DA LINGÜÍSTICA

José Borges Neto

---

*A filosofia da ciência sem história da ciência é vazia; a história da ciência sem filosofia da ciência é cega.*

[LAKATOS, 1980, p. 102, trad. dos orgs.<sup>1</sup>]

## Preliminares

Como já disse em outro lugar<sup>2</sup>, entendo a *Filosofia da Linguística* como um ramo da Filosofia da Ciência que se dedica ao estudo específico das ciências da linguagem<sup>3</sup>. É, portanto, uma aplicação de métodos filosóficos a problemas filosóficos que surgem no

contexto dos estudos linguísticos, particularmente no estudo dos construtos teóricos propostos pelos linguistas.

Entre as questões que a Filosofia da Linguística enfrenta está a de estabelecer o que se pode entender por *ciência* nos conhecimentos sobre a linguagem e até que ponto podemos entender a linguística como um campo de investigações unitário ou como um conjunto de campos de investigação autônomos que só se unificam porque têm a linguagem humana como seu objeto de estudos, isto é, a linguística tem um objeto próprio ou é um conjunto de “ciências” mais específicas (Fonologia, Sintaxe, Psicolinguística, Sociolinguística, Aquisição da Linguagem, Análise do Discurso etc.), cada qual com seu objeto e seus métodos próprios de investigação (cf. DASCAL; BORGES Neto, 1991; BORGES Neto, 2004a, p. 31-65).

A noção de ciência sofreu muitas alterações no decorrer dos séculos. O termo *ciência*, no sentido largo de “conhecimento”, é usado desde a Antiguidade. Até o século XVII, o termo denotava um conhecimento organizado sistematicamente, e “ciência” e “filosofia” eram termos praticamente

---

<sup>1</sup> No original: “*Philosophy of Science without history of science is empty; history of science without philosophy of science is blind*”. (LAKATOS, 1980, p. 102)

<sup>2</sup> V. Borges Neto (2012).

<sup>3</sup> Ao lado da Filosofia da Física, da Filosofia das Ciências da Vida, Filosofia da Matemática etc.

equivalentes<sup>4</sup>. A existência de um tipo de conhecimento que poderíamos chamar de ciência — e que não se confundia com filosofia — só passa a ser identificado a partir da “Revolução Científica”, que atinge seu ápice no século XVII,<sup>5</sup> embora o termo *ciência*, aplicado de forma restrita a esse conhecimento, só vá aparecer no século XIX.

Desde o início do século XVII, a busca pela determinação do que é ciência e do que não é, as tentativas de distinguir um conhecimento cientificamente válido de outros tipos de conhecimento, acabou por criar uma nova área de investigação filosófica: a Filosofia da Ciência.<sup>6</sup> Essa busca de princípios definidores do que seria a atividade científica, deu à filosofia da ciência um caráter essencialmente normativo, ao menos até a metade do século XX. Voltarei a essa questão mais adiante.

É interessante destacar desde já que os estudos sobre a linguagem, desde a Antiguidade até o século XIX, podem ser em grande parte reunidos sob o rótulo de *gramática* e que, previsivelmente, antes desse século, só podemos falar em *linguística* (em oposição a *gramática*) de forma anacrônica. É preciso notar, também, que *linguística* e *gramática* sobrevivem — supostamente como áreas de investigação paralelas — até os nossos dias, embora se possa colocar em questão a caracterização da *gramática* como uma verdadeira área de investigação.<sup>7</sup>

A Historiografia da Linguística (ou Historiografia Linguística<sup>8</sup>), por sua vez, seria o ramo dos estudos históricos que investiga o desenvolvimento dos estudos linguísticos no eixo temporal. Assim como a Filosofia da Linguística

---

<sup>4</sup> Por exemplo, o que chamaríamos, hoje, de “ciências naturais” (física, biologia etc.) era chamado de “filosofia natural”.

<sup>5</sup> Essa “revolução científica” foi um conjunto de desenvolvimentos, particularmente nas ciências naturais (física, astronomia, biologia, química etc.), que alteraram substancialmente a visão que a sociedade da época tinha da natureza. Entre os trabalhos que estão incluídos nessa ‘revolução’ estão a obra, pioneira, *De revolutionibus orbium coelestium*, de Nicolau Copérnico, publicada em 1543, a publicação, em 1632, do *Diálogo sobre os dois sistemas máximos do mundo Ptolemaico e Copernicano*, de Galileu Galilei e, também de Galileu, os *Discursos sobre as duas novas ciências*, publicados em 1638. Considera-se que a ‘revolução’ se completa com a publicação, em 1687, da obra *Princípios matemáticos da filosofia natural*, de Isaac Newton.

<sup>6</sup> Um dos pioneiros dessa ‘nova área’ de estudos foi Francis Bacon (1561-1626), com seus trabalhos sobre o método científico.

<sup>7</sup> Modernamente, o termo *gramática* se aplica de forma restrita aos estudos da sintaxe, particularmente no quadro teórico do gerativismo. Obviamente, não é nesse sentido que uso o termo *gramática* aqui. A *gramática* a que me refiro, antes de ser área de investigação, tem finalidades predominantemente pedagógicas em nossos dias.

<sup>8</sup> Como parece preferir Konrad Koerner (cf. Koerner 2014, p. 33), um dos iniciadores e mais importantes historiógrafos da linguística, assim como alguns historiógrafos que seguem suas propostas metodológicas.

é um ramo da Filosofia da Ciência, a Historiografia da Linguística é fundamentalmente um ramo da Historiografia da Ciência.

O primeiro trabalho que poderia receber o nome de História (ou de Historiografia) da Linguística é o *Tableau des progrès de la science grammaticale*, de Jean-François Thurot (1768-1832), publicado em 1796 como uma introdução (*Discours préliminaire*) à tradução para o francês do *Hermes* de James Harris.<sup>9</sup>

Antes de seguir em frente, creio que cabe um comentário sobre os termos “história” e “historiografia”.

A *história* de um povo, de um país, de um indivíduo ou de uma área da ciência, é o conjunto maximal dos eventos do seu passado. A *historiografia* é o registro dessa história. Esses registros, porém, estão sujeitos a recortes e seleções determinados pela metodologia historiográfica utilizada e por interesses particulares dos historiadores. A grande maioria dos eventos “históricos” do passado de um povo, por exemplo, são simplesmente ignorados pelos historiadores, na medida em que são desimportantes para os fins da compreensão dos acontecimentos do passado pretendida pelo historiador. Se pensarmos que James Joyce, em seu romance *Ulisses*, descreve os eventos vividos pelo personagem Leopold Bloom, apenas em parte do dia 16 de junho de 1904 (e certamente ignora uma parte desses eventos), uma historiografia que buscasse reproduzir o passado “em tempo real”, levaria ao menos um ano para descrever um ano do passado e cairia na armadilha que Jorge Luís Borges nos descreve no seu conto *Del rigor en la ciencia*, conto em que descreve um país cuja cartografia, altamente desenvolvida, construiu um mapa do tamanho do país e que “coincidia pontualmente com él”.<sup>10</sup> A inutilidade óbvia do mapa coincidiria com a inutilidade de uma historiografia que pretendesse simplesmente reproduzir o todo da história.

É possível descrever e explicar determinados eventos do passado a partir da seleção de alguns poucos fatos específicos, cruciais, que permitam extensões e generalizações. Por exemplo, para levantar uma hipótese geral sobre a cultura europeia do século XVI, Carlo Ginzburg (2006) selecionou o processo inquisitorial que sofreu Domenico Scandella, de apelido Menocchio, um

---

<sup>9</sup> James Harris (1709-1780) foi um gramático inglês que publicou em 1751 a obra, muito influente na segunda metade do século XVIII e no início do século XIX, *Hermes, a philosophical inquiry concerning universal grammar*.

<sup>10</sup> V. Borges (1989, p. 847). O texto pertence ao livro *El Hacedor*, de 1960.

moleiro do norte da Itália. Outros processos semelhantes, do mesmo período ou não, porque desnecessários à formulação da hipótese, foram ignorados. Eventualmente, se outros processos fossem selecionados por Ginzburg — de outros acusados pela inquisição, de outros períodos ou de outros tribunais — o quadro obtido sobre a cultura europeia quinhentista poderia ser diferente do que podemos ver em seu livro *O queijo e os vermes*.

Se seguirmos esse raciocínio, não haverá uma única *historiografia da linguística*, mas um conjunto de narrativas distintas, sempre resultado de olhares particulares, seletivos, sobre a *história da linguística* (que, essa sim, é única) e nunca uma mera reprodução. Também não podemos pensar em “verdade histórica” relacionada à historiografia, apenas em narrativas mais ou menos verossímeis, mais ou menos bem fundamentadas na documentação disponível etc.

Volto a uma exposição mais geral sobre as duas áreas.

De alguma forma, os campos de investigação da Filosofia e da Historiografia da Linguística são basicamente o mesmo: ambas as áreas incluem, em princípio, todos os tipos de conhecimentos linguísticos que são (ou eram em algum momento) considerados *conhecimento*, *informação* ou *documentação* sobre os fenômenos da linguagem (cf. SWIGGERS, 2012, p. 39). Numa analogia com uma das dicotomias de Saussure, podemos dizer que a Filosofia da Linguística olha para os conhecimentos linguísticos de uma forma essencialmente sincrônica, mesmo quando estuda conhecimentos linguísticos do passado, enquanto a Historiografia da Linguística assume um olhar essencialmente diacrônico.

Não devemos confundir Filosofia *da Linguística* com Filosofia *da Linguagem*, nem a Historiografia da Linguística com a História das Línguas (ou Linguística Histórica): a língua/linguagem não é o objeto de investigação privilegiado de nenhuma das nossas duas áreas. A filosofia e a historiografia da linguística são áreas metateóricas e seu objeto de estudos não são as línguas, mas a prática “científica” e os construtos teóricos que os homens, desde a Antiguidade, vêm propondo como explicação para a natureza e o funcionamento das línguas humanas. Ou seja, a Filosofia e a Historiografia da Linguística investigam — cada qual a partir de seu próprio ponto de vista — as *teorias* da linguagem.

Creio que cabe aqui, como outra especificação, uma pequena reflexão sobre a noção de teoria.

O termo *teoria* vem da palavra grega *theōría* que, no grego antigo, queria dizer algo como contemplação, especulação, reflexão (daí o ideal da “vida contemplativa”, que remonta, pelo menos, a Pitágoras no século VI a.C.). Obviamente, esses termos não possuíam exatamente o significado que têm hoje. *Especulação* e *contemplação*, na Antiguidade, eram conceitos que envolviam tanto a observação dos fenômenos, naturais e culturais, quanto a tentativa de explicá-los.<sup>11</sup>

No português contemporâneo, não técnico, *teoria* significa algo como uma conjectura, uma suposição, uma explicação, de qualquer natureza, sobre algum aspecto da realidade. Nesse sentido do senso comum, podemos admitir como *teoria*, por exemplo, a afirmação de que o comportamento e a personalidade dos indivíduos são determinados pela posição dos astros celestes no momento de seu nascimento. É esse também o sentido em que usam o termo aqueles evangélicos que recusam a Teoria da Evolução de Charles Darwin: o darwinismo é apenas uma “teoria”, como outras (como o criacionismo, por exemplo).

Uma *teoria científica* é, certamente, outra coisa. Apesar de não sabermos exatamente o que torna científica uma teoria — o problema da demarcação entre o conhecimento científico e conhecimento não-científico continua aberto — sabemos, em linhas gerais, que as teorias científicas supõem, necessariamente, dois conjuntos de coisas: um conjunto de fatos observáveis e um conjunto de hipóteses — *verificáveis*, em princípio — que buscam explicar os fatos que observamos. Ainda, para termos uma teoria científica, é preciso que os fatos recebam uma observação sistemática e metódica e que as hipóteses sejam adequadas a eles, ou seja, expliquem adequadamente os fatos, se não todos, ao menos uma boa parte deles. Em outras palavras, o que diferencia uma teoria, no sentido do senso comum, de uma teoria científica é a presença de um *método*, a testagem sistemática da adequação empírica das hipóteses e a possibilidade de seu abandono diante de evidências que as refutem. As teorias científicas precisam, então, ser testáveis empiricamente e não podem ser assumidas dogmaticamente. Ainda, as teorias científicas são avaliadas a partir das ontologias que assumem e da plausibilidade geral das relações que postula. Por exemplo, uma teoria que precisa postular a existência de seres sobrenaturais, como o criacionismo, ou de relações causais inexplicáveis, como a influência da posição dos astros na constituição das personalidades

---

<sup>11</sup> Sobre o sentido grego do termo *teoria*, é interessante ver o que diz Engler (2013).

dos indivíduos, não poderia ser (ou não deveria ser) levada a sério em nossos dias.<sup>12</sup> Em outras palavras, as teorias científicas, para se sustentarem, dependem — em tese — de evidências empíricas observáveis e de se apresentarem como explicações racionais e adequadas para essas evidências.

É preciso levar em conta que os fatos descritos ou explicados pelas teorias não são neutros, objetivos, isentos de ideologia, por isso as teorias científicas são sempre provisórias, hipotéticas (dependem do conjunto de concepções “válidas”, seja para um grupo de indivíduos, seja para um certo momento do tempo). Ou seja, as explicações — as hipóteses que, em conjunto, constituem as teorias — dependem crucialmente do contexto ideológico em que se dá seu surgimento. Por exemplo, no período de predomínio do estruturalismo (pouco mais que a primeira metade do século XX), as explicações dadas aos fenômenos linguísticos que apelassem para entidades ou mecanismos mentais eram simplesmente rejeitadas pela comunidade; já na segunda metade do século XX, com o surgimento do gerativismo, explicações “mentalistas”, com o apelo a “intuições linguísticas”, por exemplo, que são essencialmente entidades mentais misteriosas, passaram a ser aceitas pela comunidade.

Cabe à Filosofia da Linguística, então, problematizar as escolhas ontológicas feitas pelos proponentes das teorias linguísticas, a plausibilidade das relações e dos processos propostos, a adequação empírica das explicações e assim por diante. Isto é, problematizar a natureza do conhecimento linguístico trazido à tona pelas teorias linguísticas.

Cabe à Historiografia da Linguística, por sua vez, descrever o processo histórico que levou à postulação ou ao abandono de determinadas explicações teóricas, descrever o contexto cultural que permitiu que determinadas escolhas ontológicas, que determinados procedimentos explicativos, que cer-

---

<sup>12</sup> *Para pensar.* A astrologia dos horóscopos está envolta num grande número de mistérios. Não se sabe de que modo os astros influenciariam a criança em seu momento de nascimento, nem porque a influência se daria exatamente nesse momento: a influência gravitacional do corpo do médico no corpo do nascituro, por exemplo, é muito maior do que uma eventual influência gravitacional de qualquer planeta ou de qualquer constelação, o que nos leva a pensar em qual poderia ser a suposta razão para que Júpiter seja mais importante do que o número de pessoas na sala de parto na determinação da personalidade da criança. Além disso, as constelações não são entidades ontológicas, com existência no contínuo espaço-tempo, já que só constituem uma unidade quando olhadas de uma certa perspectiva, já que as estrelas que formam uma constelação estão em diferentes lugares no espaço e a diferentes distâncias de nosso planeta, e apenas o olhar de quem está na Terra consegue vê-las como um “desenho” identificável. Ou seja, as constelações só “existem” a partir de uma *perspectiva* específica: elas seriam apenas projeções de um panorama tridimensional num espaço bidimensional. Em outras palavras, a hipótese de que as personalidades derivam da posição dos astros não é plausível.

tos privilegiamentos de noções e desprezo de outras etc. fossem feitos em determinados períodos e abandonados em outros períodos; descrever, enfim, o processo de mudança no conjunto das ideias que guiam a construção das teorias, com a decorrente mudança na forma e no conteúdo das explicações trazidas pelas teorias e na delimitação do que seria “científico” em cada período (ou o que seria considerado, em cada período, um *conhecimento válido*). Em outras palavras, cabe à Historiografia da Linguística mostrar o caminho que os processos de criação de conhecimento linguístico percorreram no decorrer do tempo, sempre relacionando-os aos modos de entender a realidade dominantes em cada período.

Creio que cabe, ainda, uma outra breve digressão sobre a relação que pode haver entre a prática científica e as nossas duas áreas de investigação — a filosofia e a historiografia da linguística.

Credita-se a Richard Feynman (1918-1988), prêmio Nobel de Física em 1965, a afirmação de que “*A filosofia da ciência é tão útil para os cientistas como a ornitologia é útil para os pássaros*”. Albert Einstein, por outro lado, acreditava que a filosofia e a história da ciência eram importantes para o cientista — e não apenas como educação geral: “*mesmo que a filosofia não seja importante para o trabalho cotidiano da ciência, é certamente importante ‘quando a experiência nos força a procurar fundamentos novos e mais sólidos’* (Einstein 1936)”<sup>13</sup>

A filosofia e a historiografia da ciência seriam importantes para os linguistas? Quem teria razão, Feynman ou Einstein?

Tendo a acreditar que Einstein estava certo. E minha posição certamente não se deve ao fato de que estou envolvido com essas áreas. Embora reconheça que linguistas não precisam — necessariamente — de filosofia ou de historiografia para seu trabalho científico — e que muitas vezes simplesmente ignoram o que filósofos e historiógrafos têm a dizer —, creio que os estudos historiográficos e filosóficos da linguística têm muito a contribuir para a prática científica dos linguistas. Gosto muito do que Konrad Koerner diz sobre a questão:

A meu ver, [...] a historiografia da linguística, ou brevemente historiografia linguística, [...] fornece aos linguistas praticantes o material para adquirir conhecimento do desenvolvimento do seu próprio campo. Argumentaria que é este conhecimento [...] o que constitui a diferença essencial entre o cientista e

<sup>13</sup> Cf. Murcho (2006, p. 50).

o assistente de laboratório: o cientista sabe de onde vieram as técnicas e quais são as suas limitações; o assistente de laboratório, que controla somente a arte mecânica do ofício, não o sabe, e facilmente pode ficar bloqueado, quando um procedimento que esperava estar correto para emulá-lo a toda hora não produz o resultado desejado. (KOERNER, 2014, p. 33-34)<sup>14</sup>

## 1. Filosofia da Ciência e História da Ciência

Segundo John Losee (1989), a filosofia da ciência e a história da ciência<sup>15</sup> são interpretações de segunda ordem de um conjunto de fatos de primeira ordem: as interpretações do mundo feitas pelos cientistas. Se não existisse a prática científica, não haveria nem a filosofia nem a historiografia da ciência. A questão a que Losee se dedica é a de estabelecer a relação que podemos estabelecer entre essas duas práticas de segunda ordem.

Para Losee, há quatro possibilidades lógicas de entender o relacionamento entre a filosofia e a história da ciência:

- (i) são interpretações completamente independentes (“mutuamente excluídas”, em suas palavras) da prática científica;
- (ii) uma delas depende da outra (a filosofia depende da história ou a história depende da filosofia). Essa dependência pode ser entendida num sentido forte — nenhuma investigação de filosofia da ciência pode ser realizada sem uma investigação histórica (ou vice-versa) — ou num sentido fraco — há pelo menos alguns aspectos filosóficos da ciência que dependem de investigação histórica (ou vice-versa);
- (iii) as duas disciplinas são interdependentes, de forma que não há filosofia da ciência sem historiografia, nem historiografia da ciência sem filosofia (esse entendimento, como o anterior, também apresenta uma versão forte e uma versão fraca);
- (iv) que haja apenas uma intersecção entre as duas disciplinas, de modo que, sem haver dependências entre elas, alguns dos resultados obtidos por cada uma delas sejam coincidentes.

---

<sup>14</sup> Koerner (2014) é uma coletânea de textos escritos por Konrad Koerner. O ensaio de onde este trecho foi retirado intitula-se, na coletânea, “*Ainda sobre a importância da historiografia linguística*”, foi publicado originalmente em 2002 e traduzido para o português por Rolf Kemmler e Susana Fontes.

<sup>15</sup> Losee não usa o termo *historiografia*, mas a sua História da Ciência tem que ser vista como uma interpretação, seletiva, dos eventos do passado da ciência (equivalente, portanto, ao que se convencionou chamar de historiografia).

O filósofo americano Thomas Kuhn, por exemplo, num ensaio publicado em seu livro *A Tensão Essencial* (KUHNS, 1989<sup>16</sup>), discute as relações entre a História e a Filosofia da Ciência e propõe que as duas disciplinas sejam mutuamente excludentes (na melhor das hipóteses, apenas com intersecções)<sup>17</sup>. Kuhn não deixa de admitir que a história é importante para o trabalho do filósofo da ciência, “como fonte de problemas e de compreensão” (p. 30) e que a interação entre as duas disciplinas é frutífera, mas insiste em afirmar que “são disciplinas separadas e distintas” (p. 30) e que o diálogo entre elas “deve ser inter e não intradisciplinar” (p. 31). Para ele, as duas disciplinas exigem distintas formações e “atitudes mentais” particulares e considera difícil que alguém consiga trabalhar com as duas simultaneamente. Em suas palavras: “Treinar um estudante simultaneamente em ambas seria arriscar privá-lo de qualquer uma delas” (p. 32). No entanto, Kuhn admite a possibilidade de traçar pelas duas disciplinas, desde que o olhar do estudioso alterne entre elas.

Tornar-se filósofo consiste, entre outras coisas, em adquirir uma atitude mental particular que conduza à avaliação tanto dos problemas como das técnicas importantes da respectiva solução. Aprender a ser um historiador consiste também em adquirir uma atitude mental especial, mas o resultado das duas experiências de aprendizagem não é o mesmo <sup>[18]</sup>. E penso que também não é possível um compromisso, porque apresenta problemas do género como o do compromisso entre o pato e o coelho do bem conhecido diagrama do gestaltismo. Embora a maior parte das pessoas possa logo ver o pato, e o coelho alternadamente, nenhuma acumulação de exercício ocular e esforço inferirão um pato-coelho. (KUHNS, 1989, p. 32)

Mas essa analogia proposta por Kuhn não parece adequada. Embora seja inegável que cada uma das duas disciplinas possua uma certa autonomia, já que é perfeitamente possível trabalhar com a filosofia da ciência (e, por extensão, da linguística) sem incorporar o olhar diacrônico, assim como é possível fazer estudos históricos sem maiores preocupações epistemológicas, duas coisas parecem claras: (1) para fazer historiografia (da ciência ou da

<sup>16</sup> O original, em inglês, é de 1977. A tradução portuguesa – que uso – não é datada, mas foi impressa em 1989.

<sup>17</sup> O ensaio de Kuhn chama-se *As relações entre a história e a filosofia da ciência* e foi originalmente uma conferência proferida na Michigan State University em 1968.

<sup>18</sup> Fiz uma pequena correção no trecho citado: na tradução portuguesa encontramos: “mas o resultado das duas experiências de aprendizagem não é a mesma” (cf. KUHNS, 1989, p. 32).

linguística) é preciso selecionar fatos do passado (nem todos os fatos têm a mesma importância no desenvolvimento das teorias) e estabelecer o significado das mudanças teóricas (das “descontinuidades”), assim como da permanência de posições teóricas de períodos anteriores (das “continuidades”), e isso implica critérios de avaliação de teorias que são próprios da filosofia e (2) a prática da filosofia da ciência não pode prescindir de uma abordagem histórica, já que os critérios de avaliação são, como já dissemos acima, sujeitos a mudanças no tempo.

Fazendo, num parêntese, um pouco de História da Filosofia da Ciência — uma área de investigação “de terceira ordem”<sup>19</sup> — podemos ver que a Filosofia da Ciência foi primeiramente a-histórica.

Frederick Suppe nos diz:

A partir dos anos 1920 se tornou lugar comum para os filósofos da ciência a construção de teorias científicas como cálculos axiomáticos a que se dá uma interpretação observacional parcial por meio de regras de correspondência. Dessa análise, designada comumente com a expressão *A Concepção Herdada das Teorias*, se ocuparam amplamente os filósofos da ciência ao tratar de outros problemas de filosofia da ciência. Não é exagero dizer que, virtualmente, cada resultado significativo obtido na filosofia da ciência entre os anos 1920 e 1950 empregou ou supôs tacitamente a *Concepção Herdada*. (SUPPE, 1979, p. 15-16)

Como se pode ver, o entendimento que havia, tanto da natureza das teorias científicas quanto das tarefas que cabiam aos filósofos da ciência, era, num certo sentido, estático: tomava-se a teoria (vista como um cálculo axiomático interpretável), estudava-se sua natureza e estrutura, e verificava-se nos dados a sua adequação. Como diz Losee (1989, p. 38), “os critérios de apoio evidencial enunciam uma relação entre uma hipótese e suas instâncias”. E, nesse caso, não tem nenhuma importância o que aparece primeiro: a hipótese ou a evidência. Por um lado, a abordagem do filósofo da ciência era essencialmente sincrônica e, por outro lado, a filosofia da ciência assumia um caráter essencialmente normativo, na medida em que buscava as regras que

---

<sup>19</sup> A “primeira ordem” contém o conhecimento obtido na prática científica; a “segunda ordem” contém as metateorias (a história e a filosofia da ciência); a “terceira ordem” contém reflexões sobre o conhecimento obtido pelas investigações metateóricas (seriam metametateorias). Nessa “terceira ordem” poderíamos ter, também, uma Filosofia da História da Ciência, que discutiria, de um ponto de vista filosófico, a História da Ciência.

guiavam o funcionamento das teorias científicas bem-sucedidas. Em outras palavras, avaliava-se a prática científica (qualquer que fosse e de qualquer momento histórico em que surgisse) sempre a partir de um critério de cientificidade estabelecido no presente. O resultado — como era de se esperar — é que toda a prática “científica” do passado era considerada não-científica ou, pelo menos, de cientificidade incipiente. Toda a produção do passado era considerada “erro” ou apenas um passo na direção da verdadeira ciência. Uma concepção teleológica de ciência, portanto.

O fracasso, mais ou menos geral, nas tentativas de estabelecer regras gerais para o funcionamento da ciência, aliado à impossibilidade de estabelecer cabalmente o que devemos entender como ciência, faz com que os filósofos da ciência se voltem para os estudos históricos. Mas é a partir dos anos 1960, com o aparecimento, entre outros,<sup>20</sup> do livro *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (Kuhn 1970<sup>21</sup>), que se multiplicam as críticas a essa concepção normativa de filosofia da ciência e, cada vez mais, a necessidade de dados da diacronia — ou seja, da historiografia — nas atividades dos filósofos da ciência se reforça. Uma filosofia da ciência normativa dá lugar a uma filosofia da ciência descritiva. Em vez de descobrir — e recomendar aos cientistas — práticas científicas “corretas”, caberia ao filósofo da ciência mostrar quais os procedimentos metodológicos que foram usados em cada momento da história da ciência — inclusive os procedimentos em uso na contemporaneidade. Portanto, uma posição exclusivamente descritiva e não normativa. Losee diz que, na filosofia da ciência descritiva, o filósofo “é um expositor e não um advogado” (1989, p. 147-148).

A alternativa descritiva, no entanto, não torna o filósofo da ciência um mero cronista dos compromissos epistemológicos explicitamente professados pelos cientistas. Segundo Losee, o filósofo da ciência tem a tarefa de descobrir os princípios epistemológicos *efetivamente utilizados* pelos cientistas em sua prática. Em suas palavras:

Por exemplo, quando Darwin declarou “trabalho sobre princípios verdadeiramente baconianos, e sem nenhuma teoria recolhi a maioria dos dados”, é

---

<sup>20</sup> Norwood R. Hanson (1924-1967), por exemplo, em (HANSON, 1958/1985, no capítulo intitulado “Classical particle physics” – p. 93-118, no original, e p. 193-228, na versão espanhola), livro que claramente influenciou o pensamento de Kuhn, propõe uma filosofia da física em que o filósofo apresenta os vários usos das leis científicas feitos pelos cientistas, numa perspectiva claramente descritiva.

<sup>21</sup> A publicação original é de 1962.

tarefa do filósofo da ciência julgar se os dados disponíveis — escritos, cartas, anotações em diários etc. — apoiam essa afirmação. (LOSEE, 1989, p. 148)

Em outras palavras, mesmo comprometida com a historicidade dos princípios epistemológicos, a atividade dos filósofos da ciência mantém uma identidade própria, o que poderia reforçar a posição de Thomas Kuhn: história da ciência e filosofia da ciência são duas disciplinas autônomas. No entanto, encontramos em Losee a seguinte passagem:

A diferença de interesses apontada por Kuhn é real. Não obstante, a distinção entre Filosofia da Ciência descritiva e História da Ciência não é conclusiva. As atividades do filósofo descritivista da ciência são tarefas que se integram dentro da reconstrução histórica. Em última análise, não importa muito se a busca de normas de avaliação é etiquetada como “histórica” ou como “filosófica”. (LOSEE, 1989, p. 174)

Aparentemente, então, Losee parece assumir uma posição em que as duas áreas se tornam *interdependentes* (resta saber se no sentido forte ou no sentido fraco).

## 2. Filosofia da Linguística e Historiografia da Linguística

Vejam agora como os filósofos e historiadores da linguística se comportam diante da questão. Começo com minha própria experiência: fundamentalmente enquanto filósofo da linguística.

No início dos anos 1980, interessado em fazer, usando os métodos e as técnicas da filosofia da ciência, uma análise da proposta de Princípios e Parâmetros, da Gramática Gerativa de Noam Chomsky, que me parecia problemática na medida em que tornava não-verificável (ou dificilmente verificável), em termos basicamente popperianos, qualquer proposta de universal linguístico<sup>22</sup>, passei a estudar mais a fundo a teoria. Logo percebi que meus

---

<sup>22</sup> Nas propostas anteriores da gramática gerativa, a proposição de um universal linguístico era facilmente falseável: bastava encontrar uma língua que não o apresentasse para que a proposta estivesse falseada. Na teoria de Princípios e Parâmetros essa verificação se tornava muito difícil, na medida em que a noção de universal não dependia mais do reconhecimento de características sintáticas observáveis nas línguas: dependia de mecanismos internos ao construto teórico, não-observáveis. Portanto, por mais bem fundamentados que fossem os argumentos, os universais deixavam de ser estabelecidos a partir de proprie-

estudos implicavam análises de propostas anteriores e na determinação das razões que levaram Chomsky a propor esse novo modelo de análise e de identificação de universais.

Entre as muitas leituras que comecei a fazer encontrava-se o livro *Gramática Transformacional: uma visão global*, escrito por Carly Silva e publicado em 1978 (SILVA, 1978). Nesse livro, logo no início, Silva diz que a gramática transformacional “é, na realidade, um movimento que vem sofrendo drásticas e frequentes revisões através dos anos” (p. vii); diz ainda, na p. 33, que “falar em linguística transformacional é fazer referência a um panorama em constante mudança”. Diante desta constatação — certamente verdadeira — minha formação original de semanticista me levou a refletir sobre o sentido em que uma proposta teórica em “constante mudança”, “sofrendo drásticas e frequentes revisões” pode ser designada como “A” gramática transformacional.

Nesse momento, meu projeto inicial, sincrônico, claramente epistemológico, transformou-se num projeto diacrônico, historiográfico. As perguntas passaram a ser sobre como as mudanças na teoria aconteciam e como eu poderia descrevê-las sem perder de vista que, no fundo, *ainda estava diante de uma mesma teoria*. E meu trabalho — embora continuasse a ser um trabalho de filosofia da linguística, com foco nas características teóricas da gramática gerativa — assumiu o caráter de uma investigação da história interna da gramática gerativa, com foco nos tipos de razões e argumentos que justificassem as mudanças (cf. BORGES Neto, 1991 e 2004b). Uma historiografia com objetivos epistemológicos, em que a busca era dos modos de produção de conhecimentos sobre a linguagem num caso específico: a gramática gerativa de Chomsky, agora vista em sua dimensão diacrônica. De forma praticamente indissociável a história da gramática gerativa confundiu-se com a investigação epistemológica.<sup>23</sup>

Gostaria, ainda, de abordar um outro tipo de trabalho. Em outubro de 2016, a Universidade Federal Fluminense (UFF) promoveu um evento denominado “100 anos do Curso de Linguística Geral de Saussure”. Um dos convidados foi Carlos Alberto Faraco, que apresentou uma comunicação, em mesa-redonda, sobre o pensamento saussuriano intitulada “*Qual era o objeto*

---

dades das línguas e passavam a ser estabelecidos a partir dos construtos teóricos criados pelos linguistas (dependiam de propriedades das gramáticas, portanto).

<sup>23</sup> Usei, basicamente, a *Metodologia dos Programas de Investigação Científica* de Imre Lakatos (v. LAKATOS, 1980) para o estudo. Destaque-se que essa metodologia trata a história e a filosofia da ciência como áreas intimamente conectadas (cf. citação em epígrafe neste trabalho).

para Saussure: a língua ou a linguística? Uma releitura dos cadernos de Emile Constantin”<sup>24</sup> Obviamente, de forma geral, o que se esperava dos trabalhos apresentados no evento era uma análise de um pensamento que floresceu há mais de um século atrás e, portanto, um conjunto de trabalhos de claro conteúdo historiográfico. No entanto, não é o que se pode ver no trabalho apresentado por Faraco.

Faraco organiza seu texto a partir da tese de que “o Saussure dos três cursos de linguística geral foi primordialmente um epistemólogo e não um metodólogo”, tomando o cuidado de dizer que a tese é “corrente em algumas leituras atuais”. Em suas palavras:

Saussure fez antes filosofia da linguística do que propriamente linguística. Tanto no livro organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, cujo centenário de publicação estamos comemorando neste ano de 2016, quanto nos manuscritos de Saussure, não se encontra um modelo analítico, mas uma constante reflexão sobre as condições de possibilidade da linguística. Houve modelos analíticos inspirados em Saussure, como a Fonologia de Troubetzkoy e de Jakobson. Contudo, Saussure ele mesmo não construiu nenhum modelo. (FARACO, 2016, §3)

A argumentação de Faraco vai na direção de mostrar que o Saussure linguista escreveu trabalhos sempre na perspectiva da história das línguas — de que seu bem conhecido *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, de 1879, é exemplo — e que o Saussure dos três cursos de linguística geral (representado pelo *Cours*, editado por Bally e Sechehaye, cujo centenário festejamos em 2016) agiu como filósofo da linguística.

Numa sempre muito citada carta a Meillet, escrita em 1894, Saussure dizia estar cada dia mais consciente da “imensidão do trabalho necessário para mostrar ao linguista o que ele faz” (cf. citação em *Escritos de linguística geral*, p. 15). Nessa carta, Saussure não identificava seu trabalho como voltado ao objetivo de oferecer ao linguista um modelo formal para sua prática analítica, mas o identificava como voltado ao objetivo de mostrar ao linguista o que ele

---

<sup>24</sup> Agraço a Carlos Alberto Faraco o envio de suas anotações referentes à comunicação e a autorização para incluí-las neste trabalho.

faz. Epistemologia, portanto; e não metodologia. Filosofia da linguística e não linguística propriamente dita. (FARACO, 2016, §6)

Deixando de lado uma possível confusão entre a tarefa do linguista e a tarefa do filósofo da linguística (questão que pode — e deve — ser explorada, uma vez que envolve outros “linguistas”, como Chomsky, por exemplo, também apontado por Faraco), já que há mais de um século a comunidade vem tratando Saussure como linguista e não como filósofo da linguística, vou me ater à posição do próprio Faraco.

A questão colocada por Faraco — isto é, a “revisão” do estatuto do pensamento de Saussure, que deixaria de ser “linguístico” e passaria a ser filosófico — é uma questão que pertenceria à alçada da filosofia da linguística ou da historiografia da linguística? O que deveríamos rever, se Faraco estiver certo: afirmações historiográficas ou avaliações sobre a natureza da atividade exercida por Saussure e por outros “linguistas”?

Minha tendência é dizer que as duas coisas estão em jogo. Por um lado, como resultado de uma investigação essencialmente filosófica, deveríamos criar um novo sistema classificatório para os tipos de investigação sobre as línguas e a linguagem; por outro lado, esse novo sistema classificatório levaria a uma revisão do papel que certos “linguistas” exerceram na história da linguística e, portanto, a novas possibilidades historiográficas.

Peguemos o caso de Noam Chomsky. Os trabalhos de Chomsky são normalmente separados em dois conjuntos: trabalhos “políticos” e trabalhos linguísticos. Considerando a posição de Faraco, precisaríamos separar os tais “trabalhos linguísticos” também em dois conjuntos: trabalhos de epistemologia e trabalhos de efetiva teoria linguística. Como já dizia Carlos Franchi, Chomsky alterna seus trabalhos entre os dirigidos aos linguistas e os dirigidos aos filósofos. Para ficar só com a lista de seus livros, ignorando os artigos de periódicos, poderíamos, por exemplo, incluir os livros *Linguagem e Pensamento* (Chomsky 1971), *Reflexões sobre a Linguagem* (Chomsky 1975) e *Language and Problems of Knowledge* (Chomsky 1988) no grupo dos dirigidos aos filósofos; por outro lado, no grupo dos trabalhos dirigidos aos linguistas, encontraríamos, por exemplo, suas *Lectures on Government and Binding* (Chomsky 1981) e *Barriers* (Chomsky 1986). O que vemos na produção de Chomsky, então, é o trabalho de um filósofo da linguística (um epistemólogo, como diz Faraco) que simultaneamente é propositor de modelos analíticos

(um metodólogo, nos termos de Faraco). E, muitas vezes, esses dois papéis vêm articulados num mesmo texto.<sup>25</sup>

Voltando ao texto de Faraco, devo dizer que ele tem muito de tarefa historiográfica, já que revê a posição de Saussure a partir de nova documentação: os cadernos de Emile Constantin, aluno do terceiro e último curso saussuriano que ocorreu no ano letivo de 1910-11, doados à biblioteca da Universidade de Genebra em 1958 e só publicados em 1993 por Eisuke Kojima e Roy Harris. Ao mesmo tempo, tem muito de filosofia da linguística, já que introduz uma nova distinção entre as especialidades ligadas aos cientistas da linguagem e, em decorrência, numa nova maneira de entender, e avaliar, as práticas científicas nos estudos da linguagem.

Creio ser interessante ver também o que dizem os principais “metodólogos” (para usar a expressão de Faraco) da historiografia da linguística: E. F. K. Koerner e Pierre Swiggers.

Koerner diz coisas como

O uso da terminologia atual na descrição de fases anteriores do desenvolvimento do pensamento linguístico conduziu a uma variedade de problemas na nossa compreensão de teorias do passado.

[...]

Por exemplo, podemos facilmente reconhecer que o uso particular de Chomsky de ‘(to) generate’, que tem a sua origem na matemática e na teoria da tradução dos anos 1950, tem pouco a ver com a ideia humboldtiana de *erzeugen* que, embora advindo da psicologia e da filosofia da linguagem do século XVIII, é amplamente original em Humboldt.

[...]

Sem dúvida, há problemas epistemológicos envolvidos aqui [...] (KOERNER, 2014, p. 57)

Passagem que revela a necessidade de cuidadosa análise dos conceitos utilizados pelos autores abordados pelo historiógrafo. Essa análise conceitual é, certamente, uma das tarefas da filosofia da linguística: uma tarefa para a qual filósofos — e não historiadores — foram treinados.

---

<sup>25</sup> É só pensar em *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky 1968), em que a primeira parte é claramente filosófica, com a explicitação de fundamentos, e a segunda parte é técnica, com a exposição de mecanismos teóricos. Os filósofos só leem a primeira parte; os linguistas preferiam a segunda.

No mesmo texto, Koerner afirma que

Em contraste com a história intelectual e as várias abordagens do tratamento da história em geral — embora a historiografia linguística tenha que ter em conta as correntes intelectuais de um período dado que possam ter causado impacto sobre o pensamento linguístico — a história e a filosofia da ciência parecem ter mais a oferecer ao historiador da linguística, parcialmente por causa dos seus avanços em epistemologia e metodologia. (KOERNER, 2014, p. 53)

Trecho em que Koerner sugere a importância da história e da filosofia da ciência para o historiador da linguística, tanto pelos avanços na epistemologia quanto pelos avanços metodológicos. É interessante observar, também, que Koerner trata a história da ciência e a filosofia da ciência como áreas próximas que podem auxiliar o historiador da linguística *em conjunto*.

Ciente da complexidade da tarefa do historiador da linguística, a metodologia de Pierre Swiggers<sup>26</sup> propõe que seu trabalho distinga quatro *camadas* no conhecimento linguístico estudado: (1) uma *camada teórica*, que se ocupa da concepção de língua e linguagem assumida, uma concepção das tarefas exigidas do pesquisador da linguagem no período estudado e uma concepção do estatuto, objetivos e destinações dos resultados obtidos; (2) uma *camada técnica*, que se ocupa do estudo dos métodos e técnicas de análise utilizadas no período e das formas de apresentação dos resultados; (3) uma *camada documental*, que se ocupa da análise das fontes, da documentação filológica, que sustentava os estudos do período; e (4) uma *camada contextual e institucional*, que se ocupa tanto do contexto cultural do período, quanto da situação institucional que dava apoio aos estudos linguísticos do período. Essas quatro camadas tratam as teorias do mais interno ao mais externo e podem ser aproximadas do que normalmente se chama de *história interna* (camadas 1 e 2) e de *história externa* (camadas 3 e 4).

Propõe, ainda, que a história do pensamento linguístico possa ser entendida (*modelada*) como um conjunto de *programas de investigação*, num sentido semelhante ao usado por Imre Lakatos<sup>27</sup>, que se desenvolvem no tempo.

O interessante é que esse estudo das várias camadas poderia ser aplicado, sem maiores alterações, como modelo para a filosofia da ciência, inclusive

<sup>26</sup> V., entre outros, Swiggers (2004, 2010, 2012, 2013 e 2015).

<sup>27</sup> V. Lakatos (1980).

se usado para fazer comparações. A noção de *Programa de Investigação*, de Imre Lakatos, que foi proposto no quadro de uma filosofia da ciência, prevê o estabelecimento prévio de um *núcleo*, que estabelece uma série de assunções (metafísicas, em princípio) sobre o objeto de estudos, e uma *heurística*, em que se estabelece uma espécie de “política de desenvolvimento” do programa, com a delimitação das tarefas a serem executadas pelos cientistas, seu método e suas técnicas.

Noam Chomsky, por exemplo, criou o programa da Gramática Gerativa a partir da proposta, revolucionária na época, de que as línguas devem ser entendidas como cálculos internos à mente dos falantes que gerariam os enunciados e não, como se fazia no estruturalismo, pela abordagem dos próprios enunciados produzidos (o *corpus*). O conjunto de enunciados que podem ser produzidos pelos falantes de uma língua (o *corpus*) deixa de ser o ponto de partida do linguista e passa a ser o ponto de chegada: a gramática, entendida como a representação do cálculo mental, é um mecanismo gerador de enunciados e sua adequação empírica consiste em produzir todos e apenas os enunciados possíveis numa língua. De posse dessas propostas nucleares (= pertencentes ao *núcleo* do programa de Lakatos ou à *camada teórica* da metodologia de Swiggers), propôs uma *heurística*, na terminologia de Lakatos: a tarefa dos linguistas é construir mecanismos geradores de enunciados que se aproximem, cada vez mais, do mecanismo presente nas mentes dos falantes (correspondendo à *camada técnica* de Swiggers).

A metodologia de Lakatos propõe que a avaliação dos programas em confronto observe, basicamente, se eles são *progressivos* ou *degenerativos*<sup>28</sup>, o que supõe claramente tanto aspectos sincrônicos quanto aspectos diacrônicos. Embora seja uma metodologia pertencente à filosofia da ciência, postula que a avaliação dos programas só se possa fazer por sua comparação com programas alternativos. Se a comparação é feita no interior de um mesmo período, entre programas contemporâneos, estamos diante de investigação típica de uma filosofia da ciência (por exemplo, se comparamos a Gramática Gerativa com as propostas funcionalistas e avaliamos os dois programas por meio de critérios típicos da filosofia da ciência, como conteúdos empíricos, simplici-

---

<sup>28</sup> Em linhas gerais, um programa é *progressivo* enquanto está aumentando seu conteúdo empírico, ou seja, enquanto está prevendo fatos novos; o programa será *degenerativo* na medida em que esgota seu poder de previsão, isto é, quando seu desenvolvimento se faz a partir de reanálises de fatos previstos por outros programas.

dade formal, abrangência etc.); se a comparação se dá entre programas que se sucedem no tempo (como, por exemplo, entre o estruturalismo americano e a gramática gerativa, e avaliamos os dois programas pelo mesmo tipo de critérios), estamos diante de uma historiografia epistemologicamente baseada.

Os processos envolvidos na obtenção dos conhecimentos científicos são extremamente complexos. Certamente, há fatores de várias ordens (internas e externas) que influenciam a atividade científica (fatores sociais e econômicos; tecnologias inovadoras; concepções filosóficas; avanços nas áreas científicas e tecnológicas paralelas etc.). Por exemplo, foi o desenvolvimento do microscópio (um feito tecnológico), no século XVII, pelo holandês Anton van Leeuwenhoek (1632-1723), que permitiu que o cientista experimental inglês, físico e matemático, Robert Hook (1635-1703), descobrisse a célula. Essa descoberta, feita por um físico, destaque-se, abriu novas áreas de investigação na biologia. Sem as contribuições de Leeuwenhoek e Hook, entre outros, o botânico Matthias Schleiden (1804-1881) e o fisiologista Theodor Schwann (1810-1882), ambos alemães, não teriam estabelecido, em 1838, a *teoria celular*, que diz que todos os seres vivos são constituídos de células.

Como diz George F. Kneller (1908-1999) no prefácio de seu livro *A Ciência como atividade humana* (KNELLER, 1980): “Do começo ao fim, procuro mostrar que a Ciência é um empreendimento humano e não uma terrível força impessoal”. Nesse sentido, a ciência está sujeita aos mesmos impulsos e determinações que agem sobre todas as atividades humanas, sejam elas ideológicas, sociais, econômicas ou o que for, o que projeta sobre a ciência, tal como prevista pelos modelos da filosofia da ciência, a questão de sua historicidade, abrindo espaço para a história, a psicologia e a sociologia da ciência.

## Conclusão

As disciplinas científicas, definidas tradicionalmente, nem sempre correspondem a articulações do conhecimento dadas pela natureza. A natureza não diz como quer ser segmentada. As disciplinas resultam de trabalho humano e estão sujeitas às delimitações contingenciais dos interesses e das limitações dos seres humanos. A existência de áreas interdisciplinares, transdisciplinares ou multidisciplinares — biofísica, bioquímica, físico-química, sociobiologia, psicopedagogia, sociolinguística, neurolinguística etc. — demonstra a frequente necessidade de superar os limites disciplinares tradicionais.

Talvez seja este o caso da filosofia e da historiografia da linguística. Talvez estejamos diante de duas disciplinas autônomas que, diante de tantas relações e influências mútuas, precisam, cada vez mais, integrar-se numa área que poderíamos chamar de *Filosofia e História da Linguística*, superando barreiras disciplinares que vêm se revelando pouco claras. Um bom indício de que essa articulação começa a ser feita entre a História da Ciência e a Filosofia da Ciência é que, cada vez mais, encontramos referências a elas por meio de uma denominação abrangente — *Filosofia e História da Ciência* —, como faz Koerner, por exemplo.

## Referências

- BORGES Neto, José. *A Gramática Gerativa Transformacional: um ensaio de Filosofia da Linguística*. Campinas: Unicamp, Tese de Doutorado, 1991.
- BORGES Neto, José. *Ensaio de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004a.
- BORGES Neto, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 93-129.
- BORGES Neto, José. Filosofia da Linguística. In: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M.L. (Org.), *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* (Vol. 1, pp. 35-63). Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 35-63.
- BORGES, Jorge Luís. (1989). *Obras Completas — 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé, 1989.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1975[1965].
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1968[1971].
- CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1975[1980].
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Barriers*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986.
- CHOMSKY, Noam. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1988.
- DASCAL, Marcelo; BORGES Neto, José. De que trata a linguística, afinal? *Histoire, Epistemologie, Langage*, n. 13, v. 1, p. 13-50, 1991.
- ENGLER, Maicon Réus. A experiência pré-platônica da teoria. *Peri*, n. 5, v. 2, p. 123-145, 2013.
- FARACO, Carlos A. Qual era o objeto para Saussure: a língua ou a linguística? Uma releitura dos cadernos de Emile Constantin. Texto apresentado em mesa-redonda na *VII Jornada de Estudos da Linguagem*, Niterói, UFF, outubro de 2016.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Trad.: M<sup>a</sup> Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006[1976].
- HANSON, Norwood R. *Patrones de descubrimiento: observación y explicación*. Madrid: Alianza Editorial, 1985[1958].
- KNELLER, George. F. *A ciência como atividade humana*. Trad.: A. J. de Souza. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Edusp, 1980.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras (UTAD), 2014.
- KOMATSU, Eisuke; HARRIS, Roy (Ed.). *F. de Saussure 'Troisième Cours de Linguistique Générale' (1910-1911), d'après les cahiers d'Emile Constantin/Saussure's Third Course of Lectures on General Linguistics (1910-1911). From the notebooks of Emile Constantin*. Oxford: Pergamon Press, 1993.
- KUHN, Thomas S. As relações entre a história e a filosofia da ciência. *A tensão essencial*. Trad.: R. Pacheco. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 29-49.
- LAKATOS, Imre. *The methodology of scientific research programmes* (Vol. 1). (J. Worrall & G. Currie, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

- LOSEE, John. *Filosofia de la ciencia e investigación histórica*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- MURCHO, Desidério. Does science need philosophy? *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, v.5, n.2, p. 50-58, 2006.
- PETERS, Francis Edward. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Trad.: B. R. Barbosa. Lisboa: Calouste Gulbenkian, s/d.
- SILVA, Carly. *Gramática Transformacional: uma visão global*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- SUPPE, Frederik. *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional, 1979.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. In: CORRALES ZUMBADO, C. et al. (Ed.) *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, vol. 1. Madrid: Arco/Libros, 2004. p. 113-146.
- SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. *Eutomia* n. 3, v. 2), p. 1-17, 2010.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. *Todas as Letras*, n. 14, v. 1, p. 38-53, 2012.
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da lingüística: objeto, objetivos, organização. *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44, p. 39-59, 2013.
- SWIGGERS, Pierre. Directions for linguistic historiography. *Cadernos de historiografia linguística do CE-DOCH*, v. 1, p. 8-17, 2015.
- THUROT, J.-François. *Tableau des progrès de la science grammaticale (Discours Préliminaire)*. Paris: Éditions Ducrot, 1970[1796].

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA ENTRE OS ESTUDOS CLÁSSICOS E MEDIEVAIS: INTERDISCIPLINARIDADES E INTER-RELAÇÕES

Alessandro Beccari

---

## Introdução

Segundo Law (1993, p. 2) e Fortes (2016, p. 54) a falta de percepção do valor intrínseco dos textos gramaticais da Antiguidade e Idade Média levou a comunidade científica, por muito tempo, a considerar esses textos como meros repositórios de informações que poderiam ser úteis para a Filologia, por exemplo, como testemunhos de obras literárias perdidas na escuridão do passado

ou, mais atualmente, de dados que interessariam à Linguística Histórica, já que registram construções e léxico típicos de estados pretéritos do grego e do latim, bem como de outras línguas.

Na primeira parte deste capítulo, serão apresentados exemplos de grupos de pesquisadores que desenvolvem trabalhos relacionados ao valor intrínseco de elaborações teóricas de natureza linguística que surgiram durante a Antiguidade e o Medievo. Nesse sentido, serão mencionados os esforços que vêm sendo feitos nesse sentido, no Brasil, desde os anos 1980.

Na segunda parte, serão apresentados alguns bosquejos para uma história panorâmica da teoria do caso nominal, de modo a sugerir como a historiografia de teorias antigas e medievais pode ser feita da perspectiva de uma área interdisciplinar, que atualmente já congrega elementos dos Estudos Clássicos e Medievais e o quadro teórico-metodológico da Historiografia Linguística.

Além das explorações do valor extrínseco, tradicionalmente atribuído a textos gramaticais, em obras como as de Varrão (séc. II AEC<sup>1</sup>) e as gramáticas de Donato (séc. IV EC) e Prisciano (séc. VI EC), verifica-se também, a partir do final do séc. XVIII, esforços em prol de uma reconstrução teleológica da história dos estudos sobre as línguas e a linguagem, em que o pensamento antigo e o medieval culminariam automaticamente na Linguística como fora entendida a partir daquele período (COELHO; HACKEROTT, 2012, p. 385-387). Nesse sentido, por exemplo, Platão e Aristóteles, os estoicos e os sofistas, Apolônio Discolo (séc. II EC), Prisciano, Cassiodoro (séc. VI), Elfric (séc. X), Pedro Helias (séc. XII), Tomás de Erfurt (séc. XIII), Nebrija (séc. XV-XVI), Sanctius (séc. XVI), os gramáticos de Port-Royal (séc. XVII) fariam parte da pré-história da Linguística: tiveram intuições quiçá extraordinárias e foram mestres de elaborações instigantes, porém sem o rigor e a autonomia do genuíno fazer científico inaugurado pela Linguística histórico-comparativa; seu pensamento seria, portanto, pré-científico.

Em tempos relativamente mais recentes, em especial com a publicação da obra *Linguística Cartesiana* de Noam Chomsky (1972 [1966]), observa-se um tipo novo de história da Linguística, que vai além do reconhecimento da atribuição de um valor extrínseco ao trabalho dos gramáticos e pensadores da Antiguidade, Medievo, Renascimento e os racionalistas do séc. XVIII, restringindo-se, nesse caso, ao Ocidente. Sem abrir mão do aspecto teleológico, essa nova história vê os autores de textos gramaticais do passado não apenas como detentores pré-científicos de boas ideias, mas também como predecessores heroicos (ou profetas) de assunções teóricas atuais. Essas assunções normalmente são as mesmas assumidas pelos próprios historiadores nas pesquisas que desenvolvem em diferentes áreas da Linguística (COELHO; HACKEROTT, 2012, p. 387-389). Segundo Coelho e Hackerott (2012, p. 388-399), apesar de seu revisionismo apologético, esse tipo de história dos estudos da

---

<sup>1</sup> “EC” é a abreviatura para “Era Comum”, um termo alternativo para “d.C.” (depois de Cristo). Com “EC”, mede-se o tempo a partir do primeiro ano do calendário gregoriano. Portanto, V EC lê-se como “o século cinco da era comum” ou “o quinto século da era comum”. Nesse sentido, “AEC” equivale a “Antes da Era Comum”, sendo um termo alternativo para “a.C.” (antes de Cristo). Neste capítulo, utilizam-se “EC” e “AEC” no lugar de “a.C.” e “d.C.” porque, como é sabido, os períodos que a historiografia ocidental denomina Antiguidade, Antiguidade Tardia e Idade Média não foram exclusivamente cristãos em extensas regiões dos espaços que hoje são denominados Europa, Norte da África, Escandinávia e Oriente Médio, entre outros. De fato, esses territórios comportaram culturas e religiões tão diversas entre si quanto a dos gregos e romanos, o paganismo eslavo e escandinavo, a religião dos celtas e as tradições judaica e muçulmana. Assim, reconhecida essa diversidade, optou-se neste capítulo pelas mencionadas abreviaturas alternativas.

linguagem “contribuiu para que se percebesse que nem sempre o que está em evidência é o mais relevante e que a pesquisa historiográfica não precisa seguir uma linearidade temporal, principalmente quando constrói uma história de ‘problemas’ (a ser) enfrentados pela disciplina”. Pode se dizer também que essa abordagem revela que há uma recorrência de propostas de solução para esses problemas.

A partir dos anos 1970, a Historiografia Linguística apresenta-se como alternativa para o estudo da história da Linguística. Difere das abordagens anteriores principalmente ao abandonar um entendimento cumulativo do conhecimento linguístico, ao apresentar segmentos da história como partes integrantes da disciplina e ao propor-se princípios teóricos e metodológicos bem estabelecidos para o seu empreendimento investigativo. Em outras palavras, a HL (sigla utilizada internacionalmente para Historiografia Linguística) é um conjunto de reconstruções linguisticamente informadas e epistemologicamente orientadas de segmentos da história da Linguística. Suas orientações advêm de desenvolvimentos das ideias de teóricos da História e Filosofia da Ciência, especialmente de Kuhn (2006 [1962]), que em sua obra *A estrutura das revoluções científicas* inaugurou a possibilidade de historiografias críticas para a histórias das ciências. Koerner (1989), Auroux (2006 [1992]), Murray (1998) e Swiggers (2004), operando calibrações, rupturas e amplos desenvolvimentos, adaptaram as ideias de Kuhn para a História da Ciência ao ambiente da Linguística.

Em terras brasileiras, especialmente até os anos 1980 e meados da década de 1990, os trabalhos de reconstrução de segmentos da história dos estudos das línguas e da linguagem limitavam-se ao que Castilho chama de “crônicas, que procuravam documentar o que se vinha fazendo no Brasil em matéria de Filologia, Gramática, Linguística”<sup>2</sup> (2018, p. 33). Entretanto, essa situação mudou com a fundação por Cristina Altman do Centro de Documentação em Historiografia da Linguística (CEDOCH — DL/USP) junto ao Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, em 1994, que passou a acolher uma série de pesquisas inter-relacionadas, projetos, eventos, exposições, seminários e publicações científicas a partir de um conjunto comum de princípios metodológicos. Cristina Altman, “com a companhia de

---

<sup>2</sup> Castilho cita como cronistas da Linguística “Prete (1981, 1987), Cunha (1985), Callou (1999), Dias e Moraes (1994), Salles (2001) [...] Castilho (1967, 1971a, 1971b, 1972-1973, 1981a, 1981b, 1988, 1989, 1990, 1994, 1995, 2000, 2002, 2005, 2007, 2009, 2017a, b)” (2018, p. 33).

Olga Coelho e de vários outros pós-graduandos, instalou um vasto programa sobre a emergência, o desenvolvimento, a institucionalização e a profissionalização das ciências da linguagem ao longo de uma tradição de pesquisa” (2018, p. 34), o que incluiu estudos inaugurais das primeiras gramáticas de línguas americanas escritas no território do atual Brasil por missionários jesuítas no séc. XVI. Portanto, Cristina Altman é também a introdutora seja da Linguística Missionária, seja dos estudos acerca das reflexões linguísticas do passado a respeito de idiomas diferentes do português, que foram falados e ensinados no Brasil. Vale dizer, que essas reflexões muitas vezes eram feitas em latim, língua da ciência e das relações internacionais até o séc. XVIII, sendo seu referencial teórico parte da longa tradição greco-latina para os estudos das línguas e da linguagem.

Em um capítulo em que discute o objeto, a metodologia e a modalização da Historiografia Linguística, Swiggers (2012, p. 39, trad. dos orgs.) assim a define:

a disciplina (no campo da linguística [geral]) que visa fornecer um relato descritivo e explicativo cientificamente fundamentado de como o conhecimento linguístico (ou seja, o que foi aceite num determinado momento como conhecimento, informação e documentação sobre questões linguísticas) foi adquirido, e qual tem sido o curso do desenvolvimento deste conhecimento linguístico, desde o seu início até ao presente.<sup>3</sup>

De acordo com essa definição de Swiggers, portanto, o termo “Linguística” de Historiografia Linguística não exclui os estudos da linguagem anteriores ao séc. XX, muito pelo contrário: a HL tem como seu escopo todo o conhecimento (*knowledge*) sobre a linguagem, que deseja descrever e explicar cientificamente. Nesse sentido, o quadro teórico-metodológico da HL é certamente aplicável a momentos mais distanciados da história das reflexões sobre as línguas e a linguagem, como, por exemplo, a Idade Média, período que, como se verá mais adiante, foi produtivo no que tange o desenvolvimento de teorias linguísticas. Todavia, dado o grande escopo de sua empreitada, a HL deve sempre atender a exigências de rigor de científico:

---

<sup>3</sup> No original: “*the discipline (within the field of [general] linguistics) that aims at providing a scientifically grounded descriptive and explanatory account of how linguistic knowledge (i.e. what was accepted at a given time as knowledge, information and documentation on language-related issues) was gained, and what has been the course of development of this linguistic knowledge, since its beginnings to the present*”.

A atividade historiográfica que ambiciona compreender os movimentos em história da ciência, presume, inevitavelmente, uma atividade de seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes (história rerum gestarum) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo. Não se trata, pois, de incluir quaisquer fatos passados, só por serem passados. Com efeito, centenas de pessoas atravessaram o Rubicon no ano 49 a.C., mas só a passagem de César é que pode ser relacionada com o estabelecimento de uma nova ordem social e econômica no Império Romano. Os demais que atravessaram o rio, nesta e em outras épocas, não trouxeram implicações semelhantes para o quadro de reflexão do historiador da Roma Antiga (o exemplo é de Schaff, 1991:210) (ALTMAN, 2004, p. 29).

Respeitados os parâmetros de pesquisa da HL, nada impede, portanto, que se estude o pensamento linguístico, por exemplo, dos antigos egípcios, dos gramáticos romanos ou dos *modistae* do Baixo Medievo. De fato, já faz algum tempo que existe no Brasil uma área interdisciplinar dos Estudos Clássicos e da Historiografia Linguística, com uma contínua e variada produção de trabalhos, especialmente em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), produção esta que tem sido desenvolvida por grupos de pesquisadores em diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas do país. Apenas a título de exemplo, citamos dois grupos de pesquisadores: o primeiro, há cerca de duas décadas, está sob a liderança de José Borges Neto (UFPR/UNICENTRO) em Curitiba, estado do Paraná; o outro, atuante desde os anos 2000, é liderado pelo Professor Fábio da Silva Fortes, responsável por disciplinas de língua e literatura grega e latina na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuante nos programas de pós-graduação em Linguística e Filosofia, em Minas Gerais. Além de grupos como esses dois e seus líderes, não poderíamos deixar de citar, que já na década de 1980, havia o trabalho pioneiro de Maria Helena de Moura Neves (UNESP/MACKENZIE), que abriu caminhos com o livro *A vertente grega da gramática tradicional* (1987), proporcionando à comunidade científica

uma possibilidade de retorno aos textos gramaticais gregos para pensar não somente seu lugar na história da tradição conceitual antiga, mas também suas relações com os saberes modernos, no caso, o da constituição daquilo que já esteve mais em voga de se combater nas frentes linguísticas: a assim chamada ‘gramática tradicional’. (FORTES; ROCHA; FREITAS; MORAIS; SILVA, 2016, p. 62)

No âmbito do grupo de tradutores-pesquisadores liderado por José Borges Neto, contam-se, dos anos 1990 para cá, várias traduções e análises de textos fundamentais da tradição gramatical, provenientes quer da Antiguidade Greco-Latina, quer da Idade Média. Ressalte-se que esse trabalho só foi possível devido a uma bem-sucedida parceria da área de Linguística com a de Estudos Clássicos, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entre os artigos, capítulos, livros, teses, dissertações, conferências, disciplinas e outros produtos resultantes desse empreendimento, podem ser citados, apenas a título de exemplo, os trabalhos de Chapanski (2003), Valenza (2010), De Conto (2011), Beccari (2013, 2017) e Prezotto (2015), em que foram pesquisados e traduzidos textos de um amplo espectro temporal: da *Tékne grammatiké*, de Dionísio da Trácia (séc. II AEC), à *Gramática especulativa*, de Tomás de Erfurt (séc. XIV). Enfatize-se que pesquisas similares vêm sendo desenvolvidas em outras instituições públicas brasileiras (Unicamp, UFJF, USP, entre outras): Pereira (2006), Fortes (2012), Dezotti (2011), Freitas (2016) são alguns exemplos.

Fábio da Silva Fortes (UFJF) tem orientado uma série de trabalhos acadêmicos — de graduação (trabalhos de conclusão de curso) e pós-graduação (mestrados e doutorados) — relacionados à linguística da Antiguidade Clássica, Antiguidade Tardia e Idade Média. São pesquisas que se mostram teórica e metodologicamente embasados nos princípios da HL. Podem ser citadas neste grupo as dissertações defendidas por Rocha (2015), Freitas (2016), Moraes (2017) e Silva (2018). No momento, Fortes orienta cinco pesquisas de mestrado e três de doutorado, entre elas um trabalho que vem sendo desenvolvido pelo pesquisador Fernando Adão de Sá Freitas sobre o conceito de sintaxe em Santo Agostinho, que é continuação de seu trabalho de mestrado.

## **1. Bosquejos sobre a naturalização e o uso protocolar do caso nominal latino**

Nesta seção, propõem-se alguns bosquejos para futuros estudos que tenham como premissa aquilo que Borges Neto (2013) chamou de naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. Nesse sentido, serão observados especificamente os usos da nomenclatura da categoria do caso nominal (da tradição greco-latina) em sua relação com os pronomes relativos/interrogativos latinos, em latim e em língua portuguesa, em três momentos: Prisciano (Antiguidade Tardia), gramáticos especulativos (Idade Média) e gramática

normativa e linguística do Brasil no final do séc. XX e início do séc. XXI. O objetivo é não outro que demonstrar as possíveis contribuições dos Estudos Clássicos e Medievais para o desenvolvimento da Historiografia Linguística.

Como será visto a seguir, em sua origem, a utilização da nomenclatura do caso nominal e as discussões relacionadas ao pronome relativo/interrogativo foram adaptações e desdobramentos da gramática romana de termos técnicos da gramática grega. Um exemplo de como isso aconteceu está relacionado com um clima de opinião e *locus* muito específicos: as elaborações teóricas do tratado *Sobre a construção (De constructione)*, nome que se dá ao livro XVII, o penúltimo dos dezoito livros das *Instituições Gramaticais (Institutiones Grammaticae)*, de Prisciano Cesariense, que atuou como professor de gramática latina em Bizâncio, no início do séc. VI EC (mais especificamente, entre 500 e 525 EC), e cujas ideias, como se verá, têm repercussões até os dias de hoje.

### **1.1 As análises translinguísticas de Prisciano Cesariense (séc. VI)**

As *Instituições Gramaticais* de Prisciano foram escritas em um contexto que é familiar a todas as pessoas interessadas na história da Antiguidade Tardia, especialmente nos estudos a respeito do Império Bizantino:

Constantinopla, por volta do ano de 500 d.C., gozava ainda do prestígio de ser a ‘Nova Roma’, tal como chamada pelo seu fundador, o imperador Constantino, no ano de 330 d.C. De fato, a relação dos constantinopolitanos com Roma é muito mais de continuidade que de ruptura. Conforme destaca Robins (1993, p. 3), os bizantinos viam-se, de fato, como romanos [...], embora, em sua maioria, fossem falantes de uma variedade do grego antigo. Nesse período, o adjetivo ‘helênico’ [...], por outro lado, não mais se referia ao status presente, mas ao passado — a ‘Grécia Clássica’ e seu legado, que, embora associados ao paganismo, eram profundamente valorizados, seja por romanos, seja por gregos. Os ‘romanos’ de Constantinopla se tornaram, portanto, os verdadeiros guardiões da civilização clássica greco-romana, fato que, sem dúvida, explica a profusão de gêneros enciclopédicos: comentários, gramáticas, dicionários, livros didáticos. Robins (1993, p. 9) salienta, ainda, que o enfraquecimento do lado ocidental impôs à nova capital três responsabilidades principais: 1) garantir a sobrevivência do antigo Império Romano; 2) a defesa e propagação do Cristianismo; e 3) a preservação das artes e culturas antigas grega e latina.

É nesse contexto que, ao que parece, Prisciano se tornou mestre de latim na renomada Universidade de Constantinopla, conforme nos atesta também o epíteto que o qualifica em alguns dos códices de sua obra: *Priscianus Caesarensis doctor urbis Romae Constantinopolitanae* (grifo meu: ‘doctor’ era o título oficial de quem ensinava nas universidades da época). (FORTES, 2012, p. 166-167).

Como mostra Fortes em sua tese (2012), foi por meio de comparações e contrastes entre o grego e o latim que Prisciano elaborou um discurso teórico que resultou em uma síntese entre as gramáticas das duas línguas. Segundo o autor, a finalidade dessa síntese foi produzir uma reaproximação simbólica entre o oriente (grego) e o ocidente (latino). Nas palavras de Fortes (2012, p. 34),

a apresentação frequente de contrastes e comparações de aspectos gramaticais do grego e do latim parece sublinhar uma identidade entre os dois sistemas sintáticos, sem, no entanto, anular as diferenças entre uma língua e outra. De forma ampla, a mera aposição de elementos gregos e latinos e a apreciação conjunta de fenômenos codificados em grego e latim parecem, justamente, ressaltar o fato de que são línguas aparentadas — reforçando, por isso, a teoria do *utraque lingua*.

A sintaxe de Prisciano é a primeira do mundo romano. Antes dele as gramáticas latinas não tinham seções dedicadas a esse assunto especificamente. Entretanto, além dos estudos das classes de palavras, fonética e prosódia, muitos gramáticos latinos, do séc. IV EC em diante, haviam começado a tratar de estilística e a discutir construções frasais. Essas discussões, embora não recebam capítulos separados nas gramáticas anteriores à de Prisciano (séc. VI) podem ser consideradas, segundo Hovdhaugen (1995, p. 115), discussões sobre sintaxe. Assim, o gramático bizantino apresentou a sintaxe, como disciplina independente, por primeira vez no mundo romano, sendo as *Institutiones* a primeira obra em que a sintaxe aparece em dois capítulos específicos em uma gramática latina, o que pode ser visto como uma quebra de paradigma (KUHN, 2009 [1962]), já que há o estabelecimento de uma nova abordagem da língua em um determinado contexto, a saber, o mundo de expressão latina.

No livro XVII das *Institutiones grammaticae* (conhecido como *De constructione*), e no livro I, do *Peri Syntaxeos* (“Sobre a sintaxe”), do gramático

grego Apolônio Díscolo (séc. II EC), defende-se a mesma ideia: existem nas línguas posições e ordens canônicas para a colocação das letras nas sílabas, das sílabas (ou combinações de letras) nas palavras, destas nas orações e das orações nos períodos. A analogia entre essas posições, em níveis diferentes, é o núcleo da teoria grega que Prisciano adaptou para o latim. Essa relação proporcional e essa ordem, idêntica entre diferentes níveis, é o que *Prisciano* chama de *ratio* e Apolônio chamara de *logos*. Vejamos um exemplo dessa teoria no livro XVII (*De constructione*) de Prisciano:

Com efeito, assim também demonstrou a tradição da disposição racional a respeito das letras, as quais, como bem discutiu Apolônio [no *Peri Syntaxeos*], são os elementos a matéria prima da voz humana; [Apolônio] demonstra que estes não se associam por quaisquer junturas de letras, mas por uma ordenação bem ordenada. Daí, também, que, de forma mais verossímil, dizem ser chamadas *literae* (“letras”), quase como *legiterae* (*leg(-o) + iter(-ae)* — “ler + caminhos”), pois oferecem o caminho da leitura, quando postas em uma ordem adequada. Também as sílabas, em um nível mais elevado que as letras, estão sujeitas a essas regras, já que, a partir delas, unidas, perfazem devidamente a palavra. Portanto, está claro que também as palavras sigam uma disposição adequada, isto é, uma ordenação, já que, pela construção, representam partes da oração completa [...] (*Institutiones*, 2, 108, 11-8)<sup>4</sup>.

A ideia principal que fundamenta a noção de *ratio* ou *logos* é analógica: assim como há um princípio racional, de inteligibilidade, no universo, há também uma ordem que subjaz às combinações entre as letras, as sílabas e as partes da frase nas línguas, ou seja, existe uma essência racional do mundo que é refletida pela linguagem — do contrário, o discurso sobre a realidade não seria possível.

Diferentemente da ideia hodierna de transitividade verbal (da gramática normativa atual), para Prisciano não há verbos essencialmente transitivos ou intransitivos, mas sim construções transitivas, intransitivas ou reflexivas, já

---

<sup>4</sup> No original: “Hoc enim etiam de literis tradita ratio demonstravit, quae bene dicuntur ab Apollonio prima materies uocis esse humanae indiuidua. Ea non quocumque modo iuncturas ostendit fieri literarum, sed per aptissimam ordinationem, unde et ‘literas’ uerisimiliter dicunt appellari, quasi ‘legiteras’, quod legendi iter praebeant ordine congruo positae. Nec non etiam auctiores literis syllabae idem recipiunt, cum ex eis coeuntes iuncturae pro debito dictionem perficiunt. Igitur manifestum, quod consequens est, ut etiam dictiones, cum partes sint per constructionem perfectae orationis [...]”.

que o conceito de transitividade, na sintaxe de Prisciano, está relacionado seja ao trânsito ou mudança de uma ação ou substância de um referente para outro, seja à permanência no mesmo referente. Assim, por exemplo, “Pedro corre” é uma construção intransitiva porque não faz referência ao trânsito de um referente para outro, ou retorna ao mesmo referente (construção reflexiva), mas sim à permanência no mesmo referente, “Pedro”. Por outro lado, uma construção como “Pedro ama Maria” é transitiva, porque a ação transita de um referente para outro. Ou seja, trata-se de uma questão de correferenciabilidade (transitividade) ou não correferenciabilidade (intransitividade) ou autorreferenciabilidade (reflexividade), sempre ligados a uma noção de movimento ou ausência de movimento. Ressalte-se que transitividade, intransitividade ou reflexividade de uma frase não precisa ter relação com ações verbais: uma frase como “o filho de João” é transitiva, embora não possua verbos.

No excerto abaixo, o pronome relativo *qui* é declinado para explicitar a distinção “reflexividade vs. transitividade”:

Este mesmo *qui* (“que”) muitas vezes é posposto ao nome como, para os gregos, *hós*. É proferido necessariamente não só com relação ao nome precedente, mas também ao verbo posposto, como em: *virum cano, qui venit* (“canto o homem que vem”). Se ao nominativo adjuge-se outro nominativo, os verbos referem-se a mesma pessoa: *homo venit, qui scripsit* (“o homem que vem, escreve”); porém, se são dois os termos em caso oblíquo, a transição dos verbos é feita para a outra pessoa ou de maneira recíproca, como *hominem, quem vitupero, accuso* (“acuso o homem a quem censuro”) et *memet, quem uitupero, accuso* (“acuso a mim mesmo, a quem censuro”); se, porém, um termo é nominativo e o outro é oblíquo, não se faz a transição do verbo para o nominativo de uma pessoa para a outra, mas é feita para o oblíquo, como: *homo venit, quem accuso* (“vem o homem a quem acuso”) ou: *hominis misereor, qui venit* (“tenho piedade do homem que vem”).

No entanto, todas as coisas que podem ser feitas transitivamente, podem ser feitas também de maneira reflexiva, e assim como *qui* e suas formas oblíquas referem-se bem aos nominativos de todas as palavras casuais, como: *Virgilius, qui scripsit* (“Virgílio que<sup>5</sup> [NOM.] escreveu”); *Virgilius, cuius scripta extant* (“Virgílio de quem [GEN.] sobrevivem os escritos”); *Virgilius, cui*

---

<sup>5</sup> Grifos do autor do capítulo.

*gloria contigit* (“Virgílio para quem [DAT.] cabe a glória”); *Virgilius, quem laudant* (“Virgílio que [AC.] louvam”); *Virgilius, quo docente bene proficitur* (“Virgílio por cujo ensino [ABL.] progride-se”). Também no sentido contrário todos os outros casos adjungem-se bem ao nominativo, como: *qui scripsit bucolica Virgilius magnus poeta fuit* (“quem escreveu as Bucólicas foi o grande Virgílio [NOM.]”); *qui scripsit Aeneida Virgilio sunt georgica* (“as Geórgicas são e de Virgílio [GEN.] que escreveu a Eneida”); *qui scripsit Aeneida Virgilio gloria contigit* (“a Virgílio [DAT.] que escreveu a Eneida cabe a glória”); *qui scripsit Aeneida Virgilium laudo* (“louvo a Virgílio [AC.] que escreveu a Eneida”); *qui scripsisti Aeneida, Virgili, uiuis memoria* (“ó Virgílio [VOC.], que escreveste a Eneida, vives na memória”); *qui scripsit Aeneida Virgilio florent studia* (“por causa de Virgílio [ABL.] que escreveu a Eneida, os estudos floresceram”). É possível também expressar essas coisas antepondo esses termos (*Institutiones* 2, 127, 12-128, 7)<sup>6</sup>.

Como se vê na frase inicial do excerto acima, a principal intenção de Prisciano é demonstrar que o funcionamento do pronome latino é comparável ao do grego, com relação ao aspecto posicional: “Este mesmo *qui* (‘que’) muitas vezes é posposto ao nome como, para os gregos, *hós*”. Ou seja, fica evidenciado que a discussão translinguística minuciosa, em Prisciano, tem um fundo ideológico: seu objetivo, afinal, é provar aos “romanos” (bizantinos) a tese central da teoria *utraque lingua*, a saber, o grego e o latim são igualmente racionais em todos os seus aspectos e, portanto, tudo que se pode dizer em latim pode se dizer (ou fazer) igualmente e com tanto refinamento artístico quanto em grego. Nesse sentido, Prisciano propõe aquilo que Fortes chama de “uma defesa de um ‘ideal greco-romano’ de linguagem” (FORTES,

<sup>6</sup> No original: “*Hoc idem, id est qui, quotiens subiungitur nomini, quomodo hós apud Graecos, necesse est non solum ad nomen praepositum, sed etiam ad id subiunctum alterum uerbum proferri, ut uirum cano, qui uenit. Si nominatio nominatiuus adiungitur, ad eandem personam uerba referuntur: homo uenit, qui scripsit; sin duo obliqui sunt, ad aliam personam transitio fit uerborum uel in se reciprocatur, ut hominem, quem uitupero, accuso et memet, quem uitupero, accuso; sin alterum sit nominatiui, alterum uero obliqui, ad nominatiuum non fit transitio uerbi ab alia persona ad aliam, ad obliquum uero fit, ut homo uenit, quem accuso uel hominis miseror, qui uenit. Omnia tamen quae in transitione fiunt, possunt etiam in reciprocatione fieri.*”

*Et quomodo qui et eius oblique omnes ad nominatiuos omnium casualium bene referuntur, ut Vergilius qui scripsit; Vergilius cuius scripta extant; Vergilius cui gloria contingit; Vergilius quem laudant; Vergilius quo docente bene proficitur, sic et ex contrario nominatio eius omnes aliorum casus bene adiunguntur, ut qui scripsit bucolica Vergilius magnus poeta fuit; qui scripsit Aeneida Vergilio sunt georgica; qui scripsit Aeneida Virgilio gloria contigit; qui scripsit Aeneida Virgilium laudo; qui scripsisti Aeneida, Virgili, uiuis memoria; qui scripsit Aeneida Virgilio florent studia. Licet autem et praepostere haec dicere”.*

2015, p. 226). Essa proposta estava ligada, em última instância, à restauração do Império romano, cuja parte ocidental, caíra, há cerca de cinquenta anos, no controle político e militar dos godos, povo que os bizantinos viam como bárbaros e hereges.

No *De constructione*, pela primeira vez no mundo romano, Prisciano mostrou a possibilidade de uma sintaxe como disciplina independente. Essa é a grande inovação e a ruptura paradigmática de Prisciano, pois ele criou um novo jeito, contrastivo de se estudar a língua latina, em comparação com a grega, tendo em conta aspectos de construção frasal. Como declara Fortes: “a obra de Prisciano representa algo mais que o final de uma era: constitui a ponte entre a erudição linguística da Antiguidade e a da Idade Média” (2015). De fato, parafraseando Robins (1983 [1968], p. 48), pode-se dizer, com base numérica, que as *Institutiones grammaticae* foram, sem dúvida, o texto gramatical de maior impacto no Ocidente (até o séc. XVI, pelo menos), pois mais de mil de seus manuscritos chegaram até nós, e constituíram a base da gramática latina e da reflexão linguística dos medievais.

## **1.2 Expoentes pronominais e teoria do caso na Idade Média**

Retomado pelos gramáticos especulativos medievais (a partir do séc. XIII), conhecidos como *modistae* (“modistas”), o uso das formas do paradigma do pronome relativo latino como expoentes para explicações teóricas — inaugurado, com se viu acima, por Prisciano no séc. VI —, foi adaptado, no final da Idade Média, na formalização de uma teoria geral do caso.

De fato, as formas do paradigma do pronome relativo podem servir não apenas como expoentes para a explicitação da transitividade frasal (ou não), mas também para o que a Idade Média chamou de regência, que foi, aliás, uma de suas grandes contribuições para o desenvolvimento da gramática tradicional (GT) conforme é conhecida e, ainda hoje, ensinada nas escolas. Nesse sentido, assim como *qui* pode ser declinado para explicitar a distinção “reflexividade vs. transitividade”, de maneira semelhante, todas as relações de tipo “nome-verbo”, “verbo-nome”, “nome-nome” etc., como mostrará Tomás de Erfurt (c. 1310), podem ser explicitadas com o uso do paradigma do pronome relativo/interrogativo *qui*, empregado normalmente no gênero neutro (*quod*) na Idade Média, com base em noções oriundas do cruzamento das categorias lógico-metafísicas aristotélicas da substância (para as relações nominais) e da ação (para as relações entre verbos e nomes).

No décimo nono capítulo da *Gramática especulativa*, Tomás de Erfurt (c. 1310) descreve sua teoria do caso nominal.

Em seguida damos uma descrição do caso. Em que se deve observar que, nas coisas separadas, encontram-se certas propriedades comuns, a saber: a propriedade do princípio e a propriedade do término. Igualmente, são encontradas certas propriedades gerais nas coisas, a saber: a propriedade ‘conforme o ‘quê’ é algo em si ou o ‘quê’ é o outro (de dois)’, a propriedade ‘conforme ‘de que’ uma outra coisa é’, a propriedade ‘conforme ‘para que’ existe e ‘a que’ uma outra coisa é dada’, e assim das outras propriedades semelhantes a essas, que são representadas pelas flexões do pronome *quod* (‘que’): *cuius* (‘de que’), *cui* (‘para/a que’) etc. Embora o caso origine-se das primeiras propriedades, é do acréscimo das segundas propriedades às primeiras que se originam as diferenças entre os casos. Portanto, o caso é o modo de significar accidental do nome mediante o qual o nome cossignifica a propriedade do princípio ou a propriedade do término e, de acordo com a diferença entre essas propriedades e as outras propriedades adicionais, o caso é dividido em seis espécies, a saber, em nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo e ablativo (TOMÁS DE ERFURT, *Grammatica speculativa*, XIX, 32-33)<sup>7</sup>.

Na passagem acima, Tomás de Erfurt coloca em operação uma série de distinções lógico-metafísicas aristotélicas. Em primeiro lugar, aparece a distinção “princípio-término”, que é o sentido geral da primeira diferenciação dos aspectos semânticos (modos de significar) que constituem os diferentes casos nominais. Depois de estabelecer a oposição “princípio-término”, o gramático explica os modos de significar de cada caso de acordo com a sua referência (posicional) à distinção “princípio-término”, de duas formas: 1) enquanto um nominal (com marcação) de caso funciona somente como princípio ou somente como término de uma ação,

<sup>7</sup> No original: “Consequenter de casu dicamus. Iuxta quod notandum, quod in rebus inveniuntur quaedam proprietates communes, scilicet proprietates principii, et proprietates termini. Item, inveniuntur quaedam proprietates generales in rebus, scilicet proprietates, ut quod est aliquid in se, vel quod est alterum; et proprietates cuius est aliud; et proprietates, ut cui est, et cui aliquid datur; et sic de consimilibus, quae representantur per inflexionem huius nominis quod, cuius, et cui, etc., et a primis proprietatibus oritur casus, qui est modus significandi nominis. Sed a secundis proprietatibus superadditis primis oriuntur differentiae casus, vel casuum. Casus igitur est modus significandi accidentalis nominis, mediante quo, nomen proprietatem principii, vel termini consignificat. Et secundum harum proprietatum diversitatem, cum aliis proprietatibus superadditis, casus in sex species partitur, scilicet nominativum, genitivum, dativum, accusativum, vocativum, et ablativum.”

2) enquanto um nominal pode funcionar ora como princípio ora como término de uma ação ou substância (*Grammatica speculativa*, XIX, 32-33). Com o critério posicional, Tomás de Erfurt apresenta a essência de cada caso, em seu aspecto mais geral, a partir do cruzamento da dicotomia “princípio-término” com outra dicotomia aristotélica, originária da oposição entre os significados gerais das categorias metafísicas da ação e da substância: em seu aspecto geral, o caso nominal pode indicar, então, o princípio e/ou término de uma ação ou substância. A seguir, Tomás de Erfurt especifica as outras seis propriedades mais puramente semânticas de que se originam os sentidos particulares ou próprios que explicam a diferenciação do sistema em seis casos individuais: a propriedade

‘conforme o ‘quê’ é algo em si ou o ‘quê’ é o outro (de dois)’, a propriedade ‘conforme ‘de que’ uma outra coisa é’, a propriedade ‘conforme ‘para que’ existe e ‘a que’ uma outra coisa é dada’, e assim das outras propriedades semelhantes a essas, que são representadas pelas flexões do pronome *quod* (‘que’): *cuius* (‘de que’), *cui* (‘para/a que’) etc. (TOMÁS DE ERFURT, *Grammatica speculativa*, XIX, 32-33)<sup>8</sup>

Essa formalização da diferenciação entre os casos, com o emprego das formas pronominais do paradigma do pronome relativo/interrogativo, será recebida nos textos gramaticais ibéricos utilizados em Portugal no séc. XIV e XV, e chegará até nossos dias nos capítulos sobre sintaxe de gramáticas normativas, bem como na metalinguagem e em procedimentos que são encontrados em textos vinculados a diferentes teorias da linguística em uso atualmente.

Em resumo, pode se dizer que a teoria do caso da *Gramática especulativa*, de Tomás de Erfurt, em suas dimensões sintática e semântica, é construída nocionalmente da seguinte forma: uma distinção posicional “princípio-término”, que se origina da analogia do móvel da física aristotélica, é cruzada com os significados gerais das categorias da ação e da substância da metafísica de Aristóteles; a esse cruzamento adicionam-se os significados das seis propriedades casuais específicas, que são representadas pelo paradigma de *quod*. Como foi visto, Tomás de Erfurt parte dessas noções para efetuar uma sistematização completa da estrutura e funcionamento do caso nominal latino.

<sup>8</sup> No original: “*ut quod est aliquid in se, vel quod est alterum; et proprietates cuius est aliud; et proprietates, ut cui est, et cui aliquid datur; et sic de consimilibus, quae repraesentatur per inflexionem huius nominis quod, cuius, et cui, etc.*”

O quadro a seguir traz o esquema de substituições pronominais para a apresentação dos casos nominais do latim, com suas definições, com base na teoria modista de Tomás de Erfurt.

Casos nominais	Expoentes
<i>Nominativus designat rem</i> <sup>9</sup> [O nominativo designa a coisa]	<i>ut quod est alterum.</i> como “ <u>que</u> (princípio)” é o outro.]
<i>Acusativus designat rem</i> [O acusativo designa a coisa]	<i>ut quem est alterum.</i> como “ <u>que</u> (término/princípio)” é o outro.]
<i>Genitivus designat rem</i> [O genitivo designa a coisa]	<i>ut cuius est alterum.</i> como “ <u>de que</u> (princípio/término)” é o outro.]
<i>Dativus designat rem</i> [O dativo designa a coisa]	<i>ut cui alterum acquiritur vel datur.</i> como “ <u>para que</u> (término)” o outro é adquirido ou dado.]
<i>Ablativus designat rem</i> [O ablativo designa a coisa]	<i>ut quo est alterum.</i> como “ <u>em/sem/com/de/por que</u> (término)” é o outro.]
<i>Vocativus designat rem</i> [O vocativo <sup>10</sup> designa a coisa]	<i>in ratione termini tanquam dependens actus exerciti</i> de acordo com o término, enquanto dependente de uma ação estimulante]

Quadro 1: Esquema de substituições. Fonte: Kelly (2002, p. 93).

Semanticamente, os pronomes relativos/interrogativos latinos comportam-se como variantes preenchíveis com marcações de caso. De fato, ainda hoje são usados desse modo por professoras e professores de língua latina ou portuguesa em suas aulas, isto é, como expoentes dos conteúdos gramaticais dos componentes da frase e como marcadores de posições de termos frasais (ILARI; GERALDI, 1987, p. 16). Apenas a título de exemplo, esse procedimento de substituição pode ser verificado, em latim, com o emprego

<sup>9</sup> As sentenças desta coluna são concluídas na coluna seguinte.

<sup>10</sup> Na *Grammatica Speculativa* de Tomás de Erfurt (fl. 1300-1320), o caso vocativo “é o modo de significar de acordo com a propriedade do término da ação que depende de uma **ação estimulante ou impelidora**, sem o acréscimo de nenhuma das propriedades adicionais mencionadas acima (a respeito dos outros casos). Isso significa que, por exemplo, ao se dizer “Ó Henrique!” (*o Henrice*), esse vocativo só tem a propriedade de terminar a ação enquanto é dependente dessa ação estimulante ou impelidora” (XIX, 32). Nesse sentido, Tomás de Erfurt distinguia *actus exercitus* (“ação impelidora/estimulante”) de *actus significatus* (“ação significada”). O ato de chamar é performativo: o uso da interjeição em associação com o vocativo realiza esse ato – *o Henrice*. A ação significada faz parte do constativo correspondente: *voco Henricum* “Chamo Henrique”. Para Tomás de Erfurt, o vocativo é o término de uma ação estritamente estimulante porque o vocativo não tem nenhum significado (função) adicional além da realização do estímulo mental que o acionou (“enquanto é dependente dessa ação estimulante ou impelidora”). Como o vocativo não tem o mesmo estatuto ontológico dos outros casos, para Tomás de Erfurt, não possui representação pronominal.

das formas *quem*.AC<sup>11</sup> e *quō*.ABL (do paradigma apresentado no Quadro 1) nas ocorrências abaixo, em que (1) e (2) devem ser entendidos como uma pergunta e uma resposta em um breve diálogo (o mesmo para (3) e (4))<sup>12</sup>.

- (1) *Quem audio?* [Quem.PRON.INTERROG.AC.S. ouço.PRES.IND.AT.1P.?
- (2) *Audio Socratem.* [Ouço.PRES.IND.AT.1P. Sócrates.AC.MASC.S.]
- (3) *Quō vinctes?* [Com que.PRON.INTERROG.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.?
- (4) *Consiliō vinctes.* [Com uma resolução.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.]

As substituições em (2) e (4) confirmam a eficácia dos pronomes como expoentes das funções sintáticas dos verbos, já que podem, de fato, indicar os tipos de relações gramaticais estabelecidas pelo nominal a que se referem. Assim, *Socratem*.AC e *Consiliō*.ABL podem ser substituídos pelos expoentes *quem*.AC e *quō*.ABL, que explicitam as regências das formas verbais *audio*.PRES.IND.AT.1P e *vinctes*.FUT.IND.AT.2PS, especificando também as funções de objeto direto (*ut quem*) e adjunto adverbial (*ut quō*).

Devido ao uso comum desse esquema na Idade Média, os gramáticos medievais costumavam denominar a função ou propriedade do nominativo como *ut quod* (como o “quê”), do genitivo *ut cuius* (como o “de que”), do dativo *ut cui* (como o “para/a que”) e assim por diante.

Um procedimento semelhante (guardadas as diferenças do uso do pronome acompanhado de preposições e explicações semânticas), é observado já nos primeiros textos gramaticais em língua portuguesa, como as *Reglas* (c. 1375) e a edição lusa da *Grammatica Pastranae* (1497). Como foi dito acima, procedimentos semelhantes são utilizados até hoje por docentes de língua portuguesa, no ensino de conteúdos relacionados às orações subordinadas adjetivas, de acordo com o quadro teórico da GT. Portanto, essa prática de modo nenhum se restringe à Idade Média.

### 1.3 Expoentes pronominais e caso nominal em gramáticas brasileiras

De fato, o uso da substituição pronominal como procedimento didático na explicação de funções sintáticas é observado em gramáticas escolares brasi-

<sup>11</sup> Nos exemplos a seguir são empregadas abreviações como: NOM, AC etc. para os casos “nominativo”, “acusativo” etc.; MASC, FEM, N para “masculino”, “feminino”, “neutro”; P, 1PS, PL, S para “pessoa”, “primeira pessoa do singular”, “plural”, “singular”; PRON.INTERROG para pronome interrogativo; PRES.IND para “presente do indicativo”.

<sup>12</sup> As ocorrências (1), (2), (3) e (4) correspondem aos exemplos (18), (16’), (19) e (14’) de Beccari (2012, p. 584).

leiras do final do séc. XX, como se constata no exemplo a seguir, em que se encontra um “artifício para analisar o pronome relativo” da *Gramática em 44 lições* de Savioli (1985, p. 31).

Substitui-se o pronome pelo seu antecedente. A análise que cabe ao termo substituto caberá ao pronome relativo. Assim:

(Exemplo) Repreendeu os amigos **que** falharam.

Substituindo o **que** pelo seu antecedente, teremos:

<i>Os amigos</i>	<i>falharam.</i>
<i>sujeito</i>	<i>predicado</i>

Daí se conclui que, na frase em questão, o pronome relativo **que**:  
 está substituindo o termo **amigos**,  
 com a função de sujeito de **falharam**.

Na lição 15 do mesmo livro (SAVIOLI, 1985, p. 152), cujo assunto é a regência verbal, o autor apresenta uma tabela de regências em que utiliza o pronome relativo antecedido de preposições para explicitar a regência de alguns verbos sobre o pronome “que”, de uma forma que lembra muito o emprego do paradigma do pronome relativo latino por Tomás de Erfurt, como expoente de funções sintáticas<sup>13</sup>.

Como já vimos em análise sintática, o pronome relativo pode funcionar como complemento do verbo. Nesse caso, é preciso que o pronome obedeça à regência do verbo do qual é complemento. Dizendo de outra forma, a preposição ocorre ou não antes do pronome relativo em função do verbo do qual é complemento. Observe o que se segue:

<i>Estas são as pessoas</i>	‡	<i>que</i>	<i>aprecio.</i>
	<i>de</i>	<i>que</i>	<i>gosto.</i>
	<i>a</i>	<i>que</i>	<i>me refiro.</i>
	<i>em</i>	<i>que</i>	<i>creio.</i>
	<i>de</i>	<i>que</i>	<i>discordo.</i>

<sup>13</sup> O autor utiliza uma seta ligando a coluna dos verbos à das preposições e sobrepõe chaves ao primeiro elemento de ambas colunas, o que não é reproduzido na citação.

Nesta como em outras instâncias<sup>14</sup> ocorre a permanência no ensino atual da sintaxe da língua portuguesa (de acordo com a Gramática Tradicional) de procedimentos que remontam à Idade Média e Antiguidade Tardia.

Esse esquema da GT, que emprega o pronome relativo como expoente de relações sintáticas, não se restringe às gramáticas normativas ou materiais didáticos de língua portuguesa em uso atualmente que aderem à GT de forma mais ou menos implícita. Também se observa a manutenção da nomenclatura greco-latina do caso nominal e de importantes elementos da teoria do caso medieval nos estudos linguísticos, cujos autores vinculam-se a teorias da linguística que surgiram a partir da segunda metade do séc. XX. No sentido de indicar essa permanência da terminologia e de noções da gramática tradicional na linguística contemporânea, apenas a título de estímulo para futuras pesquisas, citaremos (de passagem) dois exemplos: o primeiro, oriundo da *Gramática construtural da língua portuguesa* de Back e Mattos (1972), o segundo, da *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2014).

Na sexta seção da terceira parte (da terceira parte) do primeiro volume da *Gramática construtural da língua portuguesa*, ao discutirem o que chamam de “complemento dativo” (ou “Dativo”), Back e Mattos (1972, p. 213) dão as seguintes explicações:

### 3.3.6. COMPLEMENTO DATIVO (OU DATIVO).

O **complemento dativo**, a função /4/, assinalado pelo algarismo 4 embaixo da linha, é uma posição sentencial obrigatória (desde que não evidente pelo texto ou a situação) que corresponde aos pronomes *lhes*, *lhes* (sic.).

O **dativo** pode ser direto ou indireto. É obrigatoriamente indireto e introduzido pelo conetivo prepositivo *a*, quando se trata de locuções nominais; nas locuções pronominais o dativo é manifestado pelos seguintes pronomes:

		<i>Direto</i>	<i>Indireto</i>
<i>eu</i>		<i>me</i>	<i>mim</i>
<i>tu</i>		<i>te</i>	<i>ti</i>
<i>ele</i>		<i>lhe</i>	<i>ele</i>

<sup>14</sup> Por exemplo, o uso atual de termos calcados na metalinguagem greco-romana para a designação das classes de palavras (DEZOTTI, 2013).

<i>ela</i>		<i>lhe</i>	<i>ela</i>
		<i>se</i>	<i>si</i>
<i>nós</i>		<i>nos</i>	<i>nós</i>
<i>vós</i>		<i>vos</i>	<i>vós</i>
<i>eles</i>		<i>lhes</i>	<i>eles</i>
<i>elas</i>		<i>lhes</i>	<i>elas</i>
		<i>se</i>	<i>si</i>

1	2	3	4
<i>A professora</i>	<i>deu</i>	<i>ao menino</i>	<i>os livros novos de Matemática</i>
<i>A professora</i>	<i>deu</i>	<i>a ele</i>	<i>os livros novos de Matemática</i>
<i>A professora</i>	<i>deu-</i>	<i>lhe</i>	<i>os livros novos de Matemática</i>

O complemento dativo é uma posição sentencial obrigatória: não pode faltar (a não ser com permissão da situação ou do texto); seria incompleta a oração e não satisfatória: *A professora deu os livros novos de Matemática*. Viria imediatamente a pergunta: *A quem?*

Segundo os autores, o dativo manifesta-se em português geralmente depois da posição /3/, antecedido ou não de preposição, e é uma posição oracional obrigatória. Sem entrar nos detalhes da teoria construtural, pode-se notar o universalismo atribuído à entidade teórica “dativo”, pois fica implícito que o caso dativo está presente em outras línguas, embora essa assunção não seja expressa. Trata-se de um exemplo daquilo que Borges Neto (2013) chama de uso protocolar da gramática tradicional. No entanto, os autores parecem de fato aceitar que o dativo é uma categoria natural que se manifesta do modo descrito acima no português, e partem desse pressuposto para explicar, no quadro de sua teoria, o funcionamento do dativo português.

No final do excerto, há uma espécie de teste, que é sugerido para verificar o tipo de satisfação exigida pela sentença: é utilizada a pergunta “a quem?”. Um gramático modista (luso) entenderia imediatamente esse teste como se referindo a *ut cui* (o modo de significar como “a que”) do determinante (*terminans*) do verbo “dar”. Além disso, o critério posicional lembraria esse medieval imaginário da noção de *ordo naturalis*: as posições naturais “antes” e “depois” para as partes da frase que eram postuladas pela gramática aristotélica dos modistas. Por fim, a assunção de uma gramática universal parece evidenciada

pelo fato de o dativo ser considerado uma categoria presente em línguas que não apresentam caso morfológico, como o português, o que também é perfeitamente aceitável no quadro da gramática especulativa medieval.

O outro exemplo, também dos estudos linguísticos, é mais recente, encontra-se em Castilho (2014). Considere-se a citação a seguir:

[...] os pronomes relativos exibem as formas correspondentes ao caso que recebem de seu verbo:

(83)

- a) O livro **que**<sup>15</sup> **estou lendo** é de história. (caso nominativo, função de sujeito)
- b) Perdi o livro **que estava lendo**. (caso acusativo, função de objeto direto)
- c) Devolvi o livro ao aluno **a quem ele pertencia**. (caso dativo, função de objeto indireto)
- d) Não há uma área em São Paulo **em que a polícia não entre**. (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- e) Os painéis solares geram a energia **com que sempre sonhamos** (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- f) O livro de história **cuja capa está rasgada** merece ser encadernado. (caso genitivo, função de adjunto adnominal) (CASTILHO, 2014, p. 367)

Na história da tradição gramatical, o uso de expoentes pronominais não é uma inovação do final da Idade Média. Porém, como foi visto nas discussões anteriores deste capítulo, essa inovação teve em Prisciano apenas seu ponto de partida, no mundo de expressão latina. A partir das ideias de Prisciano, gramáticos medievais como Tomás de Erfurt (séc. XIV) efetuaram desenvolvimentos teóricos que, como se viu, levaram à elaboração de uma teoria inovadora do caso nominal. Portanto, mais do que repetidores das lições herdadas de Prisciano, os medievais foram seus continuadores críticos.

Os gramáticos latinos se interessaram mais pela classificação e pelas propriedades morfológicas dessa classe, embora não deixassem de lado suas propriedades funcionais, um assunto tão forte entre os gregos. Assim, Donato (séc. VI d.C.) dividia os pronomes em (i) finitos [...]; (ii) infinitos [...]. Já Prisciano (séc. V d.C.) [...]

---

<sup>15</sup> Os pronomes, antecedidos ou não de preposição, foram grifados pelo autor do capítulo; as partes em negrito estão desse modo no original.

Vejamos agora alguns gramáticos ibéricos e renascentistas, pois durante a Idade Média as lições de Prisciano foram repetidas, ocorrendo certa ‘escolarização’ da reflexão. Nebrija [...] define o pronome como [...] (CASTILHO, 2014, p. 473)

Ao menos com base na parte final da passagem supracitada, é possível supor que as fontes medievais dos procedimentos explanatórios que o próprio autor utiliza em sua discussão das funções dos pronomes (nas subordinadas adjetivas) sejam desprezadas ou desconhecidas, o que se evidencia pelas afirmações de que “os pronomes relativos exibem as formas correspondentes ao caso” e que “as lições de Prisciano foram repetidas” pelos medievais.

A maneira como Castilho apresenta os pronomes, no excerto acima, indica certas pressuposições teóricas que seriam reconhecíveis por um gramático modista que utilizasse o português como língua de análise, a saber: 1) os pronomes relativos da língua portuguesa exibem marcação de caso (pelo menos de forma residual); 2) essas formas pronominais desempenham funções sintáticas correspondentes às dos casos do latim (nominativo, acusativo, genitivo etc.), de acordo com a GT ; 3) o caso é uma categoria gramatical a ser utilizada na descrição do português brasileiro; 4) os pronomes relativos podem servir como expoentes de funções sintáticas, pois fazem referência a formas nominais com função de nominativo, acusativo, ablativo etc.

Nas gramáticas tradicionais da língua latina, grega antiga e portuguesa, os pronomes relativos são entendidos como indicadores de uma série de funções sintáticas, e são utilizados, desde o final da Idade Média, como expoentes para a explicação do funcionamento das relações entre as partes da frase latina, grega antiga ou neolatina. Vale dizer que, nesse ponto, as explanações de Castilho são condizentes com as discussões de tratadistas medievais, como é verificável na leitura, por exemplo, dos capítulos dedicados a esses assuntos da *Gramática especulativa*, de Tomás de Erfurt, escrita por volta de 1310.

Em Castilho (2014), um dos mais competentes linguistas brasileiros da atualidade, identifica-se uma utilização de “resultados de uma teoria como ponto de partida de outra [...] que pode facilitar o aprendizado ou o estabelecimento dos limites de determinados recortes teóricos” (BORGES NETO, 2013, p. 6)<sup>16</sup>. Assim, tem-se no emprego do paradigma do pronome

---

<sup>16</sup> Ressalte-se que não se trata aqui de “uma manifestação discursiva que” advoga “por descontinuidade em relação” ao quadro teórico-metodológico da GT (BATISTA, 2019, p. 83-84). Aliás, Castilho faz interes-

relativo e da nomenclatura e aspectos nocionais da teoria do caso nominal da tradição greco-latina e medieval um exemplo afirmativo do uso protocolar da GT. Esse uso fornece também uma comprovação factual de que a GT, *lato sensu*, continua, nas palavras de Borges Neto (2013) “preenhe de boas ideias, de boas soluções para os problemas linguísticos”, embora não se deixe de ter em conta que “nem tudo que está lá, nem tudo que o olhar greco-latino viu nas línguas, pode ser assumido sem uma forte perspectiva crítica”. É possível estender essas observações de Borges Neto (2013) sobre a perspectiva greco-latina para os desenvolvimentos da GT que se deram na Idade Média e Renascimento. De fato, os dois mil e quinhentos anos da tradição gramatical do ocidente guardam tesouros que certamente permanecem inexplorados, quiçá porque estejam codificados em línguas e em uma linguagem e visões de mundo que não permitem à comunidade linguística estimar seu valor real. É nesse sentido que os Estudos Clássicos e Medievais, com suas ferramentas e habilidades próprias, têm condições de ajudar a iluminar pontos ainda obscuros dos períodos mais afastados da longa história dos estudos da linguagem.

### Considerações finais

Nas discussões sobre a natureza do pronome em Prisciano, nos debates medievais que deram origem ao desenvolvimento de uma teoria do caso em que formas pronominais foram utilizadas como expoentes de relações sintáticas, e, por fim, no emprego de procedimentos e noções aristotélicas na tradição gramatical posterior ao Medievo, inclusive na linguística contemporânea, há, sem dúvida, bons motivos para acreditar que os Estudos Clássicos e Medievais possam contribuir significativamente para o progresso da Historiografia Linguística no Brasil e no mundo. Essas contribuições podem se concretizar na forma de novas edições e traduções de gramáticas e outras fontes de natureza linguística, provenientes da Antiguidade e Medievo, ou análises de teorias e procedimentos atuais que talvez repitam inadvertidamente as descobertas ou noções que se perderam nas trevas do passado.

Ao concluir este capítulo, fica a impressão da admirável tenacidade da teoria do caso nominal latino e sua longevidade no clima de opinião atual, o

---

santes considerações a respeito das contribuições dos linguistas antigos, renascentistas, modernos e contemporâneos para a compreensão do que chama de estatuto categorial dos pronomes (2014, p. 472-476).

qual, em tantos outros aspectos, é por princípio hostil ao pensamento aristotélico. Na verdade, a semântica lógico-metafísica em que se fundamentou a teoria do caso nominal de Tomás de Erfurt (séc. XIV), com suas noções de alteridade, substância e acidentes, remonta, como foi visto, a lógica e a metafísica de Aristóteles (séc. IV AEC), tendo seu antecedente gramatical mais antigo, no mundo de expressão latina, nas *Instituições Gramaticais* de Prisciano Cesariense, um gramático bizantino do séc. VI da era comum que estava interessado, acima de tudo, em demonstrar a igualdade de *status* do grego antigo e do latim clássico.

Ressalte-se que as noções que fundamentam as explicações da tradição gramatical para os fenômenos da linguagem só podem ser compreendidas plenamente pelos docentes e pesquisadores de hoje se estes levarem em conta as ideias aristotélico-platônicas e estoicas que fundamentam essas explicações. Em suma, não é possível entender a razão de ser dos conceitos operacionais da Gramática Tradicional sem um conhecimento prévio de seus fundamentos epistemológicos, que frequentemente remontam à Idade Média (Alta e Baixa) e à Antiguidade (Clássica e Tardia). Nesse sentido, a área interdisciplinar dos Estudos Clássicos e da Historiografia Linguística, embora ainda não tenha recebido um nome, já se tem mostrado produtiva neste início de séc. XXI, como demonstram as menções a trabalhos de pesquisa e dissertação, teses e outras publicações apresentados na primeira parte deste capítulo.

Com esta breve incursão nesta promissora área interdisciplinar, conclui-se que muito se pode aprender a respeito dos pressupostos teóricos das reflexões atuais sobre a linguagem se os séculos de pesquisas que as antecederam no contínuo do tempo forem levados em consideração. Na verdade, essa tarefa, como se viu neste capítulo, vem sendo empreendida há pelo menos duas décadas por grupos de pesquisadores brasileiros, em IES públicas principalmente, como uma soma de esforços entre os Estudos Clássicos e a Historiografia Linguística. Espera-se que, no futuro, esse trabalho se amplie, e que seus realizadores tenham condições de cumpri-lo cada vez mais satisfatoriamente.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 2004.
- ARISTÓTELES. *Da interpretação*. In: BINI, E. (Trad.). *Órganon*. Bauru: Edipro, 1996. p. 81-110.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora Unicamp, 2001.
- BACK, Eurico; MATTOS, Geraldo. *Gramática construtural da língua portuguesa*. v. 1. São Paulo: FTD, 1973.

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, R. O. (Org.) *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-113.
- BECCARI, Alessandro Jocelito. *Tratado sobre os modos de significar ou gramática especulativa, de Tomás de Erfurt*. Curitiba: Editora UFPR, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63952>>. Acesso em: 23/10/2020.
- BECCARI, Alessandro Jocelito. A teoria do caso de Tomás de Erfurt (c. 1310): um exemplo de progresso relativo na história dos estudos da linguagem. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 41, n. 2, 2012. p. 572-587.
- BORGES Neto, José. *A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar*. Texto de conferência proferida durante o VIII Congresso da ABRALIN, Natal, 2013. Disponível em: <[https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para\\_download/naturalizacao.pdf](https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf)>. Acesso em: 23/10/2020.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Da crônica à Historiografia Linguística: a presença de Cristina Altman. In: COELHO, Olga. (Org.) *A Historiografia Linguística no Brasil: memória, estudos*. Campinas: Pontes, 2018. p. 33-40.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAPANSKI, Gissele. *Uma tradução da tékne grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português*. Curitiba, 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- CHOMSKY, Noam. *Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista*. (Coordenação de Marta Coelho, Miriam Lemle e Yonne de Freitas Leite) Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp (Coleção Perspectivas Linguísticas, 4), 1972.
- COELHO, Olga; HACKEROTT, Maria Mercedes S. Historiografia Linguística. In: GONÇALVES, Adail V.; GÓIS, Marcos de S. (Org.). *Ciências da Linguagem: o fazer científico*. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 381-407.
- DE CONTO, Luana. *Gramática na Antiguidade Tardia: Prisciano e sua Institutio de nomine et pronomine et verbo*, 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- DEZOTTI, Lucas C. *A invenção das classes de palavras*. João Pessoa: Editora da UFPA, 2013.
- FORTES, Fábio da Silva; ROCHA, Eduardo Lacerda Faria; FREITAS, Fernando Adão de Sá; MORAES, Henrique Silva; SILVA, Hudson Carlos Alves da. Reabilitando os pensadores antigos para uma Linguística no século XXI. *Codex*, v. 4, n. 2, 2016. p. 53-73.
- FORTES, Fábio da Silva. Gramática e identidade (greco-)romana: o caso do “prefácio” de Prisciano às *Institutiones grammaticae* (séc. VI d.C.). *Signum*, v. 18, n. 2, 2015. p. 213-33.
- FORTES, Fábio da Silva. Comparações e contrastes entre o grego e o latim como estratégia explicativa no De constructione, de Prisciano (séc. VI d.C.). *Clássica*, v. 27, 2014. p. 31-51.
- FORTES, Fábio da Silva. *Sintaxe greco-romana: Prisciano de Cesareia e Apolônio Díscolo na história do pensamento gramatical antigo*, 406 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270893/1/Fortes\\_FabiodaSilva\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270893/1/Fortes_FabiodaSilva_D.pdf)>. Acesso em: 29/08/2019.
- FREITAS, Fernando A. de S. *O pensamento gramatical de Santo Agostinho*, 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2013.
- HOVDHAUGEN, Even. Roman *ars grammatica*, including Priscian. In: KOERNER, E. F. K.; ASHER, R. E. (Ed.). *Concise history of the languages sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 115-8.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KELLY, L. G. *The mirror of grammar: Theology, Philosophy and the Modistae*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- KOERNER, E. F. Konrad. Models in linguistic historiography. In: KOERNER, E. F. Konrad. *Practicing Linguistic Historiography: selected essays*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989. p. 47-59.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad.: N. Boeira e Beatriz V. Boeira. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LAW, Vivien. The historiography of grammar in the early Middle Ages. In: LAW, Vivian. *History of Linguistic Thought in the Early Middle Ages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993.

- MORAES, Henrique S. *A filosofia em letras latinas: identidade e consciência linguística nos Acadêmicos de Cícero*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2017.
- MURRAY, Stephen O. Theory groups in science. In: *Theory groups and the study of language in North America: a social history*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. v. 69. p. 1-26.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- PASTRANA, Juan de. *Grammatica Pastranae. Incipit compendium breue et utile: Siue tractatus intitulus: Thesaurus pauperum siue speculum puerorum editum a magistro Johanne de. Ulixbone: Impressum per Valentinum Fernandi de Moravia*. MS Lisbon, National Library of Portugal, INC 1425. 1497. Disponível em: <<http://purl.pt/22005>>. Acesso em: 05/08/2019.
- PEREIRA, Marcos A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na Institutio oratoria*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- PREZOTTO, Joseane. *Sexto Empírico: Contra os gramáticos — introdução, tradução e notas*, 263 f. Tese (Doutorado em Letras) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- REGLAS para enformarmos os menços en latin. (Autor anônimo). MS Oxford, Bodleian Library, Digby 26, ff. 76r-82v.
- ROCHA, Eduardo L. F. *A ars grammatica de Diomedes: reflexos do bilinguismo greco-latino*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2015.
- SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. 9 ed. São Paulo: Ática, 1985.
- SILVA, Hudson C. A. *Uma proposta pedagógica da língua grega em um tratado gramatical em latim: o De differentiis de João Erígena*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2018.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistic Historiography: object, methodology, modelization. *Todas as Letras*, v. 14, n. 1, 2012. p. 38-53.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. In: ZUMBADO, Cristóbal et al. (Ed.) *Nuevas Aportaciones a la Historiografía Lingüística*. Madrid: Arco Libros, 2004. p. 113-146.
- TOMÁS DE ERFURT. Gramática especulativa. In: BECCARI, Alessandro J. *Uma tradução da Grammatica speculativa, de Tomás de Erfurt, para o português: acompanhada de um estudo introdutório, notas e glosário*, 500 f. Tese (Doutorado em Letras) Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- VALENZA, Giovanna M. *De lingua latina, de Marco Terêncio Varrão: tradução dos livros viii, ix e x*, 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

---

# HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA

Francisco Eduardo Vieira  
Leonardo Gueiros

---

## Considerações iniciais

Os anos 1960 marcaram a implantação, por força do parecer nº 283/62 emitido pelo Conselho Federal de Educação, da matéria Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras no Brasil. Em decorrência desse acontecimento, houve o início de um deslocamento epistemológico tanto nas pesquisas linguísticas — até então sob o comando da Filologia e da Dialektologia (cf. ALTMAN, 2004) — quanto na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. À época, “ensino de língua” equivalia a “ensino de gramática” e pautava-se nos eixos da *análise metalingüística* (fonética, morfológica e sintática) e da *prescrição de regras* para o bem falar e escrever.

Esses dois eixos pedagógicos (*metalingüagem* e *prescrição*) constituem até hoje o conjunto de saberes escolares sobre as línguas

ocidentais conhecido pelo rótulo de Gramática Tradicional (GT). Se, nos anos 1940 e 1950, a GT dialogava de bom grado com a Filologia (não à toa as gramáticas tradicionais de hoje são também denominadas de *gramáticas filológico-normativas* e seus autores, de *filólogos*), a partir da década de 1960 ela passou a ser fortemente criticada pela Linguística brasileira nascente.

Embora dotada de um forte componente dogmático e prescritivo (não muito distante da cega obediência de certos modelos teóricos a seus respectivos princípios e procedimentos investigativos, é verdade), a GT consiste numa *teoria linguística* como qualquer outra. Trata-se de um corpo de

conhecimentos historicamente construído, ancorado em princípios teórico-metodológicos específicos e suscetível a incompletudes, deslocamentos e rupturas em suas diferentes “camadas” (cf. SWIGGERS, 2004), tais quais: noções de língua e gramática, técnica de análise, natureza e método de apresentação dos dados, tipo de retórica etc. A finalidade necessariamente pedagógica da GT, porém, a diferencia das demais teorias linguísticas, as quais se centram, numa primeira instância, no campo estritamente investigativo.

Sobre o assunto, em sua monumental *História da gramática*, Borges Neto (2018, p. 5) assevera que, “em muitos casos, a gramática escolar é “a única teoria linguística a que os estudantes (mesmo os de Letras) têm acesso”. Talvez seja também por essa vocação pedagógica de partida, de certo modo exclusiva, consubstanciada em manuais de gramática e livros didáticos, que a GT permanece firme em muitos contextos de ensino de língua portuguesa no Brasil, independentemente das incoerências devidamente demonstradas a respeito de seu arcabouço categorial e conceitual, bem como dos questionamentos sobre sua relevância aos objetivos da disciplina língua portuguesa oficialmente apresentados, em nível nacional, pelo menos, desde a segunda metade da década de 1990. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (cf. BRASIL, 1998, 1999), por exemplo, as aulas de português devem, em síntese, desenvolver a capacidade do estudante de utilizar a linguagem, com consciência e criticidade, em práticas sociodiscursivas de leitura, escrita e oralidade diversificadas. Diante disso, é incrível ainda haver espaço para as diretrizes epistemológicas da GT nesse novo cenário pedagógico, aberto à variação, à mudança, aos usos, ao texto e ao discurso.

Como dizíamos, as críticas contundentes ao ensino de língua portuguesa centrado na GT coincidem com a formação e atuação de alguns dos primeiros linguistas brasileiros. Ao final dos anos 1970, ou seja, após aproximadamente duas décadas de trabalho desses linguistas pioneiros, a Linguística brasileira já contava com um novo corpo profissional, distinto dos gramáticos tradicionais, filólogos e dialetólogos e distribuído em grupos de especialidade diversificados na escolha de teorias linguísticas, métodos e objetos de análise (ALTMAN, 2004). Por essa época, o conhecimento linguístico estrangeiro que havia sido e continuava sendo recebido por aqui já circulava entre nós com relativa diversidade e intensidade, ainda que abafasse possíveis tentativas de um pensamento científico original.

Essa relação de dependência com espaços estrangeiros de influência não parece ter sido diferente do que aconteceu em momentos anteriores

da história do desenvolvimento do pensamento intelectual e científico sobre linguagem no Brasil. Conforme aponta Batista (2013), o diálogo com o exterior é peça-chave para a compreensão do panorama dos estudos linguísticos brasileiros desde o século 19. Todavia, a recepção do “estrangeiro” pode também ser compreendida a partir de um conceito mais amplo de ciência e produção de saberes, segundo o qual haverá produção científica e intelectual sempre que houver recepção, aplicação e transformação de aspectos das ideias recebidas.

Em outras palavras, a história dos estudos linguísticos no Brasil pode ser contada visando à construção de uma hermenêutica capaz de ultrapassar a simples relação de equivalência entre, de um lado, a recepção brasileira às teorias linguísticas europeias e norte-americanas e, de outro lado, a imitação acrítica e a aplicação dessas teorias aos nossos fatos e problemas envolvendo linguagem e línguas.

A partir dessa perspectiva, portanto, podemos dizer que as décadas de 1970, 1980 e 1990 testemunharam a emergência, o desenvolvimento e a consolidação de uma *reflexão epistemológica original* sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir do crescimento de incursões brasileiras em certas áreas da Linguística, hoje já solidificadas e legitimadas no cenário de pesquisa nacional. Tais áreas permitiram que os empreendimentos formalistas fossem questionados — em particular os programas estruturalistas e gerativistas, até então praticamente hegemônicos por aqui — e que a GT continuasse a ser combatida no âmbito pedagógico. Entre essas áreas, podemos destacar, em diferentes fases e tipos de abordagem, a *linguística textual*, a *análise do discurso*, o *funcionalismo* e a *sociolinguística*.

A despeito de seus diferentes princípios teóricos, objetos e agendas de pesquisa, esses domínios não formalistas de investigação propiciaram e vêm propiciando, até a atualidade, deslocamentos nas reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, sobre seu ensino. Isto é, apesar de essas áreas não estarem preocupadas, a princípio, com questões pedagógicas, o modo como elas compreendem seus objetos linguísticos contribui com a reflexão sobre ensino de língua portuguesa. Em linhas gerais, as diretrizes pedagógicas que elas defendem — com diferentes matizes de engajamentos, mas com certa *consensualidade* — giram em torno:

- (a) da reflexão sobre a variabilidade constitutiva da língua e o conseqüente abandono das noções estanques de “certo” e “errado”;

- (b) de propostas de trabalho com produção textual a partir da concepção de texto como produto da interação entre interlocutores que, em negociação contínua, constroem sentidos colaborativamente;
- (c) da compreensão da constituição sócio-histórica e ideológica das manifestações de linguagem e sua aplicação nas práticas de leitura e produção textual;
- (d) da crítica ao ensino dos conhecimentos linguísticos como foco exaustivo na metalinguagem técnica e na prescrição de uma norma-padrão.

Esses quatro pontos balizam as reflexões sobre o ensino de língua que derivam daquilo que Gueiros (2019) denomina de “tradição sociodiscursiva” (TSD), domínio epistemológico que, em oposição aos empreendimentos formalistas, compreende a língua como um fenômeno *social e discursivo* constituído em eventos de interlocução. O conceito de *tradição* atrelado à TSD se apoia, numa primeira instância, em Laudan (1978), para quem toda tradição de pesquisa emerge do intercâmbio promovido entre diferentes campos cujos objetivos investigativos e metodologias aplicadas conversam entre si. Todavia, não compreendemos a TSD como um simples conjunto de campos da Linguística, mas, essencialmente, como um domínio consolidado e legitimado ao longo do tempo. Por esse motivo, entendemos que as diretrizes da TSD e seus vários corolários pedagógicos constituem, hoje, pré-concebidos já enraizados na reflexão acadêmica sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Partindo dessas considerações, o presente capítulo objetiva desenvolver e sistematizar algumas ideias para a compreensão:

- (i) da reflexão derivada da TSD sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990;
- (ii) das diretrizes epistemológicas da GT às quais tal reflexão se opõe.

Nosso percurso analítico vai do item (ii) ao (i) e é realizado à luz da Historiografia da Linguística, disciplina que visa fornecer narrativas descritivas e explicativas cientificamente fundamentadas sobre como o conhecimento linguístico é adquirido, e qual tem sido o curso do desenvolvimento desse conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural através do tempo (SWIGGERS, 2009).

Elaborada no âmbito do grupo de pesquisa *HGEL — Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas* (UFPB/PROLING)<sup>1</sup>, a narrativa dialoga com

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Espelho do grupo de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694>.

considerações recentes sobre o percurso histórico da GT e seus impactos educativos na contemporaneidade. Ressalte-se aqui a importância do linguista ou professor de português compreender processos históricos envolvendo a língua e seu ensino. Nesse sentido, o tratamento historiográfico do passado do ensino de língua no Brasil ajuda a arrefecer a costumeira ingenuidade que habita os linguistas e professores que prescindem da dimensão histórica do seu ofício ou área disciplinar.

## 1. Diretrizes epistemológicas da gramática tradicional

A expressão “gramática tradicional” é recorrente nos textos falados e escritos de professores de língua portuguesa, de linguistas (em atuação ou formação), de estudantes de Letras e de outros especialistas e estudantes que, em algum nível de analiticidade, lidam com a linguagem verbal em suas práticas profissionais e acadêmicas.

Em geral, não temos dificuldade em compreender o emprego dessa expressão em enunciados produzidos nos mais diferentes contextos. Vejamos alguns exemplos hipotéticos, porém inegavelmente possíveis de serem ouvidos ou lidos por aí: (a) uma aluna de Letras pergunta ao seu professor qual *gramática tradicional* ele sugere que ela compre; (b) uma professora de português afirma não trabalhar *gramática tradicional*, mas prática de análise linguística em suas aulas; (c) um linguista escreve que a *gramática tradicional* fundamenta-se na perspectiva doutrinária de se olhar a língua ao longo da história; (d) um mestrando em Linguística sistematiza num seminário três tipos de gramática — a *gramática tradicional* ou prescritiva, a descritiva e a internalizada; (e) e uma advogada se interessa por um anúncio de um curso a distância em *gramática tradicional*.

Se esses exemplos nos mostram que o termo “gramática tradicional” é relativamente fácil de ser usado e compreendido, também é verdade que eles atestam a polissemia da expressão, capaz de significar, entre outras possibilidades: (a) um livro; (b) um conteúdo ou uma metodologia de ensino; (c) uma doutrina; (d) um dos tipos de gramática; (e) uma disciplina ou uma área de conhecimento. Seu alcance referencial é, portanto, amplo, difuso e impreciso, embora os sentidos deflagrados pelo termo não se contradigam. Inclusive, na tentativa de sistematizarmos, voltemos aqui a dizer que eles orbitam entre duas dimensões ou eixos principais: o da *prescrição das regras* e o da *análise metalinguística*. Discorramos um tanto sobre ambos.

O primeiro eixo da GT — o da prescrição das regras — é o que a faz, entre especialistas e não especialistas, ser reconhecida também pelos nomes *gramática normativa*, *gramática prescritiva* ou o tão usado quanto redundante *gramática prescritivo-normativa*. Trata-se do campo da escrita e da fala padrão, ou seja, do domínio da ortografia e das regras de acentuação gráfica, da ortoépia e da prosódia elegante, das flexões nominais e verbais, dos paradigmas pronominais, da concordância, regência e colocação consideradas corretas, das estruturas relativas padronizadas, do uso do acento indicativo de crase, das convenções de pontuação e de outras regras e convenções próprias da escrita normatizada e da fala supostamente de prestígio, as quais envolvem fonética/fonologia, morfologia e sintaxe. Esse eixo idealiza um padrão gramatical homogêneo e estável, mas distante dos usos linguísticos (em especial da fala) da grande maioria das pessoas, inclusive daquelas de cultura letrada, sobretudo porque costuma tomar como autores modelares os literatos luso-brasileiros do século 19 para trás.

O segundo eixo — o da análise metalinguística — equivale ao domínio das técnicas de descrição das estruturas fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, que pressupõe um aparato categorial e conceitual próprio, ou seja, uma terminologia gramatical determinada. No Brasil, tal terminologia tem nome e sigla: Nomenclatura Gramatical Brasileira, NGB, documento de apenas seis páginas, expedido por meio da Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959, cuja adoção nos estabelecimentos de ensino e nas atividades avaliativas nacionais fora apenas *recomendada*. Porém, apesar de não obrigatória, a NGB acabou sendo, a partir de então, a única baliza terminológica das gramáticas tradicionais e da cultura gramatical da escola brasileira, centrada, *grosso modo*, na decomposição do período em orações e na identificação e classificação de seus termos essenciais, integrantes e acessórios, bem como na etiquetagem das classes de palavras e das subclasses e outras categorias que delas derivam.

Assim, a GT, entidade ao mesmo tempo *reguladora*, *analítica* e *pedagógica*, pode ser compreendida — e já dissemos isso anteriormente — como uma *teoria linguística*. Essa teoria se constituiu a partir da reflexão sobre a linguagem elaborada pelos filósofos gregos e adaptada, com propósitos filológicos, normativos e pedagógicos, durante séculos, por gramáticos ocidentais da Antiguidade (gregos e latinos), medievais e renascentistas, modernos e contemporâneos, os quais vieram configurando uma rede categorial e

conceitual apropriada à descrição estrutural e regulação normativa das suas respectivas línguas escritas. A GT tornou-se, assim, a grande baliza epistemológica do que tradicionalmente vem se entendendo por *gramática* por todos esses povos e em todos esses tempos. Não obstante sua posição dogmática, existe nela um sólido componente teórico capaz de atravessar mais de dois milênios, resistir a severas críticas e adentrar outros espaços teóricos, como os da própria Linguística, cujas teorias costumam naturalizar os “objetos teóricos” da tradição gramatical e transformá-los em “objetos observacionais” (cf. BORGES Neto, 2013). Isto é, na elaboração de seus modelos e hipóteses, linguistas tendem a observar os fenômenos linguísticos filtrados pelas categorias e noções teóricas instituídas ao longo da história da GT. Nas palavras de Borges Neto (2018, p. 68),

[...] mais do que uma terminologia, o que os gregos criaram foi uma *teoria* para o estudo da língua grega: o reconhecimento de um conjunto de entidades teóricas (palavras, orações, relações de concordância e dependência etc.) e de uma grade classificatória para elas que, nomeadas, vão resultar numa terminologia. Ou seja, mais do que cunhar termos como nome ou verbo (*ōnoma* e *rhēma*, respectivamente), o que os gregos fizeram foi identificar “elementos linguísticos” que, por suas propriedades morfológicas e sintáticas, podiam ser reunidos e chamados de *nomes* ou de *verbos* na língua grega. [...] E, da mesma forma, os séculos posteriores não ficaram apenas reuplicando a “terminologia” grega aos dados de outras línguas — particularmente o latim — mas interpretando os dados de suas línguas à luz da teoria da linguagem criada pelos gregos, usando suas noções e traduzindo os nomes dados a elas.

Mais uma vez, podemos nos perguntar por que essa teoria das línguas se mantém firme nos espaços pedagógicos, a despeito das críticas a tal tradição e a emergência, desenvolvimento e consolidação de uma outra tradição, a sociodiscursiva (TSD). Essas críticas, em geral bastante razoadas e pertinentes, atacam duramente o que podemos chamar de *diretrizes epistemológicas da gramática tradicional*.

Compreender a constituição histórica de tais diretrizes não só elucidam os componentes que fazem de um instrumento linguístico de qualquer época uma “gramática tradicional”, mas também ajuda no delineamento de novas propostas para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Vejamos cada uma dessas diretrizes separadamente, nas cinco subseções a seguir.

## 2. Padrão idealizado e ensinado

Já dissemos que a grande diferença entre a GT e outras teorias linguísticas que se prestam a descrever e explicar a estrutura e o funcionamento dos componentes fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos das línguas humanas reside provavelmente na *finalidade pedagógica* para a qual se configura aquela teoria, diferentemente das demais. Isso acontece desde o seu nascimento, na Alexandria do período helenístico.

É denominada de período helenístico a história da Grécia e de parte do Oriente Médio compreendida entre a morte de Alexandre Magno (Alexandre, o Grande), rei da Macedônia, em 323 a.C., e a anexação da península e das ilhas gregas por Roma, em 146 a.C. Esse período costuma ser caracterizado pela difusão da civilização grega numa vasta área que se estendia do norte da África até as costas da Índia. De modo geral, o helenismo foi a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a língua e cultura gregas aos territórios que conquistava.

Sob as bases intelectuais dessa sociedade, a teoria gramatical greco-latina foi elaborada pelos gramáticos alexandrinos, a partir do século 3 a.C., para dar conta de seus propósitos filológicos de reconstrução dos textos dos autores gregos clássicos, como os poetas Homero e Hesíodo, cujos escritos datam, aproximadamente, do século 8 ao 6 a.C. Assim, as primeiras gramáticas do grego (as *tékhnai grammatikai*) funcionavam tanto como instrumento de reconstrução, gramatização, padronização e preservação do grego clássico (o grego “homérico”) quanto como manuais de gramática para o entendimentos desses textos literários.

Com tal propósito filológico e pedagógico, foi elaborada uma série de obras dessa envergadura, pautadas no lastro teórico-analítico dos estudos linguísticos desenvolvidos pelos filósofos gregos dos séculos 6 a 3 a.C., dentre os quais se destacam Platão, Aristóteles e os filósofos estoicos. Desses “manuais”, o mais famoso é a *Tékhnē Grammatikē*, do filólogo alexandrino Dionísio Trácio (170-90 a.C.), conhecida como a primeira gramática de uma língua ocidental.

A *Tékhnē* de Dionísio preocupa-se com a descrição do que havia de sistemático na língua considerada exemplar, isto é, o grego literário clássico. A apresentação de listas de palavras, conjugações, declinações, terminações típicas, entre outros paradigmas desenvolvidos através de princípios analógicos, ao passo que expõe as formas gramaticais desiguais testemunhadas pelas

versões diferentes de um mesmo texto antigo, constrói e ensina um padrão linguístico idealizado, cristalizando um modelo de gramática cuja finalidade é primordialmente normativa e pedagógica.

Tal modelo, que entende *gramática* como “conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”<sup>2</sup>, foi apropriado pelos gramáticos latinos até a Idade Média, bem como pelos primeiros gramáticos renascentistas, responsáveis pela gramatização das línguas nacionais europeias, como o português.

A primeira gramática dessa língua — a *Gramatica da lingoagem portuguesa*, datada de 1536 e escrita por Fernão de Oliveira (1507-1581) — afirma, em seu quarto capítulo, que “as línguas grega e latina primeiro foram grosseiras e os homens as puseram na perfeição que agora têm” (p. 12)<sup>3</sup>. Também é registrado nessa obra que “gramática é arte que ensina a bem ler e falar” (p. 13). Nota-se que, não obstante o gesto inaugural de descrição dos usos do português culto do século 16 — o que também configura registros de costumes linguísticos, não só de imposição de regras (cf. COSERIU, 1991; MOURA NEVES, 2009) —, a diretriz que orienta o instrumento linguístico de Oliveira é a cultura gramatical greco-latina de caráter pedagógico e normativo.

Não fica atrás João de Barros (1496-1570) e sua *Grammatica da lingua portuguesa* (1540), de teor ainda mais prescritivo e didático que a obra de Oliveira. Fiel depositária da cultura gramatical greco-latina, essa gramática — entre outras à época — funcionou por tempos como uma espécie de “manual de salão” destinado a tutorias privadas de ensino (cf. FARACO, 2016). Objetivava ensinar a gramática do português para facilitar às crianças das casas senhoriais o futuro aprendizado do latim. A definição de gramática no instrumento evoca “um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos” (BARROS, 1540, p. 2). A gramatização desses usos pautava-se na tentativa de conformidade do português com o latim, nessa relação idealizada entre as duas línguas como ponto de referência e garantia de antiguidade e vernaculidade da língua portuguesa.

As gramáticas tradicionais de língua portuguesa posteriores, incluindo aquelas que começavam a ser produzidas no Brasil a partir do início do século 19 até os dias de hoje, também se revelam orientadas por essa tal diretriz, que se concretiza no domínio tanto da retórica quanto da análise gramatical

<sup>2</sup> In: Dionísio (século I a.C., p. 21), citado a partir da tradução de Chapanski (2003, p. 21-36).

<sup>3</sup> Oliveira (1536) é aqui citado por uma edição de 1871 (ver Referências).

propriamente dita. O ensino do padrão idealizado também não passa ausente das definições de *gramática*, *gramática normativa* ou *gramática portuguesa* que aparecem em vários desses instrumentos ao longo da história: “arte que ensina a fazer sem erros a oração portuguesa” (REIS LOBATO, 1770, p. 1); “arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos, por meio de palavras” (MORAES SILVA, 1806, p. 9); “arte de falar e escrever corretamente a própria língua” (SOARES BARBOSA, 1822, p. 1); “disciplina que ensina a falar e escrever corretamente a língua portuguesa” (FREIRE DE MACEDO, 1862, p. 1); “disciplina que ensina a falar e escrever com clareza e harmonia” (CALDAS AULETE, 1864, p. 7); “arte que ensina a falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa” (FREI CANECA, 1876, p. 23); “arte que ensina a falar, ler e escrever sem erros a Língua Portuguesa” (Padre Antonio da COSTA DUARTE, 1877, p. 37); “arte que nos ensina as regras adaptadas à perfeição da dicção de qualquer língua, quer escrita, quer falada” (Padre MASSA, 1888, p. 5); “disciplina ou arte de ler, falar e escrever corretamente a língua portuguesa” (CARNEIRO RIBEIRO, 1890, p. 4); “exposição metódica das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa” (PEREIRA, 1907, p. 3); “conjunto de todas as normas [de uma língua] para seu perfeito uso” (MENDES DE ALMEIDA, 1944, p. 19); “arte de exprimir o pensamento por meio da palavra falada ou escrita, e segundo as regras deduzidas da prática legítima ou autorizada” (CÂNDIDO DE FIGUEIRÊDO, 1948, p. 3); “[arte ou ciência que] registra os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve bem ou de como se pode falar e escrever bem uma língua” (BECHARA, 1968, p. 25); “meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita” (CEGALLA, 1998, p. 14); “disciplina [que elenca] os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática [e] recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 1999, p. 37).

A lista de definições acima não é exaustiva, mas ilustra suficientemente a diretriz do *padrão idealizado e ensinado* em algumas das mais representativas obras da tradição gramatical luso-brasileira. Seja como *arte*, *disciplina*, *exposição*, *meio* ou outro termo qualquer, a orientação normativa e pedagógica desses instrumentos ajudaram a constituir historicamente a disciplina língua portuguesa no Brasil, cujo objetivo precípua, até as últimas décadas do século 20, era o ensino da metalinguagem gramatical (por exemplo: ên-

*clise, verbo, pronome pessoal, oblíquo e átono, complemento, oração etc.) e das prescrições (deve-se dizer...) e proscições (não se deve dizer...) elaboradas a partir dessa metalinguagem:*

*Ênclise pronominal*

Colocação dos *pronomes* depois do *verbo*.

Regra geral — Na língua portuguesa coloca-se o *pronome pessoal, oblíquo, átono*, depois do *verbo* de que é *complemento*. [...]

Consequências da regra geral:

1) Não se começa *oração* ou *frase* com *pronome oblíquo* [...] (BUENO, 1951, p. 423-424 — Itálicos são nossos).

Em suma, a GT, enquanto teoria das línguas, busca *construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas corretas legítimas*. Eis a primeira diretriz caracterizadora dos instrumentos linguísticos e do ensino de língua sob o crivo dessa tradição.

### 3. Língua homogênea e estática

A elaboração e o ensino do padrão linguístico ideal promove, consequentemente, uma visão de língua *invariável e imutável*. Na perspectiva da GT, deve-se combater o “caos” da diversidade linguística e a “deterioração” das formas e construções consideradas corretas, puras e perfeitas.

No Brasil, a meta maior do ensino de língua portuguesa veio sendo, até as últimas décadas do século 20, o pretensão domínio dessas formas e construções gramaticalmente corretas. De um modo geral, elas foram gramatizadas, entre os séculos 16 e 19, em Portugal. Apenas no final do século 19 é que as gramáticas de língua portuguesa produzidas em solo nacional para estudantes brasileiros também passaram a contribuir nesse empreendimento padronizador.

São títulos brasileiros representativos da gramaticografia da época, por exemplo, os instrumentos linguísticos de Júlio Ribeiro (1881), João Ribeiro (1887), Alfredo Gomes (1887), Silva Júnior e Lameira de Andrade (1887), Padre Massa (1888), Ernesto Carneiro Ribeiro (1890) e Maximino Maciel (1894). Entretanto, a despeito de suas filiações, orientações ou modelos teóricos próprios (racionalista ou empirista), essas gramáticas, em linhas gerais, permanecem sujeitas aos mesmos direcionamentos prescritivos da GT, os

quais interdita variedades e ignoram mudanças linguísticas. Embora haja nessas obras passagens em que se apresentam testemunhos da identidade linguística dos brasileiros<sup>4</sup>, tais instrumentos costumam ser essencialmente marcados pelo “conservadorismo linguístico”, quer por restringirem muitas das particularidades gramaticais dos brasileiros à fala e à coloquialidade, quer por ressaltarem a unidade entre o português do Brasil e o de Portugal, pondo os traços brasileiros como exceção à regra (cf. COELHO, 2012; COELHO, DANNA; POLACHINI, 2014), ou mesmo como *erros*.

Dito de outro modo, as gramáticas brasileiras, a partir das últimas décadas do século 19, passaram a tecer considerações esporádicas sobre a *pronúncia*, o *léxico*, a *morfologia* e a *sintaxe* do português falado no Brasil, mas as menções, não raramente, avaliavam de modo negativo esse português, restringindo as características gramaticais daqui ao campo dos *vícios*, *provincianismos*, *solecismos*, *brasileirismos*. Vejam-se, por exemplo, esses trechos das gramáticas do mineiro Júlio Ribeiro (1845-1890) e do sergipano João Ribeiro (1860-1934), ambas intituladas *Grammatica Portugueza*, publicadas, respectivamente, em 1881 e 1887: “E’ erro vulgar no Brazil usar-se em casos taes da relação subjectiva; diz-se, por exemplo, << Vi elle *caminhar ás pressas* — *Deixa elle ir* >>.” (RIBEIRO, 1881, p. 228); “Os pronomes substantivos em relação adverbial nunca podem servir de sujeitos, nem mesmo nas phrases infinitivas que vêm depois de uma preposição [...], ex.: << *Esta laranja é para eu comer* >>. No Brazil pecca-se contra este preceito dizendo-se << *Para mim comer*, etc. >>.” (RIBEIRO, 1881, p. 228); “Por em relação subjectiva o pronome substantivo que serve de objeto a um verbo é erro comezinho no Brazil, até mesmo entre os doutos: ouvem-se a cada passo as locuções incorretas << *Eu vi elle* — *Espera eu* >>.” (RIBEIRO, 1881, p. 230); “A expressão *O que é a vida?* com anteposição do pronome *o*, é provavelmente um *brasileirismo*. O uso clássico não admite anteposição do *o*.” (RIBEIRO, 1887, p. 169); “Nunca se começa phrase ou período com o pronome oblíquo. <<Me dê>>, <<me faça>>, etc., são *brasileirismos* que devem ser evitados” (RIBEIRO, 1887, p. 231).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Eis dois excertos: “Cumpre notar que, principalmente no Brazil, vai-se estabelecendo o uso de construir as sentenças interrogativas em ordem direta, deixando-se o seu sentido de pergunta a cargo somente da inflexão da voz, ex.: << Tu queres vir almoçar comigo? >>.” (RIBEIRO, 1881, p. 221); “Em algumas provincias do Brazil, como Bahia, Minas, *não* duplica-se, ex.: << Não posso, não. Não dou, não >>” (RIBEIRO, 1881, p. 260).

<sup>5</sup> Na verdade, registros que desabonam o português do Brasil já se encontram em gramáticas ainda mais antigas, como a *Epitome da grammatica da lingua portugueza*, publicada em 1806, em Lisboa, mas es-

No século 20, inclusive em instrumentos normativos que ainda circulam no Brasil do século 21, subsiste essa visão de que a língua dos brasileiros é menor do que a língua dos portugueses, esta última a verdadeira língua portuguesa, homogeneizada no passado do povo lusitano como a língua da alta cultura e do verdadeiro patriotismo. Por exemplo, a *Gramática metódica da língua portuguesa*, publicada em 1944, pelo gramático paulista Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998), ainda segue na sua 46ª edição, datada de 2010, cuidando para que o professor não caia na “língua brasileira, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio” (p. 7). Isso porque, no Brasil, “até mesmo entre os doutos”, segundo a obra, comete-se o erro, entre outros, de “dar para o objeto direto o pronome do caso reto (caso nominativo, caso do sujeito), ouvindo-se a cada passo solecismos como [...] Só vejo *ele* de tarde — Olhe *ele* ali” (p. 172).

A bem da verdade, faz parte da cultura gramatical greco-latina, da qual somos herdeiros, a submissão aos padrões linguísticos de momentos pretéritos da língua. Afinal, as normas grega e latina padronizadas foram, respectivamente, o grego e o latim clássicos, codificados na literatura de épocas e regiões distintas das dos autores das gramáticas gregas e latinas. Já na gramatização das línguas europeias modernas, como o português, tal submissão se estende a regularidades do próprio latim clássico. Alguns dos instrumentos normativos mais representativos da gramaticografia portuguesa entre os séculos 16 e 18 anunciam retoricamente essa filiação latina tanto no quesito *análise metalinguística* — “usando dos termos da Gramática latina cujos filhos nós somos, por nam degenerar della” (BARROS, 1540, p. 2) — quanto no *trato prescritivo* — “a mayor parte das regras, que contém, guardaõ ou total, ou parcial harmonia com as Latinas, e as demais, em que a Grammatica Portugueza discorda inteiramente da Latina, as reputa como Idiotismo” (CONTADOR DE ARGOTE, 1725, n.p). Seguem dois casos ilustrativos.

O primeiro abarca uma das mais importantes mudanças sintáticas ocorridas na transformação do latim ao português: a perda dos casos e das declinações dos nomes em geral. Atualmente, diz-se que os nomes portugueses não têm casos, com exceção dos pronomes, que podem ser retos (quando sujeitos) e oblíquos (quando objetos). Já no latim, o que determina se um

---

crita pelo brasileiro Antonio de Moraes Silva (1755-1824) e terminada no Engenho novo da Moribeca, em Pernambuco. Veja-se a seguinte proscricção, em nota de rodapé: “*Eu lhe amo, lhe adoro*: são erros das Colonias [...]” (MORAES SILVA, 1806, p. 92).

nome qualquer é, por exemplo, sujeito ou objeto de uma oração é justamente a flexão que esse nome carrega decorrente da declinação a que pertence (1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª declinação).

Exemplificando, uma palavra latina como *regina* (em português, *rainha*), por pertencer à 1ª declinação, recebe uma flexão que vai variar de acordo com seu número (singular ou plural) e caso (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo ou ablativo) empregado na oração. Por exemplo, se *regina* estiver no plural e na função sintática de sujeito (caso nominativo), ela passará à forma *reginae*; se a função da mesma palavra no plural for de objeto direto (caso acusativo), a forma requerida passará a ser *reginās*; se o caso acusativo permanecer, mas a palavra for empregada no singular, será *reginam* a forma padrão; e assim sucessivamente, até serem completadas as doze possibilidades combinatórias, envolvendo os dois números e os seis casos<sup>6</sup>.

Esse modelo paradigmático de apresentar os casos e as declinações dos nomes na gramática latina é replicado por João de Barros, com bastante engenho, em sua *Grammatica da lingua portuguesa*. Fiel depositária da terminologia latina, essa gramática seiscentista, no capítulo “Dos casos do nome”, justifica o espelhamento descritivo na língua de Donato e Prisciano afirmando que, “por sermos filhos da lingua latina, temos tanta conformidade com ella, que convê usármos dos seus termos” (BARROS, 1540, p. 11). Em seguida, apresenta os seis casos latinos como casos portugueses, bem como o paradigma da primeira declinação, referente aos nomes portugueses terminados em *a*, *e*, *i*, *o* e *u*; e o da segunda declinação, a que pertencem os nomes terminados em *l*, *m*, *r*, *s*, e *z*. Por exemplo, *rainha*, palavra da primeira declinação portuguesa, declina-se em Barros (1540, p. 13) de acordo com os mesmos seis casos latinos (ainda que não haja flexões no português que marquem o caso, mas construções sintáticas): nominativo (*a rainha*, *as rainhas*), genitivo (*da rainha*, *das rainhas*), dativo (*á rainha*, *ás rainhas*), acusativo (*a rainha*, *as rainhas*), vocativo (*ó rainha*, *ó rainhas*), ablativo (*da rainha*, *das rainhas*). O mesmo acontece com *cardeál*, palavra da segunda declinação: nominativo (*o cardeál*, *os cardeáes*), genitivo (*do cardeál*, *dos cardeáes*) etc. O gramático, portanto, vale-se de noções teóricas construídas para o latim (e o grego) e as aplica

---

<sup>6</sup> Casos dos nomes da 1ª declinação latina (singular, plural): nominativo (*regina*, *reginae*), genitivo (*reginae*, *reginārum*), dativo (*reginae*, *reginīs*), acusativo (*reginam*, *reginās*), vocativo (*regina*, *reginae*) e ablativo (*reginā*, *reginīs*).

ao português, não levando em conta as diferenças gramaticais decorrentes das mudanças por que passou esta língua.

O segundo caso que ilustra essa diretriz da GT é a prescrição da concordância do verbo com seu suposto sujeito nas construções denominadas pelas gramáticas tradicionais do português de “passivas sintéticas”. Para esses instrumentos normativos, o verbo de estruturas como *Vendem-se casas* deveria obrigatoriamente concordar com o termo “casas”, analisado como sujeito da oração em sua forma passiva analítica, isto é, *Casas são vendidas*. Não há possibilidade, assim, de se atribuir a função de sujeito ao oblíquo *se* e de objeto ao nome *casas*, como bem fazem algumas das gramáticas contemporâneas de linguistas brasileiros, a exemplo de Bagno (2012) e Azeredo (2018).

Essa histórica concordância obrigatória entre o verbo e o nome em estruturas desse tipo também parece se fundamentar na latinização da língua buscada pelos primeiros gramáticos portugueses: em latim, o pronome *se* não tem caso nominativo, ou seja, não pode haver *se* em função de sujeito, de modo que em português também não deveria existir. Se os falantes mudam (corrompem) a língua e os gramáticos preservam-na das mudanças (corrupções), a obediência aos esquemas da gramática latina justificava-se pelo receio de a língua portuguesa se degenerar, caso muito se afastasse do latim. Consequentemente, análises acríicas de construções como *Vendem-se casas* vieram sendo repetidas e ensinadas secular e dogmaticamente, à sombra da tradição, não obstante análises alternativas terem pululado na história da gramática do português não só agora, através da Linguística, mas também em momentos anteriores, ainda na tradição filológica, como a que se observa nas *Dificuldades da Língua Portuguesa* (1908), do filólogo fluminense Manuel Said Ali (1861-1953)<sup>7</sup>.

Em suma, o aprisionamento metalinguístico e prescritivo que atravessa boa parte da gramaticografia luso-brasileira e deságua no ensino de língua no Brasil é reflexo dessa segunda diretriz da GT, que tende a conceber as línguas que gramatiza como entidades homogêneas e a ignorar as mudanças linguísticas.

<sup>7</sup> Defende Said Ali (1908) que, analisar *Compra-se o palácio* de um jeito (*palácio* como sujeito) e *Morre-se de fome* de outro (sujeito indeterminado) seria caso de flagrante incongruência, pois, nesses exemplos, o pronome *se* sugere a ideia de alguém que compra e de alguém que morre, sendo esse pronome o efetivo sujeito em ambas as orações, independentemente da transitividade verbal. “O sistema de análise há de portanto ser um só; não podemos admitir dois pesos e duas medidas”, argumenta Said Ali (1908, p. 119). Por consequência, a concordância seria desnecessária: “o verbo, quer intransitivo, quer transitivo, tenderá a ser usado uniformemente no singular, ainda quando o nome esteja no plural” (Said Ali, 1908, p. 111).

#### 4. Escrita literária progressa

Os textos que circulavam no ensino de língua portuguesa no Brasil, desde fins do século 19 até a década de 70 do século 20, eram essencialmente do domínio literário. Segundo Soares (2001), eles apareciam em *antologias* ou *seletas*: impressos escolares, sem quaisquer explicações ou atividades didáticas, contendo uma seleção de textos ou trechos literários de autores portugueses e brasileiros representativos do cânone.

Essas coletâneas literárias combinavam fortemente com a pedagogia das gramáticas de língua portuguesa que circulavam à época nas escolas brasileiras. Tais gramáticas costumavam privilegiar a escrita literária portuguesa progressa em detrimento de outras esferas discursivas e nacionais. É representativa desse conjunto de gramáticas a *Grammatica Expositiva*, do mineiro Eduardo Carlos Pereira (1855-1923). Abonavam suas prescrições “auctoridades classicas de reputação incontestada”<sup>8</sup>, ou seja, escritores portugueses pertencentes aos três primeiros séculos de gramatização da língua, como Luiz de Camões (1524-1580), Francisco Rodrigues Lobo (1580-1622), Francisco Manuel de Melo (1608-1666), Jacinto Freire de Andrade (1597-1697), Fr. Luiz de Souza (1555-1632), Pe. Manoel Bernardes (1644-1710), Pe. Antonio Vieira (1608-1697), Pe. Antonio Pereira (1725-1797), Filinto Elysio (1734-1819), entre outros. Também se fazem presentes na obra os portugueses Alexandre Herculano (1810-1877) e Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875) — “mes-tres do moderno classicismo” —, bem como os também portugueses Camilo Castelo Branco (1825-1890) e Almeida Garret (1799-1854). A presença de escritores brasileiros é tímida, se resumindo, praticamente, aos novecentistas Gonçalves Dias (1823-1864) e Odorico Mendes (1799-1864). Dedicada explicitamente ao ensino ginásial paulista e publicada pela primeira vez em 1907, a gramática de Pereira alcançou popularidade nacional em suas sucessivas edições (algumas delas póstumas) até a publicação da NGB, em 1959.

Durante esse período, de acordo com Razzini (2000), uma das compilações literárias mais lidas pelos estudantes secundaristas brasileiros era a *Antologia Nacional* (1895-1969), de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Adotado oficialmente em colégios tradicionais do Rio de Janeiro, então capital federal, esse instrumento pedagógico teve seu consumo disseminado em outras escolas, chegando a 43 edições em 74 anos de circulação. Privilegiava, como

<sup>8</sup> Cf. Pereira (1907, p. II-IV).

outros instrumentos e práticas, apenas a vertente literária tradicional, sob obediência lusitana, atendendo, como a gramática de Pereira (1907), ao caráter eminentemente propedêutico e elitista da escola secundária brasileira desde suas origens, no início do século 19.

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil nos mostra que, somente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 — Lei nº 5.692/71, de tendência tecnicista, voltada ao mundo do trabalho e ao combate ao analfabetismo —, a coletânea de textos nas aulas de língua portuguesa começou a ganhar novas frentes discursivas e extrapolar a esfera literária pregressa. No entanto, esse novo direcionamento, promovido para adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pela ditadura militar desde 1964, não alterou, conforme sugere Bunzen Jr. (2009), a agenda de leitura desses mesmos textos literários da base do ensino de português até o início dos anos 1990.

Ainda hoje, as gramáticas tomadas como referência normativa no Brasil geralmente balizam as regras da língua por meio desses mesmos poetas e prosadores de séculos anteriores. Atesta muito bem essa diretriz a já citada *Gramática metódica* de Mendes de Almeida (2010), com quase oito décadas de circulação no país e ainda recomendada para classes de ensino médio. Suas abonações prescritivas fundamentam-se na literatura luso-brasileira até o século 19, a despeito das recentes edições da obra adentrarem o século 21. Entre os portugueses, estão presentes parte dos autores clássicos e românticos que habitam a gramática de Pereira (1907), além dos escritores realistas Eça de Queirós (1845-1900) e Guerra Junqueiro (1850-1923); entre os brasileiros, além de excertos de Gonçalves Dias, podem ser lidos trechos de José de Alencar (1829-1877), Machado de Assis (1839-1908) e versos da tríade parnasiana Raimundo Correia (1860-1911), Alberto de Oliveira (1859-1937) e Olavo Bilac (1866-1909). Completa a lista de textos “recomendáveis pela harmonia e concatenação das orações bem como pelo conhecimento de vasto e erudito vocabulário”<sup>9</sup>, a prosa histórica de Euclides da Cunha (1866-1909).

Não fica distante dessa chancela literária o que se vê no exemplário da *Moderna gramática portuguesa*, do filólogo e gramático pernambucano Evanildo Bechara (1928-). São bastante recorrentes na 37ª edição da obra — revista e ampliada em relação às edições anteriores — excertos de Camões,

---

<sup>9</sup> Cf. Mendes de Almeida (2010, p. 537).

Camilo Castelo Branco, Machado de Assis, Alexandre Herculano, além das máximas do Marquês de Maricá, título de nobreza do brasileiro Mariano José Pereira da Fonseca (1773-1848). Nota-se que esse exemplário de autores é quase igual ao que predomina na *Grammatica secundaria da lingua portugueza*, de M. Said Ali (1923) — de quem Bechara fora discípulo. Nesse instrumento — que atravessou boa parte do século 20 e sobreviveu à publicação da NGB, atendendo “às necessidades e conveniências do ensino secundário” (SAID ALI, 1964, p. 14) — Said Ali se pauta majoritariamente em Almeida Garret, no seiscentista Pe. Antonio Vieira e nos mesmos autores da literatura portuguesa preferencialmente citados por Bechara.

Em síntese, de modo semelhante ao ocorrido no processo de padronização do grego homérico feita pelos alexandrinos antigos, ou na gramatização do latim realizada por gramáticos como Donato (século 4 d.C.) e Prisciano (século 6 d.C.) com base em textos de poetas, dramaturgos e historiadores de outras épocas (a exemplo dos clássicos de Cícero, Virgílio, Horácio, Tito Lívio, Ovídio e Petrônio), os gramáticos brasileiros de ontem e hoje também foram e são direcionados pelo espírito passadista literário da GT. E esse direcionamento foi capaz de nortear majoritariamente o ensino de língua portuguesa no Brasil até pouco tempo.

## 5. “Oração” como unidade máxima de análise

A quarta diretriz epistemológica da GT, desde os anos 1980, vem sendo alvo de severas críticas provenientes das reflexões sobre ensino de língua no Brasil pautadas na TSD. Tais críticas problematizam o protagonismo da palavra asséptica e da oração descontextualizada nas aulas de português e reivindicam novas unidades e objetos de análise, como o texto, o discurso, a interação, os contextos, os gêneros, entre outros elementos relacionados à língua efetivamente em uso.

É necessário, entretanto, diferenciarmos a (i) crítica à insuficiência de uma teoria linguística para o trato pedagógico da língua da (ii) crítica à inconsistência dessa teoria na abordagem de seu objeto eleito. Se, consoante o postulado de Saussure (2006), é o ponto de vista que cria o objeto teórico, pode-se dizer que a GT nunca quis — nem poderia ter querido — dar conta do funcionamento de outros objetos linguísticos e de outras unidades de análise configurados a partir de pontos de vista teóricos diversos do seu. A unidade máxima de análise da GT, desde os gregos, sempre fora a *oração*, cuja aná-

lise e compreensão se dão por meio de categorias historicamente elaboradas para dar conta dessa dimensão teórica específica das línguas humanas — a dimensão da “oração sintaticamente perfeita”. Ou seja, categorias como *nome*, *verbo*, *sujeito*, *predicado*, *conjunção*, *preposição*, *subordinação*, *coordenação*, *transitividade*, entre tantas outras, foram configuradas, conceituadas, reelaboradas pelos gramáticos tradicionais de diferentes tempos e lugares para a análise da *oração* — e não para a análise de unidades maiores ou de natureza e complexidade diferentes.

Talvez a primeira análise da oração esteja no *Sofista*, de Platão, diálogo filosófico do século 5 a.C.<sup>10</sup> Esse texto nos fornece uma reflexão sobre o discurso (*lógos*) e suas partes constitutivas primárias: o nome/sujeito (*ónoma*), que executa uma ação, e o verbo (*rhêma*), que a exprime. A divisão proposta consiste, na verdade, em um caminho para a reflexão sobre a qualidade verdadeira ou falsa do *lógos* e, conseqüentemente, do pensamento, sua expressão vocal. Essa ideia é retomada por Aristóteles, no século 4 a.C., em termos de “proposições predicativas”: a conexão entre o nome e o verbo reflete os fatos do mundo e nos permite observar como se manifesta a relação entre a linguagem e a realidade ontológica.

As primeiras gramáticas gregas e latinas apareceriam depois, desenvolvendo esse modelo das partes do discurso (*mere lógou*) ou partes da oração (*partis orationis*). Em geral, compreendiam a oração como uma espécie de “composição de palavras em prosa que manifesta um pensamento completo”<sup>11</sup>. Entretanto, a maioria dessas obras não ofereceu uma reflexão teórica explícita sobre a estrutura interna da oração (cf. FORTES, 2012), ainda que tenha reconhecido tal unidade de análise à medida que atentava aos problemas normativos de construção sintática, os chamados “solecismos”.

Essa ausência inicial, segundo uma série de autores — Gonçalves & Conto (2010), Valenza (2010), Dezotti (2011) e Fortes (2012) —, é suprida na obra latina *Institutiones Grammaticae*, do gramático Prisciano de Cesareia (século 6 d.C.), especialmente nos dois últimos dos seus dezoito livros, dedicados à sintaxe e conhecidos como *Priscianus minor*. Na sintaxe de Prisciano, a “oração perfeita”, “arranjo harmonioso dotada de sentido completo”, é o objeto a ser compreendido em sua organização. As categorias essenciais da

<sup>10</sup> In: Platão (1972, p. 195-196).

<sup>11</sup> Definição retirada da tradução da *Tékhnē Grammatikē*, de Dionísio (século 1 a.C.), realizada em Chapaniski (2003, p. 26).

oração perfeita seriam o *nome* (a substância) e o *verbo* (o acidente), às quais todos os fenômenos sintáticos fazem referência. O desenvolvimento da ideia de completude oracional proporcionado pelas reflexões de Prisciano teria originado as noções de *intransitividade* (ação verbal completa em si mesma) e *transitividade* (ação verbal que, para se completar, precisa *transitar* até outro elemento), noções com as quais a escola brasileira ainda hoje trabalha nas aulas de gramática, conjugando, não raro sem a clareza devida, aspectos lógico-semânticos, sintáticos e mesmo pragmáticos nos procedimentos de análise da oração e nas classificações que lhe são caras.

Essa ideia de oração como um artefato dotado de sentido completo também é retomada na *Gramática Geral e Razoada de Port-Royal* (1660), elaborada pelos monges franceses Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695). Essa obra parte da compreensão de que existe uma articulação de base lógica entre a linguagem e o pensamento, sendo este último constituído a partir de três operações: a *concepção* (isolamento de uma coisa qualquer no mundo), o *juízo* (afirmação daquilo que uma coisa é ou não é) e o *raciocínio* (uso de dois julgamentos para chegar a outro). Nesse âmbito, a gramática seria um conjunto de processos universais e mentais, o que justifica seus epítetos “geral” e “razoada”. A sintaxe estaria fundamentada justamente na análise da operação de “juízo” — o campo da *oração*, da *estrutura proposicional* que representa o pensamento.

Em geral, as gramáticas tradicionais do português entre os séculos 18 e 19 ancoraram suas abordagens da sintaxe da oração nesse direcionamento teórico e descritivo-explicativo dos franceses de Port-Royal e de outros autores que desenvolveram, à época, saberes renovados sobre a linguagem de um modo geral. Uma das gramáticas que mais repercutiu nesse período foi a *Grammatica philosophica da lingua portugueza*, do também português Jerônimo Soares Barbosa (1737-1816), cuja primeira edição é de 1822 e a última, de 1881. Comentadores da gramática de Soares Barbosa (cf. BECCARI; LEAL, 2015; UCHÔA, 2010) costumam apontá-la como a precursora de um sistema de análise, sobretudo da oração, que seria a base do que ainda hoje é usada na pedagogia tradicional do ensino de gramática.

Assim, independentemente dos modelos teóricos abraçados pelas gramáticas brasileiras dos períodos racionalista (1801-1880) ou científico (1881-1940)<sup>12</sup>,

<sup>12</sup> Periodização proposta por Cavaliere (2000, 2002).

apresenta-se em diferentes instrumentos a ideia de *oração* (chamada também de *proposição* e *sentença*, ou ainda de *frase*, *período* e *cláusula*) como *unidade formal, sintática, dotada de sentido completo, capaz de expressar um juízo perfeito*. Vejamos alguns exemplos: “Da boa composição das partes da oração entre si resulta a sentença, ou sentido perfeito, com que nos fazemos entender, falando com palavras” (MORAES SILVA, 1806, p. 82); “Período hé o juntamento de palavras, que formam sentido completo” (BRAZILEIRO, 1812, p. 131); “A *oração, proposição* ou *phrase*, hé qualquer juizo do entendimento expressado por palavras. Forma hum sentido completo [...]” (CONSTANCIO, 1831, p. 204); “Oração é a reunião de palavras convenientemente dispostas com que exprimimos um pensamento” (VILLEROY, 1870, p. 6); “Proposição, que também se chama, oração, phrase, sentença é o enunciado do juízo” (SOTERO DOS REIS, 1871, p. 169); “Sentença é uma coordenação de palavras ou mesmo uma só palavra formando sentido perfeito” (Júlio RIBEIRO, 1881, p. 193); “A oração outra coisa não é que a enunciação de um juízo” (CARNEIRO RIBEIRO, 1881, p. 370); “Proposição é todo o agrupamento de palavras formando juizo” (João RIBEIRO, 1889, p. 213); “Chama-se oração ou proposição a combinação de palavras exprimindo um pensamento completo, isto é, uma declaração formal” (PEREIRA, 1907, p. 2); “Chama-se proposição ou oração ao enunciado verbal de um juízo” (GOMES, 1913, p. 250).

Tal concepção de *oração* atravessa firmemente as gramáticas tradicionais do português do século 20. Vejamos, por exemplo, como Bechara, um dos maiores representantes da GT no mundo lusófono, explica a questão em sua gramática, que já alcança o século 21:

Entre os tipos de enunciados, há um conhecido pelo nome de *oração* que, pela sua estrutura, representa o objeto mais propício à análise gramatical, por melhor revelar as relações que seus componentes mantêm entre si sem apelar fundamentalmente para o entorno (situação e outros elementos extralinguísticos) em que se acha inserido. É neste tipo de enunciado chamado *oração* que se alicerça, portanto, a gramática [...] (BECHARA, 1999, p. 407)

Em outras palavras, não cabe à oração de sentido completo um entorno contextual (ou mesmo cotextual). Essa unidade de análise da GT não equivale a uma unidade linguística que constrói sentidos em uma situação concreta de uso da língua, ou que depende de interlocutores reais, de um tempo e

espaço definidos, de elementos de contextos sociocognitivos ou sócio-históricos compartilhados. Trata-se, todavia, de uma unidade fundamentalmente gramatical, que, na língua portuguesa, de acordo com o modelo teórico atual da GT, se constitui essencialmente por um *sujeito* e um *verbo*, a que se integram *complementos* e se acoplam acessoriamente *adjuntos*.

Assim, uma composição de palavras como *João morreu* tem sentido perfeito e se basta à análise oracional da GT. Esse tipo de análise não questiona, por exemplo, quem é esse tal de João, do que ele morreu, quem o matou ou por qual razão. Uma oração como *João morreu* é suficiente à análise da língua que a GT se presta a promover. O mesmo não se pode dizer de *João matou*, estrutura que precisa ser completada por uma outra palavra ou expressão para ter sentido pleno: *João matou os insetos*, por exemplo. Se posicionarmos outras palavras ou expressões a essas orações perfeitas, elas funcionarão apenas como termos adjungidos às suas respectivas orações, acessórios à condição de oração de sentido perfeito, de modo que *João quase morreu* ou *João matou os insetos com veneno* sejam orações tão perfeitas quanto *João morreu* e *João matou os insetos*.

Frise-se, por fim, que toda oração completa é uma proposição que pode ser submetida a um determinado juízo de valor, conforme já declaravam os filósofos gregos a respeito do *lógos* ou os gramáticos racionalistas de Port-Royal sobre a estrutura proposicional. Simplificando, podem ser avaliadas como verdadeiras ou falsas as orações *João morreu*, *João quase morreu*, *João matou os insetos*, *João matou os insetos com veneno*, mas não *João matou*. Caso o objeto de *matar* puder ser inferido do contexto situacional ou do contexto linguístico, a análise já teria extrapolado a dimensão oracional, unidade máxima da GT, coerente com seus objetivos, mas incompatível com os propósitos da TSD na reflexão sobre o ensino de língua na contemporaneidade.

## 6. Metalinguagem aprisionada à NGB

O aparato categorial e conceitual da GT, utilizado há mais de dois milênios para a análise das gramáticas das línguas ocidentais, é essencialmente greco-latino. É verdade que o largo período de tempo e a diversidade de espaços em que a GT fora protagonista dos estudos gramaticais promoveram deslocamentos, acréscimos e esquecimentos nessa terminologia. Entretanto, os gramáticos das línguas europeias modernas mantiveram relativa estabilidade na apresentação de seus termos quando comparados à taxonomia de partida.

Segundo Moura Neves (2011), a terminologia das gramáticas atuais de língua portuguesa é constituída tanto por termos transliterados diretamente do grego, trazidos na corrente contínua do pensamento gramatical, quanto por termos oriundos da tradução latina da gramática grega ou termos de formação grega introduzidos posteriormente. Nesses cenários, houve alteração de termos e manutenção de conceitos, como também alteração de conceitos e manutenção de termos.

Serve de exemplo a mudança de escopo da categoria *pronome*. Dionísio considerou pronomes apenas os pessoais (pronomes primitivos) e possessivos (pronomes derivados), na esteira da definição da categoria como “elemento que substitui o nome”. Cerca de quatro séculos depois, ainda no universo de gramatização do grego clássico, Apolônio Díscolo também abarcou na classe dos pronomes os demonstrativos e os relativos, no que foi seguido pelo latino Prisciano (cf. BASSETTO, 2004). Lentamente, o termo foi sendo usado para rotular todos os itens linguísticos que apresentavam semelhanças ou relações sintático-semânticas parecidas, ainda que se afastassem um pouco da definição de *pronome*.

Assim, as gramáticas das diferentes línguas ocidentais, em geral, comportam identidade de metalinguagem e homogeneidade conceitual, configurando o que Auroux (1992) denomina de *gramática latina estendida*, fator de unificação teórica sem igual na história das ciências da linguagem. Observe-se, por exemplo, a palavra latina *adverbium* (*ad* + *verbum*: ao lado do verbo). Trata-se da transliteração do termo grego *epírrhema* (*epi* + *rhêma*: em torno do verbo), que chega às gramáticas das línguas modernas por meio de diferentes formas cognatas: *adverbio* (espanhol, galego), *adverbe* (francês), *avverbio* (italiano), *adverbi* (catalão), *adverb* (inglês, alemão) etc.

No Brasil da primeira metade do século 20, pairavam algumas diferenças terminológicas entre as gramáticas de língua portuguesa, embora todas elas fossem atravessadas pelo aparato taxonômico greco-latino. Entretanto, a uniformidade promovida pelo advento da NGB de 1959 e imposta pelo currículo escolar e pelo mercado editorial passou a afetar a liberdade explicativa e interpretativa dos fatos de linguagem analisados pelos gramáticos. Esse instrumento político e linguístico alteraria a função dos gramáticos brasileiros, limitados agora a preencher, com conceitos e exemplos, o esqueleto apriorístico da NGB.

Foi assim que a dimensão brasileira da GT desocupou o terreno das reflexões, do debate e da crítica gramatical, o qual passou a ser habitado pela

então recente Linguística, firmada no Brasil, como já dito, a partir dos anos 1960. Entretanto, a diversidade teórica dos programas de investigação da Linguística, seus resultados de pesquisa sobre as formas e os usos do português brasileiro, bem como as críticas que os linguistas fizeram aos procedimentos analíticos da GT e, conseqüentemente, a uma série de categorias e conceitos (cf. HAUY, 1983; BRITTO, 1997) não alcançaram efetivamente as gramáticas tradicionais do português, a não ser de modo retórico e sem conseqüências descritivas muito relevantes. É o caso, por exemplo, de Bechara (1999), que tenta orquestrar, não obstante o descompasso teórico proporcionado, algumas inovações da Linguística, sem alterar substancialmente o quadro das categorias previstas pela NGB, muito menos promover mudanças nas outras quatro diretrizes epistemológicas comentadas acima<sup>13</sup>.

Em suma, a GT se baseia num aparato categorial e conceitual milenar, fundamentado nas gramáticas gregas e latinas e adaptado às particularidades das diferentes línguas modernas ocidentais. Sob seu crivo, as gramáticas de língua portuguesa produzidas no Brasil na segunda metade do século 20 construíram e cristalizaram um domínio metalinguístico próprio, ao se ancorarem numa terminologia estanque, limitadora, inconsistente em uma série de aspectos e, apesar de tudo, ainda presente nos materiais didáticos e nas aulas dos professores de língua portuguesa.

## 7. A tradição sociodiscursiva e o ensino de língua portuguesa

A compreensão da língua como atividade social, cultural, histórica, como resultado de um trabalho coletivo em que atravessam vozes, discursos e memórias configura, hoje, um posicionamento consensual compartilhado por linguistas vinculados a importantes centros de pesquisa e ensino brasileiros. Esse ponto de partida sobre a língua fundamenta teoricamente importantes trabalhos, vinculados a diferentes áreas da Linguística, publicados em periódicos de alto impacto, bem como atravessa explicitamente inúmeras obras destinadas à formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa. A natureza *mutável*, *heterogênea*, *flexível* e *instável* da língua consiste num saber, pode-se dizer, incorporado à linguística brasileira contemporânea como um *lugar comum*, um pressuposto razoavelmente *consensual*, uma *ideia linguística consolidada*.

<sup>13</sup> Dentre muitas análises nesse sentido sobre a 37ª edição da *Moderna Gramática Portuguesa* (ou edição posterior), destaca-se a excelente reflexão presente em Mulinacci (2016).

Não queremos com isso afirmar que outras abordagens teóricas mais inclinadas a um empreendimento formalista não advoguem para si espaço no cenário da linguística brasileira atual. Partimos do pressuposto de que diferentes tradições coexistem no domínio dos estudos linguísticos brasileiros, propondo diferentes modelos descritivos na busca pela compreensão de distintos fenômenos de linguagem, os quais são delimitados, antes, por um ponto de vista particular. A concepção de língua como um fato *sociodiscursivo* é, por essa esteira, uma entre outras concepções que orbitam em torno das agendas de trabalhos que em conjunto configuram o que podemos chamar de *Linguística brasileira*.

A tradição sociodiscursiva, objeto de interesse desta seção, agrega um conjunto de abordagens que compartilham entre si a ampla visão de língua como um objeto *social* e *discursivo* cuja compreensão se processa a partir da relação constitutiva entre estruturas linguísticas (sons, palavras, frases) e múltiplas questões que residem na exterioridade da linguagem. Assim operam analiticamente, por exemplo:

- (i) a *linguística de texto*, que estuda o texto falado ou escrito como atividade de natureza linguística, sociocultural e cognitiva, configurada em práticas de interlocução;
- (ii) a *análise do discurso*, que investiga o funcionamento dos processos sociais, históricos e ideológicos que se materializam na e pela linguagem;
- (iii) a *sociolinguística*, que discorre sobre a variação linguística a partir do olhar para a língua em sua relação direta com a estrutura e a organização da sociedade;
- (iv) o *funcionalismo*, que estuda a linguagem em práticas sociopragmaticamente orientadas.

Os diferentes campos de atuação da Linguística acima destacados, a despeito das particularidades individuais de seus objetos investigativos, encontram lugar de convergência no que diz respeito à compreensão da língua como um fenômeno sociodiscursivo que se atualiza em eventos de interlocução. A partir da constatação dessa relação de afinidade, particularmente no que diz respeito ao tratamento da linguagem para além da sua estrutura, podemos observar as abordagens sociodiscursivas como campos de atuação que se reúnem em torno de um mesmo “programa de investigação” (SWIGGERS, 1981), ou seja, no interior de um mesmo domínio epistemológico com certas fronteiras demarcadas.

Para Swiggers (1981), os programas de investigação consistem em domínios definidos por três dimensões, a saber: *visão*, *técnica* e *incidência*, as quais correspondem, respectivamente, à concepção geral de língua e linguagem adotada pela abordagem teórica, à metodologia mobilizada e à faceta da linguagem privilegiada na análise linguística. Partindo desse quadro, entendemos que as abordagens sociodiscursivas dialogam entre si, no interior de um mesmo programa de investigação, na medida em que se apoiam numa concepção de língua como atividade social e historicamente situada (*visão*) e investigam aspectos da linguagem em funcionamento (*incidência*) a partir de uma análise descritiva de fenômenos linguísticos situados em condições de produção específicas (*técnica*).

Atrelado a outros fatores, esse diálogo estabelecido entre diferentes campos foi fundamental para que, ao longo do tempo, a agenda de pesquisa sociodiscursiva se consolidasse como uma *tradição* legitimada e amplamente difundida dentro e fora das paredes da universidade. No Brasil, particularmente, como já adiantamos, os primeiros contornos mais concretos dessa tradição podem ser observados a partir dos anos de 1970, período em que começam a circular, ainda que timidamente, em artigos e em obras destinadas ao público universitário, as primeiras incursões teóricas brasileiras em torno do *texto*, do *discurso* e da *variação linguística*.

Ao longo do tempo, esses saberes linguísticos foram ganhando maior espaço nas discussões linguísticas brasileiras através de eventos, obras propositivas, cadernos exclusivos em importantes periódicos, chegando de modo natural às reflexões de natureza pedagógica. É na efervescência das discussões em torno do caráter social, histórico, interacional, pragmático e discursivo da linguagem humana que emergem as críticas contundentes ao ensino baseado fundamentalmente nos eixos da GT (*prescrição de regras e análise metalinguística*) e, conseqüentemente, em suas diretrizes epistemológicas.

À medida que eram criticadas as supostas insuficiências pedagógicas das metodologias de ensino de língua portuguesa vigentes à época, linguistas e educadores brasileiros de importantes instituições acadêmicas (como Unicamp, USP e UnB), orientados pelos fundamentos da tradição sociodiscursiva, apresentaram discussões teóricas e alternativas práticas para os diferentes eixos de ensino de língua portuguesa — leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos —, na tentativa de finalmente superar a “crise no ensino educacional brasileiro” pela qual, conforme muitos defendiam, a GT era em grande medida responsável.

A seguir, analisamos com mais detalhes como esses conflitos epistemológicos se desenrolaram no interior da atmosfera intelectual da Linguística brasileira. Particularmente, como e de que modo a TSD chega à reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, enfatizando os deslocamentos efetuados por essa tradição em relação às diretrizes epistemológicas da GT.

O material historiográfico que nos permite costurar a história aqui contada é composto, majoritariamente, por obras publicadas pelo mercado editorial e destinadas ao público universitário. Para além da limitação de espaço, efetuamos esse recorte por acreditar na relevância de se compreender como a discussão sobre ensino de língua portuguesa se desenrolou em instrumentos aos quais o professor tinha acesso regular e facilitado. Não desconsideramos a importância das fontes publicadas em periódicos de alto impacto: entendemos que as discussões empreendidas e divulgadas nesses veículos, direta ou indiretamente, ecoam nas obras que constituem nosso material historiográfico.

## **8. Da emergência à consolidação da TSD na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil (1970-1999)**

Os efeitos da TSD na discussão sobre o ensino de língua portuguesa no interior da Linguística brasileira ocorreram de modo gradual e progressivo. Num primeiro momento, a tímida influência desse domínio justifica a existência de apenas pontuais e dispersos vestígios de reflexões pedagógicas de natureza sociodiscursiva. Num segundo estágio, sob a liderança de linguistas brasileiros, diluída em textos de caráter propositivo e em falas públicas, a discussão tomou maiores proporções, tornando-se pauta frequente em cursos de graduação e pós-graduação do país. Já num terceiro momento, agora consolidada, legitimada e plenamente difundida, a discussão sobre o ensino de língua portuguesa fundamentada por uma perspectiva sociodiscursiva que anunciava oposição às diretrizes epistemológicas da GT se tornou lugar comum na pesquisa em educação linguística brasileira, ainda que os vestígios da GT continuassem reverberando em aulas de língua portuguesa e em outras esferas, como na produção de material preparatório para concursos e vestibulares, na grande mídia tradicional, nas discussões cotidianas sobre língua etc.

Vê-se que os efeitos da TSD na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil carregam uma história que pode ser contada, ou melhor,

do ponto de vista historiográfico, descrita e interpretada. Compreenderemos essa história a partir do cotejo de três momentos distintos (porém interligados, formando uma mesma linha temporal), quais sejam: (i) a *emergência* da TSD na reflexão sobre ensino de língua portuguesa, (ii) seu *desenvolvimento* e, por fim, (iii) a *consolidação* desse domínio na discussão sobre ensino de língua materna desenvolvida no interior da linguística brasileira. Trata-se de uma história em que estão envolvidos fatores atrelados à atmosfera intelectual e social das diferentes épocas, os quais determinaram diretamente o modo como a TSD chegou à discussão sobre a pedagogia de língua portuguesa e, orientada por retóricas de ruptura, instalou-se na linguística brasileira angariando o *status* de *tradição*.

Como “as ideias linguísticas não se desenvolvem num vazio, desvinculadas de outras ideias que as circundam” (ALTMAN, 2004, p. 23), destacaremos algumas questões que configuram o “clima de opinião” (BECKER, 1932) em que se desenrolaram os três momentos da TSD na discussão sobre o ensino de língua portuguesa — *emergência*, *desenvolvimento* e *consolidação*. Começamos pela atmosfera social e intelectual da década de 1970 e sua relação com o conhecimento linguístico que aqui nos interessa compreender.

### **8.1 Década de 1970: a emergência**

Detendo-nos ao contexto interno da Linguística brasileira, podemos afirmar que a década de 1970 marca os dez primeiros anos de dois acontecimentos de suma importância para a profissionalização dos estudos da linguagem no Brasil (ILARI, 1992). Nesse período, completam dez anos (i) a institucionalização, em 1962, da matéria *Linguística* como oferta obrigatória nos cursos de Letras de todo território brasileiro; e (ii) a abertura, em 1966, do primeiro curso brasileiro de pós-graduação em Linguística, concebido e ofertado pela Universidade de São Paulo. Soma-se a isso a conclusão da formação, majoritariamente em centros de pesquisas europeus, de linguistas brasileiros que passaram a atuar profissionalmente em universidades brasileiras.

Os efeitos desses acontecimentos na Linguística brasileira são inegáveis. O novo corpo profissional de linguistas brasileiros, formado em grande medida por pesquisadores que adotavam posturas investigativas que divergiam das abordagens filológicas e dialetológicas à época em evidência, trouxe de fora reflexões que foram, a passos lentos, incorporadas à agenda de pesquisas nacionais. As discussões lideradas por esses profissionais, as quais passaram a

circular nas agora obrigatórias aulas de Linguística dos cursos de Letras, bem como em teses e dissertações defendidas em cursos de pós-graduação, foram fundamentais para que circulassem nos corredores universitários concepções linguísticas de natureza pragmática, discursiva e textual. Passaram a ecoar na jovem Linguística brasileira, ainda que de modo pouco regular e com razoável concentração nas regiões Sul e Sudeste, discussões teórico-metodológicas em torno da sociolinguística, da linguística de texto e da análise do discurso.

Muitas das referências utilizadas nessas discussões vêm de bibliografia europeia. Estamos falando, afinal, do período em que os primeiros “grupos de especialidade” (MURRAY, 1994) orientados pelos fundamentos da TSD começavam a se formar, motivo pelo qual a produção autoral brasileira ainda estava dando seus primeiros passos, com exceção dos estudos sociolinguísticos, que já gozavam de certa notoriedade no cenário intelectual da década de 1970, tendo em vista a quantidade de trabalhos autorais publicados por linguistas brasileiros nesse período (cf. FONSECA; NEVES, 1974; MARCUSCHI, 1975; PRETI, 1974)<sup>14</sup>.

No bojo dessa atmosfera favorável à abertura do caminho para a emergência de estudos de natureza sociolinguística, foi concebido, sob a liderança primeira do professor Nelson Rossi, o Projeto *Norma Linguística Urbana Culta* (NURC)<sup>15</sup>. A empreitada, que continua ativa até os dias de hoje, organizava esforços coletivos visando apresentar um quadro descritivo capaz de mapear as regularidades constituintes da norma culta do português brasileiro de então (CASTILHO, 1991). Embora o NURC tenha sido lançado em 1969, suas ações mais sistemáticas se deram a partir dos anos de 1970, período em que a TSD começava a emergir na Linguística brasileira. O trabalho desenvolvido pelo NURC foi fundamental para o surgimento posterior de outros projetos voltados à descrição do português brasileiro, como é o caso do *Projeto Gramática do Português Falado*, concebido por Ataliba de Castilho, além de ter influenciado de modo direto, mais recentemente, na produção de

---

<sup>14</sup> Embora não publicado em livro, mas na *Revista de Cultura Vozes*, merece nota o trabalho *Tarefas da sociolinguística no Brasil* (Vandressen, 1973). Esse texto foi de suma importância para a divulgação, ainda na primeira metade da década de 1970, do panorama dos estudos sociolinguísticos brasileiros.

<sup>15</sup> O NURC nasce como uma extensão ao Brasil do *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, desenvolvido no México e idealizado pelo professor Juan Miguel Lope-Blanch, em 1964. O propósito do *Proyecto* era descrever, numa perspectiva dialetológica, a norma culta espanhola falada em grandes centros urbanos, mais especificamente nas cidades de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Havana, Lima, Madrid, México, Puerto Rico e Santiago.

*gramáticas brasileiras contemporâneas do português* (VIEIRA, 2016), instrumentos de gramatização que, por vezes, embora sem pretensões pedagógicas explícitas, são anunciados como alternativas às gramáticas tradicionais. Ainda na década de 1970, podem ser percebidos os ecos das pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas no Brasil — das quais o NURC é irrefutavelmente protagonista — em trabalhos que passam a circular em importantes periódicos brasileiros, com o é o caso de *A língua portuguesa do Brasil* (1978), de Stella Maris Bortoni, e *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*, de Ataliba de Castilho (1978).

No campo da linguística textual, merecem destaque as publicações das traduções de *Semiótica e narrativa textual* (1977), de Claude Chabrol, e *Linguística e teoria do texto* (1978), do alemão Siegfried J. Schmidt. Diferente do que aconteceu com os estudos sociolinguísticos, pode-se dizer que a entrada da linguística de texto no cenário brasileiro, ao menos em termos de divulgação de trabalhos de amplo alcance e impacto, concentrou-se em traduções de obras europeias. A chegada da discussão sobre o fenômeno textual ao Brasil, no final dos anos de 1970, foi fundamental para que, principalmente na década seguinte, o campo da linguística de texto se estabelecesse como um grupo de relevância no cenário linguístico nacional, liderado, nesse momento, por pesquisadores em atuação nos diferentes centros de pesquisa do país, como Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Koch e Leonor Lopes Fávero. Como consequência natural, a pesquisa na área se intensificou ao longo do tempo, tendo reflexos diretos na quantidade e na qualidade de publicações sobre fenômenos residentes no *texto*. No seio dessa atmosfera intelectual, os fundamentos da linguística de texto passaram também a circular em cursos de formação continuada para professores, ministrados em diversos centros de pesquisa do Brasil, bem como em dissertações e teses defendidas em importantes programas de pós-graduação. Muitos desses novos mestres e doutores passaram a trabalhar com a linguística de texto em suas instituições de origem (KOCH, 1999), fortalecendo, assim, o grupo de especialidade que estava se formando no Brasil.

Já no domínio dos estudos enunciativo-discursivos<sup>16</sup>, chegaram ao Brasil, ainda nos anos de 1970, as traduções de *Problemas de linguística geral I* (1976), de Émile Benveniste, *Princípios de semântica linguística* (1977), de

---

<sup>16</sup> Reconhecemos as especificidades que demarcam as fronteiras entre abordagens *enunciativas* e *discursivas*, num sentido mais específico de cada termo. Todavia, compreendemos que, a despeito de diferenças

Oswald Ducrot, e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1979), obra atribuída ao russo Mikhail Bakhtin em sua primeira versão brasileira. Essas obras positivas contribuíram para a consolidação de reflexões linguísticas sobre o caráter intersubjetivo que a linguagem humana assume nas práticas cotidianas de interação, abrindo caminho para que diferentes grupos interessados nessas questões se estabelecessem no cenário acadêmico brasileiro. Nesse contexto, merece destaque o papel da Unicamp, instituição em que atuavam pesquisadores de reconhecida importância para a emergência dos estudos discursivos no Brasil. Entre eles, podemos destacar, por exemplo, Carlos Vogt, autor de *Intervalo Semântico* (1977), obra que é fruto de sua tese de doutorado defendida em 1974 e orientada por Oswald Ducrot; e Haquira Osakabe, que assina *Argumentação e discurso político* (1979).

Ainda no campo dos estudos discursivos, mas não a ele limitado, destacamos a liderança de Eni Orlandi. Professora da USP até 1979, quando deixou o cargo nessa Universidade para assumir a docência na Unicamp, Orlandi contribuiu significativamente para a emergência da TSD no Brasil ao inserir as reflexões de Michel Pêcheux, precursor da análise do discurso francesa, na agenda de pesquisas da Linguística nacional. Para além da análise do discurso, seu trabalho *A sociolinguística, a teoria da enunciação e a análise do discurso*, publicado em 1979 no periódico *Série Estudos*, ilustra bem o atravessamento da autora em diferentes domínios teóricos que compõem a TSD.

Como se pode ver, os anos de 1970 marcaram um momento em que a TSD começava a estabelecer suas bases na pesquisa linguística brasileira. A ainda tímida e embrionária reflexão de natureza *sociodiscursiva* que começava a passos lentos a circular nas universidades brasileiras, como movimento natural, influenciou algumas incursões sobre ensino de língua portuguesa, tendo em vista que, a partir de então, novos pontos de vista sobre o objeto *língua* começavam a desafiar os pesquisadores brasileiros. Uma vez que a língua passa a ser compreendida em seu caráter social, histórico, atualizada em textos de circulação real em diferentes esferas discursivas, torna-se incompatível, nessa esteira de pensamento, conceber um processo de aprendizagem concentrado no ensino de um *padrão linguístico idealizado* a que subjaz uma *visão de língua homogênea e estática* cuja descrição se dá a partir de exemplos retirados da *escrita literária pregressa*.

---

conceituais, *discurso* e *enunciação* residem num mesmo domínio epistemológico em que são debatidas questões atreladas aos sujeitos de linguagem e às condições de produção das práticas interlocutivas.

No que tange ao mercado editorial, as publicações que traziam reflexões pedagógicas de natureza *sociodiscursiva*, como se pode pressupor, tendo em vista o caráter emergente da TSD no Brasil nesse momento, são frutos, com poucas exceções, de traduções de obras europeias para a língua portuguesa. Em 1973, foi publicada, em Portugal, a tradução de *Linguistique et enseignement du Français*, de Emile Genouvrier e Jean Peytard, cuja versão em língua portuguesa, fruto de engenhosa adaptação de autoria do linguista brasileiro Rodolfo Ilari, recebeu o título de *Linguística e ensino do português*. Embora publicada originalmente em Coimbra, Portugal, a obra circulou no Brasil como material de referência para inúmeras discussões sobre ensino de língua materna ao longo dos anos de 1970 e adiante. Também publicado por editora portuguesa e importante referência por vários anos em cursos brasileiros de formação inicial e continuada, vale mencionar *Pragmática linguística e ensino do português* (1977), de Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, cujo um dos objetivos, em clara oposição à GT, é oferecer alternativas metodológicas ao docente secundarista a partir de uma *abordagem pragmática do texto*, visando, assim, “a redução dos momentos de índole metalinguística, com crescente alargamento da exploração do uso contextualizado” (FONSECA; FONSECA, 1977, p. 11-12).

No lado de cá do Atlântico, em tradução publicada por editora nacional, o Brasil recebeu, em 1974, *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*, de Michael Halliday e outros. A proposta dos autores da obra se fundamenta nos então recentes avanços da ciência linguística e, de modo explícito, questiona as insuficiências do ensino de língua materna e estrangeira com foco na gramática, compreendida pelos autores como “uma versão pálida e emasculada da própria língua” (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 11). Enquanto texto propositivo, pode-se dizer que o título em questão assume a importância de contribuir, na reflexão brasileira, com a instalação das primeiras bases para o desenvolvimento de críticas às diretrizes da GT como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua. No fragmento que segue abaixo, vê-se que os autores adiantam o cerne da questão que à frente, sobretudo a partir da década seguinte, se tornaria pauta recorrente em trabalhos acadêmicos e em cursos de graduação e pós-graduação em Letras: afinal, qual o papel da gramática na educação linguística?

Simpatizamos muito com um professor que se rebela contra o ensino da gramática da língua materna. Na maioria das vezes, o que se espera que ele ensine

é uma gramática inteiramente sem valor, no sentido de que a análise que efetua repousa sobre uma compreensão incorreta do modo como o inglês funciona. (...) A resposta, entretanto, não consiste em abandonar a gramática. A resposta está em usar a boa gramática, reexaminando-lhe a função no ensino de língua. Se pretendemos ensinar a uma criança sua língua materna, devemos pelo menos compreender nosso próprio modelo e ser capazes de revelar-lhes o modo como o falante nativo do inglês pode explorar os múltiplos recursos de seu idioma (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 186-187).

Nessa mesma esteira de contestação do ensino de língua baseado nas diretrizes da GT, o trabalho dos professores Geraldo Mattos e Eurico Back, *Prática de ensino da língua portuguesa* (1974), merece atenção, sobretudo por se tratar de uma obra brasileira, como poucas, que, embora publicada na primeira metade da década de 1970, já trazia evidentes marcas da TSD, na medida em que trata a educação linguística a partir de uma abordagem interacional, afastando-se da tradição substancialmente gramatical. A base teórica que subjaz às reflexões empreendidas pelos autores reside em grande medida na teoria comunicacional, abordagem que circulava sobremaneira nos diferentes espaços de discussão sobre a linguagem, bem como orientava majoritariamente a produção de materiais didáticos publicados nos anos de 1970. No que diz respeito à gramática e sua relevância para o ensino de língua portuguesa, Mattos e Back discutem as limitações do processo de aprendizagem concentrado no ensino de um *padrão idealizado*, que, segundo perspectivas conservadoras, deve ser memorizado e efetivamente utilizado:

Todos os alunos decoraram que o sujeito e o predicado concordam em número e pessoa, obedecendo a ela [à regra] quando falam: — *Quatro telegramas acabaram de chegar. — Dois alunos faltaram hoje. — Muitos dias já se passaram.* Basta, contudo, aparecer-lhes outra ordem e, esquecidos da regra de concordância que decoraram, dizem claramente: — *Acabou de chegar quatro telegramas. — Faltou hoje dois alunos. — Já se passou muitos dias* (MATTOS; BACK, 1974, p. 79).

Ao reconhecer a flexibilidade e a variabilidade que caracteriza as manifestações verbais legítimas, os autores reforçam que a *língua* não se equivale nem se restringe às *regras prescritas* pela tradição gramatical. Enquanto a

*língua*, em sua pluralidade e mutabilidade, se modifica constante e continuamente, as *regras prescritas*, por sua vez, estão registradas nos compêndios da GT, assumindo “o papel de uma fotografia da língua, imóvel e morta, porque lhes falta a vida” (MATTOIS; BACK, 1974, p.77).

Como se pode perceber, a discussão sobre educação linguística a partir de uma abordagem *sociodiscursiva*, ou, em outras palavras, que não se limita ao ensino da *análise metalinguística* e da *prescrição de regras* para o bem falar e bem escrever, começava a ganhar seus primeiros contornos no Brasil na década de 1970. A atmosfera intelectual de então favoreceu a emergência desses saberes, como vimos, tendo em vista a chegada, ao Brasil, de novas perspectivas teóricas importadas da Europa. Todavia, para que os trabalhos baseados na TSD angariassem prestígio e maior visibilidade dentro e fora do espaço acadêmico, era imprescindível a execução de ações bem planejadas com vistas à divulgação desses trabalhos. Para que essas ações tomassem forma e cumprissem com seus propósitos, era vital o surgimento de lideranças intelectuais e organizacionais capazes de conduzir o estabelecimento de grupos de especialidade orientados pelos diferentes domínios sociodiscursivos. Ideias relevantes não garantem o *sucesso* (Murray, 1994) de uma abordagem, uma vez que a consolidação de um domínio epistemológico, afinal, “depende tanto quanto, ou mais, de fatores externos, relativos ao grupo de especialidade que lhe dá sustentação, do que das qualidades intrínsecas das teorias que os constituem” (ALTMAN, 2004, p. 46).

## **8.2 Década de 1980: o desenvolvimento**

Os anos de 1980 foram decisivos para o *desenvolvimento* da TSD na pesquisa linguística brasileira. Não estamos mais tratando da *emergência* desse domínio, momento caracterizado, como vimos, pela ausência de lideranças e pela baixa publicação de trabalhos de natureza sociodiscursiva em livros e periódicos. Trata-se, agora, de uma fase marcada pelo amadurecimento dos pesquisadores, pela intensificação da produção intelectual, pelo intercâmbio explícito e pelo surgimento de lideranças em torno das quais se organizaram grupos de especialidade que, apesar de divergências teóricas, compartilhavam um mesmo ponto de partida: a compreensão da língua como um *fato social e discurso*. Como consequência desse novo momento intelectual, a Linguística brasileira protagonizou um *boom* de publicações, com ou sem pretensões

pedagógicas, que colocavam em evidência o *texto*, a *variação linguística*, o *discurso*, os *usos* e as *funções* que a linguagem assume na interação.

O amadurecimento da TSD no Brasil em muito se deve a ações da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística* (ANPOLL). Foi no I Encontro Anual da ANPOLL, acontecido em Curitiba, no ano de 1985, que importantes Grupos de Trabalho (GTs) organizados em torno de empreendimentos *sociodiscursivos* foram criados. Dentre esses grupos, convém destacar o GT *Linguística de texto e Análise da conversação*, coordenado por Luiz Antônio Marcuschi; o GT *Sociolinguística*, liderado por Jürgen Heye e Sebastião Votre; e o GT *Análise do Discurso*, que teve Eni Orlandi como primeira coordenadora. No Encontro, além de eleitos os coordenadores, os quais assumiram importante função de lideranças organizacionais, foram também definidas as linhas de pesquisa e os primeiros esboços de planos de ação que orientariam as atividades dos grupos pelos próximos anos. Essa articulação organizacional contribuiu significativamente para o amadurecimento das pesquisas sociodiscursivas, uma vez que, a partir dali, intensificou-se o intercâmbio entre os pesquisadores, parcerias se estabeleceram, relações intertextuais explícitas (citações diretas e indiretas) pulularam nos trabalhos publicados pelos membros dos GTs.

Quando da formação dos referidos GTs da ANPOLL, em 1985, importantes trabalhos propositivos (muitos dos quais recebem reedições até hoje), escritos por linguistas brasileiros e fundamentados por abordagens sociodiscursivas, já circulavam com regularidade no cenário intelectual nacional. Ainda na primeira metade da década, pesquisadores que já assumiam a posição de lideranças, como é o caso de Luiz Antônio Marcuschi e Eni Orlandi, que não por acaso coordenariam GTs da ANPOLL, publicaram obras introdutórias em suas respectivas áreas de atuação, visando democratizar o acesso ao conhecimento das teorias do texto e do discurso. São exemplos desses trabalhos *A linguagem e seu funcionamento* (1982) e *A linguística de texto: o que é e como se faz* (1983), de Eni Orlandi e Luiz Antônio Marcuschi, respectivamente. Com propósito análogo, Leonor Lopes Fávero e Ingedore Koch publicaram *Linguística textual: introdução* (1983), cujo objetivo já vinha anunciado no subtítulo da obra, e, pouco tempo depois, *A pesquisa sociolinguística* (1985), de Fernando Tarallo, que trata com objetividade tópicos gerais da teoria da variação e da mudança linguística. As discussões sobre o ensino de língua portuguesa produzidas no interior da Linguística brasilei-

ra na década de 1980 foram diretamente influenciadas por essas novas e já razoavelmente divulgadas reflexões em torno dos campos que demarcam as fronteiras da TSD.

Além da irrefutável influência exercida pelas abordagens em evidência na agenda da Linguística de então, muitas das publicações voltadas para o ensino de português foram produzidas como resposta a certos problemas inerentes ao contexto educacional brasileiro das décadas de 1970 e 1980. Nesse período, o país assistia às consequências mais evidentes do rápido e desordenado processo de urbanização que resultou num inchaço das grandes capitais. Naturalmente, o perfil dos moradores dos centros urbanos sofreu algumas mudanças, tendo em vista o aumento considerável do número de pessoas menos favorecidas economicamente (muitos deles analfabetos) que residiam nesse espaço. Essa parcela pobre da sociedade, a quem até então havia sido negado o direito à educação, passou a exigir que seus filhos, nascidos nos centros urbanos, tivessem acesso à escolarização formal. Como consequência desse complexo contexto social, a escola brasileira sofreu um processo de “democratização”, ao menos em teoria. Na prática, salas superlotadas, sucateamento dos espaços físicos e professores sem formação adequada para lidar com o novo perfil de alunado que por direito chegava à escola. Como aponta Soares (1986), a escola que recebia os alunos vindos das classes menos favorecidas economicamente era a mesma que os excluía, tendo em vista que não criava condições para que, de modo inclusivo e democrático, o processo de aprendizagem efetivamente acontecesse. Na esfera da educação linguística, o novo perfil de alunos (e, aos poucos, também dos professores) trouxe à escola pública diferentes falares, muitos dos quais eram condenados e classificados como linguagem vulgar, errada, inadequada. A escola não estava preparada para lidar com a heterogeneidade linguística que naquele momento era mais evidente, tampouco os materiais didáticos, que continuavam a exigir o domínio de um *padrão idealizado* espelhado na *escrita literária progressa* (padrão esse que nem mesmo os alunos de camadas mais favorecidas dominavam).

No interior desse cenário e na esteira de estudos de natureza sociolinguística, como forma de atender a essa clara demanda educacional, foram produzidas obras voltadas à orientação teórica e metodológica de professores em formação e em atuação. O grande propósito desses trabalhos, fundamentados nas mais recentes pesquisas de natureza social, discursiva, textual e pragmática, era oferecer aos docentes ferramentas teóricas e práticas com as

quais eles poderiam viabilizar real mudança no modo de ensinar português no ensino básico. Advogavam os autores dessas obras que era preciso, de fato, promover uma verdadeira *virada no modus operandi* da educação linguística brasileira, para que pudesse o professor lidar, responsabilmente, com a pluralidade linguística característica do novo perfil dos alunos que, em sua maioria, ocupavam os bancos da escola pública, garantindo-lhes pleno exercício da cidadania a partir de práticas de linguagem.

A intensificação da divulgação de trabalhos fundamentados pelas abordagens sociodiscursivas no cenário da linguística nacional somada ao contexto de crise do sistema educacional brasileiro configurava cenário favorável para a propagação de ideias emergentes timidamente na década de 1970, como vimos, as quais nesse momento ganharam nova força e coro vigoroso: o ensino de língua portuguesa não deveria mais girar em torno da *prescrição de regras* e da *análise metalinguística*, eixos constitutivos da GT. Como alternativa, propunha-se o estudo da língua a partir de *textos* falados e escritos reais produzidos nas diferentes esferas discursivas, não apenas literária. Por esse caminho, as práticas de reflexão sobre os *conhecimentos linguísticos* não devem se restringir às definições de natureza metalinguística ou ao estudo do *padrão idealizado*, mas, por outro lado, uma vez atestada a heterogeneidade do português brasileiro, devem contemplar as diferentes realizações linguísticas e seus efeitos nos diferentes contextos de interlocução. Tomando-se o *texto* (e não mais a oração) como um objeto em que convergem ações linguísticas, sociais e discursivas, abandona-se a concepção de *leitura/escuta* como decodificação de um código cujos sentidos residem no interior de sua estrutura. A *leitura* e a *escuta* são compreendidas, então, como gestos de construção colaborativa em que o leitor/ouvinte, enquanto sujeito social, tem papel ativo na construção dos sentidos, que podem variar ao sabor das condições de sua recepção. Na mesma direção, descarta-se a noção de *escrita/fala* como processo mecânico em que não são consideradas as situações interlocutivas em que essa ação linguística acontece. Produzir textos falados ou escritos, assim como lê-los, envolve uma gama de fatores (quem escreve/fala, para quem, com que intenção, em que contexto etc.) que determinam diretamente as escolhas linguísticas e o modo de organização dos constituintes da enunciação.

A lista de obras que discutiram essas questões é bastante extensa. Não há dúvidas, entretanto, que alguns títulos circularam com maior intensida-

de que outros. A quantidade de reedições recebidas e a constante frequência que aparecem em citações reforçam a importância, o poder de alcance e a capacidade de convencimento dessas obras, que não raro serviram e servem de suporte teórico a disciplinas universitárias como, por exemplo, *Prática de ensino em língua portuguesa* e *Estágio supervisionado*, presentes nos currículos das licenciaturas em Letras/Português. Desse conjunto bibliográfico, destacamos, por exemplo, *O texto na sala de aula* (1984), coletânea, organizada por João Wanderley Geraldi, que traz vários textos de natureza propositiva assinados por importantes linguistas brasileiros; *Para uma nova gramática do Português* (1985), de Mário Perini, que, segundo o autor, nasce da necessidade de se elaborar uma nova diretriz gramatical para o ensino da língua portuguesa; *A linguística e o ensino da língua portuguesa* (1985), em que Rodolfo Ilari resgata textos de sua autoria, publicados em periódicos especializados, sobre o papel da Linguística na formação de professores de língua; *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986), obra com a qual Magda Soares, apoiando-se na sociolinguística e na sociologia da linguagem, contribuiu tanto com a compreensão do “fracasso escolar” que marcou a educação linguística em nível básico da época quanto com a apresentação de alternativas práticas que fomentaram e fomentam uma pedagogia inclusiva e transformadora; e *Linguística aplicada ao ensino de português*, livro que reúne discussões de caráter teórico assinadas por mais de uma dezena de linguistas que compõem diferentes grupos de especialidade em torno da TSD — como Ingedore Koch, Leonor Lopes Fávero, Mário Perini, Marta Helena Kirst, Rodolfo Ilari e Sírio Possenti.

Ao longo dos anos, à publicação e circulação dessas e de outras obras com objetivos análogos — propor alternativas para superar a *crise do ensino de língua portuguesa* — somavam-se seminários, mesas, debates públicos e outras ações a partir das quais linguistas brasileiros apontavam as inconsistências das diretrizes epistemológicas da GT como ferramenta de ensino. Os ecos dessas vozes marcadas por uma explícita retórica de ruptura, a que Pietri (2003) se refere como *discurso da mudança*, tomaram proporções maiores ao longo da década de 1980, estabilizando-se, enfim, como pauta consensual nos cursos de formação de professores de português. A regular resistência à GT define o rumo que a discussão sobre ensino de língua portuguesa tomou nesse período, como se pode confirmar através de passagens retiradas de algumas das obras supramencionadas:

O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola (Possenti, 2011 [1984], p. 38).

o professor secundário continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; (...) os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida (ILARI, 1992 [1985], p. 103).

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes (PERINI, 1991[1985], p. 6).

Quando os gramáticos, geralmente puristas, dizem que uma forma empregada é *incorreta* (errada) querem dizer que esta forma não é ou não seria aceita pelas classes dominantes da sociedade, isto é, aquelas que falam a norma culta. Para eles, o *certo* (correto) caracteriza a linguagem das pessoas educadas, inteligentes. O *errado* (incorreto) caracteriza a linguagem das pessoas não educadas (STAUB, 1987, p. 19).

Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Vieira e até Machado de Assis costumam ser as vítimas preferidas dos que veem no texto pretexto para sapear na criança regências, colocações e concordâncias em desuso. E, de vítima, estes autores transformam-se em algozes: castigam professores e alunos, fazendo-os deter-se em normas intrincadíssimas e de aplicabilidade bastante discutível (LAJOLO, 1987, p. 56).

Ainda na década de 1980, convém destacar a publicação, pela Secretaria do Estado de São Paulo, da *Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa* (SÃO PAULO, 1986), documento construído coletivamente por diversos linguistas que protagonizaram as etapas da TSD no Brasil. Partindo de uma perspectiva de linguagem como atividade social, o currículo em questão apresenta reflexões pedagógicas sustentadas pelo *discurso da mudança*, como as implicações das formas de discriminação social pela linguagem e a distinção entre atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. O documento serviu de modelo para a reforma do currículo de outros estados do país, que aos poucos passaram a incorporar às suas diretrizes oficiais os

saberes da TSD, além de ter antecipado, de certa forma, o núcleo teórico-metodológico norteador dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados na década seguinte.

Diante disso tudo, pode-se dizer que a atmosfera da segunda metade da década de 1980 já enuncia que as reflexões pedagógicas de natureza sociodiscursiva estavam caminhando para seu terceiro momento, o de *consolidação*.

### **8.3 Década de 1990: a consolidação**

Nos anos 1990, a consolidação, no espaço acadêmico, das ideias de renovação subjacentes ao *discurso da mudança* (PIETRI, 2003) instalou na sociedade em geral uma atmosfera de incerteza. *Ensinar português*, afinal, com certa regularidade, era equivalente a ensinar a norma-padrão modelar e analisar metalinguisticamente os níveis gramaticais, do fonético ao sintático. Os recorrentes questionamentos que insidiam sobre o ensino baseado na GT, muitos deles em tom inflamado devido à urgência pela mudança que se defendia, motivaram reações imediatas. Nesse contexto conflituoso, o *discurso da mudança* foi interpretado pelos defensores contumazes do ensino gramatical como o *discurso antigramática* ao qual estaria subtendida a ideia de que a gramática deveria ser definitivamente abolida das salas de aula, cedendo lugar a uma metodologia fundamentada pelo absoluto e desgovernado *vale-tudo* linguístico.

O conflito era generalizado. No interior da própria Linguística brasileira, muitas eram as posições sobre a noção de língua, de gramática e de ensino de língua portuguesa. Para Camacho (1994), com a difusão das teorias sociodiscursivas e a nova agenda de pesquisas disso resultante, a Linguística brasileira vivia nesse período uma *crise de identidade*. O *discurso da mudança*, portanto, embora amplamente difundido e respaldado por uma já sólida bibliografia brasileira, não encontrava à época lugar de consenso nem na academia nem na sociedade em geral. Staub (1987) relata com assertividade a atmosfera já perceptível no final da década de 1980 e intensificada ao longo dos anos de 1990:

Parece que estamos em guerra. Os gramáticos não concordam entre si. Os linguistas brigam com os gramáticos tradicionais. Professores da mesma instituição não se entendem, vão aos jornais e expõem ao público os pontos discordantes a respeito do ensino da língua portuguesa. Jornais e revistas pu-

blicam artigos que dão aos leitores a impressão de que o ensino do português se tornou caótico. As brigas e os mal-entendidos, nas suas manifestações multiformes, desorientam os professores que, nesta altura dos acontecimentos, se perguntam: o que fazer? O que ensinar? (STAUB, 1987, p. 18)

A virada de década foi marcada por esse clima de embate acirrado. A intensidade do conflito, que se confirma pelo fato da discussão ter atingido espaços para além do acadêmico, como o da mídia impressa, atesta que já não estávamos mais diante de um grupo emergente, carente de lideranças e de ações coesas, como em 1970. Pelo contrário, tratava-se de um grupo que entoava um discurso coletivo bem articulado, organizado internamente, com clara bandeira erguida. A forte influência exercida pela TSD nesse período reforça que a Linguística brasileira protagonizava o nascer de uma nova *tradição* na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. Os anos de 1990 serão fundamentais para a *consolidação* dessa perspectiva.

A continuidade de publicações em torno das diferentes abordagens sociodiscursivas contribui para a *consolidação* da TSD no cenário da linguística brasileira. Destaca-se, nesse período, o rápido desenvolvimento do *segundo momento* da linguística de texto brasileira (KOCH, 1999), estágio marcado pela produção de discussões atentas aos processos sociais, cognitivos e culturais que orbitam em torno da construção e da recepção dos textos. Ingedore Koch foi sem dúvidas liderança intelectual e organizacional imprescindível à consolidação do grupo de especialidade organizado em torno dessa abordagem, tendo publicado ao longo da década de 1990 importantes obras que, devido ao alcance que se confirma pelas dezenas de reedições recebidas, fundamentaram e fundamentam até hoje inúmeras discussões pedagógicas em torno do processo de produção e leitura de textos numa perspectiva socio-cognitiva e interacional. Dentre essas obras, merecem menção *A coerência textual* (1991), assinada em parceria com Luiz Carlos Travaglia, *A interação pela linguagem* (1992) e *O texto e a construção dos sentidos* (1997). Nessa mesma linha de pensamento discutem Leonor Lopes Fávero e Maria da Graça Costa Val, respectivamente, nas obras *Coesão e coerência textuais* (1991) e *Redação e textualidade* (1991).

Seguindo a vigente tendência de se pensar a produção e a recepção de textos como práticas sociais, também ganharam força nesse mesmo período as reflexões sobre o *letramento* e sua relação com o ensino de língua portu-

guesa. Num momento em que se questionava até que ponto a língua poderia ser estudada (e ensinada) enquanto código autossuficiente, não era de se estranhar que reflexões de natureza *social* e *discursiva* chegassem à discussão sobre o processo de aprendizagem dos sistemas escritos de linguagem. Embora o conceito de *letramento* já tivesse aparecido na reflexão brasileira, pela primeira vez como termo técnico, em 1988, em trabalho de Tfouni (1988), foi apenas na segunda metade dos anos de 1990, com a publicação do clássico *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), de Ângela Kleiman, que a discussão tomou maiores proporções. Pouco tempo depois, Magda Soares reuniu três textos sobre a temática na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), que não tardou a se tornar referência regular em cursos de Letras e de Pedagogia.

Ao passo que as pesquisas em torno da *variação linguística*, do *texto* e do *discurso* conquistava mais espaço, seguindo o ritmo intenso iniciado nos anos de 1980, a produção sobre ensino ganhava novos ares. Se, por um lado, obras como *Gramática na escola* (1991), de Maria Helena de Moura Neves, e *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (1995), de Luiz Carlos Travaglia, enunciam em seu título que não fazia parte do projeto dos linguistas abolir a gramática do ensino básico, por outro lado, outras obras, como é o caso de *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), de Sírio Possenti, reforçavam que o ponto de interrogação “ensinar ou não ensinar gramática” continuava presente no imaginário de professores e estudantes de licenciatura.

Enquanto setores presos às diretrizes da GT argumentavam que o *discurso da mudança* trazia como consequência a deterioração da língua pátria devido a uma balbúrdia linguística supostamente autorizada e incentivada na sala de aula, inúmeras publicações reforçavam que era papel da escola ensinar “o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja [fosse] aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 17). Ao olhar para a reflexão de Possenti no seu conjunto e no seu contexto, “português padrão” diz respeito à norma de prestígio, ou seja, ao modo de falar e de escrever efetivamente utilizado em situações de interlocução mais monitorados, não ao *padrão idealizado* característico da GT. O domínio da norma de prestígio constitui, na verdade, uma das habilidades resultantes das práticas de *análise linguística*, que, como *leitura* e *produção de textos*, constitui eixo do ensino de português defendido por autores nesse período. A esse respeito, tanto em *Portos de passagem* (1991) como em *Linguagem e ensino: exercícios de mili-*

*tância* (1996), João Wanderley Geraldi propõe uma mudança de paradigma: uma guinada da gramática tradicional e todos seus pressupostos pedagógicos à prática com o *texto* como ponto de partida para o exercício das habilidades de ler, escrever, falar e escutar. Naturalmente, atravessa essas habilidades uma competência que deve ser exercitada: a capacidade de analisar os múltiplos efeitos que a língua assume nos diferentes usos que dela fazem os sujeitos nas situações reais de interlocução.

Concomitantemente, dando continuidade ao movimento iniciado na década de 1970 e desenvolvido com maior vigor nos anos de 1980, a discussão sobre o papel da educação linguística na exclusão/inclusão de estudantes da educação básica se manteve de pé e ganhou apoio de outras vozes emergentes. Na segunda metade dos anos de 1990, intensificou-se a discussão a partir de obras como *Contradições no ensino de português* (1995), de Rosa Virgínia Mattos e Silva; *Sofrendo a gramática* (1997), que dava continuidade à reflexão que Mário Perini vinha desenvolvendo desde a década passada; *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical* (1997), de Luiz Percival Leme Britto, fruto de sua tese de doutorado defendida na Unicamp sob orientação de João Wanderley Geraldi; e, já no fim da década, *Preconceito linguístico: o que é e como se faz* (1999), de Marcos Bagno, que se tornou uma das obras mais divulgadas dentre as aqui mencionadas.

Pode-se dizer que, nesse momento, final da década de 1990, a TSD já estava plenamente consolidada na Linguística brasileira e o *discurso da mudança*, que incorpora suas diretrizes fundamentais, atingiu o *sucesso*, ao menos no espaço da discussão sobre ensino de língua na esfera acadêmica. A despeito desse *sucesso*, a GT se manteve e ainda se mantém presente em diferentes espaços quando o assunto é “ensino de português” (tendo em vista seu caráter de *tradição* e sua perpetuação milenar), motivo pelo qual o fio da história aqui interpretada continua sendo tecido até os dias correntes. Não é por acaso, afinal, que até hoje ainda é publicado grande quantitativo de obras propositivas com intuito de orientar o professor de língua portuguesa a lidar com o ensino da gramática.

O *sucesso* a que nos referimos se apoia na noção de *cluster*, definida por Murray (1994). Para o autor, além de seu alcance e poder de convencimento no interior da comunidade científica, o *sucesso* de um domínio epistemológico está condicionado à sua capacidade de organização interna e aos resultados exitosos oriundos dessa organização. No caso particular da discussão sobre

ensino de língua subscrito no domínio da TSD, a narrativa aqui percorrida evidenciou as diferentes formas de articulação promovidas por grupos de especialidade da Linguística brasileira em torno dos quais se discutiu a língua como um fato social, histórico e discursivo, bem como produtos resultantes dessas ações. Ao olharmos para essa narrativa em sua historicidade, analisando as condições de emergência, desenvolvimento e consolidação dessa perspectiva no Brasil, bem como a recepção de suas retóricas diluídas em ações planejadas e executadas ao longo de três décadas, percebemos que, de fato, a discussão sobre ensino baseada nos fundamentos da TSD obteve *sucesso*.

Embora possa soar contraditório, as reincidentes resistências às teses da TSD na reflexão sobre ensino reforçam o êxito desse domínio. Tais resistências ratificam que a TSD causou na cultura linguística brasileira muito mais que meros ruídos: angariou lugar de fala cujos resultados são hoje evidentes. No espaço acadêmico, os grupos vinculados aos empreendimentos sociodiscursivos ganham cada vez mais força e prestígio, formando novas gerações de pesquisadores e intensificando o intercâmbio entre os pares; fora dos muros das universidades, as diretrizes da TSD transitam em currículos, documentos oficiais, políticas públicas, materiais didáticos e exames de avaliação em larga escala. Trata-se, enfim, a despeito da ainda viva e presente cultura gramatical milenar, de um saber consolidado (o que não significa engessado) e amplamente difundido.

## Considerações finais

A complexidade que reside na compreensão da discussão sobre ensino de português promovida no Brasil reflete a complexidade da *língua* como *objeto teórico* e como *objeto de aprendizagem escolar*. Buscamos analisar neste capítulo como se constituem duas diferentes *tradições* a partir das quais se desenvolvem reflexões teóricas e práticas sobre ensino de língua. Ao término dessa longa incursão historiográfica, podemos afirmar que a narrativa aqui desenvolvida reforça que estamos tratando de uma história de *deslocamentos*, não de *rupturas*.

Negar a forte presença da GT nas diferentes esferas de discussão sobre língua (inclusive na Linguística contemporânea) equivale a acreditar que a ainda jovem TSD promoveu, efetivamente, uma *virada* na Linguística, uma *ruptura* absoluta com a tradição a que deliberadamente se opõe. Encara-

mos os fatos com outros olhos. Defendemos que a entrada da TSD, hoje já consolidada, no circuito de discussão linguística estabelece uma “fissura” no pensamento sobre língua e seu ensino. Acreditamos que a GT e a TSD, embora fundamentalmente contrárias, coexistem como dois domínios cujos fundamentos estão diluídos em práticas de ensino, em livros didáticos, em currículos, na opinião pública, entre outros espaços e domínios.

Exemplos que ratificam essa coexistência não faltam. Inúmeros são os livros didáticos que, numa mesma unidade, tratam de fenômenos da variação linguística ou, em práticas de leitura, da constituição sócio-histórica de textos publicitários, mas que, páginas à frente, se prendem ao *ensino do padrão idealizado* e analisam fragmentos da *escrita literária pregressa* a partir da *metalinguagem aprisionada à NGB*. No interior da própria linguística brasileira, como mostra Vieira (2016), *gramáticas brasileiras contemporâneas do português*, objetos que emergem em oposição às gramáticas tradicionais, embora compreendam a língua portuguesa brasileira pelo viés descritivo, afastando-se da prescrição e da proscrição, não raro se utilizam de categorias próprias da GT. A partir desses e de outros exemplos, portanto, podemos dizer que a história da TSD até aqui, tão recente se comparada à milenar história da GT, é marcada por movimentos de *deslocamento* no que diz respeito à reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

A título de fechamento, convém enfatizar que toda historiografia é, antes de tudo, uma versão entre outras. Naturalmente, o produto da discussão aqui empreendida não se pretende absoluto e unívoco. Trata-se de uma investigação apoiada em vestígios do passado, os quais, naturalmente, podem evocar outros possíveis e legítimos exercícios hermenêuticos.

## Referências

- ALMEIDA, Napoleão M. de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2010 [1944].
- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- ARGOTE, Jerônimo C. de. *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*. Lisboa: Oficina da musica, 1725.
- ARNAULD, Arnauld; LANCELOT, Claude. *Gramática de Port-Royal ou Gramática geral e razoada*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1660].
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Unicamp, 1992.
- AZEREDO, José C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Publi-folha, 2018.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARBOSA, Jerônimo S. *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.
- BARROS, João de. *Grammatica da lingua portuguesa*, 1540.

- BASSETTO, Bruno F. Filologia e filosofia na nomenclatura gramatical. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 30, p. 1-12, 2004.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BECCARI, Alessandro J.; LEAL, Ednei de S. Uma breve revisão dos antecedentes históricos da pressuposição dos dois níveis da linguagem na sintaxe das gramáticas racionalistas portuguesas do final do século XVIII. *Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística* (2013), São Paulo, v. 1, p. 54-70, 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 14. ed. Com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BECKER, Carl. *The heavenly city of the eighteenth century philosophers*. New Haven: Yale University Press, 1932.
- BORGES Neto, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02/02/2013. (Mimeo)
- BORGES Neto, José. *História da Gramática*. Curitiba, 2018. (Mimeo).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Diário Oficial de 11/05/1959.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de n. 9.394/1996). Diário Oficial de 20/10/1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRAZILEIRO, Manoel de F. *Nova grammatica ingleza e portugueza*. Liverpool: G. F. Harris's Viuva e Irmãos, 1812.
- BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BUENO, Francisco da S. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.
- BUNZEN JR., Clécio dos S. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: VAL, Maria da Graça C. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa* — livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2009. p. 87-109.
- CALDAS AULETE, Francisco J. *Grammatica Nacional*. Lisboa: TVP. da Sociedade Typographica Franco-Portuguesa, 1864.
- CAMACHO, Roberto G. O papel do contexto social na teoria linguística. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 38, p. 19-36, 1994.
- CANECA, Frei J. do A. D. *Breve Compendio de Grammatica Portuguesa*. In: LEITE, Marli Q.; PELFRÊNE, Arnaud. (Org.). Coleção Gramáticas do Brasil. série 1; v. 2. São Paulo: FFLCH/USP, 2018 [1876].
- CASTILHO, Ataliba T. de. (Org.). *Gramática do português falado*: Volume I — A Ordem. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- CAVALIERE, Ricardo. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- CAVALIERE, Ricardo. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 102-119, 1º sem. 2002.
- CEGALLA, Domingos P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 41ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
- CHAPANSKI, Gissele. *Uma tradução da Tékhne Grammatike, de Dionísio Trácio, para o português*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- COELHO, Olga F. O português do Brasil em Macedo Soares (1838-1905). *Limite* — Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonia, n. 6, p. 199-215, 2012.
- COELHO, Olga F.; DANNA, Stella M. D. G.; POLACHINI, Bruna S. O português do Brasil em gramáticas do século XIX. *Confluência* — Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 46, p. 115-141, 2014.
- CONSTANCIO, Francisco S. *Grammatica analytica da lingua portugueza*. Paris: Casa de J. P. Aillaud; Rio de Janeiro: Casa de Souza, Laemmert E. C. 1831.
- COSERIU, Eugenio. *Língua e funcionalidade em Fernão de Oliveira*. Rio de Janeiro: EDUFF; Presença, 1991.

- DEZOTTI, Lucas C. *Arte menor e Arte maior de Donato: tradução, anotação e estudo introdutório*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DIONÍSIO. *Tékhnē Grammatikē*. Séc. I a.C. In: CHAPANSKI, Giselle. Uma tradução da *Tékhnē Grammatikē*, de Dionísio Trácio, para o português. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003, p. 21-36.
- DUARTE, P. Antonio da Costa. *Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*. 6 ed. Maranhão: Livraria do Editor Antonio Pereira Ramos D'Almeida, 1877.
- FARACO, Carlos A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Gramática Sintética da Língua Portuguesa* — para o ensino secundário. 5. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1948.
- FONSECA, Fernanda I.; FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- FORTES, Fábio da S. *Sintaxe greco-romana: Prisciano de Cesareia e Apolônio Discolo na história do pensamento gramatical antigo*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- GOMES, Alfredo. *Grammatica Portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1913 [1887].
- GONÇALVES, Rodrigo T.; CONTO, Luana de. Prisciano e a história da gramática: considerações acerca da sintaxe e da morfologia. *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*, n. 5, p. 85-99, jan.-jun. 2010.
- GUEIROS, Leonardo. *A tradição sociodiscursiva na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil*. 2019. Tese qualificada (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- HALLIDAY, Michael A. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. *Revista Delta*, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 165-180, 1999.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1987. p. 51-62.
- LAUDAN, Larry. *O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [1978].
- LOBATO, Antônio J. dos R. *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1770.
- MACEDO, Joaquim F. de. *Compendio de grammatica portugueza*. Lisboa: Typ. da sociedade typographica franco-portuguesa, 1862.
- MACIEL, Maximino. *Grammatica Descriptiva, baseada nas doutrinas modernas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1894.
- MARCUSCHI, Luís A. *A linguagem e classes sociais: introdução crítica à Teoria dos Códigos Linguísticos de Basil Bernstein*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1975.
- MASSA, José de N. N. *Grammatica Analitica da lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Imprensa H. Lombaerts, 1888.
- MATTOS, Geraldo; BACK, Eurico. *Prática de ensino da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1974.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. A obra de Fernão d'Oliveira: uma *tékhnē* do uso linguístico no século XVI. In: ABAURRE, M. Bernadete. et al. (Org.). *Fernão de Oliveira: um gramático na história*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 35-42.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. Uma visão da gramática na vivência da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 40, v. 1, p. 143-152, jan.-abr. 2011.
- MULINACCI, Roberto. *Moderna gramática portuguesa: habemus grammaticam?* In: FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco E. (Org.) *Gramática brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 113-147.
- MURRAY, Stephen O. *Theory Groups and the Study of Language in North America: a Social History*. Amsterdã: John Benjamins, 1994.
- OLIVEIRA, Fernão de. *Grammatica da linguagem portugueza*. Porto: Imprensa Portuguesa, 1871 [1536].
- PEREIRA, Eduardo C. *Gramática Expositiva — Adaptada ao 1º, 2º e 3º anno dos gymnasios*. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

- PIETRI, Emerson. *O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade de Campinas, Campinas, 2003.
- PLATÃO. *Diálogos: O banquete — Fédon — Sofista — Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Nacional, 1974.
- RAZZINI, Márcia de P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Letras/Teoria Literária) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- REIS, Francisco Sotero dos. *Grammatica Portugueza, accomodada aos princípios geraes da palavra, seguidos de immediata applicação pratica*. 2. ed. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Grammatica portugueza philosophica*. Salvador: Imprensa Económica, 1881.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões grammaticas ou Nova grammatica portugueza*. Bahia: Imprensa Popular, 1890.
- RIBEIRO, João. *Grammatica portugueza*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de ALVES & C., 1889 [1887].
- RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portugueza*. São Paulo: Typ. de Jorge Seckler, 1881.
- SAID ALI, Manuel. *Dificuldades da Língua Portuguesa: estudos e observações*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008 [1908].
- SAID ALI, Manuel. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964 [1923].
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa — 1º Grau*. São Paulo: CENP, 1986.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad.: Antônio Chelini et al. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SILVA JÚNIOR, M. Pacheco da; ANDRADE, B. P. Lameira de. *Noções de grammatica portugueza, de acordo com o programma oficial para os exames geraes de preparatórios do corrente anno*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1887.
- SILVA, Antônio de Moraes e. *Grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: Typographia de Silva Porto, e comp., 1806.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SOARES, Magda B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Elvo (Org.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 17-32.
- SWIGGERS, Pierre. The history writing of linguistics: a methodological note. *General linguistics*, v. 1, n. 21, p.11-16, 1981.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. In: ZUMBADO, Cristóbal et al. (Ed.). *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*. Congresso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 113-146.
- SWIGGERS, Pierre. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*. Buenos Aires, vol. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.
- TFOUNI, Leda V. *Adultos não-alfabetizados: O Aveso do Aveso*. Campinas: Pontes, 1988.
- UCHÔA, Carlos E. F. *Sobre o ensino da análise sintática: história e redirecionamento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- VALENZA, Giovanna M. *De lingua latina, de Marco Terêncio Varrão: tradução dos livros VIII, IX e X*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- VANDRESSEN, Paulino. Tarefas da Sociolinguística no Brasil. *Revista de Cultura Vozes*, v. LXVIII, n. 8, 1973, p. 5-11.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco Eduardo (Org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 19-69.
- VILLEROY, Frederico Ernesto Estrella de. *Compendio da grammatica portugueza*. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1870.

---

# ORGANIZADORES E AUTORES

---

## Organizadores

### **RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA**

Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista Produtividade do CNPq.

### **NEUSA BARBOSA BASTOS**

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## Autores

### **ALESSANDRO BECCARI**

Professor Doutor da Unesp-Assis, onde atua também no Mestrado Profissional em Letras.

### **DIELI VESARO PALMA**

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### **FRANCISCO EDUARDO VIEIRA**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, onde atua também no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional Linguística e Ensino.

### **JOSÉ BORGES NETO**

Professor Titular da Universidade Federal do Paraná, onde atua como professor sênior no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Também é professor sênior na Unioeste.

### **LEONARDO GUEIROS**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística.

**MARIA CARLOTA ROSA**

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**NANCY DOS SANTOS CASAGRANDE**

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**NEUSA BARBOSA BASTOS**

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

**OTTO ZWARTJES**

Professor da Université de Paris e da Université de la Sorbonne Nouvelle/França. Membro do Laboratoire Histoire des Théories Linguistiques.

**PIERRE SWIGGERS**

Professor da Katholieke Universiteit Leuven/Bélgica. Diretor do Center for the Historiography of Linguistics.

**RICARDO CAVALIERE**

Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Membro da Academia Brasileira de Filologia.

**RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA**

Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista Produtividade do CNPq.

A coletânea de textos que se apresenta é uma homenagem a Cristina Altman. Seu nome, quando pronunciado ou lido, produz efeito de autoridade no que diz respeito aos estudos sobre a história do conhecimento produzido sobre a linguagem ao longo dos tempos.

Nos anos finais da década de 2010, Cristina Altman decidiu se aposentar da vida acadêmica. Não foram poucos os sinais de desalento dos pesquisadores que muito aprenderam com ela como compreender a linguagem a partir de uma perspectiva que privilegia o conhecimento produzido sobre a linguagem, em uma atividade meta-científica, que antes dos anos 1990 não tinha espaço no Brasil em termos de pesquisa e institucionalização acadêmica.

Este livro nasce do desejo de prestar uma homenagem à professora, à pesquisadora, à colega, à orientadora. Organizamos não uma coletânea de textos sem vínculo algum entre si, no qual os colaboradores apenas mandassem textos sobre suas pesquisas. Não é isso que entendemos ser uma homenagem justa. Este livro é configurado como um *manual de introdução à pesquisa em Historiografia da Linguística*. Desse modo, procuramos recuperar um pouco do talento de Cristina Altman para a formação de novas gerações de historiógrafos.

